

Ler ou não ler: drama ou desafio?

Formação continuada para
professores de classes iniciais da
rede pública de ensino

Rose Maria de Oliveira Paim

Maria Nestrovsky Folberg

Organizadoras



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora e Pró-Reitora
de Coordenação Acadêmica

Jane Fraga Tutikian

EDITORA DA UFRGS

Diretor

Alex Niche Teixeira

Conselho Editorial

Álvaro Roberto Crespo Merlo

Augusto Jaeger Jr.

Carlos Pérez Bergmann

José Vicente Tavares dos Santos

Marcelo Antonio Conterato

Marcia Ivana Lima e Silva

Maria Stephanou

Regina Zilberman

Tânia Denise Miskinis Salgado

Temístocles Cezar

Alex Niche Teixeira, presidente

Ler ou não ler: drama ou desafio?

**Formação continuada para
professores de classes iniciais da
rede pública de ensino**

Rose Maria de Oliveira Paim

Maria Nestrovsky Folberg

Organizadoras

© dos autores
1ª edição: 2017

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Série:
Laura Wunsch, Gabriela Trindade Perry, Tanara Forte Furtado e Marcelo Ferreira

Capa: Ely Petry
Projeto gráfico: Editora da UFRGS
Editoração eletrônica: Gustavo Demarchi

Esta obra é resultante do Curso de Formação Continuada Ler ou não ler: drama ou desafio? Formação continuada para professores de classes iniciais da rede pública de ensino, financiado pelo Ministério de Educação (MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) através do Centro de Formação de Professores (FORPROF) no ano de 2012.

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.



L614 Ler ou não ler: drama ou desafio?: formação continuada para professores de classes iniciais da rede pública de ensino [recurso eletrônico] / organizadoras Rose Maria de Oliveira Paim [e] Maria Nestrovsky Folberg ; coordenado pela SEAD/UFRGS . – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.
170 p. ; pdf

(Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias)

1. Psicanálise. 2. Educação. 3. Leitura – Aprendizagem. I. Paim, Rose Maria de Oliveira. II. Folberg, Maria Nestrovsky. III. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação a Distância. IV. Série.

CDU 159.964.2

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin– Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-85-386-0380-1

Sumário

Prólogo.....7

Rose Maria de Oliveira Paim

Ler ou não ler: drama ou desafio?11

Rose Maria de Oliveira Paim

Aprendizagem no enlace de desejo: (des)coberta na autoria ..23

Karina de Melo Pinto, Carla Remedi de Menezes

Declínio da função paterna e as dificuldades na aquisição da leitura e escrita.....33

Alessandra F. Fialho da Silva, Glória Winter

As relações de apego e o desenvolvimento escolar nos anos iniciais47

Aline Peletti Kaefer, Eliete Kingeski Lima de Oliveira

A importância do brincar no desenvolvimento infantil61

Claudia Rosimeri Passuello, Rosane Gonçalves Rodrigues

O brincar e o prazer criando vínculos para facilitar a aprendizagem: a ciranda a encantar75

Simone de Souza Muller Montipó, Magda Fontoura Vieira

Ludicidade no processo de alfabetização: reflexões sobre experiências do contexto escolar89

Gabriela Pagliarini Rocha, Letícia Vargas Pereira

Brincadeiras e fantasias: a disponibilidade do professor em criar outros contextos em uma classe de alfabetização103

Leonardo Rocha de Almeida, Karine Dall'Agnol

Os educadores deveriam “guerrear” pelos sujeitos e não pelos métodos.....117

Cristine Patane

Laços e entrelaços no processo de inclusão: um relato.....137

Vera Lisiane Alves Xavier

Ser professor na atualidade: que lugar é este?.....151

Karine Ribas Pereira

Ler ou não ler, eis a questão!161

Maria Nastrovsky Folberg

Ler ou não Ler: Drama ou Desafio?.....164

Rose Maria de Oliveira Paim¹

Erjo suavemente um galho; um pássaro está ali chocando os ovos. Não levanta voo. Somente estremece um pouco. Tremo por fazê-lo tremer. Tenho medo que o pássaro que choca saiba que sou um homem, o ser que deixou de ter a confiança dos pássaros. Fico imóvel. Lentamente se acalma – imagino eu! – o medo do pássaro e o meu medo de causar medo. Respiro melhor. Deixo o galho voltar ao seu lugar. Voltarei amanhã. Hoje, traço comigo uma alegria: os pássaros fizeram um ninho no meu jardim.

(ALVES, Rubem. Ostra feliz não faz pérola. São Paulo: Planeta, 2008).

É da dialética entre Psicanálise e Educação e de suas possibilidades de interlocução que surgiu a concepção do Curso Ler ou não Ler: Drama ou Desafio? Formação Continuada para Professores de Classes Iniciais, dentro do trabalho desenvolvido pelo NEPPE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise e Educação, Núcleo esse por sua vez gestado e nascido na Linha de Pesquisa Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação, integrante do PPG-Edu – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ler no não ler: drama ou desafio? A formulação dessa questão parece apropriada para interrogar um espaço habitado por imperativos. A escola enquanto instituição é povoada pelo regramento. Perguntar, nesse contexto, tem por propósito levar os profissionais a refletir e responder aos problemas da aprendizagem, ao mesmo tempo responsabilizando-se e autorizando-se a isso, legitimando sua posição de educadores.

¹ Psicanalista; Pós-Doutora em Educação; Doutora em Psicanálise e Educação/UFRGS; Mestre em Gestão Empresarial e Formação Profissional para a Integração Latino-Americana pela Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina; Especialista em Orientação Educacional/FAPA; Pedagoga e Orientadora Educacional/UFRGS; Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Vice-Coordenadora do NEPPE/PPG-Edu/UFRGS; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise e Educação, da Faculdade de Educação/UFRGS; Coordenadora do Curso de Extensão Ler ou não Ler: Drama ou Desafio? Formação Continuada para Professores de Classes Iniciais/UFRGS. Autora de Mulher@ Desejo: a procura do objeto amoroso, entre outros.

Transformar em drama ou vivenciar como desafio a jornada de conduzir crianças ao mundo mágico das letras é decisão de cada um dos professores que escolhe ensinar como ofício! Conviver e lidar com as consequências faz parte da escolha!

Rubem Alves (2008), reconhecido educador, além de escritor, publicou uma reunião de suas crônicas sob o título *Ostra feliz não faz pérola*, justificando que o sofrimento é elemento essencial no processo de criação da arte: “A ostra, para fazer pérola, precisa ter dentro de si um grão de areia que a faça sofrer... O ato criador, seja na ciência ou na arte, surge sempre de uma dor” (p. 10-11). No contraponto, apostamos, como educadores, nas infinitas possibilidades de alegria, de contentamento, de diversão, desencadeadas oportunamente nos ambientes escolares, propícias ao afloramento e desenvolvimento das criatividades, tão presentes na vida infantil. Que haja dor como condição para acesso ao novo, ao saber institucionalizado, deve sempre nos causar estranheza, como condição para que, evitando banalizar e naturalizar os entraves e as dificuldades de aprendizagem, os educadores mantenham uma posição de quem se disponibiliza a uma intermediação facilitadora, em comunhão com a natureza brincalhona e curiosa das crianças, regidas, como sabemos, desde Freud, pelo “princípio do prazer”.

Este livro reúne os saberes de professores atuantes na rede pública de ensino da Grande Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, que participaram como alunos no referido Curso e que, tomando suas experiências práticas de ensino somadas às reflexões teóricas e práticas nele oferecidas teceram seus artigos numa experiência inaugural de autoria.

Objetiva oferecer elementos a outros educadores – especialmente àqueles voltados ao ensino da leitura nas classes iniciais do ensino fundamental – com o propósito de contribuir para suas próprias reflexões que possam incorporar novos elementos à sua formação, sempre urgente de outros saberes que auxiliem no manuseio das questões que envolvem os processos de ensino-aprendizagem. Nessa visada, a Psicanálise é apresentada como aporte e instrumento para a qualificação docente.

A obra traz, além dos artigos de professores, uma Apresentação do Curso do qual se origina, com propósito de contextualizar a temática, além de divulgar o trabalho desenvolvido, voltado para a formação continuada dos docentes, e

mostrar, também, os esforços empreendidos para a criação e ampliação de um espaço na educação habitado pelo saber psicanalítico, com vistas à desmistificação e democratização deste.

Ler ou não ler: drama ou desafio?

Rose Maria de Oliveira Paim¹

Resumo: A proposição do presente artigo objetiva contribuir para a formação continuada dos docentes, situando-se no contexto da psicanálise – com vistas a oferecer suporte à educação – e tem aí seu aporte teórico, considerando as amplas possibilidades de interlocução entre Psicanálise e Educação e os ganhos possíveis no campo educacional a partir da compreensão do sujeito-estudante dentro desta perspectiva que considera a subjetividade como ponto de partida e, em última instância, como ponto de chegada, passando pelo campo do social. O enfoque é dado à aprendizagem da leitura nas classes iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Subjetividade.

Isto quer dizer que, no modelo de Bion, os elos K (de conhecimento/knowledge) se enraízam profundamente nos elos do H (ódio/hate) e L (amor/love), pois não há objeto de conhecimento com o qual o encontro primeiro não seja de saída de natureza emocional (GOLSE, 2008, p. 21).

¹ Psicanalista; Pós-Doutora em Educação; Doutora em Psicanálise e Educação/UFRGS; Mestre em Gestão Empresarial e Formação Profissional para a Integração Latino-Americana pela Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina; Especialista em Orientação Educacional/FAPA; Pedagoga e Orientadora Educacional/UFRGS; Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Vice-Coordenadora do NEPPE/PPG-Edu/UFRGS; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise e Educação, da Faculdade de Educação/UFRGS; Coordenadora do Curso de Extensão Ler ou não Ler: Drama ou Desafio? Formação Continuada para Professores de Classes Iniciais/UFRGS. Autora de Mulher@Desejo: a procura do objeto amoroso, entre outros.

Ler ou não ler: drama ou desafio? Iniciar por uma pergunta é sempre uma forma incitante de abordar um tema. Suscita diversidade de sentimentos, reflexões, hipóteses, ensaios de respostas propositivas e até – por que não? – ansiedade. Sermos questionados nos coloca sempre em confronto com nossos conteúdos inconscientes e nos remete a certa ambivalência: nossas inseguranças, nossos temores e nossas certezas em cheque. De certa forma nossa estabilidade entra em questão. É certo, também, que nos instiga, impulsionando nossa criatividade, leva-nos ao pensamento reflexivo, acionando nosso saber acumulado e nossas brechas de saber.

Ler ou não ler: drama ou desafio? – título dado a este livro, e também ao presente artigo, tem por propósito incitar o leitor, em especial os professores, desde o nascedouro da proposta, a repensar sobre a própria concepção do processo de ensino-aprendizagem, em especial no que diz respeito à atuação junto às crianças em fase de aprendizagem da leitura. Visa provocar deslocamentos e “descolamentos” de práticas e conceitos até então apartados do saber psicanalítico, no que concerne ao entendimento do aluno como sujeito, dentro da perspectiva do inconsciente.

Constitui-se de uma pergunta, não de uma certeza, o que nos remete ao espírito que deve, salutarmente, permear a ação educativa: a pesquisa. Em se tratando de uma atividade que envolve sujeitos, para além da perspectiva de alunos² – entendidos como aqueles que “recebem” a educação –, presumivelmente trata-se de atividade de busca de compreensão e apreensão de seu objeto. Objeto esse que é o sujeito singular, único no contexto do grupo; o grupo no contexto da instituição, da família, da sociedade. Portanto, trata-se de um universo complexo que precisa ser compreendido, como condição possível para sua apreensão e, por extensão, como possibilidade de com ele atuar significativamente.

A proposição do presente artigo objetiva contribuir para a formação continuada dos docentes, situando-se no contexto da Psicanálise – com vistas a

² Segundo a etimologia, o termo aluno significa literalmente “criança de peito”, “lactante” ou “filho adotivo” (do lat. *alumnus*, *alumni*, proveniente de *alere*, que significa “alimentar, sustentar, nutrir, fazer crescer” (Dicionário Houaiss). Daí o sentido de que aluno é uma espécie de lactente intelectual; e não alguém “sem luz”, como afirma uma etimologia falsificada que lê *a-* como prefixo de negação (note que o prefixo é grego) e *lun-* como proveniente do latim *lumen*, *luminis* (luz). O termo aluno aponta, portanto, para a ideia de alguém imaturo, que precisa ser alimentado na boca e exige ainda muitos cuidados paternos ou maternos (LEWIS; SHORT, 1879). Consulta à Internet, Wikipédia. 10 ago. 2013, 20h 28min.

oferecer suporte à educação – e tem aí seu aporte teórico, considerando as amplas possibilidades de interlocução entre Psicanálise e Educação e os ganhos possíveis no campo educacional a partir da compreensão do sujeito-estudante dentro desta perspectiva que considera a subjetividade como ponto de partida e, em última instância, como ponto de chegada, passando pelo campo do social. O enfoque é dado à aprendizagem da leitura nas classes iniciais do ensino fundamental.

Não pretende esgotar o tema, senão de incitar à discussão e reflexão, bem como estimular educadores a buscar outras leituras que contribuam para a compreensão do tema.

“VOU APRENDER A LER, QUANDO EU CRESCER!”

Expressão de senso comum entre as crianças pequenas, especialmente quando na família há irmãos mais velhos, já leitores, “vou aprender a ler, quando eu crescer!” denota o desejo de tornar-se potente, identificar-se com o outro através do qual vislumbra as suas próprias possibilidades futuras de vir a ser e de entrada no mundo habitado pelos “maiores”, onde decifrar as palavras confere um status atribuído somente aos que dominam esse universo – o mundo em que as letras contam histórias, “falam” das coisas do cotidiano, desvendam segredos a cada passo do caminho, uma vez que o cotidiano social é impregnado de mensagens escritas. A criança imersa nesse contexto grafado descobre, ainda bem cedo, que é preciso entender e dominar essa “arte”, como forma de acesso ao diálogo social e também como forma de se inserir numa dada cultura. Tal expressão infantil emana uma intenção de porvir.

Sabemos, no entanto, o quanto, por vezes, a vivência do processo de “aprender a ler” é permeado de ansiedade para os pequenos encarregados de dar conta dessa tarefa nem sempre fácil. Assim como para os professores que – à parte do trabalho e esforço empreendido pela criança antes mesmo de sua entrada na escola – têm a incumbência de “ensinar” a ler nas séries iniciais do ensino fundamental. Os professores, por seu turno, também podem sentir-se ansiosos com os resultados de sua ação educativa. E ainda os pais e familiares, sempre revestidos de expectativas sobre seus filhos e seu desempenho para o acesso à leitura. Trata-se, portanto, de um momento de certa tensão.

Aprender a ler tem um valor social e emocional de grande peso. Significa ascender à cultura. “Ler, escrever e contar é entrar no código que permite de se descobrir e ser descoberto no universo social em que as crianças são obrigatoriamente inscritas...: a escola” (LENOBLE, 2008, p. 49).

Vivenciado de forma tranquila ou marcado por certo sofrimento, qualquer que seja a experiência do “aprender a ler” remete sempre às questões de ordem interna dos sujeitos envolvidos no processo, denotando a forma como lidam com as angústias, os desafios, as conquistas, os limites; enfim, como lidam com os objetos no mundo. Caracterizando geralmente uma das primeiras experiências do sujeito “exposto” a uma instituição formal – a escola –, desprotegido da segurança do ambiente doméstico e do amparo familiar, esse pequeno sujeito se vê às voltas com desafios múltiplos, confrontado com o novo, tendo que contar com seus recursos internos e aquilo que acumulou de “ferramentas” para o enfrentamento do mundo onde é colocado à prova.

O SABER PSICANALÍTICO E O SABER PEDAGÓGICO

Compreende-se que muitas das questões que se apresentam como de difícil solução nos contextos escolares assim são tomadas possivelmente pela limitada compreensão dos seus processos desencadeantes, nos quais as subjetividades das crianças, envolvendo suas histórias afetivas, familiares e sociais entram em cena, e por vezes passam despercebidas, ou, se não isso, ao menos circulam sem uma abordagem adequada facilitadora, por falta de um entendimento que avance para além das questões pedagógicas propriamente. Isso se deve, por certo, na maioria das vezes, à falta de letramento docente no que concerne ao saber psicanalítico, enquanto suporte para o manuseio de questões pulsantes no contexto educacional.

Freud (1980) afirma: “Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente” (p. 286). O inverso, no destino do trabalho docente, não deve ser tomado, absolutamente, como verdade. Por certo, à Educação cabe ocupar-se dos processos intelectuais, cognitivos, é seu propósito promover condições para que os estudantes se desenvolvam intelectualmente: é seu fazer! No entanto, as condições para que tal projeto se destine ao sucesso

estão incrustadas em outros saberes, e em especial ao que concerne à psicanálise, pois é ela que pode ajudar a desvendar os meandros inconscientes presentes e atuantes nos processos de aprendizagem.

Golse (2008) vem fazer fala onde nem sempre esse saber se situa no seio da educação:

Aprender corresponde a uma atividade que se integra no campo mais geral do crescimento e da maturação psíquica e, sob este título, o ato de aprender se situa na exata interface entre, de um lado, o equipamento neurobiológico e cognitivo do indivíduo, e, por outro lado, seu ambiente psicológico e relacional no sentido amplo (afetivo, familiar, social e cultural) (GOLSE, 2008; p. 22).

Em “O sentido da letra”, no texto “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”, Lacan (1978) atribui um sentido ao campo da linguagem, escrita e falada, que, incorporada ao projeto educativo, especialmente quando voltado para o ensino da leitura, ainda provoca impacto, oferecendo novas possibilidades de compreensão dessa dinâmica, possibilitando deslocamentos na função docente, em vista desse novo olhar sobre a questão: “[...] para além desta fala, é toda a estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente” (p. 498). A partir daí, da apropriação desse conceito, pode se dar uma virada no trabalho educacional que se vê frente ao sujeito habitado pelo inconsciente. Aprender a ler, portanto, se reveste de outros entendimentos, convoca a outros posicionamentos, faz outros apelos ao mestre.

Na concepção da psicanálise, ainda em Lacan, a letra se apresenta como um significante – aquilo que representa o sujeito frente a outro significante. “Designamos por letra esse suporte material que o discurso concreto toma emprestado da linguagem” (LACAN, 1978, p. 498). Assim, aprender a ler passa a ser concebido para muito além da condição intelectual de decodificação simplesmente, implicando as questões afetivas da criança, podendo estas ser facilitadoras ou limitantes ao desafio enfrentado pelo pequeno diante do apelo de decifrar as letras e compor palavras que tenham um sentido e lhe façam um sentido.

As crianças, antes de ingerirem o que se destina a elas no projeto educativo, seja qual for, precisam de escuta. E de olhar! Faz-se necessária uma abordagem compreensiva à sua dimensão de sujeito, na qual a concepção de aprendizagem inclua saber que “a significação do aprender para o sujeito é dada desde suas primeiras experiências corporais” (PAIM, 2008, p. 169), desde suas primeiras experiências afetivas, a partir das quais marcas lhes serão desenhadas constituindo esse ser psíquico, antes mesmo, bem antes, da ação motora que viabilizará a leitura e a escrita. Ou seja, as condições para o acesso a essas aprendizagens são traçadas no sujeito desde sua origem, e é isso que virá aportar na sala de aula, encontrando aí condições facilitadoras e estimulantes, na melhor das hipóteses. De qualquer forma, cumpre saber que a criança chega à educação formal com uma bagagem singular absolutamente significativa, com experiências e vivências significantes a fazer marcas que definirão suas condições iniciais de acesso ao código das aprendizagens, sua entrada na cultura letrada.

É função da psicanálise a escuta à fala do outro, e o psicanalista “quando na sua experiência recebe dela [da fala] seu instrumento, seu marco, seu material e até mesmo o zum-zum de suas incertezas?” (LACAN, 1978, p. 225). Se por concepção ao psicanalista cabe a função de escuta, faz-se mister também ao educador escutar seu interlocutor, como pressuposto para que se estabeleça uma comunicação genuína e para que haja possibilidade de êxito de seu projeto pedagógico no que diz respeito a atingir/tocar a criança que a ele se oferece – ou não!

Esta escuta docente implica não apenas ter ouvidos para ouvir, mas inclui ter olhos para olhar e sensibilidade para sentir, colocando-se no lugar de acolhimento, sendo acolhimento, receptáculo desse sujeito psíquico que a ele se apresenta. Significa ocupar o lugar do grande Outro que a psicanálise funda, lugar esse que, uma vez assegurado, permite ao sujeito lançar-se numa entrega de humano para humano, de onde algo resultará, a partir de deslocamentos significantes e realocamentos afetivos, traçando assim também, por seu turno, outras marcas que vão se incorporando ao pequeno ser. Sujeito esse que reaparece, ressurgindo transformado, tocado pelo quê de marcante a experiência lhe proporcionou. “O homem é uma usina que fabrica significante de maneira inesgotável, e o orgânico é sem dúvida a máquina mais rentável da usina” (BERGÈS-BOUNES, 2008, p. 12)

Portanto, o desempenho da função do professor – longe de somente ser aquele que facilita as aprendizagens – é atravessado pelo compromisso de fazer parte da história da criança! É dado a ele esse lugar de poder que lhe confere o estatuto de tatuador! São também de autoria de professores que marcaram nossas vidas, especialmente nos anos iniciais de escolarização, algumas tatuagens que trazemos emblemas no nosso corpo psíquico.

Ler é entrar em outro universo, entrar na fala de outrem, um escrevente, um escritor. Em última análise, é dispor-se a “ouvi-lo”, interessar-se pelo que ele quer dizer, pelo que disse através da escrita. Implica um movimento do sujeito de abertura e incorporação desse outro. Requer, portanto, uma disponibilidade para a comunicação, e esta aceitação pode se estabelecer somente a partir da experiência visceral de aceitação do si mesmo por um outro que lhe seja significativo. Ao professor é dada a função de se oferecer como tal.

Assim é que Freud (1980) já anunciava a psicanálise como elemento formativo para os educadores e aspirava uma formação analítica para eles, considerando o valor das interações professor-aluno como determinantes no rumo das aprendizagens, admitindo que:

[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres [...] para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores (p. 286).

APRENDER A LER: JOGO DE “GATO E RATO”

Esse desafio que se apresenta como um jogo de “gato e rato” coloca a criança na dupla face de ser gato e de ser rato, numa alternância de posições diante da tarefa de apreender o sentido do código escrito e, ao mesmo tempo, dar-lhe e tomar-lhe um sentido para o mais além do código frio da letra. “Levar em conta o inconsciente nas dificuldades escolares propõe que a inteligência não é um dado científico”, alerta Calmettes-Jean (2008, p. 13), quando questiona o que é possível ao educador aprender a partir do saber inconsciente de

uma criança que, em dificuldade, não quer – ou não pode – saber, entendido isso como sua indisposição, ineficiência ou incapacidade dela própria aprender, naquele momento em que a aprendizagem é proposta.

Os embaraços que uma criança possa ter diante das proposições da escola, caricaturadas pelas suas dificuldades de aprendizagem, nos convoca a todos – educadores e familiares – a assumir uma posição investigativa, movidos pelo desejo de saber o que se passa com ela e, mais ainda, parar para que um olhar e uma escuta se façam, na melhor das hipóteses, e possam ajudar a dar-lhe um sentido, sobrepujando o lugar de solidão que o “fracasso” lhe confere.

Inúmeros são os relatos de histórias de êxitos e de frustrações escolares, e ainda de casos clínicos, que testemunham a ligação entre o inconsciente e o cognitivo. Se ao psicanalista isso não passa despercebido, também ao educador não deve passar, embora não seja esse seu foco e seu ofício. Mas, desejavelmente, deve suscitar-lhe profunda reflexão.

DO ESTATUTO DE “NÃO LEITOR” A LEITOR

Bergès (2008b) magnificamente nos assiste na possibilidade de compreensão dos processos de aquisição das condições de passagem do estatuto de “não leitor” a leitor, quando diz:

É assim que na leitura, é diante do real da letra que o não leitor recua; se o vê se obstinar com soletrações iterativas e indefinidas, o que o impede absolutamente de acesso a esta linguagem, obrigado que é – particularmente em francês – de deixar cair as letras para compreender; ele sofre cruelmente esta subtração, agora que na escrita, deve colocar todas para não cometer erros de ortografia. É a perda de todo este imaginário, de todos estes corpos de letras e de todos estes fonemas, são todas essas amputações da voz que poderá tudo ler, que são o objeto de seu luto (BERGÈS, 2008b, p. 72).

Podemos compreender, a partir desse autor, e muito antes, desde Freud,

que toda a relação com a aprendizagem e o desejo de saber dá acesso ao recalque, estando, portanto, ligada às questões edípicas e às teorias sexuais infantis. “Esse recalçamento, o que é senão a morte da coisa que permitirá ao sujeito entrar no mundo significante? De modo que a nomenclatura não é nada mais que o que faz desaparecer as coisas enquanto coisas para constituir signos e após significantes” (BERGÈS, 2008a, p. 71). Como vemos o acesso à leitura exige como pré-condição que o sujeito tenha minimamente elaborado questões de ordem subjetivas estruturantes e esteja apto a lidar com esses processos de elaboração e deslocamentos.

Longe se está de poder tratar as aprendizagens unicamente dentro do espectro da cognição: “[...] essas letras que ela amava ou odiava por sua forma, sua sonoridade, seu eco na inicial de um nome, de um significante do acaso libidinizado, eis que deve perder todo seu charme, todo mistério [...]” (BERGÈS, 2008b, p. 72).

A história deste infante às voltas com os grandes desafios escolares, dentre eles o desafio de aprender a ler, nos remete à necessidade de entendimento da insígnia determinante dos significantes que porta, das implicações de suas relações parentais e de como estas se presentificam na escola. Complementa Vincent (2008): “O apetite de aprender, de saber, está em uma dependência estreita com o saber inconsciente que é a mola secreta” (p. 82).

EM QUE, AFINAL, A PSICANÁLISE PODE CONTRIBUIR PARA A EDUCAÇÃO?

O manejo das questões de aprendizagem e, por conseguinte, das questões de ensino, desejavelmente deve passar pelo saber que envolve essas concepções propostas, a serem incorporadas pelo educador de modo a fazer parte de seu aporte conceitual.

Ter acesso a esses conhecimentos, ainda mal compreendidos ou considerados novos na maioria dos ambientes educacionais, pode implicar uma revisão da concepção do trabalho educativo, ainda que pelo impacto que lhes possa causar, invocando o professor ao exercício mais consciente de seu papel junto à criança, pela via da apropriação desses conceitos psicanalíticos. A educação é convocada, pela psicanálise, a rever seus processos e suas práticas à luz de um

novo entendimento do sujeito – o sujeito do inconsciente – que se apresenta, muitas vezes, através dos sintomas escolares, sendo um deles denominado “fracasso escolar”. Nada mais avassalador para educandos e educadores!

Abordando a psicologia escolar; Freud (1980) refletiu sobre as contribuições que a psicanálise oferece à educação, no sentido de possibilitar o entendimento de seu objeto de trabalho, a criança, por um novo viés, situado antes e fora dos limites da escola: “A menos que levemos em consideração nossos quartos de criança e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável” (FREUD, 1980, p. 288).

Não se trata de psicanalisar a escola; muito antes, trata-se de preservar seu indubitável lugar e função social e subjetiva na vida dos infantes. Trata-se, por outra via, de atravessá-la com a multiplicidade de saberes que deve habitá-la, por concepção, fortalecendo e renovando seu próprio saber, agregando conceitos, arejando suas práticas, construindo espaços de inovação e crescimento para todos os envolvidos nos processos educativos, legitimando-a como lugar de EDUCAÇÃO.

Não é para a escola “compreender”, interrogar a razão do saber inconsciente. Escola e psicanalista devem ocupar seus lugares respectivos para tentar ordenar o lugar da criança como sujeito, com a ajuda da família que não pode ser mantida como responsável ou culpada de todos seus embaraços (CALMETTES-JEAN, 2008, p. 14).

Se Freud (1980) aspirava à formação analítica para educadores desde o século passado, deparamo-nos ainda com esse discurso social e esse debate que até então não se solidificou, ao menos suficientemente. E é por assim ser que seguimos propondo! Seguimos falando! O que justifica o presente artigo, neste contexto em que a qualificação da educação é nosso propósito e nosso ofício enquanto educadores e psicanalistas.

Ler ou não ler: drama ou desafio? Pergunta a ser respondida de modo singular, onde cada um é convocado a dar o seu quinhão. Tomar a educação como um drama a ser enfrentado e vivenciado muitas vezes com sofrimento,

amargura e frustração é uma das hipóteses sempre possível para o mestre e para o educando. Mas apostamos na possibilidade de tomá-la como desafio por parte do educador e, por conseguinte, pelo educando, transmitindo nosso testemunho de vigor e cumplicidade com nossas próprias escolhas, fazendo de nosso ofício a arte de, amorosamente, contribuir para “desenhar” pessoas.

REFERÊNCIAS

- BERGÈS, Jean. *O corpo na neurologia e na psicanálise*. Porto Alegre: CMC, 2008a.
- _____. Por que cinco vezes mais meninos não aprendem?. In: BERGÈS, Jean; BERGÈS-BOUNES, Marika; CALMETTES-JEAN, Sandrine (Org.). *O que aprendemos com as crianças que não aprendem?* Porto Alegre: CMC, 2008b. p. 69-72.
- BERGÈS-BOUNES, Marika. Prólogo. In: BERGÈS, Jean. *O corpo na neurologia e na psicanálise*. Porto Alegre: CMC, 2008. p. 9-12.
- CALMETTES-JEAN, Sandrine. O que aprendemos com as crianças que não aprendem? In: BERGÈS, Jean; BERGÈS-BOUNES, Marika; CALMETTES-JEAN, Sandrine (Org.). *O que aprendemos com as crianças que não aprendem?* Porto Alegre: CMC, 2008. p. 11-17.
- FREUD, Sigmund (1914). Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. 24 v., v. 13, p. 285-288.
- GOLSE, Bernard. Aprendizagens e fracassos escolares: aspectos psicodinâmicos. In: BERGÈS, Jean; BERGÈS-BOUNES, Marika; CALMETTES-JEAN, Sandrine (Org.). *O que aprendemos com as crianças que não aprendem?* Porto Alegre: CMC, 2008. p. 21-30.
- LACAN, Jacques (1966). *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LENOBLE, Évelyne. Des... O que é que há com esta família que não é capaz de contar até dez? In: BERGÈS, Jean; BERGÈS-BOUNES, Marika; CALMETTES-JEAN, Sandrine (Org.). *O que aprendemos com as crianças que não aprendem?* Porto Alegre: CMC, 2008. p. 39-66.
- LEWIS, Charlton T.; SHORT, Charles. *A latin dictionary*. Oxford: Clarendon Press, 1879.
- PAIM, Rose Maria de Oliveira. *Mulher@Desejo: a procura do objeto amoroso*. Porto Alegre: Evangraf, 2008.
- VINCENT, Denise. O desejo de saber. In: BERGÈS, Jean; BERGÈS-BOUNES, Marika; CALMETTES-JEAN, Sandrine (Org.). *O que aprendemos com as crianças que não aprendem?* Porto Alegre: CMC, 2008 p. 81-85.

Aprendizagem no enlace de desejo: (des)coberta na autoria

Karina de Melo Pinto¹

Carla Remedi de Menezes²

Resumo: As aprendizagens do bebê começam quando experencia as implicações da sua individuação ao separar-se do corpo da mãe e dão vazão à exploração dos sentidos e das atividades motoras e à entrada na linguagem. Mas essas aprendizagens podem ser problemáticas quando da aquisição da leitura e da escrita. O presente artigo objetiva apresentar a influência exercida pela mãe no processo de aquisição do conhecimento, através do transativismo, que inaugura o saber do sujeito, sujeito que tem saber próprio. Como pensar nas dificuldades de aprendizagem sem levar em conta a singularidade de cada sujeito? Propomos a contribuir para que pais e educadores investiguem novas possibilidades de intervenção para as crianças com dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Escola. Família. Transativismo. Dificuldade de aprendizagem. Desejo de aprender.

[Quando a mãe está amamentando seu filho] ela faz a hipótese de que o que lhe demanda não é somente que seja uma mãe nutridora, mas que se torne um sujeito de fala (BERGÈS; BALBO, 2002, p. 72).

¹ Professora, Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS – EMEF José Loureiro da Silva.

² Professora, Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS – EMEF Gabriel Obino.

* Professora Orientadora: Dra. Teresinha Bastos Scorsato.

Quando pensamos em aprendizagem escolar, aquisição da lectoescrita e oralidade, referimo-nos especificamente à língua materna. Língua primeira, adquirida na infância, sem intervenção pedagógica ou linguística; ensinada, dita costumeiramente pela mãe e facilmente assimilada.

Mesmo antes que o sujeito possa falar ele já é falado pelos pais, pelos familiares, pela comunidade. Há um discurso circundante, durante a gestação, permeado de indagações, inferências, expectativas e desejo a respeito do bebê: Com quem se parece? Com quem deveria se parecer? Do que vai gostar ou não gostar?

E, assim que o bebê nasce, a mãe fala com ele, cuidando e criando demandas para além das necessidades básicas de sobrevivência. Há uma hipótese da mãe de demanda no filho, que ela tenta compreender e atender. Se ele está com frio, se está com fome, se é cólica, dando um significado ao seu choro. Ele responderá se acalmando quando sacia tal necessidade.

A boa qualidade de relações entre a mãe e o seu bebê desde os primeiros meses de vida é importante para o desenvolvimento de sua constituição psíquica. O vínculo primeiro, de amor, do olhar da mãe dirigido a ele, é estruturante. Ora, olhar é objeto de desejo, buscado, continuamente, nessa relação, para ser validado nessa relação, para ser validado enquanto lugar do amor. O outro materno acolhe e o desejo entra em exercício.

“Essa força transativista antecipa e condiciona o que em seguida impele a criança a entrar, por bem ou por mal, no campo da fala e da linguagem e, enfim, no campo da linguagem escrita” (BERGÈS; BALBO, 2002, p. 11).

A fala transativista da mãe dá suporte para o bebê se conectar ao mundo. A mãe cria uma demanda, uma necessidade. Essa demanda gera uma identificação de seu filho ao discurso que ela lhe dirige. Ela reconhece suas reações involuntárias como um pedido do bebê para ela; é a construção de demanda de amor, e estará na base de toda atividade posterior de linguagem e de relação com os outros. O que, então, deflagra, já no bebê, o desejo do saber? Qual é o disparador?

É o outro que o introduz, o Outro materno. Quando a mãe interroga e indaga, possibilita a formulação de saber do sujeito. É essa linguagem, esse discurso da mãe, que evoca e sustenta a hipótese de que a criança humana é sujeito; poderá creditar e apostar. É nessa fala que se coloca em jogo o que falta. O que tu sabes que eu não sei. A falta é constituinte do sujeito e a fala é estruturante.

Na psicanálise, o sujeito do inconsciente é esse alguém que se constitui através do ato, da linguagem e da relação com o outro. Sabemos que o nascimento do sujeito psíquico dá-se na imersão deste na linguagem e na possibilidade de um acolhimento estruturante, realizado pelos pais. São estes que criam condições para a constituição psíquica da criança enquanto ser desejante. O que transforma a criança em sujeito é o desejo; é o que a difere de coisa.

A constituição psíquica dá-se na construção de um sujeito desejante, autônomo, que tem um pensar próprio. O que produz o desejo é a necessidade do saber. Saber algo que não está no nosso domínio.

O ingresso da criança na escola marca uma etapa importante e decisiva no seu desenvolvimento. A aprendizagem escolar tem um poder transformador, e é na escola que os resultados deverão aparecer e serão exigidos do aluno pela professora.

“O estilo do professor tem efeitos nas aprendizagens dos alunos, visto que os professores e colegas tornam-se figuras substitutivas dos primeiros afetos e emoções vividas com os pais e irmãos” (FREUD, 1914, apud SCORSATO, 2005, p. 47).

A escola exige e fomenta a aquisição da leitura e da escrita, a formação de sujeitos autônomos, capazes de dividir tarefas, de trabalhar em grupo, de ser responsáveis e comprometidos. Nesse ambiente é que vão aparecer ou não suas aquisições; e é justamente onde serão inscritas no campo do conhecimento.

O que é de seu desejo saber?

“O ato de aprender se dá nos interstícios da relação de um que deseja aprender e de outro que deseja ensinar, se aquele que deseja ensinar estiver atravessado pelo desejo de aprender” (SCORSATO, 2005, p. 94). Ler é aprender a se movimentar nas diferenças e descontinuidades. E isso pode ser muito perturbador.

Os primeiros registros inconscientes do bebê são de descontinuidade: da presença e ausência da mãe, das diferentes modulações de voz, do cheiro, do toque, de variações de temperatura, afetos e ruídos, as primeiras inscrições do corpo. Toda a aprendizagem passa pelo corpo. É o saber do corpo. O corpo é a nossa primeira memória, constituída de marcas e não de lembranças. O bebê fala, se expressa com seu corpo.

No lugar da ausência é preciso pôr uma letra, um símbolo. É necessário

apagar o imaginário para entrar o simbólico (letra). Então, não juntar as letras é não juntar o quê? Quando eu não leio e não falo, não quero sair do lugar em que me encontro.

No seu poema *Ausência*, Drummond (1977, p. 370) nos permite dialogar entre ciência e arte (poesia):

Por muito tempo achei que a ausência é falta
E lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,
Que rio e dança e invento exclamações alegres,
Porque a ausência, essa ausência assimilada,
Ninguém a rouba mais de mim.

Pois, segundo Bergès, Bergès-Bounes e Calmettes-Jean (2008, p. 261), a criança inicia a escrever quando pode traçar as letras em silêncio, não contendo mais que a lembrança auditiva da palavra. Esta mudança da boca para a mão que efetua a linguagem quando se torna escrita é também desligamento. O falar necessita, efetivamente, da presença do outro, enquanto o escrever necessita da ausência. Não se escreve senão para um ausente.

O processo de aprendizagem do sujeito que não aprende nos permite pensar sobre suas possibilidades e dificuldades de aprendizagem, refletidas, muitas vezes, em reprovações sucessivas já no seu primeiro ano escolar, etapa inicial de alfabetização. Muitos elementos podem ser a causa de tais dificuldades.

Inicialmente, pais e educadores ao se depararem com as dificuldades de aprendizagem da criança, sentem-se culpados, e, muitas vezes, buscam soluções e explicações, tais como: incapacidade auditiva, habilidades visuais precárias, excessiva expectativa do meio, manejo familiar e escolar inadequados, condutas humilhantes e vexatórias, baixo valor social atribuído à leitura e à escrita, disfunções neurológicas, disritmia, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção, distúrbios de aprendizagem, entre outros.

Mas já é consenso entre diversos autores que sempre há questões subjetivas atravessando o cognitivo, pois o primeiro encontro com o objeto do conhecimento é de natureza emocional.

O que nos permite avançar em relação às crianças que não aprendem, o que está colocado em jogo, é um saber não-sabido, ativamente não-sabido de toda força de recalçamento que veio atingir o representante representativo da pulsão, o significante, a tal ponto eficaz que se constitui, assim, no inconsciente um “saber sem sujeito”. Um trabalho do sujeito não pode ser evitado, paralelamente a educações e reeducações do saber (BERGÈS; BERGÈS-BOUNES; CALMETTES-JEAN, p. 281).

A dificuldade de aprendizagem pode deixar o sujeito prisioneiro deste sintoma, impossibilitando-o de decodificar, entender, significar e conceituar, ferramentas importantes para aprender.

O sintoma é uma tentativa de criar uma harmonia ali, onde um menos se instalou (a falta, a castração) provocando uma desarmonia. É neste ponto que o sintoma vai surgir, como tentativa de restabelecer o laço entre o sujeito e o outro, podemos dizer que é uma solução para evitar o encontro com a castração. É o resultado de um conflito. Como já dizia Freud: a castração é o “ser do sintoma” (LIMA, s.d.).

O que faz o sintoma é o que não é falado, é o segredo, é o que não é dito, o que não é sabido. São os primeiros registros do saber, que se dão no inconsciente, constituinte da subjetividade humana, registro do imaginário, carregado de significados, que não se opõe ao aprender, mas diz muito das suas dificuldades e êxitos.

O sintoma da criança com dificuldade de aprendizagem responde ao que há de sintomático na estrutura familiar, pode ser a recusa em denunciar algo. O sintoma, enquanto verdade do casal, insiste e resiste no que a criança não consegue “ler”, de fato.

Todo o sintoma na dupla vertente também busca uma solução, é um pedido de ajuda. Nesse sentido é importante desmanchar o excesso de sentido e de identificação, possibilitando a promoção da autonomia e de autoria do sujeito que aprende. E decifrar o saber inconsciente, no qual se instaura o sintoma.

Cada criança é um mundo em si, e cada criança deve poder, por si só, nos empurrar para pôr em causa a nós mesmos, nosso próprio saber, que, frequentemente tivemos tanto sofrimento para adquirir (BERGÈS; BERGÈS-BOUNES; CALMETTES-JEAN, 2008, p. 30).

Sabemos que a educação é a possibilidade de emergência de um sujeito ser autônomo, de ter liberdade moral e intelectual. Com isto, o maior desafio de pais e educadores é possibilitar a potência criativa dos alunos, por meio de experiências significativas de satisfação, de autoria de pensamento e de fala, reconhecendo-os como sujeitos autores de seus discursos.

A aprendizagem da leitura e da escrita é uma aprendizagem da vida; por isso, o educador/alfabetizador precisa construir um projeto pedagógico de vivências significativas. O escrever e o ler têm de ter significado. Escrever para além de nomear as coisas.

A alfabetização se reconstitui no ambiente social, as práticas e as informações não são recebidas passivamente pela criança, ela cria várias hipóteses a fim de compreender a relação da linguagem oral e gráfica. A criança escreve para se comunicar com o outro, com o outro ausente. Ela é o sujeito do conhecimento e já realiza atividades de interpretação e produção de leitura e de escrita no seu meio social.

Para quem e para que eu vou escrever é o princípio de todo o projeto de alfabetização que se pretende como reconhecimento de sujeitos desejantes e de sujeitos epistêmicos.

Atualmente, com a contribuição de diversas pesquisas feitas na área, como a Psicogênese da leitura e escrita (FERREIRO, 1985) já é possível pensar em novas perspectivas de entendimento, no processo de aquisição da língua escrita.

As crianças, de maneira geral, recorrem à oralidade para fazer diversas hipóteses sobre a escrita, como a repetição e permanência ou não das unidades

de som que são representadas. Contudo, também se utilizam da escrita para analisar suas próprias falas, a fim de elaborar a relação existente entre ambas. Mas sabe-se que é impossível admitir que a escrita seja somente transcrição de fala, mas apenas mais uma tentativa da criança de compreender o processo.

Levar em conta os aspectos do pensamento e da linguagem da criança é fundamental para a construção de uma competência para a língua escrita, pois envolve perceber que a língua serve para diferentes funções e implica no desenvolvimento de uma capacidade metalinguística.

A língua escrita é um instrumento de comunicação, e desenvolver estratégias que promovam a descoberta e análise do que as crianças sabem sobre a escrita, antes mesmo de lerem e escreverem, é colocá-las em evidência, permitindo a elas ocupar um lugar de sujeito que sabe. Sujeito ativo e autor, alguém que aprende seguindo seus caminhos, em seu ritmo próprio e singular.

É importante ressaltar que a exploração concreta de atividades de leitura e escrita, bem como o contexto em que a linguagem está inserida, seja significativa, tanto do ponto de vista qualitativo, da interação das crianças com os portadores de texto, como do quantitativo, a quantidade de linguagem exposta, para além dos muros da escola: na rua, na comunidade, na parada de ônibus, no ferro-velho, do mercadinho, no cartaz da locadora, no livro, na receita; enfim no seu meio social. A ausência da ideia do que serve e para que serve ler e escrever, também pode ser um fator pensável de dificuldade de aprendizagem.

Para que serve ler? Para que serve escrever? O que é para ler? O que não é para ler? O acesso à leitura e à letra é algo que coloca a criança numa posição de querer crescer, de querer ser grande, de fazer escolhas, de poder conquistar pequenos atributos fálicos – de querer ser o falo. O pensamento é gerado pela falta, pela falta do que não conhece. O falo é a falta; é o significante do significado, é onde se busca algo; se inscreve algo no lugar da ausência. A falta é constituinte do sujeito.

Segundo Freud (apud MASTRASCUSA, 2011, p. 46), no conceito sobre a construção simbólica da mãe, evidenciada na história do carretel que a criança joga, para fazer desaparecer e reaparecer o objeto de brinquedo: ato simbólico, de representar a ausência da mãe, o qual nomeou “Fort-Da”. Essa fala acompanhada do gesto que faz sentido, que estava no ato, antes de estar na palavra (LAPIERRE, 2002, p. 137).

E é pela linguagem que o sujeito substitui e liga-se ao objeto de conhecimento. O que, então, eu preciso ser para crescer? O que eu preciso ter para crescer? Isto é o desejo.

[...] é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (FERREIRO, 1985, p. 40).

O sujeito do desejo quer saber e não há saber sem sujeito, o que deixa claro a necessidade fundamental do resgate do desejo, que é o que sustenta o processo da aprendizagem.

O desafio do professor, em sala de aula, é “dar” o sentido, erotizar – através de dinâmicas e estratégias que levem em consideração esse sujeito que aprende, que se apropria do, e interage com, o conhecimento; sujeito que não é um espectador do processo, é protagonista.

Acredita-se que toda a criança possa aprender, mas não em qualquer situação. Deve-se pensar no sujeito como único, singular, com suas especificidades, acerca de sua vida e de seu período de desenvolvimento.

Desde o nascimento, o sujeito já está situado, não apenas como emissor, mas como átomo do discurso concreto. Há uma mensagem escrita em sua cabeça, e ele se acha situado inteiramente na sucessão de mensagens. Cada uma de suas escolhas é uma fala (LACAN, 1985, p. 353).

Portanto, para o educador que trabalha com crianças que não aprendem, deve-se indagar: o que foi (ins/e)scrito neste sujeito? O que o (im)possibilita de realizar suas escolhas? Quais são as suas fal(h)as? O que anula seu desejo e coloca em funcionamento sua inibição para aprender? Não serão as falhas e os erros constitutivos no processo de aprendizagem?

A partir daí, o educador é desafiado a repensar suas estratégias e pos-

sibilidades de mediação e intervenção com esse sujeito, que ressignifica sua compreensão acerca dos saberes e da aquisição do conhecimento. Não se tem resposta para os sintomas. É o momento de fazer perguntas. O que acrescenta ao sujeito vem do encontro de qualidade com o educador, aquele que tem disposição para ouvir, conversar, estar presente, acompanhar, colocar-se no lugar do outro. Suscitando, assim, uma força para o sujeito aprender a saber.

Afinal, nossa cultura impõe a restrição do gozo; só é possível aprender se renunciar o gozo, se “sair do bem bom”, nos abrindo à possibilidade para o desejo, o desejo de saber e de ser.

Assim, as entrevistas e conversas com a família da criança possibilitam dar vez e voz aos pais na construção de um contrato autêntico e de escuta, a fim de estes se permitirem falar sobre o real do sintoma, muitas vezes engasgado.

O contexto escolar é um espaço privilegiado para a construção do diálogo, da história e reconhecimento do sujeito, resgatá-lo do ponto de vista familiar, social, cultural e emocional, condição fundamental da subjetividade.

Para isso, o papel do professor e as intervenções didático-pedagógicas perpassam a organização de um ambiente adequado para o aprendente, um espaço lúdico e desafiador, que promova a interação e as ações coletivas.

Que o objeto de conhecimento, que é a leitura e escrita, possa ser representado e simbolizado nas mais variadas linguagens: plástica, corporal, musical, oral, entre outras.

Quem ensina oferece-se como modelo identificatório. Não se aprende por imitação, querendo fazer o mesmo que o outro faz. Aprende-se querendo parecer-se com quem nos ama e com quem amamos. Precisamos querer parecer-nos com o outro, que esse outro nos aceite como semelhantes, para podermos desejar diferenciar-nos dele, com menos culpa ou, melhor ainda, podendo elaborar a culpa por diferenciar-nos (FERNÁNDEZ, 2001, p. 40)

Acreditamos na possibilidade de um sujeito desejante e autor do seu saber.

O educador pode favorecer o despertar de um processo investigativo contínuo, na dialética do ensinar-aprendendo e aprender-ensinando.

Então, que há para descobrir e (des)cobrir deste sujeito com dificuldade de aprendizagem?

Quais são as suas fal(h)as?

O que o sujeito tem para (a)prender?

Com quem ele se (identi)fica?

Há uma história possível de ser construída na escol(h)a?

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.

BERGÈS, Jean; BALBO, Gabriel. Jogo de posições da mãe e da criança: ensaio sobre o Transativismo. Porto Alegre: CMC, 2002.

BERGÈS, Jean; BERGÈS-BOUNES, Marika; CALMETTES-JEAN, Sandrine. O que aprendemos com as crianças que não aprendem? Porto Alegre: CMC, 2008.

FERNÁNDEZ, Alicia. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autoria de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

LACAN, Jacques. O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud, 1953-1954. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LAPIERRE, André. Psicomotricidade relacional: análise corporal da relação. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

LIMA, Celso Rennó. Da queixa ao sintoma analítico. Revista Ornicar? digital. Disponível em: <<http://www.lacanian.net/Ornicar%20online/Archive%20OD/ornicar/articles/rnl0019.htm>>. Acesso em: 20 maio 2013.

MASTRASCUSA, Celso Luiz. O silêncio da criança: um estudo de caso. Porto Alegre: Letra e Vida, 2011.

SCORSATO, Teresinha. O desejo de saber e suas vicissitudes – da escola à universidade: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 369 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

Declínio da função paterna e as dificuldades na aquisição da leitura e escrita

Alessandra F. Fialho da Silva¹
Glória Winter²

Resumo: A alfabetização é um processo que perdura por longo período da vida do estudante, sendo que cada um tem seu tempo e ritmo específico de aprendizagem. Entretanto, percebemos em nossa prática que a quantidade de crianças que chega ao terceiro ano do Ensino Fundamental (com oito anos de idade) sem os requisitos mínimos para dar continuidade a este processo é alarmante. Os docentes observam que a história de vida familiar e social destes alunos, muitas vezes, prejudica seu desenvolvimento integral. Sendo assim, procuramos investigar, através de pesquisa bibliográfica, a relação das funções parentais com as dificuldades de aprendizagem, especialmente com as dificuldades de aquisição da leitura e da escrita. Nesta caminhada, observamos que o declínio da função paterna exerce importante influência nos processos de alfabetização.

Palavras-chave: Função paterna. Relações parentais. Aprendizagem.

¹ Pedagoga. Atua como docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Porto Alegre. E-mail: alessandrafialho@gmail.com.

² Pedagoga. Atua como docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas Redes Municipais de Novo Hamburgo e São Leopoldo. E-mail: gloriawinter0@gmail.com. Professora Orientadora: Dra. Roséli Maria Olabarriaga Cabistani.

Estudando as dificuldades de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no Ciclo de Alfabetização, durante o curso “Ler ou não Ler: Drama ou Desafio?” – Formação Continuada para Professores dos Anos Iniciais, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, observamos as relações entre as funções parentais e as dificuldades de aquisição da leitura e da escrita. Como professoras de classes de alfabetização, relacionamos casos da nossa prática com outros semelhantes que vimos no curso e percebemos que alguns alunos apresentam dificuldades em alfabetizar-se devido a falhas em sua constituição psíquica. Tais falhas ocorrem em decorrência da organização inadequada das funções parentais. Segundo Lacan (1958/1999 apud FERREIRA et al., 2012, p. 6):

As funções parentais estão calcadas na relação de desejo. Tais funções são responsáveis pela constituição subjetiva da criança tendo em vista que a função da mãe caracteriza-se por um interesse particularizado no cuidado desta, marcando-a com suas próprias faltas subjetivas, enquanto aquele que exerce a função de pai, leva consigo o vetor da encarnação da lei no desejo.

Ainda segundo as autoras, para a Psicanálise, as funções parentais não precisam ser expressas necessariamente pelos genitores, pois se trata de funções simbólicas, estão relacionadas ao desejo pelo filho e não apenas ao fator biológico. Observamos também que as mudanças nos contextos familiares da modernidade, das quais trataremos no subtítulo “Mudanças na estrutura familiar moderna e a função paterna”, acentuam o declínio da função paterna, resultando em falhas nos processos simbólicos da criança e prejudicando seu desenvolvimento integral. Tal função caracteriza-se pelo corte na relação da criança com a mãe.

Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo dar embasamento teórico para professores acerca destes sintomas encontrados na sala de aula, pois frequentemente desconsideramos o viés do desenvolvimento do sujeito psíquico e mantemos nosso foco apenas nos métodos de ensino-aprendizagem. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nos campos da psicanálise e do desenvolvimento infantil. Como ponto de partida, consultamos a tese de

doutorado da professora Dra. Roséli Maria Olabarriaga Cabistani (orientadora deste trabalho), intitulada “Os sentidos da função paterna na educação” e os estudos de Lacan e Freud, citados durante o curso. Também nos serviram de fonte para esta produção, os materiais didáticos disponibilizados pelos demais professores do curso.

AS RELAÇÕES PARENTAIS E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA

Sabemos que para se desenvolver de forma saudável e adequada, uma criança precisa de afeto, segurança e limites. Estes fatores são considerados estruturais e, por isso, influenciam fortemente na constituição psíquica do sujeito. Os aspectos estruturais do desenvolvimento são formados pelas redes que constituem o sujeito: estrutura biológica (organismo) e estrutura psíquica, sendo que nesta se incluem as estruturas subjetiva e cognitiva. Para a psicanálise, esta é a base do sujeito e é sobre esta base que o sujeito se organizará. Mas existem também os aspectos instrumentais do desenvolvimento, que são as ferramentas das quais o sujeito se vale para efetuar seus intercâmbios com o meio. Aqui destacamos os hábitos de vida diária, a linguagem, a psicomotricidade, o brincar, as aprendizagens.

Segundo Coriat e Jerusalinsky (1978, p. 11), ausências ou déficits nos aspectos instrumentais podem prejudicar o desenvolvimento, causando transtornos e/ou atrasos às vezes importantes, mas não impedem o sujeito de estruturar-se. Dessa forma, desde o seu nascimento, a criança e seus pais serão envolvidos numa rede de significantes que possibilitarão, ou não, o desenvolvimento pleno deste novo ser, dependendo dos significados que lhe serão atribuídos. Quando a criança chora, a mãe ou quem exerça a função materna, supõe-lhe uma necessidade, seja ela de ordem biológica (fome, frio, calor, sono, dor) ou de ordem emocional (quer atenção, não quer ficar sozinha, etc.). A partir do significado que o Outro Primordial imprime aos significantes apresentados pela criança é que ela começará a se estruturar como sujeito. Tal estruturação também dependerá das marcas deixadas pelo Outro materno no inconsciente da criança. Essas marcas são produto das ações da mãe para com a criança, sejam elas adequadas ou não. Isso acontece porque o bebê

pode ser considerado, num primeiro momento, um corpo que recebe a inscrição do Outro. Por isso, torna-se tão importante o olhar, o toque, a palavra de quem exerce a função materna.

É comum que a mãe, ou quem exerça a função materna, dedique-se ao máximo ao bebê, cercando-o de cuidados e mimos. E isso é determinante e essencial ao desenvolvimento da vida, já que o bebê humano é totalmente dependente do Outro, não consegue dar conta de suas necessidades sozinho. Conforme já afirmamos anteriormente, é a mãe que sustentará a existência deste novo ser a partir das suposições que faz nele. Inicialmente, é através da mãe que a criança vê e é vista.

Entretanto, tão importante quanto o papel da mãe será a entrada do terceiro na relação mãe-bebê. À mãe cabe permitir esta entrada, admitindo-se incompleta, não sabedora de todas as necessidades e desejos do filho. As teorias psicológicas e as pesquisas científicas afirmam e fundamentam a importância da função paterna no desenvolvimento e no psiquismo infantil (KUPFER; BERNARDINO, 2009; MAIA et al., 2007; STELLIN, 2005; ZAMORA; MAIA, 2009). Para esses teóricos, é a figura do pai que dá condições à criança de se desvencilhar do desejo da mãe, sendo que a função paterna tem o papel de regular a relação mãe-filho, a fim de que o filho não fique totalmente assujeitado ao desejo da mãe. Vincent (2008, p. 81) afirma que “para que o desenvolvimento aconteça, a criança precisa ser desligada da responsabilidade de ter que fazer gozar sua mãe”.

Pesquisas vêm apontando que os comportamentos evidenciados na infância podem estar relacionados a falhas na separação entre mãe e filho, condição essencial para o crescimento da criança (BRITO, 2005; BRITO; BESSET, 2008; BERNARDINO; KUPFER, 2008).

Ainda nessa perspectiva, Outeiral (2007, p. 70) fala sobre *holding* ou função continente, que se expressa como sustentação para o desenvolvimento psíquico:

O desamparo nas etapas iniciais do desenvolvimento e dos processos de maturação, a falência da função paterna e as identificações patológicas respondem, dentre outros, por essas condições. Há dificuldade no estabelecimento de limites, entendidos aqui como *holding* ou função continente.

Para melhor compreensão dessas funções é importante abordar os conceitos de frustração, privação e castração. Os estudos de Cabistani nos dizem que esses conceitos são relativos à forma de enlace do sujeito ao objeto (faltante), assim como as funções do pai imaginário, simbólico e real. Assim, segundo Lacan (1956-57, 1992, apud CABISTANI, 2007, p. 72):

A frustração refere-se a um dano imaginário, uma falta de algo que é desejado e não obtido. O agente desse dano é a mãe simbólica, que interviu elevando o que era puro real ao nível do significante. Traz a marca da alienação ao desejo do Outro. A privação diz respeito às exigências do falo e impõe-se como uma falta real. O falo como significante da falta não é um objeto real, mas no domínio da privação ele só pode ser representado como impossível. A castração trata do objeto enquanto imaginário, a imagem de uma completude. É a limitação da mãe e da criança. A criança renuncia a ser o falo imaginário da mãe. Para isso é necessário que um interdito seja sustentado por um sujeito real, independente de que se trate do pai ou da mãe, pois trata da operatividade do significante paterno.

Ainda sobre castração, Vitorello (2011) diz que esta é uma operação fundamental para o sujeito, pois o introduz numa lei simbólica, responsável pela interdição do incesto e pelo deslocamento da criança da posição de objeto do gozo materno. Ela ainda afirma que, na perspectiva lacaniana, sem a experiência subjetiva da castração não há como advir o sujeito.

No texto “A arte de Xerazade”, prefácio do livro *Narrar, ser mãe, ser pai & outros ensaios sobre a parentalidade* de Celso Guttfreind, Corso e Corso (2010) afirmam que toda mãe é de certa forma uma Xerazade.¹ Os autores comple-

¹ Grafado também como Sherazade ou Sheherazade, é a narradora dos contos de *As mil e uma noites*. Segundo a lenda da antiga Pérsia, Xerazade, com sua beleza e inteligência, fascinou o rei ao narrar histórias fantásticas por mil e uma noites, poupou sua vida e ganhou o eterno amor do Rei Shariar. Shariar sofreu uma forte desilusão amorosa e resolveu que ia se casar todos os dias e matar a mulher após a noite de núpcias. Essa seria a única segurança de que não seria traído. Empenhada em suspender esse massacre sistemático, Xerazade casa-se com Shariar e começa a lhe contar uma história que emenda noutra história e que praticamente não tem fim. Curioso e encantado pela narrativa, ele vai adiando a

mentam dizendo que a grande decepção amorosa que tivemos com a nossa mãe é quando descobrimos que ela não é só para nós, que outras pessoas e interesses povoam sua vida. Ao mesmo tempo em que descobrimos que não é exclusivamente nossa presença que a preenche e a faz feliz, descobrimos que é a mesma voz feminina quem vai nos restituir a confiança nesse amor que perdemos. Eles ainda afirmam que essa função, inicialmente desempenhada pela mãe, pode muito bem ser desempenhada pelo pai. É a posição do pai frente à da mãe que vai marcar todo tempo o discurso que ela faz ao filho (CORSO; CORSO, 2010).

Ainda nesse texto, os referidos autores trazem também a lembrança de que somos tecidos de histórias, quando dizem que, para sermos pais, é preciso narrar, mas que a premissa é ter sido filho. São esses discursos que tenderão a contar sua própria história. Ao falar da obra de Guttfreind, Corso e Corso reafirmam as ideias do autor, dizendo que os bebês parentalizam os pais e que, para bancar essa posição, os pais precisam deixar de ser filhos, e é contando histórias que o filho se esvazia para ficar repleto do pai que pode ser. Nessa perspectiva, viver é continuar uma história que faz parte da história de alguém que veio antes. Sobre “os pais suficientemente narrativos” os autores afirmam:

[...] são aqueles que fundam no filho uma identidade tecida de palavras, histórias. Narrar a própria história para seu filho, contar-lhe fantasias, ficções, ser capaz de comentar algo que se viveu, nem que seja um episódio de trânsito, da rua, de um cachorro da infância, de algo que se leu no jornal e o impressionou, vai constituindo a subjetividade do filho. [...] a maternagem estimulante possibilitaria a plenitude dum sujeito que já estaria dado na sua herança genética e nas boas condições de sua vinda ao mundo. Na prática, essa troca não é acessória, não é item opcional, ela é absolutamente fundamental, é ela que permite o bebê fazer seu segundo nascimento, o subjetivo. Ser parido é apenas chegar, mas é só

morte dela. Contando um conto e acrescentando dias à sua vida, ao cabo de mil e uma noites ela dobra o coração do marido. Não haveria mais mortes, ele estava curado de sua dor e voltou a acreditar no amor.

MUDANÇAS NA ESTRUTURA FAMILIAR MODERNA E A FUNÇÃO PATERNA

Nos últimos anos a instituição família tem apresentado grandes mudanças, decorrentes da entrada da mulher no mundo do trabalho, independência feminina, igualdade dos papéis entre homens e mulheres e diversidade sexual, que alteraram a estrutura tradicional de família nuclear.

Fonseca (apud Cabistani, 2007, p. 90) afirma que há uma valorização persistente dos laços familiares na família brasileira, após citar as variantes: família conjugal, solidariedade de linhagem e unidade doméstica. Aponta também a família como referência psíquica do sujeito, e que, mesmo em constantes transformações, esta instituição sobrevive como uma das mais sólidas em nossa sociedade.

Os discursos atuais sobre a família e a parentalidade denunciam a desorganização, ou desestruturação das famílias, a ausência de definições claras sobre as responsabilidades parentais e a falta de limites como causas da crescente violência entre jovens e da maioria das dificuldades que acometem crianças e adolescentes, relativas a problemas de aprendizagem, comportamentais ou emocionais de toda a ordem (CABISTANI, 2007, p. 88).

Sabemos que a função paterna deveria “inscrever a lei” na vida da criança. Entenda-se por lei a autoridade, o limite do que é ou não é socialmente aceito. Mas o que vemos atualmente é uma total inversão de papéis e valores familiares. São os filhos que decidem as prioridades da família: o que comer, aonde ir, a que canal de TV assistir, que música ouvir, entre outras coisas. Enquanto os pais assistem, na maioria das vezes, passivamente, aos filhos tomarem o lugar de autoridade familiar.

A seguir relatamos um caso encontrado em nossa prática docente. Uma criança com seis anos de idade, estudante do primeiro ano do Ensino Fundamental, não conseguia acompanhar os conteúdos trabalhados. Apresentava dificuldade na oralidade, na motricidade ampla e fina, em seguir as combinações, em realizar as tarefas individualmente e apresentava vocabulário limitado. Após registro das observações do seu desempenho cognitivo, afetivo e psicomotor e conversas com a família, foi constatado que essa família demonstrava dificuldade em lidar com a separação entre mãe e filho. A mãe relatou que superprotegia seu filho, não dava autonomia e tinha dificuldade em lidar com a imposição de limites (ficando claro aí o excesso do paraíso infantil – mãe/filho). Ela disse que fazia tudo pelo seu filho, dava banho, auxiliava nas necessidades fisiológicas, dava mamadeira, dormia junto (os pais e a criança). Chamava o filho de bebê e dizia que não queria que ele crescesse. A criança, por sua vez, usava de chantagem emocional para manipular a mãe para fazer suas vontades. A mãe relatou que em casa ela (criança) só fazia o que queria, só brincava e só comia o que gostava, tendo até sérios problemas intestinais devido à falta de ingestão de frutas e verduras. Também disse que não sabia mais o que fazer, que seu filho não a escutava e que tinha medo que ele tivesse problemas. O pai se mostrou omissivo, não mantendo nenhuma posição diante da relação. Neste exemplo, percebe-se um declínio da função paterna e se pode observar o quanto este declínio afeta a constituição psíquica da criança, prejudicando seu desenvolvimento e aprendizagem.

Conforme Cabistani (2007) relata em sua tese, devido ao fato de a mãe assumir papéis que eram tradicionalmente exercidos pelo pai (como prover o sustento da família) houve uma redução do papel deste na família, sendo esta situação um indicador de declínio da função paterna. Ela ainda explica que esse declínio não é fato recente, pois a teoria do complexo de Édipo foi produzida como resposta a tal situação. E complementa:

Os homens, a partir dos ideais que nosso tempo aponta e dos deslocamentos que as mulheres realizaram da esfera privada para a esfera pública, estão às voltas com as perguntas sobre seu lugar. Na modernidade, o lugar da masculinidade era aparentemente definido em contraste com a feminilidade, mas

hoje, quando há um compartilhamento da esfera pública entre homens e mulheres, a diferença já não pode mais ser demarcada nesse campo. Esse contexto acrescenta muitas questões ao problema da função paterna, pois dá lugar ao discurso queixoso do declínio das insígnias (fálicas) de poder masculino e atinge a posição do pai de família, que aparece como fraco, insuficiente, faltoso, incapaz de garantir uma sólida estrutura familiar, enfim, incapaz de ocupar o lugar de objeto fiador das incertezas contemporâneas (CABISTANI, 2007, p. 76).

Freud inicialmente observou o pai como um personagem que cumpre uma função na novela edípica, depois vai tomando a magnitude de um complexo chamado complexo paterno. Lacan se preocupou em descobrir as estruturas latentes das formações edípicas. Porém, Chemama (apud CABISTANI, 2007, p. 78) afirma que o Édipo, tanto em Freud como em Lacan, é um mito da sociedade monoteísta, não sendo universal.

Com a perda das referências fornecidas pela família tradicional e uma maior intervenção do Estado no âmbito da parentalidade, assistimos a uma desresponsabilização dos pais quanto à educação dos filhos (CABISTANI, 2007, p. 111), deixando essa tarefa para outras esferas sociais, como a escola e o Estado. Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente seja bastante claro quanto às atribuições da família, não há uma entidade capaz de cobrar seu exercício efetivo e garantir o pleno desenvolvimento destas crianças. Assim, muitas crianças e adolescentes ainda permanecem assujeitados à famílias psiquicamente adoecidas, e os reflexos desse adoecimento pode ser visto nas escolas, nos Conselhos Tutelares, nos consultórios.

Aprender, além de todas as questões de estrutura cognitiva, implica desejar. Só deseja quem é sujeito. Do contrário, fica-se à mercê do desejo do Outro. Crianças com dificuldades de aprendizagem não conseguem apropriar-se do saber, depositando-o em uma terceira pessoa, que na maioria das vezes é a mãe ou o pai. Crianças não leitoras frequentemente apresentam reações de medo e angústia frente ao desafio que representa uma palavra, uma página escrita. Pois, para ler, uma criança não leitora demanda um esforço considerável, qua-

se sobre-humano, pois cada vez que se depara com uma palavra lhe é preciso repassar procedimentos complexos que nem sempre garantirão o seu sucesso (GINOUX, 2008, p. 243). Esses procedimentos complexos demandam questões do desenvolvimento infantil que perpassam a história de vida da criança: a relação/comunicação com o bebê, o desenvolvimento das múltiplas linguagens, a exploração do ambiente, a comunicação oral, o faz de conta e as práticas sociais de leitura.

Em seus escritos sobre “Problemas de aprendizagem escolar e psicopatologia”, Misès (2008) trata das patologias limites da infância e diz que a origem está nas falhas de bases muito precoces e persistentes.

As crianças foram submetidas, às vezes de maneira evidente, a uma dissociação familiar, a colocações diversas e a outras situações comportando uma ruptura repetitiva de laços. [...] Nesses meios, descobre-se que os próprios pais raramente seguiram uma escolaridade normal e não são capazes de assegurar um projeto para seu filho. Destaca-se também no interior dessas famílias, as dificuldades de individualização dos protagonistas e a confusão de papéis (MISÈS, 2008, p. 33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi muito proveitosa e valorizada pelas autoras deste texto, pois a temática psicanálise é um assunto muito complexo e pouco discutido nos cursos de Pedagogia. Logo nos sentimos motivadas em investigar a relação existente entre o declínio da função paterna e as dificuldades na aquisição da leitura e escrita, para que nosso trabalho nas turmas de alfabetização seja cada vez mais satisfatório.

Ao analisarmos as concepções das relações parentais, compreendemos algumas situações observadas em nossa prática e que até então nos causavam estranheza e insegurança em diferenciar as patologias psíquicas e as falhas no desenvolvimento neurológico.

O exemplo do estudante que citamos neste trabalho é apenas um entre tantos que encontramos durante nossa caminhada profissional. Geralmente, esses casos são encaminhados para a coordenação das escolas, que buscam atendimento multidisciplinar para a criança e a família. Porém, todos os encaminhamentos e investigações demoram e, às vezes, o sistema não dá conta da demanda de alunos que precisam desses atendimentos.

Com o bloco pedagógico de alfabetização, as crianças do primeiro ano avançam automaticamente para o segundo ano e posteriormente para o terceiro, mesmo não adquirindo conceitos básicos da nossa língua, que serão extremamente importantes para a aquisição da leitura. Sabemos que as dificuldades de leitura são de ordem multifatorial, como maturidade, desenvolvimento cognitivo, acompanhamento familiar, valorização desta prática, comprometimento do professor, metodologia utilizada. Porém, os conhecimentos advindos da psicanálise nos mostram que o assujeitamento da criança (pela mãe) traz grandes prejuízos para o desempenho escolar, pois afeta seu desenvolvimento psíquico. Constatamos que as mudanças ocorridas na família moderna, que, mesmo passando por transformações, ainda é considerada uma das instituições mais valorizadas e é responsável por algumas dificuldades que acometem as crianças em idade escolar.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, promovido pelo Governo Federal, tem por objetivo que toda criança saiba ler e escrever aos oito anos de idade. Porém, o que se percebe é que, mesmo com professores qualificados (a maioria dos professores são graduados e pós-graduados) e programas de incentivo, é grande o número de alunos que chegam ao terceiro ano com defasagem na aprendizagem.

Portanto, é preciso que haja uma reforma no sistema educacional, que se reveja o currículo e a formação docente, para acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea. Como já ouvimos algumas vezes, estamos hoje em um modelo de escola do século XIX, com docentes formados no século XX, ensinando indivíduos do século XXI.

BRITO, Bruna Pinto Martins; BESSET, Vera Lopes. Autoridade e amor: algumas reflexões sobre a transmissão de saber. In: *FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E A CRIANÇA-SUJEITO*, 7., 2008, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100018&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 08 jun. 2013.

BRITO, Leila Maria Torraca de. De “papai sabe tudo” a “como educar seus pais”: considerações sobre programas infantis de TV. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2013.

CABISTANI, Roséli Maria Olabarriga. Os sentidos da função paterna na educação. Tese (Doutorado em Educação). 125f. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS, 2007.

CORIAT, Lydia; JERUSALINSKY, Alfredo (1978). Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. In: *Escritos da criança*. 3. ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1996. n. 4, p. 7-13.

CORSO, Mário; CORSO, Diana. A arte de Xerazade. In: GUTFREIND, Celso. *Narrar, ser mãe, ser pai & outros ensaios sobre a parentalidade*. Rio de Janeiro: Difel, 2010. Disponível em: <<http://www.marioedianacorso.com/a-arte-de-xerazade>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

FERREIRA, Camila Lermen et al. A castração e sua relação com a angústia. *ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICANÁLISE E SEDUÇÃO GENERALIZADA*, v. 1, 2012. Anais... Disponível em: <<http://www.ppi.uem.br/eventos/artigos/35.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

GINOUX, Geneviève. Do ato de ler. In: BERGÈS, Jean; BERGÈS-BOUNES, Marika; CALMETTES-JEAN, Sandrine. *O que aprendemos com as crianças que não aprendem?* Porto Alegre: CMC, 2008. p. 243-254.

KUPFER, Maria Cristina Machado; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. As relações entre construção da imagem corporal, função paterna e hiperatividade: reflexões a partir da Pesquisa IRDI. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 12, n. 1, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142009000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul. 2013.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede et al. Crianças “impossíveis”: quem as quer, quem se importa com elas? *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jul. 2013. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722007000200014>>.

MISÈS, Roger. Problemas de aprendizagem escolar e psicopatologia. In: BERGÈS, Jean; BERGÈS-BOUNES, Marika; CALMETTES-JEAN, Sandrine. *O que aprendemos com as crianças que não aprendem?* Porto Alegre: CMC, 2008. p. 31-38.

OUTEIRAL, José. Família e contemporaneidade. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 40, n. 72, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352007000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 ago. 2013.

STELLIN, R. M. R. Psicanálise e Pediatria: no tratamento infantil, quem é na verdade o paciente? Revista de Pediatria do Ceará, n. 6, p. 47-50, 2005. Disponível em: <<http://www.socep.org.br/Rped/pdf/6.1%20Pont%20Vist.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

VINCENT, Denise. O desejo de saber. In: BERGÈS, Jean; BERGÈSBOUNES, Marika; CALMETTES-JEAN, Sandrine. O que aprendemos com as crianças que não aprendem? Porto Alegre: CMC, 2008. p. 81-85.

VITORELLO, Márcia Aparecida. Família contemporânea e as funções parentais: há nela um ato amor? Psicologia da Educação, São Paulo, n. 32, jun. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 jul. 2013.

ZAMORA, M. H. R. N.; MAIA, M. V. M. Reflexões sobre jovens antissociais e seus atos destrutivos: Algumas contribuições da teoria de Winnicott. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, v. 1, n. 1, p. 140-156, 2009. Disponível em: <[http://periodicos.uniban.br/index.php?journal=RBAC&page=article&op=view&path\[\]=44&path\[\]=49](http://periodicos.uniban.br/index.php?journal=RBAC&page=article&op=view&path[]=44&path[]=49)>. Acesso em: 13 jul. 2013.

As relações de apego e o desenvolvimento escolar nos anos iniciais

Aline Peletti Kaefer¹

Eliete Kingeski Lima de Oliveira²

Resumo: O presente artigo trata da importância do desenvolvimento da afetividade vinculada ao desenvolvimento cognitivo entre professor e aluno mostrando, por meio das teorias de Piaget, Bowlby e Wallon, como se relacionam intimamente. Contribui para que o professor desenvolva a dimensão afetiva de seus alunos e discute a necessidade de atenção redobrada a ela no relacionamento que estabelece com os educandos. Pressupõe que os bloqueios e inibições no pensar e os comportamentos inadequados em sala de aula sejam reflexo da precária relação vincular deste sujeito com seu cuidador, ou seja, de ordem afetiva, muitas vezes.

Palavras-chave: Vínculos. Apego. Afetividade. Aprendizagem.

Uma criança é como o cristal e como a cera. Qualquer choque, por mais brando, abala e comove, e a faz vibrar de molécula em molécula, de átomo em átomo; e qualquer impressão, boa ou má, nela se grava de modo profundo e indelével. (Olavo Bilac)

¹ Professora – Licenciada em Letras – ULBRA – Canoas.

² Pedagoga – cursando Especialização em Psicopedagogia Clínica – CESUCA – Educação – elieteking@yahoo.com.br.

* Professora Orientadora: Dra. Roséli Maria Olabarriga Cabistani.

Influenciado pela etologia, Bowlby (1990) postulou que pressões evolutivas levaram os filhotes, particularmente os mamíferos, a desenvolverem estratégias comportamentais peculiares em sua relação com o cuidador, tal como manter-se próximo da figura de intenso cuidado (figura de apego). Assim, a função básica do apego nas diferentes espécies, com destaque para a relação mãe-bebê primata, seria a proteção contra os predadores.

A afetividade acompanha o ser humano durante toda sua vida e desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento e em suas relações sociais. Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a importância do papel da afetividade na relação professor-aluno e sua contribuição no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Piaget (1973), o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune frente aos legados da história e a tradição, este homem simplesmente não existe.

Geralmente nas escolas os alunos vivenciam diversos tipos de afetos: sentir prazer ao realizar algo pela primeira vez, irritação ao brigar com colegas e tristeza quando sabem que colega adoeceu. Além disso, podem simpatizar ou não com seus professores, sentir-se felizes por serem aceitos pela turma e responsabilizados quando não conseguem aprender.

Na história da Psicologia, dois tipos de afeto (positivo e negativo) costumam ser associados à criança. O positivo se refere às emoções positivas, com muita energia (entusiasmo e excitação) ou com pouca energia (calma e tranquilidade). O negativo se refere às emoções negativas (ansiedade, a raiva, a culpa e a tristeza). Existe a possibilidade de a criança apresentar uma alta energia tanto positiva quanto negativa ao mesmo tempo. Ou seja, apresenta um nível alto de entusiasmo e ao mesmo tempo de irritação.

Os exemplos anteriormente citados e descritos, por si só confirmam como a afetividade está relacionada diretamente ao processo de ensino-aprendizagem, não podendo ser descartada nas etapas fundamentais da criança. No entanto, a história da educação mostra que, desde que a escola adquiriu seus

contornos atuais, houve um prejuízo na dimensão afetiva da ação pedagógica – o que se tornou ainda mais acentuado nos dias de hoje.

Na própria história da psicologia, o cognitivo e o afetivo da personalidade do indivíduo tendem a ser tratados de forma separada. Atualmente, entretanto, percebe-se uma preocupação em reuni-las novamente, pois parte dos profissionais de saúde mental e da educação trabalham na tentativa de sensibilizar para a humanização do conhecimento (e os próprios educadores) com objetivo de desenvolver uma paralela entre os dois aspectos: o cognitivo e o afetivo.

Devem-se levar em conta os sentimentos e emoções do aluno, já que isso poderá favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento cognitivo – com o qual está intimamente ligado desde que o bebê vem ao mundo, como se discute melhor na sequência.

A CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

A definição do conceito de apego possibilitou a Bowlby (1988; 1989) explorar mais detalhadamente os fatores que o determinam. Desde o nascimento da criança, o ambiente precisa satisfazer suas necessidades básicas de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina e comunicação, pois é nele que se organiza a mais importante forma de aprendizagem: estabelecer vínculos, ou seja, a capacidade de se relacionar, levando-se em conta que o ser humano é um ser social.

Além disso, é importante salientar que o desenvolvimento normal da atenção, pensamento, juízo, percepção, linguagem, motricidade e afetividade dependem especificamente da relação mãe-bebê, na qual acontece uma interligação especial desde os primeiros momentos da vida do bebê. Com base no trabalho de Spitz (1983), chama-se atenção para a importância do afeto no relacionamento mãe-filho para a formação e desenvolvimento da consciência do bebê e para a participação da mãe em favorecer um clima emocional apropriado ao desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

Ainda segundo Spitz (1983), são os sentimentos da mãe que vão conferir ao bebê muitas experiências vitais importantes por estarem relacionadas, acrescidas e caracterizadas pelo afeto materno.

Por outro lado, Spitz (1983) mostrou que bebês que vivem em institui-

ções tendem a apresentar muitas regressões ou falhas de desenvolvimento por sentir a falta da mãe ou de alguém que lhe dê afeto, mesmo que haja boas condições de higiene e cuidados. Nesse caso, o atraso não é justificado pela ausência da mãe, mas pela carência de estimulação no ambiente humano e físico que resulta num atraso em diversas funções como a fala, coordenação e controle dos esfíncteres. Isso vem comprovar que os diversos âmbitos do desenvolvimento, incluindo o afetivo, se inter-relacionam.

Estudos do comportamento do recém-nascido propõem que a criança vem ao mundo despreparada (sensorial, motor e comunicação) para sobreviver nas condições da espécie. Sobreviver significa depender da proteção, atenção e cuidados prestados pelo adulto e, nesse sentido, a relação de apego desempenha a função de garantir que esses cuidados sejam recebidos.

Baseado nesta concepção, na teoria da evolução e na psicologia cognitiva, Bowlby (1988; 1989) também demonstra como o contato materno é essencial para a criança pequena. Em sua teoria de apego, ele defende a existência de uma organização interna psicológica, responsável por formar e manter laços entre indivíduos. Estabelecer tais laços é básico para a natureza do ser humano; encontra-se presente no recém-nascido, continuando na idade adulta e na velhice, quando persistem os primeiros laços e são complementados por outros.

Assim, uma pessoa que desempenha regular e constantemente uma relação calorosa íntima e contínua mostra-se necessária à saúde mental do bebê. É essa relação rica e compensadora nos primeiros anos de vida, fortalecida pelas relações com pais, familiares e professores – entre outros membros importantes de socialização que a comunidade científica julga ser importante na fase inicial do desenvolvimento da personalidade e saúde mental.

Portanto, mais uma vez fica claro considerar, quanto é necessária a integração do desenvolvimento da afetividade em diversos âmbitos da natureza, em especial com o cognitivo. Atualmente, na psicologia essa tendência de integração é facilmente observada em três teorias do desenvolvimento: na de Piaget, na de Bowlby e na de Wallon.

Na teoria de Piaget (1962), a afetividade é caracterizada como instrumento estimulador das ações, estando a razão à frente. Para ele, a afetividade é a energia que move a ação; já a razão possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos e obter êxito em suas ações, não havendo conflitos entre as duas partes.

A aprendizagem acontece de forma intensa no processo interativo social, em que o indivíduo internaliza experiências vivenciadas com outras pessoas que possibilitem a ressignificação individual do que foi aprendido.

Na teoria de Wallon (1989), a afetividade ocupa um lugar importantíssimo como em nenhuma outra. Nela a afetividade é dominante e tão importante quanto a inteligência, desempenha um papel essencial na formação e funcionamento dessa última e determina os interesses e necessidades individuais.

Para Wallon (1989), a afetividade também é uma fase do desenvolvimento e não apenas uma das dimensões da pessoa. Conforme o autor, o ser humano já nasce puramente da vida orgânica, um ser afetivo. No início da vida a afetividade diferencia-se lentamente da vida racional, por isso as duas, inteligência e afetividade, estão ligadas, com predomínio da segunda. Dessa forma, a pessoa se desenvolve dentro de uma construção gradual, onde várias fases se sucedem com predomínio alternado do que é afetivo e cognitivo.

No primeiro ano de vida, a emoção é o instrumento que favorece a relação da criança com o meio. Esse estágio é chamado de impulsivo-emocional. As primeiras reações do bebê em relação às pessoas são determinadas pela predominância da afetividade e intermedeiam sua relação com o mundo físico.

No estágio sensório-motor e projetivo que aparece até o terceiro ano, o interesse da criança está voltado para a exploração sensório-motora do mundo físico. O pensamento precisa se unir aos gestos para poder ser exteriorizado o ato mental em atos motores. Ao contrário do anterior, neste as relações cognitivas com o meio é que predominam.

Dos três aos seis anos de idade, a função principal é o processo de formação da personalidade, que o citado autor chama estágio do personalismo. A consciência de si é constituída através das relações sociais, onde reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno do predomínio das relações afetivas.

[...] meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio

de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage (WALLON, 1971, p. 262).

Em torno dos seis anos, dá-se o estágio categorial: as crianças são dirigidas pelos progressos intelectuais a se interessarem para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo que as rodeia, atribuindo maior valor ao aspecto cognitivo às suas relações com o meio.

Na adolescência, são necessárias novas definições dos contornos da personalidade, devido à destruição desses, resultante da ação das modificações hormonais, trazendo à tona mudanças em relação às questões pessoais, morais e existenciais, retomando o predomínio da afetividade.

Na teoria walloniana, a afetividade verdadeiramente é vista como um instrumento de sobrevivência. Nesse sentido, de acordo com Taille, Dantas e Oliveira (1992), a afetividade estabelece a primeira manifestação do psiquismo e estimula o desenvolvimento cognitivo ao estabelecer vínculos imediatos com a sociedade em que vive, deixando de lado seu universo simbólico que foi elaborado cultural e historicamente acumulado pela humanidade. Por conseguinte, os instrumentos mediante os quais se desenvolverá o aprimoramento intelectual são irremediavelmente garantidos por estes vínculos estabelecidos pela consciência afetiva.

Ter conhecimento das considerações teóricas sobre o desenvolvimento afetivo e cognitivo como os que foram aqui mencionados é significativo para o educador preocupado com sua prática pedagógica.

Contudo, muitas vezes, faltam aos docentes recursos que contribuam para sua prática, principalmente para poder desenvolver a afetividade de seus alunos. Diante disso, logo a seguir são discutidos alguns aspectos que o ajudarão nesse sentido.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E O DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE

Pelo exposto anteriormente sobre concepções do desenvolvimento humano nas ideias de Wallon (1989), Bowlby (1988; 1989) e Piaget, torna-se

evidente a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência também nos processos de desenvolvimento cognitivo. Assim, pode-se pressupor que as interações que acontecem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Pode-se inferir, também, que a afetividade constitui um fator determinante das relações que se estabelecem entre os sujeitos (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição deles diante do que é proposto e desenvolvido. É importante reafirmar a posição de Wallon (1968) quanto ao desenvolvimento da afetividade. Segundo ele, a afetividade se manifesta primitivamente nos gestos expressivos da criança.

Conforme esse autor, a escola é um meio onde convivem diferentes grupos e onde a criança exercita suas potencialidades, transformando ou confirmando a imagem que traz de si, da vivência com a família. Nessa fase, ela ainda necessita da confirmação de seu trabalho, ainda precisa ser estimulada a participar de novos grupos, da divisão de tarefas, do trabalho em equipe, da competição entre equipes, onde ela possa, sobretudo, sentir-se aceita.

Wallon (1968) foi o primeiro a levar em conta não só o corpo da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula. Fundamentou suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu. Militante apaixonado (tanto na política como na educação), dizia que reprovar é sinônimo de expulsar, negar, excluir. Ou seja, “a própria negação do ensino”.

As emoções, para Wallon (1968), têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Em geral são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino.

Embora muitas pesquisas enfatizem a questão da afetividade nas relações que se estabelecem entre o professor e o aluno, principalmente através de categorias de análise centradas nas posturas e conteúdos verbais, é possível supor que a afetividade também se expressa por meio de outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Na realidade, é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico realizado pelo professor, o que ultrapassa sua relação “cara a cara” com o aluno. Na sequência, pretende-se discutir a questão das condições de

ensino, planejadas e desenvolvidas pelo professor, procurando, porém, identificar as possíveis implicações afetivas no comportamento do aluno, a partir das decisões por ele assumidas.

Para tanto, ratificam-se alguns pressupostos aqui já assumidos, os quais, em síntese, podem ser assim apresentados conforme segue.

a) Analisar a questão afetividade em sala de aula através da interação professor-aluno e/ou das dimensões de ensino significa analisar as condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares).

b) Nesse sentido, assume-se que a natureza da experiência afetiva (prazerosa ou aversiva, nos seus extremos) depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto. Na situação de sala de aula, tal relação refere-se às condições concretas de mediação, planejadas e desenvolvidas, principalmente, pelo professor. Obviamente, reconhece-se a existência de outros mediadores culturais ali presentes, como os livros, os textos, materiais didáticos e os próprios colegas. No entanto, neste trabalho, enfatizam-se as atividades de mediação desenvolvidas pelo professor.

c) Entende-se que a aprendizagem é um processo dinâmico, que ocorre a partir de uma ação do sujeito sobre o objeto, porém sempre mediada por elementos culturais, no caso, comunidade e escola; ou seja, segundo Wallon (1971), a intervenção é condição fundamental para o processo de construção do conhecimento pelo aluno. Reafirma-se, no entanto, que a qualidade da mediação determina, em grande parte, a qualidade da relação sujeito-objeto.

d) Simultaneamente, assume-se que as condições de mediação também são de natureza essencialmente afetiva; entende-se o homem como um ser único, numa concepção monista, em que cognição e afetividade entrelaçam-se e funde-se em uma unidade, como os dois lados de um mesmo objeto. Em síntese, entende-se que o ser humano pensa e sente simultaneamente e isso tem inúmeras implicações nas práticas educacionais.

e) Uma das principais implicações desses pressupostos relaciona-se com o planejamento educacional: as condições de ensino, incluindo a relação professor-aluno, devem ser pensadas e desenvolvidas levando-se em conta a diversidade dos aspectos envolvidos no processo, ou seja, não se pode mais restringir

a questão do processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante do processo.

Nesse sentido, é possível, para efeito de análise, direcionar o olhar às chamadas condições de ensino, visando identificar os aspectos que, potencialmente, podem apresentar implicações afetivas na relação sujeito-objeto.

Pensando em um professor que vai desenvolver um determinado curso, seja ele no ensino fundamental, médio ou superior, podem-se identificar cinco decisões por ele assumidas no planejamento e desenvolvimento do curso, as quais certamente terão implicações marcadamente afetivas, interferindo profundamente na futura relação que se estabelecerá entre o aluno e o objeto de conhecimento em questão. São elas: (1) para onde ir – a escolha dos objetivos de ensino; (2) de onde partir – o aluno como referência; (3) como caminhar – a organização dos conteúdos; (4) como ensinar – escolha dos procedimentos e atividades de ensino; (5) como avaliar – uma decisão contra ou a favor do aluno.

Planejar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre o objeto em questão aumenta as possibilidades de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento. Tal sucesso tem inegáveis implicações afetivas. Porém, os casos de fracasso são mais conhecidos em nossa realidade escolar: iniciar o ensino desvinculado de qualquer aspecto de conhecimento do aluno aumenta as chances de o insucesso ocorrer logo no início do processo, deteriorando prematuramente as possibilidades de se estabelecer uma relação saudável entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

As implicações pedagógicas deste princípio parecem claras: a decisão sobre o início do ensino só deve ser assumida após o professor realizar uma avaliação diagnóstica sobre o que os alunos já sabem sobre o tema, e não a partir de decisões burocráticas ou de pressupostos irrealis.

Quando os conteúdos de um curso são organizados de forma aleatória, não respeitando a lógica da organização do conhecimento na área, dificulta-se sobremaneira o processo de apropriação do referido conhecimento por parte do aluno. Em algumas situações, a falta de uma organização lógica pode aumentar as possibilidades de fracasso por parte do aluno, tendo como consequência a já citada deterioração das relações entre o aluno e o referido objeto em questão.

A escolha das atividades de ensino é um aspecto bastante discutido, pois envolve a relação professor-aluno naquilo que ela tem de mais visível. São relações observáveis, geralmente com efeitos prontamente identificados na própria situação. Nesta dimensão, são indiscutíveis os aspectos afetivos envolvidos, o que talvez explique a preferência das recentes pesquisas que têm estudado a afetividade em sala de aula através da relação professor-aluno.

No entanto, a questão da escolha dos procedimentos apresenta outra dimensão com implicações afetivas nem sempre prontamente identificáveis: trata-se da questão da adequação/inadequação da atividade escolhida, em função do objetivo que se tem. É até possível identificar situações de ensino que apresentam objetivos relevantes, porém com atividades inadequadas ou “desmotivadoras” para os alunos. Como exemplo, cita-se o caso do professor tradicional de Língua Portuguesa que propõe a leitura de um bom livro, mas impõe a execução das “terríveis” fichas de leitura, que acabam com toda a motivação inicial dos alunos pelo trabalho.

Pode-se referir também a atividade de ensino que não possibilita um bom desempenho do aluno, por algum problema no seu desenvolvimento: pode ocorrer a falta de instruções claras, ausências de intervenções adequadas do professor, falta de opinião por parte do professor, etc. Tais problemas, quando ocorrem com alta frequência, podem transformar a atividade escolar em um verdadeiro martírio para o aluno, produzindo frequentemente efeitos indesejáveis como a tentativa de se esquivar ou fugir da situação, enganar o professor, etc. Obviamente, nessas condições, a natureza da relação que se estabelece entre o aluno e o objeto pode apresentar tal nível de adversidade que, no final do processo, leva o aluno a expressar a intenção de nunca mais relacionar-se com aquele objeto.

Na visão dos educadores, o grande dilema centra-se na avaliação do aproveitamento escolar, questão sem dúvida das mais importantes. Na verdade, é através da avaliação da aprendizagem que se concretizam não só a repetência e a evasão mas também, e sobretudo, a sonegação do conhecimento a consideráveis parcelas da população. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre o papel da avaliação sobre as condições necessárias para que esta se efetue de maneira resultante.

Nessa perspectiva, ensino e aprendizagem são entendidos como processos

independentes: o ensino é tarefa do professor; a aprendizagem é obrigação do aluno; e ambos independem. São notáveis os efeitos aversivos da avaliação tradicional, dificultando sobremaneira o processo de vinculação entre o sujeito e os objetos de conhecimento. A alternativa que se coloca implica profundas mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem.

Em síntese, percebe-se que a afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. A natureza da mediação, portanto, é um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

A função do professor é ampliar os esquemas mentais do aluno, oferecendo desafios compatíveis àquilo que conhece. É necessário um mecanismo contínuo de sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos para perceber necessidades de intervenção.

Diante disso, pode-se afirmar, sem exagero, que a qualidade da mediação, em muitos casos, determina toda a história futura da relação entre o aluno e um determinado conteúdo ou prática desenvolvida na escola. Tal história, em muitos casos, é essencialmente afetiva. Pesquisas recentes têm apontado que, em histórias de sucesso entre sujeitos e objetos de conhecimento, geralmente identificam-se mediadores (frequentemente parentes e/ou professores) que desenvolveram uma mediação afetiva, com resultados também profundamente afetivos, determinando processos de constituições individuais duradouros e importantes para os indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As rápidas mudanças ocorridas na sociedade e o grande volume de informações estão refletindo-se no ensino, exigindo que a escola não seja uma mera transmissora de conhecimento e sim um ambiente estimulante que valorize a criatividade e a descoberta, que possibilite à criança buscar o conhecimento de forma motivadora, crítica e criativa, que ofereça uma parceria de trocas de experiências de afetividade no ato de aprender e desenvolver o pensamento crítico reflexivo.

Vale ressaltar que quando a criança apresenta alguma dificuldade em aprender é muito importante descobrir logo a sua causa. A criança cujas necessidades emocionais não são satisfeitas tem menos probabilidade de conseguir êxito na escola. A afetividade influencia de maneira significativa a forma pela qual os seres humanos resolvem os conflitos de natureza moral. A família e a escola devem trabalhar juntas para ajudar a criança a desenvolver todas as partes de si mesma, de modo a ser livre para aprender e criar.

O currículo das escolas atuais prioriza o desenvolvimento cognitivo. A emoção humana nunca foi vista como um conhecimento a ser explorado e desenvolvido nas crianças e nos jovens. Para Wallon (1975), a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais, possibilitando avanços progressivos no campo intelectual, ou seja, para ele, são os motivos, as necessidades e os desejos que dirigem o interesse da criança para o conhecimento e conquista do mundo exterior.

A escola, como parte integrante e fundamental de uma sociedade, não pode ficar alheia às questões da afetividade e autoestima como uma preocupação mundial. Apropria-se de pensamentos de teóricos como Wallon (1995), Piaget (1962) e Bowlby (1989) para basear suas ações pedagógicas e transformar a relação professor-aluno em um momento rico no processo de adaptação escolar e ensino-aprendizagem. Mas tais conhecimentos perdem sua validade quando professores e educadores não estão comprometidos com mudanças em suas ideias tradicionais ou posturas, que trazem traços de práticas escolares que apenas depositam informações nos alunos, desconsiderando assim a afetividade no processo de adaptação escolar e ensino-aprendizagem.

É preciso que o professor se desprenda do conservadorismo e vá em direção a uma concepção que possa desenvolver uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Conclui-se que mais do que uma aula, muitas vezes o aluno vai para a escola em busca de respostas que esclareçam o seu verdadeiro papel na sociedade. São necessárias mudanças nas metodologias que insiram o educando em uma vida escolar que retrate sua realidade, e a solução pode estar no afeto. Afeto que proporcione crescimento e valorização do ser humano e reconhecimento pessoal como sujeito ativo na construção da história. Saber ouvir alguém, pensar a respeito do que foi dito por essa pessoa é uma forma de valorizar o que ela falou, é a melhor maneira de iniciar um relacionamento,

pois todas as pessoas têm necessidade de ser ouvidas. Assim, quando se age dessa maneira, direciona-se a um diálogo franco, aberto, tendo oportunidade de descobrir o que a outra pessoa pensa e realmente quer. A maior dificuldade encontrada em sala de aula está relacionada à necessidade que os alunos têm de serem ouvidos, respeitados em suas ideias e como sujeitos construtores da história cultural. Logo, apresentam comportamentos diferenciados em sala de aula para serem notados e assim conseguirem a atenção do professor.

Nas atitudes de respeito à diversidade e limitações específicas de cada ser humano, bem como na valorização dos diferentes saberes e na disseminação de valores éticos e de solidariedade é que o educador conquista a admiração, a simpatia e o respeito dos seus alunos. Como se pode observar, as interações entre docentes e alunos não se limitam aos aspectos cognitivos. Elas são impregnadas de afetividade, e esta orienta o processo e pode se tornar aliada de qualquer professor. A educação deve ser repensada como forma de promover a vida onde os educadores possam incrementar a dimensão afetiva em sua ação pedagógica e, nesse sentido, o presente artigo pretende oferecer algumas contribuições para sua formação que possam ser úteis e auxiliar em sua reflexão e prática docente.

REFERÊNCIAS

BOWLBY, J. Cuidados maternos e saúde mental. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Apego, a natureza do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA JAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vigotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, J. Psicologia da inteligência. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

_____. A Relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Bulletin of the Menninger Clinic, v. 26, n. 3, 1962.

_____. Conhecimento: ensaio sobre as relações entre as relações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

SPITZ, René A. O primeiro ano de vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais, São Paulo: Martins, 1983. (Psicologia e Pedagogia)

WALLON, H. As origens do caráter na criança. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

_____. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1989.

_____. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968-1995.

A importância do brincar no desenvolvimento infantil

Claudia Rosimeri Passuello¹
Rosane Gonçalves Rodrigues²

Resumo: Este artigo tem por objetivo relatar as contribuições que o ato de brincar proporciona ao desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, à aprendizagem. Primeiramente, é dada uma informação sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança e a utilização dos jogos e brincadeiras como um recurso pedagógico. Após, é relatado o quanto a brincadeira do faz de conta é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois, assim, ela amplia seus conhecimentos e enriquece sua identidade cultural. Por fim, a influência tecnológica sobre essa manifestação tão antiga e universal, e a percepção dos adultos, principalmente do educador, sobre o ato de brincar na infância.

Palavras-chave: Brincadeira. Brinquedo. Aprendizagem. Desenvolvimento. Criança.

¹ Professora da rede privada e pública de ensino do Rio Grande do Sul, graduada em Pedagogia Supervisão Escolar e Especialista em Alfabetização.

² Professora de Classes Iniciais do Ensino Fundamental, graduada em Pedagogia pela ULBRA.

* Professora Orientadora: Dra. Tânia Ramos Fortuna.

Este artigo tem a finalidade de informar o que é e qual a importância do ato de brincar para o desenvolvimento da criança e do jogo como instrumento de apoio pedagógico, bem como o papel do faz de conta nessa fase, os efeitos da industrialização e da tecnologia sobre essa manifestação e a percepção do adulto, especialmente do educador, sobre o brincar na infância.

Brincar é a manifestação mais antiga da humanidade e é um fenômeno universal. Desde os tempos remotos, o jogo e a brincadeira fazem parte da cultura de um povo e, conseqüentemente, refletem vários aspectos da sociedade.

Contudo, em virtude de transformações sociais, econômicas e tecnológicas ocorridas com o surgimento do sistema capitalista, no século XIX, o ato de brincar torna-se, em certos casos, um impedimento.

Aspectos como a falta de tempo dos pais com seus filhos em função do trabalho e da vida corrida, as ruas cada vez mais movimentadas e estreitas devido a grandes empreendimentos e o aparecimento da TV, do videogame e do computador, gerando, nas crianças, o isolamento, o individualismo, a dificuldade de socialização e pouca criatividade.

No caso do avanço tecnológico, surge, ainda, o consumismo infantil.

BREVE HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Até a Idade Média, não havia uma concepção de infância. As crianças tinham acesso a tudo e a todos do mesmo modo que um adulto. Pelo fato de conviverem cotidianamente, crianças e adultos, o sentimento de infância também não existia na educação. As crianças aprendiam o mesmo que os adultos, sem discriminação. Predominava, então, o conceito de criança inacabada, um ser em miniatura, levando a uma visão negativa da infância.

A nova visão de infância surgiu no século XVIII, na Europa, com Jean-Jacques Rousseau. Este estudioso chamou a atenção para as necessidades da criança e para as condições de seu desenvolvimento, defendendo que este ser possuía características próprias e seus interesses deveriam ser diferentes dos adultos. A partir do século XX, então, as ideias e concepções educacionais de Rousseau sobre a criança contribuíram para um novo pensamento e uma nova conduta com relação à infância. A cultura moderna passou a separar o sujeito infantil, alegando que este é diferente do sujeito adulto e que deveria ser edu-

cado e preparado para a vida adulta de forma diferenciada.

Desse modo, psicólogos e pedagogos começaram a considerar a criança como um ser com especificidades, características e necessidades próprias, que, agora, torna-se um ser infantil e aprendiz, passando a ser governado por instituições e com uma educação institucionalizada.

Logo, no sentido de escolarizar essa criança, a escola começa a ter um novo olhar sobre ela, um olhar pedagógico, atribuindo-lhe características e significados, procurando promover o processo de aprendizagem nessa etapa da vida do aluno.

Assim, a brincadeira e o jogo foram aceitos como forma de aprendizagem e passaram a ser estimulados por serem considerados uma atividade pedagogicamente educativa em si própria, permanecendo até os dias atuais na maioria dos planejamentos das escolas de Educação Infantil.

No Brasil, de acordo com Kishimoto (2003), o jogo valorizou-se na década de 80 com o surgimento de “brinquedotecas”.

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por conta da motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não sejam os jogos. Ao utilizar a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira), para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou um espaço definitivo na Educação Infantil (KISHIMOTO, 2003, p. 37-38).

Para legitimar e garantir o brincar na primeira infância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil consideram que:

As Propostas Pedagógicas para as Instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguís-

ticos e sociais da criança, complementando a ação da família e entendendo que ela é um ser total completo e indivisível. Desta forma ser, sentir, brincar, expressar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês, vão gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral (CEB 20/2009, art. 9).

MAS, O QUE É BRINCAR?

Brincar é uma atividade universal, dinâmica e simbólica, ao mesmo tempo produz e é produto de transformações, encontrada em vários grupos humanos em diferentes períodos da história. É fundamental para o desenvolvimento infantil, pois é por meio dele e com o uso da imaginação e da criatividade que a criança lida com sua ansiedade, medos e frustrações. No brincar, ela utiliza uma linguagem não verbal e natural, na qual se expressa e passa mensagens, mostrando como vê e interpreta o mundo.

Numa visão sócio-histórica defendida por Vygotsky (1999), o ato de brincar é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos.

Piaget (1998) também declara que o brincar é o berço obrigatório para as atividades intelectuais da criança e que deve ser levado em conta pelo educador.

Portanto, nessa atividade tão necessária e prazerosa, onde existe a combinação da ficção com realidade, as crianças reproduzem as ações que percebem em seu meio. E, à medida que crescem, vão incorporando a representação do que fazem na vida real, bem como seus desejos e sentimentos.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar torna-se importante para o desenvolvimento da criança por

diversos motivos: pode ser para dominar as angústias e controlar impulsos; para equilibrar a fantasia com a realidade; para compreender e relacionar-se com o meio. É por meio do ato de brincar que ela se constitui como um ser que pertence a um grupo e constrói sua identidade cultural, pois conhece a si próprio, os comportamentos e hábitos determinados pela sua cultura. Também, ele desenvolve na criança a iniciativa, a imaginação, o intelecto, a curiosidade, a criatividade, a cooperação, os limites, a concentração, o senso de responsabilidade, o respeito pelo próximo e pelas opiniões alheias, a aquisição de habilidades básicas e de novos conhecimentos. Brincar exercita o físico e o psíquico, bem como contribui para o processo de socialização da criança, oferecendo oportunidades de realizar atividades coletivas livremente.

Para quem acredita que brincar é só um alívio de tensões ou uma preparação para o mundo adulto está enganado. Ele é, na verdade, uma atividade real para a criança, uma vez que ela se entrega e acredita que o que está fazendo é legítimo. Segundo Benjamin (1993, p. 101), “para a criança, ela é a alma do brincar, do jogo, e para ela não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes”.

O brincar é essencial na vida da criança. Por meio dele, ela desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa, a criatividade e a autoestima e também vai preparando-se para uma vida adulta sadia e consciente, cuja participação na sociedade seja efetiva.

Brincando, ela aceita os desafios do crescimento e a possibilidade de errar e tentar sem medo. Freud (1976), sobre esse assunto, afirma que o brincar para criança assume um importante papel em seu desenvolvimento. A atividade lúdica é uma atividade que cumpre uma importante função, porque permite à criança elaborar melhor seus conflitos a partir do brincar. Desse modo ela “adapta” o mundo real ao mundo imaginário, utilizando este recurso imaginativo para representar a realidade de outra maneira.

Assim, no brincar são assumidas outras posições diante do mundo real, e o que causaria sofrimento em determinado momento pode, a partir daí, ser fonte de prazer.

São inúmeros os benefícios do brincar na infância. A criança que pratica essa manifestação se aventura e cresce com uma bagagem rica em aprendizagens e experiências.

Podemos considerar, também, que o brincar, assim como o jogo, constituiu-se em uma ferramenta poderosa para aprender a viver e que não só oferece prazer como produz e resulta em transformações. Alguns teóricos afirmam que essas transformações são necessárias para um desenvolvimento sadio tanto intelectual como físico e emocional.

Piaget, em seus estudos, identificou estágios nas brincadeiras das crianças. Nos primeiros meses de vida, o bebê exercita suas atividades básicas como chupar, morder, agarrar e lançar, repetidas vezes, por prazer e a fim de aperfeiçoar os movimentos. A esse estágio, o estudioso chamou de *Jogo de Exercício*.

Quando a criança adquire capacidades motoras e intelectuais, têm-se os *Jogos de Construção*. Nesse estágio, ela tem noção de regra, onde inventa e a pratica individualmente.

Nos *Jogos Simbólicos*, a criança faz uso da imitação, produzindo um modelo interiorizado por ela. O modelo é lembrado e executado na representação.

Ao utilizar o corpo todo para assumir papéis imitando os adultos, a criança está no estágio dos *Jogos de Imitação*. Nesse momento, ela imita o andar, a voz e os gestos das pessoas com quem convive diariamente, do mundo adulto.

Na *Transposição*, ela usa um objeto querendo simbolizar outro. É um estágio criativo que flui livremente.

Por último, os *Jogos de Regras*. Essa etapa se caracteriza pela transmissão de regras passadas de criança para criança e é importante porque elas aprendem a lidar com delimitações de tempo, espaço e com o que pode ou não fazer.

Referente às teorias de Vygotsky, é por meio do brincar, da brincadeira, que as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. O desenvolvimento ocorre ao longo da vida e as funções psicológicas superiores são constituídas ao longo dela.

Diferentemente de Piaget, Vygotsky considera que o sujeito é interativo, ou seja, a criança usa as interações sociais como forma de acesso a informações. Ela aprende as regras através dos outros e, assim, passa a regular seu comportamento pelas reações, agradáveis ou não. “É desse contato com os outros, e não como resultado de seu esforço individual que as crianças aprendem as regras de um jogo” (VYGOTSKY, 1999, p. 109).

Sendo assim, o ato de brincar é classificado em algumas fases. Primeiro a criança começa a se distanciar do seu meio social, representado pela mãe,

começa a falar, andar e movimentar-se em volta das coisas. Depois, vem a imitação, onde ela copia os modelos dos adultos e, por último, vêm as convenções, surgidas por regras e normas a elas associadas.

Nesse sentido, o brincar libera a criança das dificuldades da realidade e lhe permite controlar a situação existente.

A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto (VYGOTSKY, 1999, p. 35).

Conclui-se, então, que a brincadeira expressa a forma de pensar e sentir da criança, onde ela demonstra sua história de vida e compreensão do mundo.

E, ainda, que ambos são fundamentais e indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual do sujeito e por isso se convertem em ótimas opções de metodologia no processo ensino-aprendizagem.

A LINGUAGEM DO FAZ DE CONTA

O faz de conta é uma atividade lúdica que se caracteriza pelo uso da imaginação. Nele, a criança pode fantasiar, imitar, criar ou simplesmente jogar simbolicamente.

Essa brincadeira mágica é fundamental para o desenvolvimento infantil porque é por meio dela que a criança pouco a pouco vai reconstruindo em esquemas verbais ou simbólicos tudo aquilo que desenvolveu em seu primeiro ou segundo ano de vida.

Com isso, pode ampliar seu mundo, estendendo ou aprofundando seus conhecimentos. Pode, também, encurtar tempos, alargar espaços, substituir objetos e criar acontecimentos, bem como enriquecer a sua identidade cultural.

No faz de conta, a criança desempenha ou imita vários papéis sociais ao representar diferentes personagens. Essa atitude característica da infância está referenciada nas teorias de Vygotsky (1999), para quem a criança, brincando,

adquire uma estrutura básica para mudanças que lhe permite uma nova atitude frente ao real. Desse modo, o brincar torna-se, por si só, uma grande fonte de desenvolvimento.

Freud (1976, p. 137) argumenta que “a pessoa feliz nunca fantasia, somente a insatisfeita. As forças motivadoras das fantasias são os desejos insatisfeitos, e toda fantasia é a realização de um desejo, uma correção da realidade insatisfatória”. Observa-se, então, segundo Freud, que o brincar da criança é determinado por um desejo que contribui para seu desenvolvimento, um único desejo, o de ser adulta, assim ela reproduz em suas brincadeiras aquilo que ela apreende do mundo dos adultos que ela conhece.

Percebe-se que pelo faz de conta a criança revive situações que lhe causam excitação, alegria, medo, tristeza, raiva ou ansiedade e pode também expressar e trabalhar as fortes emoções que, muitas vezes, são difíceis de suportar, compreendê-las melhor e até reorganizá-las. Portanto, é preciso ver o jogo do faz de conta como uma linguagem própria da criança, uma forma de comunicação inconsciente, onde ela mostra como se sente, percebe e vê o mundo que a rodeia.

EFEITOS DA INDUSTRIALIZAÇÃO E DA TECNOLOGIA SOBRE O BRINCAR

Antigamente, as poucas fábricas que existiam, não fabricavam brinquedos em larga escala. Estes eram fabricados por artesãos, feitos de madeira ou cobre.

Com o processo de industrialização, as fábricas começaram a produzir brinquedos em grandes quantidades, visando lucros e dando pouca importância para os aspectos relevantes do brincar infantil.

Isso transformou o brincar de tal maneira que, atualmente, ele está cedendo o lugar a um consumo exagerado de brinquedos prontos, e as crianças, antes inocentes, agora são vistas como sujeitos potenciais de consumo.

Suspender o tempo e brincar é hoje um ato de extremo desafio que os pequenos têm que enfrentar frente à avassaladora rede de brinquedos, especialmente os aparelhos virtuais que invadem sua mente,

anestesiando seus movimentos corporais e seu pensamento (BENJAMIN, 1993, p. 24).

As experiências infantis com os brinquedos industrializados se resumem na lógica do consumo, onde a criança não exerce sua imaginação e criatividade.

Acrescenta-se aí a maneira como os brinquedos, principalmente bonecas e bonecos, são apresentados às crianças.

O biotipo vendido reproduz um tipo de raça, de corpo, de gênero, de etnia, o que caracteriza a produção de um sujeito único, perfeito.

Esses brinquedos acarretam consequências na constituição de subjetividades infantis, pois a criança acredita ser “natural” aceitar somente os amigos que apresentam beleza e que são considerados os melhores. Surge, então, a discriminação e o preconceito.

Todavia, com o avanço tecnológico, já existem algumas (pouquíssimas) bonecas e bonecos que mostram as várias etnias, bem como as diferentes formas corporais.

Em virtude dessa tecnologia, alguns brinquedos produzidos industrialmente podem limitar a possibilidade de vivências e experiências sociais da criança.

Atualmente, os brinquedos e as brincadeiras são passados pela kindercultura³, pelo prazer que ela proporciona às crianças e pelo fato desta ser o que existe de mais forte, atualmente.

Isso acontece em virtude da influência que a mídia e a indústria têm sobre a vontade ilusória das crianças, pois, inconscientemente, acreditam nas ideologias contidas a cada novo brinquedo lançado no mercado. Essa ideia permite emoldurar a sensação mágica e fantasiosa de que quem possuir tal objeto terá poderes e será indestrutível. O mesmo ocorre com os jogos pedagógicos que apresentam pouca flexibilidade em possibilitar que os sujeitos mirins extrapolem e construam novas ou outras regras diferentes daquelas que já vêm inseridas nas embalagens dos mesmos. Esse viés consumista permite que o fazer das crianças em relação aos brinquedos, brincadeiras e jogos sejam limitados.

Como afirma Benjamin (1993, p. 24-25), “os jogos virtuais não têm a

³O termo kindercultura refere-se a uma nova cultura infantil baseada no consumismo.

mesma dimensão simbólica de uma brincadeira com carrinhos ou bonecas. Prescindem da presença do outro e da materialidade dos brinquedos”. Nesse sentido, é verdade que alguns brinquedos industrializados comprometem a socialização, uma vez que não há a necessidade do outro para brincar. Brincando, a criança faz amigos, escolhe parceiros e experimenta desavenças. É na interação, na inserção, na integração que acontecem as relações emocionais e inicia o desenvolvimento de contatos sociais.

Outras questões, como o aumento da violência e a diminuição do espaço urbano, também contribuíram para a mudança do brincar e, de certa forma, introduziram os brinquedos industrializados no cotidiano infantil.

É preferível que a criança brinque dentro de casa ou no pátio da escola, porque, nesses ambientes, ela estará protegida, longe de qualquer perigo. Nesse aspecto, o brincar na rua com amigos tornou-se solitário; a televisão ganhou espaço juntamente com o videogame e a internet; nas prateleiras, brinquedos das mais variadas espécies, cores e tamanhos.

Por outro lado, também existem brinquedos e jogos, virtuais ou não, que estimulam a memória, a agilidade e a percepção da criança. Cabe ao adulto avaliar se o seu uso é apropriado ou não.

Com o avanço e o domínio da indústria cultural, as brincadeiras tradicionais gradativamente desaparecerão e a melhor atitude a ser tomada para que isso não aconteça é resgatar o brincar de antigamente.

A PERCEPÇÃO DO ADULTO E DO EDUCADOR EM RELAÇÃO AO BRINCAR INFANTIL

Percebe-se que o conceito de brincar para a criança difere do conceito que o adulto tem desse ato. A criança se diverte e desfruta da brincadeira porque vê no brincar uma atividade com finalidades ou objetivos próprios a ela. Já alguns adultos, além de desvalorizá-la, buscam sempre algo mais importante que a simples realização de uma brincadeira, buscam outros objetivos para tal atividade. Essa atitude está relacionada ao aspecto da racionalidade, e isso os impede, de certa forma, de expressar seus sentimentos e emoções.

Além disso, o brincar exerce reflexos sobre o adulto, uma vez que essa atividade expressa as possibilidades que a criança tem de se mostrar indepen-

dente e autônoma.

Quanto ao educador, por muito tempo sua tarefa era, e muitas vezes ainda é, de transmitir um conteúdo pronto, sem significado para os alunos, e estes, passam a ser sujeitos passivos diante da aprendizagem.

Por vezes, o educador perde a real característica e importância do brincar e exagera na centralização, na formalidade, no controle, na busca por resultados positivos e acaba reprimindo o desenvolvimento da criança.

Optar por desvalorizar o brincar, algo tão natural e espontâneo, em prol do conhecimento estruturado e formalizado, é ignorar as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma poderosa e rica de estimular a função construtiva da criança.

Por outro lado, muitos professores estão mudando a sua postura diante do brincar e reconhecem que este ato tem vital importância no desenvolvimento infantil, pois, conforme as teorias de Antunes (2002), pode ser utilizado para verificar o nível cognitivo de seus alunos.

É nesse contexto que o jogo ganha espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que se propõem estímulos ao interesse do aluno que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (ANTUNES, 2002, p. 36).

Vygotsky (1999) refere-se ao papel do professor de educação infantil como sendo de suma importância, uma vez que é ele quem vai criar e disponibilizar espaços, materiais, brincadeiras, fazendo assim a mediação da construção do conhecimento na criança.

Muitos professores sabem da necessidade de permitir ao seu aluno uma postura ativa nas situações de ensino, estimulando a espontaneidade e sua criatividade. Devem, também, perceber que tanto eles como o aluno caminham juntos no processo de ensino-aprendizagem e que o primeiro deve agir como

um facilitador deste processo.

O brincar e o jogo, ajudam a entender como o aluno aprende, se relaciona e se expressa, além de fornecerem dados significativos da vida da criança.

O brincar precisa materializar-se, descer da cabeça, do âmbito cognitivo para o corpo, para o âmbito sensorial, da reflexão para a vivência. Precisa desprender-se, libertar-se dos discursos, para ser resgatado na pele de cada brincante, no cotidiano do viver (FRIEDMANN, 2004, p. 16).

Sendo assim, essas atividades não podem ser somente transmitidas; devem também ser assumidas pelos professores em sua prática, cotidianamente, junto às crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é novidade que brincar sempre fez parte do universo infantil e é tão importante que foi garantido pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, da UNICEF.

Essa manifestação tão prazerosa é muito mais que simples ações ou gestos; ela reflete como as crianças compreendem o mundo e como se relacionam com ele.

No jogo do faz de conta a criança organiza sua realidade e exterioriza seus sentimentos, seus pensamentos, suas dúvidas e suas angústias. Brincando, ela envia sinais e mensagens que cabe ao adulto, sejam pais ou professores, interpretá-los e, assim, ajudá-la para que tenha um desenvolvimento pleno.

Todavia, é notório que as crianças estão vivendo em uma sociedade cuja cultura está voltada para muitos brinquedos e pouca brincadeira, muita solidão e menos interação, muita competição e quase nada de cooperação.

A verdade é que os brinquedos e jogos propostos pelas indústrias recebem grande influência da moda mundial, o que chama a atenção do pequeno consumidor, e o pior é que não há questionamentos sobre sua adequação no mundo infantil. Simplesmente são comprados.

Percebe-se que muitos professores já adotaram o brincar no cotidiano escolar e que, agindo assim, eles não só estão ajudando o aluno a progredir, como também estão resgatando, valorizando e perpetuando a nossa cultura.

Enfim, o brincar não é meramente um ato fútil, impensado, irrelevante, que a criança exerce, mas, sim, o meio utilizado por ela para viver e compreender a realidade da qual faz parte, da melhor maneira possível. Além disso, essa atividade contempla inúmeros benefícios para o corpo e para a mente do futuro adulto.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. Jogos para estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENJAMIN, W. Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação. São Paulo: Summus, 1993.
- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO. CEB 20/2009, art. 9.
- FRIEDMANN, Adriana. O papel do brincar. Petrópolis: Vozes, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.
- _____. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.
- VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

O brincar e o prazer criando vínculos para facilitar a aprendizagem: a ciranda a encantar

Simone de Souza Muller Montipó¹
Magda Fontoura Vieira²

Resumo: O presente artigo irá cirandar pelos aspectos do brincar na escola nas práticas pedagógicas. Para a reflexão, nos basearemos nos questionamentos: por que brincar? O momento brincar pode ser aceito como uma prática fundamental, no espaço escolar, para o desenvolvimento infantil? Nos apoiaremos em teorias da educação e em vivências de sala de aula abordando a importância do brincar e do prazer para o vínculo entre professor e aluno, desenvolvendo o afeto necessário para a criança aprender.

Palavras-chave: Brincar. Prazer. Vínculo. Afeto. Aprendizagem.

*Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar!
Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar.
O anel que tu me deste era vidro e se quebrou.
O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou.
Por isso dona Rosa entre dentro desta roda,
diga um verso bem bonito, diga adeus e vá se embora.*³

¹ Licenciada em Pedagogia – Séries Iniciais e Especialista em Alfabetização e Letramento.

² Licenciada em Pedagogia – Anos Iniciais, EJA e Educação Infantil.

* Professora Orientadora: Dra. Tânia Ramos Fortuna.

³ Cantiga popular.

Essa música, integrante do folclore brasileiro, cantada nas brincadeiras infantis, continua na memória de muitas pessoas, sendo elas jovens, adultas ou idosas. Por que ela não foi esquecida? Alguns podem não lembrar todos os versos, mas é só alguém cantarolar e as lembranças começam a surgir. Lembranças das brincadeiras de rodas, brincadeiras de pega-pega, jogos, campeonatos com bolinhas de gude. Lembranças das brincadeiras de casinhas, mamãe e filhinha, e super-heróis. Pular corda, jogar bola, amarelinha. Brincadeiras com fantoches estes podendo ser de tecido, de papel ou até de ossos de animais como já ouvimos relatos de familiares que criavam com ossos de animais brinquedos pois, no interior do Rio Grande do Sul, moravam distantes, como dizem, “de tudo e de todos”. A criatividade era uma grande alheia na construção de brinquedos.

“Ah... que tempos! Tempos que não voltam mais.” Logo após as lembranças essa frase vaga nos pensamentos. Quem nunca ouviu essa frase numa roda de conversa, sentado com seus familiares, amigos ou colegas? Pessoas sentem saudades de um momento onde “o brincar” era algo prazeroso. São momentos alegres, cativantes que para muitos até faziam esquecer a fome, o frio, o medo e a dor.

Momentos prazerosos ao brincar! Sabemos, então, que o ato de brincar é prazeroso. Mas será que é importante para a constituição do sujeito? A prática do brincar deve estar presente na prática da escola? Qual é o benefício para a aprendizagem do aluno o prazer de brincar?

Prazer e brincar...vamos cirandar com essas palavras. Cirandar, segundo alguns dicionários, significa ir de um lado para o outro. Para entender um pouco mais sobre o prazer e o brincar vamos cirandar pelos pensamentos de alguns teóricos que já refletiram sobre estes temas em seus textos.

Freud foi uns dos primeiros a estudar o brincar e o prazer para o mecanismo psicológico da criança. Ele salienta que, uma criança não brincava apenas para repetir situações que lhe foram satisfatórias mas, também, para elaborar as situações que lhe foram traumáticas e dolorosas. Do ponto de vista da teoria freudiana “o que decide o propósito da vida é simplesmente o programa do princípio de prazer. Esse princípio domina o funcionamento do aparelho psíquico desde o início” (FREUD, 1969, p. 94).

Vygotsky (1984) também salienta em seus textos a importância do brincar para o desenvolvimento intelectual e social. No brincar a criança imita os mais

velhos em atividades diárias, oportunizando seu desenvolvimento. Ela cria uma zona de desenvolvimento proximal, que nela se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. Afirma ele que, “ao brincar, a criança está acima da própria idade, acima de seu comportamento diário, maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1984, p. 162).

Vygotsky fala em duplo paradoxo contido no brinquedo:

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (VYGOTSKY, 1984, p. 113).

Piaget (1976) salienta que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais, sendo, por isso, indispensável à prática educativa” (PIAGET, 1976 apud AGUIAR, 1977, p. 58).

Hoje há muitas bibliografias ressaltando a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Mas a escola e a família reconhecem esta importância? Vamos refletir um pouco mais sobre este tema.

VAMOS DAR A MEIA VOLTA, VOLTA E MEIA VAMOS DAR. BRINCAR OU NÃO BRINCAR?

Antes de começarmos nossa reflexão sobre este tema, gostaríamos de salientar que este espaço não está baseado em pesquisas de campo realizadas por nós com professores, alunos e seus familiares. Esta reflexão está baseada na nossa vivência em salas de aulas, tanto como professoras atuando com os alunos, seus familiares e colegas de trabalho, e como estudantes participando em estudos que envolvem debates com outros educadores que vivenciam, no

seu cotidiano, o questionamento do brincar ou não brincar na prática educativa.

No dia a dia escolar, após alguns deliciosos momentos de atividades lúdicas, não é raro depararmos com um aluno com a seguinte indagação: “Professora, quando a aula irá começar?” Ou pais que ao olharem cadernos de seus filhos questionam: “Não fizeram nada hoje?”. Para muitos pais e alunos a aula acontece apenas no momento do uso do caderno, ou seja, toda a atividade feita sem o uso do mesmo não é momento de aprendizagem, não é um momento para o desenvolvimento educacional.

Fortuna inicia seu texto “Brincar é aprender: a brincadeira e a escola”, com essa reflexão:

É possível aprender – e ensinar – brincando? Os alunos, enquanto brincam, não perderão tempo, tempo esse que poderia ser empregado na aprendizagem de conteúdos escolares importantes para a obtenção de êxito acadêmico e social no futuro? Tais questões intrigam professores, pais e os próprios alunos, que se perguntam sobre a ‘utilidade’ de brincar e despendem tempo e lugar na escola para isso. São dúvidas que se revigoram diante da constatação da transformação da infância e dos interesses das crianças contemporâneas (FORTUNA, [s.d.], p. 1).

Nossa realidade é muito diferente da realidade de nossos pais, de nossos avós. A tecnologia, particularmente a informática, fez o nosso dia a dia mudar rapidamente. Há duas décadas atrás eram raras as pessoas que tinham telefone em casa, hoje é raro pessoas que não têm um telefone móvel (celular) para carregar a qualquer lugar. Há poucos anos era difícil se comunicar com pessoas mais distantes, hoje conversamos (audiovisual) diariamente com pessoas que estão do outro lado do planeta. Essa mudança da realidade foi aceita por todos e nos adaptamos perfeitamente a ela. Com toda essa mudança indagamos: como ficou a escola?

No tempo dos nossos pais eles tinham que sentar em classes enfileiradas um atrás do outro, não podiam conversar com colegas, as disciplinas mais im-

portantes eram o estudo da língua portuguesa e a matemática, e os materiais mais importantes para a aprendizagem eram o caderno e o lápis para os alunos e o quadro-negro e o giz para os professores. Hoje, visitando as escolas, vemos que poucas mudanças ocorreram, a realidade na sala é a mesma de vinte, trinta, quarenta, cinquenta anos atrás. E o pior, a comunidade escolar luta contra mudanças à esta realidade. A sociedade se transformou até o muro da escola, dentro do espaço educacional ela é quase a mesma. Há muitos teóricos debatendo sobre a educação. Professores, pedagogos, psicólogos, sociólogos, embasados em pesquisas educacionais, lutam por mudanças nesta realidade escolar, mas enquanto as mudanças cirandam rapidamente, a passos de elefante⁴ no mundo tecnológico, no sistema educacional ela vem a passos de formiguinha. Para os alunos e seus pais a aula é o exercício copiado e corrigido no caderno!

Além da família e dos alunos, muitos educadores também procuram não utilizar jogos e brincadeiras em suas aulas com receio de como a comunidade escolar irá aceitar essa sua prática, pois eles próprios ainda duvidam da importância do brincar para a aprendizagem. Acreditam eles que o momento do brincar deve ser praticado no recreio, onde as crianças, livres pelo pátio, poderão aproveitar todos os recursos para brincar. Além desse medo do questionamento da comunidade escolar há também o medo de perder o “domínio” da turma na prática do brincar, pois os alunos estarão mais “agitados”, “soltos” e “desorganizados”.

Fortuna diz:

Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de “proteger os alunos” ou alegando que “estragam”. Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o “canto” dos brinquedos ou o “dia do brinquedo” – e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas

⁴ Lembrando a brincadeira “Mamãe, posso ir?”

classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que os alunos estão ali para “aprender, não para brincar”. O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo (FORTUNA, 2000, p. 150-151).

Tânia Fortuna relata uma realidade que não é desconhecida por nós, pessoas atuantes na área da Educação. Mas, nesse grupo de pessoas existem educadores que começam a sonhar e praticar mudanças. Ao pensarmos em sonhos lembramos de uma frase de Paulo Freire, um grande educador, que dizia que “quando um sonhador se junta a outro sonhador eles encurtam a distância entre o sonho e a vida sonhada” (FREIRE, 1989, p. 44). Alguns sonhadores, educadores que utilizam o brincar na sala de aula, e analisam seus resultados positivos para o educando, começam a surgir. Não é difícil encontrar, em palestras e cursos relacionados à prática educativa, relatos de professoras que, embasadas em estudos teóricos e no seu cotidiano escolar, defendem o brincar como um momento importante em suas aulas. Essas professoras, que muitas vezes são criticadas por colegas e pais como uma professora “maluquinha”, procuram mudar a realidade escolar onde alunos enfileirados um atrás do outro fazem exercícios cansativos, individualmente, que pouco auxiliam na sua formação cognitiva, social, cultural, física e psíquica. Essas, professoras que andam a passos de leoa, (pois o leão é uma animal bravo, forte e que não desiste da batalha) começam a mudar o pensar da comunidade escolar. Aos poucos pais e alunos começam a aceitar momentos lúdicos como parte da aula, parte da sala de aula e da escola.

O ANEL QUE TU ME DESTE ERA VIDRO E SE QUEBROU. O AMOR QUE TU ME TINHAS, ERA POUCO E SE ACABOU. EU QUERO BRINCAR!

Neste momento é importante frisarmos a importância do brincar para o

aluno. A escola passa a ser para a criança o local das relações além da família e vizinhos. E as relações de amizade e até inimizade são estabelecidas no brincar. Os conflitos, agressões, as afinidades e dificuldades de comunicação são facilmente identificados nos alunos na tentativa de estabelecer relações por meio da brincadeira e do jogo. Na hora do recreio percebe-se como se tornam visíveis estes conflitos e disputas, pois é o momento de liberdade estabelecido pela escola, onde se pode brincar do que quiser. Nestes momentos os alunos disputam bola, times, brinquedos, cartas de jogo de “bafo” e outros tantos jogos e brincadeiras. As crianças exteriorizam sua subjetividade nestas brincadeiras onde ocorrem as relações.

É possível compreender uma criança pela forma de brincar e agir com os colegas nestes momentos. Muitas vezes uma disputa de bola vira briga por causa de um chute na canela na hora da dividida. Isso pode acontecer pela criança não entender que no jogo ocorrem machucados e que não é de propósito, fazendo parte do tipo de situação que se expõe. Com o jogo, com o brincar, percebe-se como ela pensa, como vê o mundo. Muitas vezes imita as relações que possui em casa, dramatiza a autoridade de um professor ou uma situação que lhe tenha ocorrido e não consiga relatar verbalmente. É a questão da subjetividade sendo expressa através do brincar, conforme Fortuna (2000):

[...] a atividade lúdica é, ela mesma, pujante de situações em que a realidade qualifica o brincar, ao opor resistência à fantasia, forçando a busca de outros canais de realização. Por exemplo, quando sentimentos agressivos são expressos, por meio da brincadeira, de forma aceitável, não só o processo civilizatório está em curso, com a sujeição do indivíduo a regras socialmente construídas, como a capacidade de representação é ampliada. A capacidade de brincar e a capacidade de simbolização são interdependentes (FORTUNA, 2000, p. 153).

Dessa forma, negligenciar a capacidade do lúdico como instrumento de uma apropriação da realidade pode conduzir a diversos problemas na prática educativa como um todo. O brincar serve para elaborar as situações que lhe causaram alguma desagradável experiência. O aluno pode não aprender a ler

por não ter conseguido sublimar esta situação vivida. Nesta relação Vieira et al. (2005) explanam que:

Segundo a psicanálise, podemos expressar nossos desejos de forma simbólica quando sonhamos, fantasiamos ou brincamos. Mas não são apenas nossos desejos insatisfeitos que assim reaparecem. As experiências que sentimos como dolorosas ou traumáticas, com os medos e as angústias que lhes são associados, também podem ressurgir nos sonhos, nas fantasias e no brincar (VIEIRA et al., 2005, p. 32).

O brincar é importante para a criança extravasar sentimentos e emoções que podem estar gerando sofrimento, pois muitas vezes passa por situações difíceis que lhe impedem a aprendizagem e no momento da brincadeira pode repetir a situação para poder assimilar de forma elaborada em seu consciente.

O professor deve possibilitar o momento de brincar em sala de aula, momentos de livre expressão artística e linguística, momentos de prazer e interação entre os discentes e o docente também. Uma boa relação entre os alunos e entre alunos e professor possibilita uma maior possibilidade de intervenção e melhoramento na aprendizagem. Havendo vínculo afetivo gera confiança e parceria em sala de aula.

O professor quando se aproxima do aluno de forma espontânea e prazerosa, ou seja, no brincar, evidencia características do discente de uma forma mais assertiva do que observando ao longe, somente com as situações de rotina de atividades. Neste momento de prazer e alegria a intervenção pedagógica flui naturalmente e com maior aceitação do aluno, pois o professor desce do “pedestal” de “senhor do saber” e torna-se um parceiro de brincadeiras e por que não dizer, um amigo?

VAMOS BRINCAR COM NOSSOS ALUNOS!

Aqui iremos exemplificar uma situação de adaptação e vínculo, relatando um fato onde ocorreu o estranhamento de duas alunas com a chegada de uma nova professora regente de uma turma de segundo ano do ensino fundamental.

Já se haviam passado duas semanas de aulas e esta professora entrou em sala com a orientadora educacional sendo apresentada como a nova professora da turma. Enquanto a professora se apresentava para a turma, as meninas começaram a chorar e não teve jeito delas pararem. Então, quando deu o sinal para o recreio a orientadora sugeriu que as meninas ficassem com ela na sala de recursos. Porém a professora vendo a situação, sugeriu que ela mesma ficasse com as meninas na sala de recursos.

A professora, juntamente com as meninas, jogou Lego, montando castelos e casas. Este momento possibilitou uma conversa próxima sobre o que mais gostavam de fazer, qual time de futebol torciam, qual bichinho preferido, e assim foram se conhecendo e verificando afinidades. No final da brincadeira a professora perguntou o que lhes causou o choro e elas disseram que não queriam ter que dançar. Então, foi possível verificar que, o que as levou a chorar foi o fato de a professora, ao se apresentar, dizer que era bailarina, e as meninas não gostavam de dança por serem muito tímidas. A professora tranquilizou as alunas dizendo que só porque dançava, elas não precisavam ter que dançar também. Depois desta resposta as meninas sorriram aliviadas e tranquilas.

As alunas se adaptaram com a nova professora e logo após este momento do brincar ficaram confiantes de que sempre poderiam contar com ela, gerando confiança e vínculo. Se não fosse este momento do brincar talvez demorasse mais para que elas pudessem confiar na professora e talvez nunca se teria descoberto o motivo do estranhamento. E o interessante é que a professora disse que era bailarina para se aproximar mais dos alunos, porém este fato gerou angústia nas meninas devido a timidez.

Nunca sabemos o que dizer para que os alunos confiem em nós, mas uma coisa é certa, brincar, se divertir com nossos alunos pode sim ajudar a criar vínculos, pois descobrimos muito deles nestes momentos. Conforme Fortuna (2004), a importância do brincar:

Brincamos ou jogamos para dominar angústias e controlar impulsos, assimilando emoções e sensações, para tirar provas do eu, estabelecer contatos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade (p. 50).

Evidenciando a importância do brincar em sala de aula para as crianças e seu desenvolvimento, o professor deve procurar introduzir em seu planejamento momentos para que isso ocorra de forma clara e positiva.

POR ISSO DONA ROSA, ENTRE DENTRO DESTA RODA. EU POSSO BRINCAR COM MEU ALUNO!

A partir do momento em que se percebe que o brincar faz parte do processo pedagógico, deve-se buscar o conhecimento da turma e planejar o momento do brincar em sala de aula. O interessante seria o professor realizar uma pesquisa sobre o que os alunos gostam de fazer e traçar o perfil da turma. Neste tipo de sondagem há uma demonstração de interesse por parte do professor em se integrar com a turma.

Um aluno que não confia em seu professor, não o conhece, não se sente confortável diante dele, pode não desenvolver sua aprendizagem de forma satisfatória. A falta de vínculo afetivo entre aluno e professor dificulta a aprendizagem discente, podendo gerar desinteresse e até apatia pelo aprender. O aluno precisa se sentir percebido pelo professor, se sentir bem visto e se sentir motivado. Toda criança progride mais quando o professor demonstra confiança nela, acreditando em seu potencial. A autoestima do estudante auxilia muito na aprendizagem e o papel do professor é de possibilitar esta situação.

Quando um aluno percebe que o professor tem prazer em estar na sala de aula e gosta do que faz, com toda certeza vai se sentir confiante a acreditar no trabalho do professor. Uma forma de possibilitar o vínculo afetivo e aproximação com o aluno é o brincar, estabelecendo confiança e prazer. Numa sala de aula não pode faltar alegria e entusiasmo e o professor deve perceber as necessidades de seus alunos em relação ao interesse e condições de aprendizagem. Em relação à alegria e sensibilidade na prática educativa, Freire (1996) afirma que:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. E falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamen-

te rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (p. 142).

Podemos brincar com nossos alunos, podemos planejar momentos em que a prioridade é o prazer, a alegria, a fantasia, a dramatização, a música, a dança, o desenho livre! Momentos onde imperam a criatividade e liberdade de expressão. Pode ser um jogo, brinquedo, faz de conta, o que for de interesse dos alunos e da faixa etária. Mas o professor junto e, quem sabe, até ensinando novos jogos, novas brincadeiras ou trazendo suas brincadeiras favoritas de quando criança? Sim, o professor já foi criança e com certeza pode trazer muito de si para a sala de aula. Tânia Fortuna (2000) diz que é necessário que o educador reconcilie-se com sua criança interior para poder pensar o brincar dentro da sala de aula:

Como formar educadores capazes de abrigar o brincar em suas aulas?

Reconciliando-o com a criança que existe dentro de si (sugestão de Freud aos educadores, para que viabilizem o educar), não para ser, novamente, criança, mas para compreendê-la e, a partir disto, interagir em uma perspectiva criativa e produtiva com seus alunos (FORTUNA, 2000, p. 157).

As relações entre professor e aluno podem melhorar muito através do brincar. O professor se aproxima do aluno, conhece-o melhor e cria um vínculo importante para auxiliar na aprendizagem. O aluno por sua vez interage mais, confia e consegue mostrar sua forma de pensar e sentir ao professor. Onde há sorriso e espontaneidade, afeto e atenção, há possibilidade de desenvolver uma relação sadia e com proximidade. O brincar com o aluno pode tornar-se um vínculo importante para a aprendizagem deste.

DIGA UM VERSO BEM BONITO, DIGA ADEUS E VÁ SE EMBORA

Quem me dera ter agora / um cavalinho de vento /
para dar um galopinho /aonde está meu pensamento
(folclore brasileiro)

Nossos pensamentos cirandaram pelo brincar na escola como um local de relações sociais e afetivas necessárias para o desenvolvimento infantil.

A sala de aula pode se tornar um espaço rico e prazeroso para a aprendizagem. Aprendizagem essa que não precisa ocorrer apenas diante dos cadernos e livros didáticos. Libertar-se deste pensamento abre possibilidades de ampliar os rumos da educação.

O brincar não é perda de tempo, pelo contrário, ganha-se tempo. Através do brincar pode-se trabalhar com o imaginário, fantasias, simbolismos, criatividade e espontaneidade que na rotina pedagógica tradicional pouco é lembrada.

Brincando o aluno testa hipóteses, manifesta a sua criatividade, explora o meio ambiente, argumenta regras, expressa-se com facilidade, firma a sua personalidade, ordena o tempo e o espaço, estimula o seu pensamento, portanto, aprende!

Você diz que me quer bem / eu também quero a
você / onde tem fogo, tem fumaça /quem quer bem,
logo se vê (Folclore Brasileiro)

Ao assumir o brincar como uma prática importante no seu planejamento escolar, o professor auxilia no desenvolvimento de seu aluno. Este ato poderá proporcionar ao educador uma oportunidade para melhor conhecer o educando. Como já relatado durante o artigo, queremos reafirmar que no ato de brincar ocorre a possibilidade de aproximação entre professor e aluno e é neste momento que os vínculos são estabelecidos. Ao brincar com o aluno, o professor desempenha um papel de parceiro, criando laços de confiança e de bem-querer. A vivência do lúdico pela criança possibilita a elaboração de situações internas que em outros momentos não seriam percebidas pelo professor.

Quando brinca, o aluno está utilizando uma linguagem não convencional, para demonstrar o seu interesse, seus sentimentos, seu entusiasmo e suas

inquietudes, permitindo assim ao educador, além de conhecê-lo, pensar em formas de intervir.

Lembrando a história de Aladim e da lâmpada maravilhosa, ao brincar a criança libera sentimentos que estariam aprisionados por algum trauma ou sofrimento e que, talvez, impedissem o seu aprendizado. Como um gênio maravilhoso e cheio de poderes, a criança se liberta da prisão da lâmpada empoeirada. Torna-se, então, possível desenvolver a intervenção pedagógica direcionada à necessidade do aluno, favorecendo, assim, a aprendizagem. A criança alcançará algo que estava o tempo todo dentro de si: sua capacidade de aprender.

Eu amo a letra B / por ela tenho paixão / com ela
posso escrever BRINCAR / dentro do meu coração.
(Folclore Brasileiro)

O brincar poderá tornar-se uma prática importante dentro do nosso cotidiano escolar. Podemos assumir que brincamos com nossos alunos e que com essa atitude estamos auxiliando no seu desenvolvimento. É nessa prática libertadora e criativa que possibilitamos aos educandos o prazer em aprender, a se relacionar com o outro, a questionar os seus medos e seus limites. Escrevemos aqui a palavra “brincar” com o sonho dela ficar grafada, não apenas nos corações, mas no cotidiano das práticas educativas que cirandam nas escolas.

Às vezes a fala se emudece na tentativa de se aproximar, mas basta uma brincadeira para ir além das palavras e encontrar o caminho do coração.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião. Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos. Campinas, Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. Rio de Janeiro: Imago, 1969. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 21)

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender: a brincadeira e a escola. Disponível em: <http://www.sandraboza.com.br/wp-content/uploads/2011/07/BRINCAR_E.pdf>. Acesso em: 31 maio 2013.

_____. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (Org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164. (Cadernos de Educação Básica, 6)

_____. Vida e morte do brincar In: ÁVILA, Ivany Souza (Org.). Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 47-59.

VIEIRA, Therezinha et al. Concepções do brincar na Psicologia. In: CARVALHO, Alysson et al. (Org.). Brincar(es). Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2005. p. 29-50.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Ludicidade no processo de alfabetização: reflexões sobre experiências do contexto escolar

Gabriela Pagliarini Rocha¹

Letícia Vargas Pereira²

Resumo: Este artigo discute a alfabetização permeada pela ludicidade no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir de reflexões sobre as especificidades da construção da leitura e escrita dos alunos, fundamentadas em educadores que se dedicaram a pesquisar esse processo, as autoras relatam suas experiências profissionais com o objetivo de ilustrar o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Ludicidade. Socialização.

Armar quebra-cabeças, empinar pipa, rodar peão, jogar xadrez, bilboquê, jogar sinuca, dançar, ler um conto, ver caleidoscópio, não levam a nada. Não existem para levar a coisa alguma. Quem está brincando já chegou. (Rubem Alves)

¹ Formada em Pedagogia: Gestão e Supervisão de Processos Educativos pela Unisinos e especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria pela Uniasselvi.

² Formada em Pedagogia: Supervisão Escolar pela Universidade Feevale e especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco.

* Professora Orientadora: Ms. Luciane da Costa Cuervo.

O presente artigo propõe a reflexão a partir de experiências vivenciadas por nós, duas educadoras de séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil. A ludicidade está presente em nosso cotidiano, sendo peça fundamental de nosso trabalho com a alfabetização. Diante disso, conceituaremos algumas questões fundamentais para nossa prática e posteriormente relatar nossa experiência de forma a ilustrar a ludicidade como eixo no processo de alfabetização.

O PAPEL DA LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

Percebemos, no entanto, que o brincar não ocupa seu devido espaço no cotidiano escolar, sendo comum sua presença na primeira etapa da educação básica, a educação infantil. Infelizmente, com frequência no decorrer das etapas escolares posteriores à educação infantil, o lúdico acaba sendo suprimido por conteúdos que são valorizados e priorizados em detrimento do brincar. Fortuna (2000, p. 4) defende que “é possível brincar de qualquer coisa inclusive especialmente com aquilo que faz parte do cotidiano. A preocupação com a mediação e o contexto da ludicidade é, por esta razão, fundamental”. Sendo assim, o professor que oportuniza a brincadeira em sua prática docente, seja ela nos anos iniciais ou finais do ensino fundamental está contribuindo positivamente para uma aprendizagem significativa e prazerosa. Ponderando que para cumprir seu papel pedagógico a brincadeira deve ter intencionalidade.

O termo *lúdico* possui sua origem no latim, na palavra *ludus*, cujo significado é *jogo*, contemplando ações como jogar, brincar e ações espontâneas.

A ludicidade no processo de alfabetização escolar vem sendo discutida há décadas, com destaque para autores que veem a ludicidade como inerente ao fazer natural da criança e desta forma não pode ser dissociada da experiência escolar inicial.

A expansão da alfabetização implica reconhecer que, além da leitura e escrita, existe um universo de conhecimentos, uma pluralidade de procedimentos e uma variedade de atitudes e de valores que, de maneira cada vez mais complexa, permite-nos compreender nosso mundo e de agir de acordo com isso (CUBERES 1997, p. 23).

Sabemos que o processo de alfabetização inicia muito antes da entrada nos anos iniciais escolares. A aquisição da leitura e escrita é um caminho que começa desde o nosso nascimento e nos acompanha durante toda a vida, mediada por experiências socioculturais que extrapolam os muros da escola. O aluno chega à escola acompanhado de experiências que vivencia em sua família e sociedade, já que nosso cotidiano é permeado pelo mundo letrado.

Ao mesmo tempo, suas experiências anteriores à escola são permeadas pela ludicidade, pois aqueles conhecimentos que a criança adquire são feitos através da brincadeira, que, aliás, é uma das suas principais forma de ler e interpretar o mundo.

A escola por sua vez não pode fazer uma ruptura neste desenvolvimento natural infantil, “engessando” de forma brusca a aprendizagem. No momento em que a brincadeira permeia as atividades, o aluno pode sentir segurança em sua forma de expressão e aprender com mais facilidade. Para Piaget (1978), o jogo é uma assimilação do real pelo eu.

De forma alguma queremos dizer que a escola deve ser um espaço livre de regras e de certa formalidade que o ambiente escolar exige, mas ambos devem ser coautores na aprendizagem: ludicidade e atividades didaticamente planejadas. Conforme Santos (2010, p. 12),

[...] ao se trabalhar ludicamente não se está abandonando a seriedade e a importância dos conteúdos a serem apresentados a criança, pois as atividades lúdicas são indispensáveis ao seu desenvolvimento sadio e para a apreensão dos conhecimentos, uma vez que possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos.

A exploração do jogo faz com que o aluno construa conceitos, aproprie-se de regras, socialize-se e aprenda de uma forma mais natural. O jogo, quando escolhido de forma a atender as necessidades educativas de uma turma, pode ser um excelente aliado, não apenas como um passa tempo mas como uma ferramenta em que as crianças aprendem pelo prazer e potencial educativo do jogo em si.

É importante conceituar brevemente “alfabetização” e “letramento”, que

estarão presentes ao longo dos relatos que ilustrarão esse trabalho. Nesta perspectiva alfabetizar pode ser considerado a aquisição da escrita e da leitura e o letramento a função social deste processo, ampliando as funções comunicativas e informativas do indivíduo. Porém, são conceitos interdependentes, pois o aluno precisa apropriar-se dos sistemas alfabéticos e ortográficos, compreendendo-os de forma ampla, já que o letramento abrange uma leitura e escrita crítica, reflexiva e política.

Trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é, portanto, uma opção política. Acreditar que é possível alfabetizar letrando é um aspecto a ser refletido, pois não basta compreender a alfabetização apenas como a aquisição de uma tecnologia. O ato de ensinar a ler escrever, mais do que possibilitar os simples domínio de uma tecnologia, cria condições de para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instancias sociais e políticas (MACIEL; LÚCIO, 2009, p. 16).

Além disso, as crianças brincam com o som das palavras, comparam e reconhecem diferentes letras, manuseiam materiais e acompanham as contações de história desde muito cedo. Assim podemos afirmar que estão sim se preparando para ler, construir conceitos, ampliar a linguagem e futuramente produzir textos. Fundamentalmente, a criança precisa perceber que é possível e até mesmo necessário coexistir diversas formas de registro dos sons e das palavras, como mais uma importante forma de comunicação.

O mundo letrado retrata a sociedade em que estes alunos estão sendo criados, onde a escrita e a leitura são parte do cotidiano de todos, pois as utilizamos o tempo todo. A criança, que vive em meio a tudo isso, já adquire seus próprios conceitos acerca do mundo escrito e muitas vezes já brinca com a escrita e faz sua leitura tanto das palavras, mesmo sem compreender seu real significado, como das imagens, símbolos, logotipos, entre outras formas de apropriação destes signos. Ressaltando que, de acordo com Junqueira Filho, Kaercher e Cunha (2007, p. 56):

É muito importante que o adulto possibilite a ampliação de seu conhecimento, fazendo perguntas para que a criança busque em sua memória as coisas que conhece do mundo e tente registrá-las de seu modo. É bom lembrar que cada criança tem uma maneira própria de realizar seus desenhos, pinturas e construções. O papel do adulto é o de ampliar o repertório de imagens, fazendo pontes entre o mundo real – o que conhecem – e a imaginação – o que poderia ser.

ALINHAVANDO TEORIA E PRÁTICA

O trabalho com as turmas de alfabetização que desenvolvemos há alguns anos é embasado na ludicidade. Acreditamos que brincar é a forma mais prazerosa de atingirmos êxito neste complexo processo, pois através do contato com o lúdico, a criança fantasia, cria, interage, desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos papéis na brincadeira, vai constituindo-se como sujeito ativo de seu conhecimento. Craidy e Kaercher (2000, p. 31) completa destacando “[...] o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, afim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades”.

Desta forma, iremos relatar atividades já realizadas em nossa experiência docente. Algumas das atividades a seguir foram realizadas por uma ou outra professora, sendo que algumas por ambas. O mais importante é que são frutos de experiências que atingiram o objetivo de auxiliar os alunos a apropriarem-se do processo inicial de alfabetização. As atividades foram aplicadas em turmas de primeiro ano do ensino fundamental.

Cabe enfatizar outro aspecto relevante: tornar o ambiente da sala de aula alfabetizador, ou seja, um ambiente que ofereça diversas possibilidades, materiais dos mais variados, livros de história, revistas, jornais, gibis, material para consulta, cartazes, horários que norteiem a rotina, jogos e letras, além disso, a exposição das produções dos alunos pode retratar sua evolução e incentivá-los.

A sala de aula precisa ser o espaço mais instigador da escola, deve ser um local que desperte o desejo de desvendar o universo letrado. Mas, não só a sala de aula, como a casa, a família e a vizinhança fazem parte desta construção.

Um berço precisa ser a primeira sala de aula de uma criança e sua primeira escola da vida é o quarto, a sala e a cozinha, com mães e pais estimulando todas as inteligências. Mas isso não pode ser feito o tempo todo. A casa ou mesmo a escola não pode virar um laboratório onde recebe, a toda hora, todas as iniciações linguísticas, lógico-matemáticas, espaciais, corporais e outras (ANTUNES, 1998, p. 18).

Uma das ideias que nossa experiência demonstrou ser instigante para os alunos é iniciar os trabalhos questionando sobre o que desejam aprender no primeiro ano, sendo que, os alunos são, na sua maioria, unânimes ao responder que querem aprender a ler e escrever. Geralmente associam a aquisição da leitura ao prazer de descobrir o que está escrito nos bilhetes, histórias, livros e etc. Após, passamos a trabalhar com os nomes das crianças, suas histórias, suas vivências anteriores à escola, pois assim é possível conhecer melhor os alunos e ir direcionando a prática de acordo com as necessidades da turma.

O momento do jogo é uma excelente oportunidade de socialização nesta faixa etária. Nesta proposta, as crianças trocam informações, constroem novas aquisições, aprendem com as frustrações e alegrias, como também a respeitar as regras e descobrir novas saídas para variados desafios. Conforme Winnicott (1971) a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento.

Brincando, os alunos organizam-se e criam formas de registro significativas que enriquecem a aprendizagem. A seguir, alguns exemplos práticos de brincadeiras, jogos e atividades lúdicas:

Memória: Confeccionamos, logo no início do ano letivo, um jogo da memória especial: com o nome e a foto de cada um dos integrantes de nossa turma. O jogo era disputadíssimo nas turmas e a cada jogada mais familiarizados com os nomes dos colegas as crianças ficavam.

Antunes já nos orienta acerca da importância de estarmos atentos ao de-

sejo das crianças. A criação e a disponibilização de jogos na sala de aula são fundamentais para atender ao anseio infantil e quanto mais o adulto utiliza-se da observação e acompanhamento, mais contribui para este processo.

Cabe ao professor ou aos pais estarem plugados na criança o tempo todo e sentirem que, quando surgir o apetite pelo desafio do jogo, é importante ter em mãos os recursos para que sejam usados com sobriedade e, principalmente, com a coparticipação de outras crianças e de adultos (ANTUNES, 1998, p. 18).

Hora do Conto: A hora do conto realizada semanalmente pode ser um momento especial para a turma. Dentro dos assuntos que a turma deseja estudar, o professor pode apresentar-se fantasiado, procurando motivá-los a desejarem a leitura, pois acreditamos que o adulto deve ser exemplo de leitor para as crianças. Ainda vale lembrar que “a educação lúdica é uma ação inerente na criança e no adulto aparece sempre, como uma forma transacional a algum conhecimento” (SANTOS, 2010, p. 19).

A proposta da hora do conto criava suspense e quando o professor ausentava-se para preparar a hora do conto, as crianças já começavam a tentar adivinhar quem viria em seu lugar. Mergulhavam naquele universo de fantasia e curtiam os momentos mágicos que foram tornando a rotina muito mais atrativa.

Livros de variados gêneros literários também estiveram presentes, pois a leitura pelo prazer de desfrutar a história também faz parte da construção do leitor. Bussato (2006, p.13) apresenta o ato de contar histórias de maneira bastante peculiar “vejo o contar história como um ato social e coletivo, que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva”. Assim, podemos afirmar que o trabalho de contar histórias também é uma forma de construir e estreitar vínculos afetivos entre adultos e crianças.

Bicho Beto: Confeccionamos um bicho diferente, com vinte e seis patinhas sendo que em cada pata havia uma letra do alfabeto. Além de explorado na sala de aula, fazendo relação das letras com os nomes dos alunos e com palavras já conhecidas, o Bicho Beto visitava as casas dos alunos em uma sacola especial, que além da mascote, portava livros de histórias, alfabeto móvel e um diário da visita para ser preenchido com a família do aluno. Quando a mascote retornava

para a escola o aluno podia socializar com a turma como fora a experiência da visita em sua casa. A sacola visitava uma casa de cada vez, por um ou dois dias e era sempre muito esperada, não só pelos alunos, mas também por seus familiares.

Dia da Receita: Diante do interesse das crianças por receitas culinárias, uma excelente oportunidade de explorar a leitura e escrita foi a confecção de um livro de receitas. Antes de fazermos as receitas, a regra era tentar descobrir os ingredientes e quantidades, registrando sempre o passo a passo.

Depois de confeccionado o livro, um momento de autógrafos é muito interessante para que os alunos socializem sua produção com os demais alunos da escola. Aqui vale ressaltar a importância de estimular a fantasia e criatividade dos alunos para que vivenciem experiências prazerosas na escola. Santos (2010, p. 31) reforça que “os professores não podem negligenciar a infância de seus alunos, privando-os do direito de brincar [...]”.

Sacola Literária: Semanalmente recebíamos a sacola literária, uma sacola, cuja aparência agradou aos alunos, repleta de títulos diferentes e gêneros literários diversificados. Santos (2010, p. 19) afirma que “o professor precisa estar atento a idade e as capacidades de seus alunos para selecionar e deixar a disposição materiais adequados”.

Aqui é importante, além de manusear e explorar os livros, ouvir uma das histórias. Bussato (2006, p. 115) ilustra tal afirmação dizendo que:

O interesse pela narração não se fixa apenas na possibilidade de guardar na memória a informação ouvida, mas que está relacionado com o senso de prazer e fruição em ouvir, com a possibilidade de construir sentidos que ampliem o horizonte do ouvinte e com a intensidade que a história chega até ele, podendo provocar experiências no campo de visão interior e ativar as diferentes dimensões do ser.

Outra situação muito interessante é deixar que os alunos narrem os livros uns para os outros, mesmo não estando alfabetizados, uma vez que, através da leitura das imagens eles criam os enredos. Vale ressaltar o cuidado de não constranger aquele aluno que se sente intimidado ao ler para os colegas, mas incentivando-o a encorajar-se.

Trabalhar com a autoria destes materiais também é uma experiência rica, já incentivando as crianças a produzirem e assinarem suas obras. Desta forma,

trabalhamos questões importantes como a autonomia, autoestima, criatividade e sensibilidade.

Autor Presente na Escola: É uma prática presente em várias escolas e muito válida a presença de um autor na mesma. Geralmente, nas Feiras Literárias há um autor da região convidado a participar em um momento de bate-papo. As obras são trabalhadas anteriormente preparando-os para aproveitar bem a visita ilustre.

Mesmo que a escola não seja visitada por autores amplamente conhecidos, o fato de entrar em contato com pessoas que publicam sua obra incentiva os sujeitos a produzir e a querer saber mais sobre os autores. O trabalho na sala de aula posteriormente pode ser voltado para a produção individual e/ou coletiva da turma.

Incentivar a produção e valorizá-la é fundamental para a autoestima da criança, sendo que acreditando em seu potencial a aprendizagem será mais prazerosa. Esta fala é confirmada por Fernández (1991, p. 59), quando alega que “Existe um sinal inconfundível para diferenciar a ortopedia da aprendizagem: o prazer do aluno quando consegue uma resposta”.

Expressão e Movimento: No decorrer das atividades cotidianas é importante valorizar a expressão oral e corporal. Assim, pode-se organizar ao longo do ano: teatros, coreografias, telejornais, teatro de fantoches confeccionados pelos alunos, pedágio da gentileza com entrega de material de conscientização para os motoristas do bairro, brincadeiras com rimas e poesias, entre outras descobertas. Lembrando que a aprendizagem passa pelo corpo, pois Fernández (1991, p. 59) defende que “desde o princípio até o fim, a aprendizagem passa pelo corpo [...] por que o prazer está no corpo, sua ressonância não pode deixar de ser corporal, porque sem signo corporal de prazer este desaparece”.

Estas atividades também contemplam os alunos mais tímidos, pois gradativamente sentem-se à vontade para expressar suas ideias, desejos e pensamentos. Os jogos e brincadeiras simbólicas, segundo Junqueira Filho, Kaercher e Cunha (2007, p. 54), “tem um papel fundamental, pois, através deles a criança vai aprendendo ludicamente, numa relação dela com outras crianças, num exercício descentração e socialidade dos mais bonitos e importantes de sua vida”.

Criação de Histórias: O trabalho com livros que só apresentam as ilustrações tem muito potencial criativo. Os alunos criam os enredos das histórias

a partir das imagens. O importante é que no início as crianças fazem esta produção de forma comedida, sendo que criam poucos detalhes e ficam presas a uma história simples. Com a exploração deste tipo de atividade em diversos momentos e as interferências do professor, a turma começa a soltar a imaginação e cria enredos mais detalhados para as mais diferentes produções.

Álbum Musical: Consideramos importante também valorizar as experiências musicais de cada aluno. A música faz parte de nosso cotidiano, assim, criar formas de valorizar as vivências e preferências de cada sujeito também é função do professor, bem como apresentar diversidade de materiais para ampliar a criatividade e sensibilidade dos pequenos.

Esta atividade consiste em apreciar músicas preferidas de cada indivíduo envolvido no processo, trabalhar com as letras das músicas colocando-as em cartazes expostos na sala de aula, propondo experiências de interpretação e apreciação.

CD da Turma: Uma atividade muito produtiva foi a criação do CD da turma. Como as crianças da faixa etária do ensino fundamental apreciam diversas músicas e sempre as cantam nos intervalos ou em algumas atividades, pode-se criar um CD no qual cada aluno escolhe sua música preferida. Esta coletânea pode ser gravada, sendo que cada aluno recebe uma cópia. As letras das músicas podem ser trabalhadas em aula, além da criação de coreografias para uma ou mais músicas, de acordo com uma eleição feita pelos alunos da música preferida da turma.

Brincadeiras de Roda: Resgatando as brincadeiras que geralmente ficam esquecidas, as brincadeiras de roda além da sonoridade, rimas, ritmos e socialização, fazem a ligação família e escola, pois os familiares podem participar ativamente contribuindo com suas vivências. É comum encontrarmos crianças que não compartilham experiências lúdicas com sua família.

Buscamos através de pesquisa resgatar as brincadeiras presentes na infância dos familiares, além de aproveitar o momento como mais uma oportunidade para perceber o valor social da escrita, ou seja, mantendo viva a história. As letras das cantigas também podem ser objetos de estudo.

Essas cantigas de roda e tantas, tantas outras, marcaram a infância de todos... e vieram de tão antigamente, quando as avós de nossas avós já faziam roda,

davam as mãos e cantavam por horas estas cirandas tão belas, tão plenas de elementos importantes, significativos, belos... que falam de amor, de saudade, de abandono, de trabalho, de escolha do companheiro, de brigas, de tristezas, enfim, de tudo que faz parte da vida de todos... (ABRAMOVICH, 1985, p. 60).

Essas brincadeiras são parte da nossa história de vida, exatamente por trabalharem com diversas informações essenciais da condição humana e da nossa história, do local onde nascemos e vivemos. Abramovich (1985, p. 60) ainda destaca que,

[...] todo professor sabe que é preciso ampliar os referências da criança em relação à exploração do próprio corpo... (quer coisa melhor do que estar de mãos dadas, virando à direita e a esquerda, parando, volteando, pulando, apalpando, palmeando e tantas outras aproximações corporais que uma ciranda proporciona? E o jogo deste corpo no espaço próximo (quer melhor possibilidade do que cirandar por um local determinado e ir explorando as aberturas e limites dele? Ou ficar em fila esperando sua vez de sair para dar “o tiro lá”, só que em fila em que muitos andam juntos e não sob o comando de apenas um...).

Estas atividades são uma pequena amostra do que pode ser feito para tornar o ambiente escolar encantador. Cabe ao adulto oportunizar e a criança o direito de ter sua infância reconhecida e permeada pelo prazer e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados positivos ao findar de cada ano letivo e a maioria dos alunos alfabetizados, cremos que podemos constatar que a ludicidade é peça fundamental na alfabetização e que este processo pode ser agradável, leve, divertido e marcante tanto para alunos e suas famílias quanto para professores.

O universo infantil é permeado por músicas, histórias, brincadeiras, jogos e aprendizagem, onde a curiosidade é combustível para cada dia. A parceria entre adultos e crianças serve como estímulo para ambas as partes, já que, como defende Antunes (1998, p. 18):

Joga-se com a criança quando com ela se conversa, mas também joga-se quando se passeia, quando se anda de carro no caminho da escola, quando se assiste televisão ou quando se propõe suas interações com os avós, tios ou com seus amiguinhos.

Temos convicção de que essa temática não se esgota nessas reflexões, pois há muitos caminhos a serem percorridos, especialmente no sentido de tornar legítima a ludicidade no ambiente escolar.

Legitimar a ludicidade, reconhecê-la como base sólida da aprendizagem requer, além do comprometimento profissional diário na proposta pedagógica, reflexão, observação, disposição, formação continuada e busca constante por suporte teórico. O desejo de redescoberta deve acompanhar o professor por toda sua trajetória, pois a cada construção realizada, novas possibilidades surgem e este ciclo torna-se contínuo.

Não encerramos esta produção com a ideia de que para alfabetizar existem “receitas prontas” e “fórmulas mágicas”, mas, sim, com o intuito de fomentar em cada adulto o desejo de redescobrir a infância, o brincar e o aprender. Aprendizagem e prazer são companheiros inseparáveis que podem acompanhar crianças de todas as idades por toda a vida...

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Quem educa quem. São Paulo: Summus: 1985.

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

BUSSATO, Cléo. A arte de contar histórias no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2006.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladis Elise da S. Educação infantil, pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUBERES, Maria Teresa Gonzáles (Org.). Educação infantil e séries iniciais: articulações para a alfabetização. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e de sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (Org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf>. Acesso em: 18 maio 2013.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade; KAERCHER, Gládis Elise da S.; CUNHA, Suzana Rangel Viera da. Convivendo com crianças de 0 a 6 anos. In: CRAIDY, Carmen. O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imaginação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

SANTOS, Josimar Matias. Ludicidade no processo de alfabetização. Trabalho de conclusão de curso apresentado a Universidade Estadual de Roraima. Rorainópolis, RR, 2010. Disponível em: <<http://slideshare.net/diouro/ludicidade-no-processo-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 15 maio 2013.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. São Paulo: Imago, 1971.

Brincadeiras e fantasias: a disponibilidade do professor em criar outros contextos em uma classe de alfabetização

Leonardo Rocha de Almeida¹
Karine Dall'Agnol²

Resumo: Este trabalho vem refletir sobre a experiência de docência de um professor de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, da rede pública municipal da região metropolitana de Porto Alegre, que utiliza fantasias e brincadeiras para organizar sua práxis pedagógica. Realizamos observações e entrevista com o profissional durante o primeiro trimestre do ano letivo. O texto relaciona os estudos sobre o desenvolvimento da criança perante os estímulos da experimentação e do convívio com a diversidade de personagens e brincadeiras proporcionados pelo professor. Fundamentando-se nos escritos de Vygotsky e criando pontes com outros autores como Paulo Freire.

Palavras-chave: Docência. Psicanálise. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

¹ Mestrando em Gestão Educacional; Especialista em Alfabetização; Pedagogo.

² Psicopedagoga Clínica e Institucional; Pedagoga.

* Professora Orientadora: Dra. Roséli Maria Olabarriaga Cabistani.

O presente artigo versa sobre a análise da prática de um professor da rede pública nos Anos Iniciais e na Educação Infantil de uma escola localizada em meio rural de Sapucaia do Sul. Partindo do relato do professor que atua em classe de primeiro ano do Ensino Fundamental e Pré II, nível de ensino da Educação Infantil, e que utiliza de brincadeiras de roda e fantasias em suas aulas, propomos uma reflexão teórica sobre a fala do professor e quais seriam os benefícios de sua disponibilidade em criar, cantar e fantasiar junto às crianças que vivem em um meio tão carente de opções de lazer e atividades diversificadas. Não queremos dizer, no entanto, que elas estão fora de relações sociais ou que são crianças desprovidas de contextos, como disse Cohn (2005), citando uma frase de Margaret Mead:

[...] crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural (p. 26).

Dessa forma, deixamos claro que entendemos as crianças como produtoras culturais e que o professor com o qual realizamos o estudo tenta possibilitar outras formas de interação que não fazem parte daquele ambiente, pois a criança: “[...] onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005. p. 28).

Esse professor, doravante denominado Psyduck³, concordou voluntariamente⁴ em participar deste estudo, realizando uma entrevista semiestruturada e com a observação de algumas de suas aulas junto às turmas de 1º Ano e Pré II, com crianças de seis e cinco anos respectivamente, durante o primeiro trimestre de 2013. Este professor trabalha de uma forma coerente ao que acreditamos ser os fundamentos de uma prática docente. Dando maior visibilidade às crianças e possibilitando que elas falem e interajam com os colegas e o professor. Podemos relacionar esse tipo de posicionamento ao modelo construtivista quando este fala sobre o desenvolvimento moral e social da criança, como expresso por DeVries e Zan, quando afirmam:

³ O pseudônimo, que faz referência a um personagem de um desenho animado dos anos 90 do século XX, foi escolhido pelo professor.

⁴ Preenchendo termo de esclarecimento e de aceite da utilização de suas informações, relatos e posicionamentos.

Na educação construtivista, [...], defendemos uma ênfase sobre as experiências pessoais das crianças para o apoio do desenvolvimento social e moral. Essas experiências pessoais ocorrem em um contexto natural, no qual as crianças escolhem e vão em busca de seus interesses (1998, p. 194).

Dessa forma, os recursos utilizados pelo professor Psyduck durante as aulas, os quais estarão expressos no decorrer deste trabalho, podem auxiliar nesse desenvolvimento, visto que proporcionam às crianças essa visão natural sobre os atos e os aspectos que ele traz para a sala de aula, seja com fantasias ou outros materiais diversificados.

A ESCOLA E A SALA DE AULA

A escola atende crianças desde a pré-escola até o final do Ensino Fundamental. Considerada a segunda menor escola da rede municipal de Sapucaia do Sul, possui cerca de 280 alunos nos dois turnos, manhã e tarde. Criada há oito anos, apresenta um espaço amplo, com quadra de esporte, pracinha e um grande saguão.

Pela localização da escola em uma área de difícil acesso, considerada como zona rural, esta possui um papel muito importante, pois como dizem Berberian e Bergamo (2009):

[...] é importante ressaltar que o processo de escolarização é determinante na formação e veiculação de hábitos, valores e costumes, exercendo papel de destaque na vida das pessoas. Além de tal reconhecimento, é fundamental considerar que a escola representa uma das principais instituições na definição do padrão, dos usos e valores da linguagem oral e escrita (p. 187).

Assim, demonstra-se a relevância da escola naquele local. As crianças têm difícil acesso a outros ambientes devido à falta de meios de mobilidade urbana e muitas delas não têm possibilidade de se dirigirem a outra escola.

A sala do professor regente das turmas de Pré II e 1º Ano do Ensino

Fundamental dispõe de: uma televisão, que durante as observações foi usada apenas para a exibição do filme *Lilo & Stitch* (2002); três armários de duas portas em que guarda seus pertences pessoais; e material de aula das crianças. O local apresenta uma vasta gama de materiais: papéis coloridos, cartolinas, colas coloridas, barbantes, entre outros. Porém, durante o tempo de observação o professor utilizou predominantemente folhas brancas de tamanho A4 para desencadear suas atividades.

Há uma estante de metal com vários brinquedos; o professor conta:

Antes tinha uma estante grande, enorme, que só eu conseguia pegar os brinquedos, durante as férias resolvi tirar ela [a estante]. Do que adianta as crianças não terem acesso aos brinquedos que são para elas? Agora fica assim, na altura delas, e as caixas que ocupavam as estantes ficam no chão sempre com acesso direto das crianças. (Professor Psyduck)

Nesse depoimento, percebemos a relação que o professor tem com o espaço e sua disposição e ao que é proibido e permitido por ele para as crianças. Segundo Oliveira (2000):

O ambiente, com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. A influência do meio através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante. As crianças e ou os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, que possibilita descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos (p. 158).

O professor, nessa visão de dar possibilidades para as crianças, acaba por também fazer com que elas se tornem autônomas, afinal, “o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo para vendê-lo, para guardá-lo” (LIMA, 2001, p. 30); e Psyduck demonstrou que isso não

ocorre em sua sala, a qual muda constantemente a disposição dos móveis.

Existem dois tapetes e alguns colchonetes que são para o uso das crianças que se organizam em mesas redondas e de tamanho proporcional, tendo normalmente quatro crianças em cada mesa. O professor contou que antes eram mesas que se dividiam como se fosse uma flor, cada criança com uma mesa em formato de pétala e um grande miolo ao qual elas ficavam conectadas para fazer os trabalhos em grupo. Por serem maiores, o trabalho em grupo era complicado, pois as crianças algumas vezes jogavam seus materiais umas às outras por não alcançar o colega; porém, após solicitação, ele conseguiu autorização para trocar, pois em suas palavras: “Nessas mesas menores eles conseguem conversar mais facilmente e utilizar o material coletivo” (Professor Psyduck), relatando os ganhos que a mudança das mesas possibilitou nas relações entre os alunos e as propostas de aula.

Assim, o professor acaba corroborando o pensamento vygotskyano⁵, explicado por Riolfi (2009):

Para Vygotsky, a palavra tem importantes funções de organização interna e externa do ser humano. Ao recortar uma massa indistinguível de pensamento em pensamento verbal, permite que um sujeito compreenda as coisas que vê e vive e, também, que possa partilhar essa compreensão com seus pares e descendentes (grifo do autor. p. 83).

Proporcionando esses espaços de troca, o Professor Psyduck acaba por familiarizar e possibilitar aos alunos essa construção do pensamento. Se seguirmos a teoria de Vygotsky: “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (1998, p. 156-157 apud RIOLFI, 2009, p. 81)

AS ROUPAS DO PROFESSOR

Formado em Pedagogia com habilitação para docência na Educação In-

⁵ Pela existência de variações na escrita do nome do referido autor, usaremos neste trabalho a grafia Vygotsky.

fantil e Anos Iniciais, Psyduck utiliza fantasias e brincadeiras em sua sala de aula, contando com muitos itens inusitados que perpassam o imaginário das crianças como: chapéus de animais, roupa de caipira e fantasia de Stitch⁶ (Lilo & Stitch, 2002).

O professor conta:

Tudo começou na festa julina da escola em 2012. Eu queria ir vestido de gaúcho, mas como era caipira, tive que procurar outra roupa para entrar no clima. Como toda a escola faria uma gincana e eu não queria participar, pois detesto datas comemorativas. Então, me animei vindo fantasiado, só que os alunos curtiram tanto ver o professor vestido de caipira todos os dias durante três semanas, que alguns perguntavam se podiam ir à aula caracterizados. Depois comecei a vir com outros chapéus diferentes e não parei mais. (Professor Psyduck)

Percebe-se o uso de diversas roupas, principalmente acessórios como chapéus, mantas e camisetas, e fica claro que em grande parte das vezes estas não fazem parte de um projeto específico. Percebemos o professor indo com chapéu de alce e trabalhando assuntos não relacionados, como uma música sobre trem. Durante a utilização dessas vestimentas, o professor parece ter o mesmo respeito e admiração por parte dos alunos do que quando está utilizando roupas comumente vistas como “sérias”.

Quando questionado sobre esse fato, sobre a infantilização da profissão docente, o professor é enfático:

Não me considero infantil, apenas acredito que as crianças, por estarem aqui, numa realidade dura, necessitam de mais objetos capazes de criar contextos e histórias diferentes. Porém quando questionam sobre a falta de ligação, em alguns momentos, com os temas que estudamos é uma questão simples,

⁶ Personagem do filme que tem a forma parecida com um cachorro azul.

hoje, o mundo está em constante mudança, no meu tempo de escola não se podia ir com uma roupa diferente que já sofria algum tipo de discriminação. Quero que os meus alunos tenham a chance de verem que podemos ser “sérios” e “divertidos”, independente das nossas roupas. (Professor Psyduck)

Assim, ele demonstra que os objetos trazidos para a sala de aula são puro pretexto para imaginar, como quando as crianças questionaram-se sobre o que seria o chapéu do professor, um lobo ou um tigre. Concordando com os escritos de Horn (2004) ao dizer que: “[...] ‘o povoamento’ do meio ambiente com objetos e materiais que desafiem a criança no ato de transformar e criar é fundamental para seu desenvolvimento” (p. 19).

Gabriel de Andrade Junqueira Filho (2011) também fala sobre essa questão das características levadas pelo professor para entrar em contato com os alunos. Ele as denomina de “Parte Cheia” e “Parte Vazia” do planejamento. Nesse sentido, a “Parte Cheia” seriam todas as vivências e experiências do professor que prepara sua aula, demonstrando o que gosta e o que considera importante para uma educação de qualidade, tudo aquilo que é importante para o professor e que ele deseja trabalhar com os alunos. Entretanto, não é só o professor que tem a sua “Parte Cheia”; todos os alunos têm a sua, a qual expressam suas vivências e experiências. Nesse encontro de professor e alunos também aparece a “Parte Vazia”, que é a relação dessas “Partes Cheias” que acabam por fazer mudar ambos os lados. Isto afeta principalmente o planejamento do professor que, a partir desse momento, também precisa considerar as demandas dos alunos que ele descobre nesse espaço de interação entre as partes que dizem o que pensam sobre os itens e adereços que ele leva para a sala de aula.

Quando olhamos para a relação com os alunos mais velhos que frequentam a escola, esta parece ser boa, talvez por alguns possuírem parentesco com os alunos do professor. Outros alunos parecem achar as roupas e acessórios que o professor usa muito bonitos, verbalizando que desejam ter um chapéu igual ou questionando onde o professor o comprou. Há alguns que fazem piadas, mas o professor parece não se importar.

RELACIONAMENTO COM OS ALUNOS DA TURMA

Durante o tempo em aula, o professor parece desempenhar uma afetividade com demarcação clara de até onde os alunos podem chegar e/ou fazerem determinadas atividades, como sair da sala, gritar ou pegar objetos de outros colegas.

O professor se abaixa para abraçar as crianças e parece ter o tempo todo seu olhar voltado para elas, algumas vezes esquecendo os pais que ficam à porta esperando para conversar com ele. Quando questionado ele diz: “Eu tenho que trabalhar com as crianças, construir conhecimento significativo; não posso deixar os vinte se matando dentro da sala sozinhos por causa de um pai que não pode esperar para conversar” (Professor Psyduck).

[...] o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p. 96).

Desta forma, as crianças parecem diferentes quando estão na presença do professor quanto às relações que estabelecem entre si e com este. Talvez o professor já tenha “deixado alguma marca”.

As crianças utilizam com frequência denominações familiares para se dirigir ao professor, como, por exemplo, pai, tio e avô, logo percebendo o erro e se corrigindo. Quanto a isso o professor fala:

Eu fico chateado com isso, pois há certo hábito de familiarizar a escola e seus profissionais, Paulo Freire já falou sobre isso no livro Professora Sim, Tia Não, em que ele fala sobre a questão das pessoas verem o profissional como membro da família e na perda do sentimento de responsabilidade pela aprendizagem do aluno. Por isso eu sempre procuro tratar eles de uma forma amorosa, porém profissio-

nal, sabendo o que estou desenvolvendo com intencionalidade clara. (Professor Psyduck).

O pensamento do professor tem uma lógica social, vendo a questão da fala da criança como um retrato de um pensamento social que se espalhou nas últimas décadas. Todavia, a partir de nossos estudos psicanalíticos⁷, principalmente falando sobre o complexo de Édipo, percebemos que talvez o professor esteja ocupando outro papel na convivência dessas crianças. Pela análise feita por ele, há preocupação com as regras, como, por exemplo, cumprir com combinações, encaminhar bilhetes, cobrar o aluno quando não comparece à aula por alguns dias. Dessa forma, o professor exerce a função simbólica do pai, fazendo-o vir a ter certas ações parecidas, ou não, com o pai biológico.

O pai é, no complexo de Édipo, aquele ao qual a mãe se refere para a criança, aquele que vem ocupar a terceira posição. Todos esses pais participam da função fálica que os nomeia e lhes dá o lugar que ocupam. Em todos esses casos, o pai é o ‘sustentador da lei’, ele está na posição de representá-la para o sujeito: ele não é a lei, não a faz, ele é o seu representante (HURSTEL, 1999, p. 78).

Assim, discordamos do professor Psyduck em sua análise, pois entendemos que os alunos estão realizando relações diferentes das apontadas por Freire (1995), já que esta vinha num viés histórico de pensar na falta de responsabilidade do professor com o conhecimento técnico e sua formação para a ocupação do cargo. Não dizemos com isso que não existam, ainda, profissionais que se encaixem no perfil apontado pelo autor brasileiro, mas que em nosso estudo de caso ele não se aplica.

O PROFESSOR, OS ALUNOS E A ALFABETIZAÇÃO

Quanto ao trabalho de alfabetização pelo professor, ele realiza o processo

⁷ Referimo-nos aos estudos realizados durante o curso Ler ou Não Ler: Drama ou Desafio, dos meses de outubro de 2012 a maio de 2013 promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

a partir das experiências vividas pelos alunos, principalmente utilizando músicas cantadas e coreografadas pela turma, grande parte das vezes, no pátio.

Percebemos que Psyduck tem um olhar muito próximo às crianças, principalmente no cuidado com o processo de alfabetização, nas atividades propostas e na forma como elas são avaliadas. Como dizem Rojo et al. (apud BERBERIAN; BERGAMO, 2009) sobre a intervenção do adulto no processo de aquisição da língua escrita da criança:

É ele quem atribui intenções e interesses à criança, orienta sua atenção para os aspectos da escrita, recorrendo-a com o seu gesto e sua fala, tornando-a significativa. O modo de falar sobre a escrita, as práticas discursivas do adulto, recortadas e incorporadas pela criança, são, por sua vez, retomadas e incorporadas pelo adulto, num jogo muito mais dinâmico que supõe o elemento letrado como “informante sobre a escrita” e o elemento não letrado como aquele que, a partir da informação recebida vai construir sozinho, dependendo apenas do seu sistema assimilatório já construído, um conhecimento sobre a escrita (p. 94).

Dessa forma o professor, enquanto adulto que orienta a criança, auxilia na superação das ideias equivocadas que podem surgir durante o processo de alfabetização, pensando sempre na possibilidade do indivíduo assimilar o conhecimento, construindo autonomia.

Assim, há um ponto a se relativizar, pois o professor, de imagem diferente, demonstra um comprometimento com a aprendizagem das crianças que se encontram em um processo decisivo para a sua história pessoal, a alfabetização, como diz Cavazotti:

[...] privar o homem da possibilidade de domínio da língua escrita implica subtrair-lhe a condição plena de interação sociocultural que lhe permite o acesso ao acervo de experiências (conhecimentos) codificadas em língua escrita. Por conseguinte, implica também restringir as condições necessárias para o

desenvolvimento das formas de pensamentos mais elevadas, compatíveis com os níveis mais avançados de conhecimento já produzidos pela sociedade (2009, p. 16).

Por conseguinte, o professor necessita ter sua intencionalidade clara no processo de alfabetização, sabendo aproveitar aquilo que leva para as crianças, no caso as fantasias e brincadeiras, para que realize o processo de alfabetização. Corroborando esse pensamento, temos o relato do Professor Psyduck:

Eu costumo utilizar algumas coisas que nós vemos, por exemplo, ano passado que eu vesti a roupa de caipira por quase um mês, trabalhamos vários aspectos, quem era esse caipira, quais as comidas típicas, as vestimentas, como se escreviam as palavras significativas como “chapéu”. Muito jogo de bingo das palavras envolvendo o nosso tema de estudo. Sabe, mesmo que eu venha por gostar de me vestir assim, nas chances que eu posso aproveitar e relacionar tudo, fantasias e conteúdo, eu procuro fazer. Tudo está interligado e as possibilidades de trabalho são muitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações e entrevistas realizadas sobre o enfoque teórico, podemos perceber a riqueza do trabalho deste professor, o qual realiza uma revitalização de sua prática docente com a utilização desses objetos tão inusitados.

Entendemos que existem alguns equívocos dentro desse processo, citados anteriormente, porém quando pesamos nas atividades do professor com as crianças, o seu estar junto por relacionar-se com elas e questioná-las quanto às suas hipóteses, percebemos isso como algo importante para potencializar sua prática.

Também ressaltamos a função que este profissional está desempenhando junto às crianças, visto que a escola é o primeiro local de cisão com a família.

Ele, enquanto visto algumas vezes pelas crianças como “pai”, acaba por ser realmente um pai simbólico, por dar a regra e dessa regra a criança aprender a cumprir e respeitar.

Além disso, esse trabalho se valeu para nos fazer rever conceitos sobre como é o professor alfabetizador, suscitando questões que poderão ser aprofundadas no futuro: De quem é esse novo modelo de professor? Existirão outros professores alfabetizadores homens? Como será o futuro dessas crianças nos demais anos de escolarização? Quais as influências que elas sofrem por terem um profissional tão diferenciado como professor? Essas e outras questões ainda necessitam de tempo e de um debruçar-se teoricamente para no futuro, quando tivermos material possível de coleta, podermos enfim realizar a análise.

REFERÊNCIAS

BERBERIAN, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Psicogênese das linguagens oral e escrita: subsídios para alfabetização e letramento. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. Fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HURSTEL, F. As novas fronteiras da paternidade. Trad. Emma Elisa Carneiro de Castro. Campinas: Papirus, 1999.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LILLO & STITCH. Produção de Walt Disney Pictures. EUA: Buena Vista Home Entertainment, 2002.

LIMA, Elvira de Souza. Como a criança pequena se desenvolve. São Paulo: Sobradinho, 2001.

OLIVEIRA, Vera Barros de. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2000.

RIOLFI, Claudia Rosa. Linguagem e pensamento. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

Os educadores deveriam “guerrear” pelos sujeitos e não pelos métodos

Cristine Patane¹

Resumo: O presente artigo aponta para a importância de uma ética do professor, ocupando o seu lugar de pesquisador na sala de aula, respeitando os sujeitos e suas especificidades, na escolha de uma modalidade de ensino, sem se aprisionar em teorias hegemônicas das aprendizagens. Questiona também a tentativa de exclusão das escolas “especiais” públicas, neste momento histórico, com uma escola pública “deficiente”. Expõe também um relato de experiência com teatro-educação e o acompanhamento de uma turma nas aprendizagens da leitura e da escrita com o aporte da consciência fonológica.

Palavras-chave: Sujeito. Linguagem. Lectoescrita. Consciência fonológica. Jogo teatral. Professor-pesquisador.

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com conteúdos estritos, absolutos, fechados, inquestionáveis (KUPFER, 2000, p. 125).

¹ Aluna do curso “Ler ou não ler: um drama ou um desafio?” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Pós-Graduada em Teoria Psicanalítica pela Unisinos e graduada em Pedagogia com especialização em Educação Especial pela PUCRS. E-mail: ppatane@hotmail.com.

* Professor Orientador: Dr. Mario Fleig.

O educador é um intelectual, um pensador, um inventor, um ser criativo. Será que é função do professor aplicar cartilhas, métodos, ou seria melhor seguir as pistas deixadas pelo sujeito?

A educação se assemelha à religião, ou o professor só conseguirá dar soluções para a educação quando passar a entender sua posição de professor “inventor”?

A educação também não pode esquecer que tem um compromisso ético com o sujeito aluno e seu processo de aprendizagem, porque os conteúdos teóricos fazem sentido quando atravessam esse sujeito. O professor tem um compromisso com os conhecimentos sistematizados, com a linguagem, porque é função da educação mergulhar o aluno na linguagem. Essa imersão do aluno na linguagem transforma o sujeito, tornando-o capaz de produzir os discursos e o laço social.

Pede-se ao professor, muitas vezes, que ele seja um papagaio repetidor de métodos, linhas de pensamento. Caon (1998, p. 43) ironiza utilizando a expressão “vaquinha de presépio” para designar o aprendente ou ensinante que pergunta: “o que você quer que eu faça?”

Para ilustrar a posição contrária à “vaquinha de presépio”, ele utiliza a expressão “capeta curioso”, que é aquele ensinante ou aprendente “que com olhos cintilantes, diz deixa-me fazer eu mesmo do meu jeito” (CAON, 1998, p. 43).

O professor-pesquisador quer ser problematizado, e não doutrinado: “Errar com a própria cabeça dá mais autonomia do que acertar com a cabeça alheia” (CAON, 1998, p. 43).

O professor precisa de um norte, de bússolas, de linhas teóricas, mas as teorias deveriam sempre, no fazer do professor, passar pela experiência.

O EDUCADOR COMO PESQUISADOR

O que faz o educador, frente a um sujeito que não responde a um discurso teórico?

Quando um problema se apresenta, e a didática preconizada por um discurso teórico não apresenta a solução, o professor vai” lavar as mãos”?

No caso de uma posição pesquisadora, ele seguirá buscando, criando, experimentando possibilidades para seu aluno avançar no processo das aprendizagens, realizando práticas conhecidas ou não, inventadas, inclusive baseadas numa outra prática ou não; enfim, “ele vai se sujar”, vai ter que “meter a mão”.

Aprendi essa lição ao longo de 28 anos de dedicação profissional aos alunos de uma parte da educação chamada “especial”.

A educação “especial” só existe ainda em Porto Alegre pela insistência brava de pensadores desta cidade, que não seguem as cartilhas “inclusivas” do MEC, utilizando a sua experiência e conhecimento para criar uma educação possível para os sujeitos que nela circulam.

O ensino regular público tem enfrentado muitos problemas. Os alunos em um número muito grande estão saindo do ensino fundamental sem saber ler e escrever.

A escola, por sua vez, não tem conseguido cumprir sequer seu papel de alfabetizar e trabalhar competências mínimas básicas à formação do aluno, quanto mais ampliar suas funções no sentido de atender a demandas relativas a campos diversos, como o afetivo, o material, o de formação profissional etc. (ANDRADE, 2002, p 114).

Agora imaginemos o que aconteceria com os “diagnosticados” com patologias de toda ordem? Já nos apontava Kupfer (2000, p. 86):

Sabe-se que a educação regular é atualmente uma máquina de excluir os diferentes. Mais que isso as práticas pedagógicas adotadas em nossas escolas são em realidade fabricantes desta nova categoria de crianças, as excluídas do sistema regular de ensino.

No nosso mundo rápido das tecnologias, do trânsito frenético, dos ensinamentos a distância, da rapidez com que as produções são exigidas, haverá lugar na escola para o aluno mais lento? Como essa escola “ideal”, chamada de regular, teoricamente projetada para incluir a todos, está se organizando para lidar com essas questões?

Temos no Brasil inúmeras tentativas válidas para lidar com as diferenças. Uma delas foi a criação dos ciclos de aprendizagem nas escolas municipais de Porto Alegre. Mesmo assim, a própria rede municipal reconhece, mantendo as escolas “especiais”, que as mesmas possibilitam um diferencial importante. Hoje o município possui uma imensa lista de espera de crianças e jovens com deficiências, que estão sem escola, sem lugar.

Sabemos o que a crueldade das crianças ou adolescentes, sem a mediação suficiente, faz com aquele aluno “diferente”. Não sejamos ingênuos! É um massacre subjetivo. Precisamos da diferença, mas precisamos de semelhantes para fazer laços, pois laços de fraternidade e amizade são importantes em qualquer grupo!

A mediação suficiente a que me refiro são os recursos humanos, que uma escola regular deveria possuir, e uma quantidade suficiente de “alunos diversos”, para que a diferença não cause um isolamento daquele sujeito. Todos precisamos ser acolhidos na nossa diferença, e encontrarmos semelhantes para criar afetos, amizades, e parcerias de trabalho.

[...] Que espaço há para a lentidão na escola de hoje? Que espaço há para o estilo meditativo? Este aluno poderá encontrar um ou outro professor pessoalmente mais tolerante, mas o discurso social da rapidez, do mundo instantâneo e veloz do time is money, acabará por prevalecer (KUPFER, 2000, p. 131).

No ano de 2013, poucas coisas mudaram. O discurso “inclusivo” ainda não conseguiu criar estruturas suficientes, porque isso exigiria um investimento radical na educação e na saúde, e não é o que temos testemunhado.

A educação “especial” segue em Porto Alegre qualificando seu trabalho, ofertando a esses alunos e seus pais um lugar de possibilidades. Muitos de nós educadores, atuando nas escolas chamadas de “especiais”, não mais compactuamos com esse rótulo, e desde muito tempo temos questionado as práticas tradicionais, como repetições sem sentido, ocupações sem significados, resgatando o lugar de escola que ensina, que transmite a cultura, e ainda se coloca também como um espaço terapêutico na ação com alguns alunos.

A escola chamada especial vem ocupando esse lugar terapêutico para alu-

nos com diagnóstico de autismo e psicoses. Também temos recebido alunos “fora da lei”, vindos de instituições, de famílias, excluídos do ensino regular por não conseguirem parar para aprender.

Acompanhamos várias crianças que com o passar do tempo e das intervenções passaram a se comportar de outra maneira, demonstrando outra posição, porque encontraram nessa escola uma possibilidade de avançar subjetivamente junto com sua família.

Para Kupfer (2000, p. 38), a educação especial é o lugar onde podemos unir psicanálise e educação: “Essa afirmação nos empurra em direção à educação especial, um dos campos mais férteis para demonstração de que há na prática, e não apenas na teoria, casamentos possíveis entre psicanálise e educação”.

A autora fala de uma educação terapêutica que nada tem de “especial”, mas que se propõe a fazer o que toda educação tem que fazer: auxiliar esses jovens a tornarem-se adultos.

A educação “especial” filia-se à educação regular com os mesmos objetivos, porém com um tempo diferente, e com um acolhimento que hoje em dia a educação regular está longe de fazer. A escola adapta os currículos, tornando-os possíveis para os alunos. Àqueles sujeitos que demonstram a possibilidade de uma escolaridade vamos ofertando os conhecimentos curriculares; para outros que ainda não possuem essa possibilidade, vamos germinando as sementes da cultura; e àqueles que nos chegam num estado humano tão precário, possibilitamos um espaço de humanização, socialização e convivência benfazeja.

A sociedade acadêmica, dita “inclusiva”, vem condenando uma escola que há muito se transformou, e ainda encontra um lugar no social, devido à realidade precária das escolas públicas. Ela é uma escola que pode atender turmas pequenas, que pode dar um atendimento individualizado àqueles alunos que são impossíveis de conter dentro de uma sala. Ela tem condições de olhar para o processo do aluno mais de perto.

Será que não são as escolas regulares que deveriam se inspirar nas “especiais”?

A escola “especial” se transformou quando os sujeitos que nela atuam construíram uma visão para além das psicologias da estimulação e projetaram possibilidades de educação. As áreas do conhecimento vieram para ficar, e as linguagens artísticas possuíram os espaços e as “almas”.

Porque não sendo a educação uma estimulação mais ou menos metódica, mas a fecundação nas crianças e jovens da possibilidade de tornarem-se adultos, no dia a dia de Bonneuil subverte-se o espírito científico – disciplinar da dita educação especial (LAJON-QUIERE, 1999, p. 111).

A HISTÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO PRA LÁ DE ESPECIAL!

A instituição em que trabalho, chamada “Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli”, desde cedo marcou uma diferença radical para outras instituições chamadas de “especiais”, e deixou alterado o bairro onde “aterrissou”.

Em 1995, a partir de um projeto-piloto bem-sucedido, a Escola criou as oficinas de artes, oficinas esportivas entre outras, recebendo em seu espaço alunos do ensino regular de 9 a 13 anos. Os complementos curriculares abriram as portas da escola para a comunidade do bairro Cristal, para alunos do ensino regular “sem deficiência” interagirem com os alunos da escola E.M.E.E.F Prof. Elyseu Paglioli. Também abriu vagas para crianças pequenas da comunidade, que por algum motivo tinham ficado sem escola, para integrar as turmas do ciclo infantil. Tínhamos na escola, circulando diariamente, crianças do ensino regular, trabalhando com os alunos matriculados do ensino Especial, convivendo nas festas, nas exposições, nos recreios, nos passeios, etc.

Fiquei responsável pela oficina de teatro, pela minha experiência na área teatral e pelo desejo de ofertar aos alunos essa linguagem. Desde a infância a experiência artística que eu havia vivido na escola pública deixou marcas na minha trajetória pessoal e profissional.

O trabalho com a oficina de jogos teatrais consistia em mergulhar os alunos na linguagem teatral através de jogos de imaginação, improvisação, jogos corporais, dança criativa etc., que possibilitassem a formação de um grupo, capaz de criar coletivamente, e sujeitos capazes de estar em grupo, jogando, aprendendo regras, adquirindo habilidades pessoais e aperfeiçoando suas marcas singulares.

O jogo teatral é uma mistura do jogo de regras de Piaget com os jogos de improvisação desenvolvidos por Viola Spolin. No Brasil, a obra de Spolin foi traduzida por Ingrid Koudela, que escreveu vários livros direcionados ao teatro-educação. Utilizei esses referenciais para o meu trabalho, bem como a experiência na própria carne do fazer teatral, em grupos de teatro.

Muitos dos jogos foram adaptados e recriados por causa da tamanha heterogeneidade que o grupo apresentava. Diferenças cognitivas, subjetivas, físicas, de toda ordem. Aprendemos ao longo destes 18 anos a administrar em sala de aula essas diversidades e produzir com elas.

O jogo teatral no teatro-educação teoricamente é muito mais voltado para o processo de criação dos jogadores do que para a produção de uma obra teatral, porém nossa experiência nos mostrou que a montagem teatral encenada em um palco, com luz, som, cenário, ou uma exposição de trabalhos de artes visuais produziam efeitos muito importantes nos alunos, e também nos pais, pois ao ver seu filho atuando “sozinho”, e em grupo, alguns pais vislumbavam um filho com reais capacidades, com possibilidades no social.

Essa é mais uma pista para entendermos como não podemos levar uma teoria tão ao “pé da letra”, mas observar como os sujeitos respondem a ela, e o que da experiência vamos alterando, acrescentando e recriando. Porque se tivesse seguido as regras dos livros, eu me preocuparia só com os processos do brincar nos jogos, mas a tradição escolar de apresentar a montagem anual tinha um sentido muito importante para toda aquela comunidade. O mais importante é que as bases da montagem teatral provinham dos jogos, e não de uma “repetição robotizada” que temos encontrado nas escolas particulares nas apresentações de nossos filhos.

Foi a partir desse trabalho de teatro com os jovens que passei também a me interrogar sobre as aprendizagens da leitura e da escrita. Quando tive então a oportunidade de pegar uma turma do ciclo juvenil e me debruçar sobre as questões de letramento e alfabetização, eu me vi com as “pernas curtas”.

Havia feito uma formação no GEEMPA. Estava absolutamente tomada pela ideia de que todos podiam aprender. A inclusão de outros fatores para pensar o aluno para além da lógica, como os aspectos desejantes, sociais e das linguagens, dava uma abrangência, uma abertura, que nos lançava a outros campos para pensar os alunos.

As escolas “especiais” também foram se transformando, o diagnóstico passou para segundo plano, os sujeitos foram “reolhados” e o pedagógico se ressignificou. A clientela se modificou, muitos alunos foram para o ensino regular e alunos que apresentavam “psicoses e autismo” chegaram em maior número no nosso cotidiano de trabalho. As linguagens entraram com toda a força para esse espaço ocupado antes pelos técnicos da saúde.

Muitas crianças e jovens com uma diversidade de diagnósticos permaneceram na escola, como crianças com síndrome de Down, que não haviam aprendido a ler, jovens com demandas escolares, que não encontravam um outro lugar no social que não fosse a escola “especial”, já que simplesmente há uma carência de lugares públicos para o jovem com deficiência intelectual.

Para onde vai aquela “criança” com 13 anos que ainda não lê com um diagnóstico de deficiente?

Para onde vai aquele jovem de 15 anos com distúrbios psíquicos variados e deficiência mental?

E aquele outro jovem, que nunca esteve em escola e não sabe se relacionar?

Aquele jovem “abrigado” com múltiplas deficiências?

E aquela menina Down com 16 anos que não aprendeu a falar?

Gosto muito da lucidez de Kupfer (2000, p. 128), que utiliza a voz da experiência e a evocação de outros autores para denunciar:

Dessa perspectiva vê-se que há um enorme trabalho a ser feito na direção de uma reforma ampla e irrestrita no sistema Educacional, que precisaria atingir desde a sua estrutura administrativa, passando por uma reforma curricular, até as mentalidades, coisa difícil, como se sabe, de alterar. No entanto enquanto esta reforma não se dá – e as perspectivas de que ela venha a dar, a curto médio e longo prazo, não são nada alentadoras, se continuarmos no ritmo em que se desenvolvem as atuais políticas públicas para a educação, o que se pode fazer com a criança atingida por essa rede de relações perversas que distorcem ou eliminam o sentido de estar na

escola? Como afirma Lino Macedo, Teórico Piagetiano e pensador da psicopedagogia, a explicação para o fracasso escolar não elimina o fracassado, que precisa de nós agora.

NÃO NOS DEIXEMOS ENGESSAR PELAS TEORIAS OU MÉTODOS

Quando passei a lecionar no III ciclo, encontrei uma diversidade de alunos, em processos bem diferentes, como costuma ser no território da escola “especial”.

Comecei o processo de ensino na alfabetização, em sala de aula, utilizando meus conhecimentos do construtivismo piagetiano e “pós-piagetiano”. Apliquei testagens, realizei diversas atividades para pré-silábicos, silábicos e silábicos alfabéticos, inclusive uns poucos alfabéticos.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), a criança passa por um processo de aquisição de escrita baseado em cinco níveis de hipóteses: pré-silábica, intermediário, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética. Na hipótese pré silábica a criança não consegue fazer relação da escrita com a língua falada, na silábica ela começa a possuir esta habilidade, mas só na alfabética ela vai dominar o valor das letras e sílabas.

Depois de algum tempo percebi que muitos alunos ainda permaneciam na mesma fase. Eu não me convencia de que o problema pudesse ser a deficiência intelectual ou os diagnósticos.

Alunos que participavam da oficina de jogos teatrais, que eu considerava muito “espertos”, na sala de aula não avançavam para o alfabético, o que me intrigou, porque eu enxergava essa possibilidade.

Então vou contar a história de Priscila (nome fictício), uma mocinha com síndrome de down nos seus 17 anos. Priscila participava da oficina de jogos teatrais, dançava muito bem, muito expressiva, tinha amigos, participava dos jogos teatrais junto com alunos do ensino regular de quinta e sexta série, conforme relatei nos complementos curriculares. Entrou na minha turma em 2007 e trouxe com ela um hábito muito comum em muitos sujeitos com deficiência.

Ela costumava copiar tudo que via pela frente: copiava revistas, jornais, encartes, etc. Carregava sempre um calhamaço de papéis com cópias e mais cópias. Sabia dizer o nome das letras. Na escrita demonstrava uma hipótese silábico-alfabética. Na sala de aula havia muitos casos semelhantes.

Após essa primeira avaliação, comecei a pensar num jeito de desconstruir esse hábito, possibilitando outras maneiras de se relacionar com o mundo letrado. No momento propício a chamei para conversar, para lhe dar um retorno, como fiz com todos os alunos da turma. Disse-lhe que sua letra era muito bonita, copiava muito bem; porém, para aprender a ler isso não bastava, mas que eu supunha que se ela copiava assim tão caprichosamente, era porque talvez quisesse aprender a ler.

Ela respondeu que sim, que queria aprender a ler e escrever. Disse a ela que então, se é assim, eu poderia ajudá-la a escrever pensando, porque copiar não é pensar, pensar é pensar com sua própria cabeça.

Pedi a ela que escrevesse o que viesse a sua cabeça. Ela me respondeu falando sobre seu interesse por uma novela em especial chamada Mutantes, da TV Record. Eu não assistia a essa novela e comecei a olhar junto com a mocinha o site dos Mutantes, no laboratório de informática. Os personagens da novela eram Mutantes com poderes especiais. Ela sabia os detalhes, os inimigos, os heróis, a trama da novela, reconhecia o nome de alguns personagens.

Ela então passou a me perguntar como se escrevia este ou aquele nome dos personagens. Nosso vínculo permitiu uma mudança de posição: de copista para perguntadora.

Num primeiro momento eu falava e ela escrevia, mas, depois de um tempo, pedi que ela comesse a falar com sua própria voz. Ela possuía uma certa dificuldade de articular as palavras e se retraiu. Quando eu pedia para ler o que escrevia, dizia apenas o nome das letras. Percebi que ela não possuía ferramentas necessárias para pensar sozinha. Ela já fazia alguma relação da fala com a grafia, tanto que por vezes tinha uma escrita silábico-alfabética para palavras simples, mas seu repertório de sons era precário para avançar. E para que a menina pudesse ler, ela precisava romper com o “nome das letras”.

Senti-me extremamente desafiada por essa jovem e sua turma, porque percebi que meu conhecimento até então não estava dando conta.

Fui então pesquisar métodos relacionados ao som. Achei o método das

boquinhas e métodos fônicos, que abordavam claramente a consciência fonológica, pois percebi que a maioria da turma não havia construído essa habilidade.

Achei muitos livros, propagandas e artigos. Dei-me conta de que havia um mercado e uma guerra de mercado sobre quem melhor alfabetiza, uma guerra de métodos, que existia a longos anos.

Há uma guerra dos métodos de alfabetização em leitura, no Brasil e fora do Brasil, especialmente a Europa, que, na verdade, dissimula uma outra guerra, de ordem ideológica e financista, entre especialistas no mundo da lectoescrita. Não é de hoje (MARTINS, 2008, p. 1).

Eu realmente não estava interessada nessa guerra, pois eu queria alfabetizar aqueles jovens. Comprei meia dúzia de livros direcionados aos fonemas e grafemas, um jogo fônico computadorizado e inúmeros jogos das “boquinhas”.

Passei a estudar os métodos que davam maior relevância a consciência fonológica.

Nessa época meu filho estava com 5 anos e frequentava a pré-escola. O menino vivia me perguntando o que estava escrito aqui e ali, principalmente no computador, e queria que eu lesse tudo para ele. Eu me perguntava como aquele menino, com todo aquele desejo e aquela “inteligência”, estando na escola, ainda não havia aprendido a ler.

Ofereci o jogo computadorizado de alfabetização fônica (CAPOVILLA; CAPOVILLA; MACEDO, 2006) recém-adquirido para ele jogar. O jogo consistia em apresentar as vogais e seus sons, as consoantes e seus sons, e vários exercícios de abordagem fônica, cujo objetivo era desenvolver a consciência fonológica.

Para minha grande surpresa, ele jogou duas vezes e começou a decifrar as palavras. Imediatamente passou a usar sua nova habilidade para ler as instruções no computador. Sua necessidade de ler era urgente, eu só dei uma ferramenta, então particularmente para ele foi muito fácil. Na escola ele fazia atividades fragmentadas de escrita, como letra inicial, escrever o seu nome, etc., atividades muito mais voltadas para a escrita do que para a leitura. Parecia que a parte da leitura estava sendo postergada para a primeira série. O que os professores não

enxergavam é que ele queria imensamente saber ler. E não ofereceram para ele essa possibilidade.

Nas minhas novas leituras conheci Jardini (2008), doutora em pediatria, psicopedagoga, fonoaudióloga e mãe de uma criança com dislexia, que a partir da experiência com seu filho criou um método chamado “boquinhas”. Encontrei muitas ideias e atividades de consciência fonológica que fizeram muito sentido para o trabalho com aqueles jovens.

Eu tinha vários jovens que, na hora de ler, liam o nome das letras, então prestei atenção no que a autora falava sobre essas questões: “infelizmente o educador, e por vezes a família, se empenha no treino do nome das letras do alfabeto, constituindo a forma de ensinar a ler” (JARDINI, 2008, p. 12).

Essa forma de memorização, do nome das letras associado às figuras, para alguns alunos com uma inteligência preservada funciona, mas para outros pode ser um desastre. Alguns alunos cristalizaram esse conhecimento. Ao pedir-lhes que lessem a palavra LUA, eles liam: L de lata, U de uva, A de abelha.

Desconstruir esses condicionamentos foi necessário, para o que o trabalho com a consciência fonológica se mostrou uma ferramenta valiosa. Percebi que a lógica do sistema preconizado por essa autora era mais acessível para o aluno com deficiência de maneira geral. O processo era mais fácil de ser entendido por um aluno intelectualmente defasado.

Quando ela fala em boquinhas, está se referindo à boca propriamente dita, como uma ferramenta básica na alfabetização de alunos com algum problema na ordem da linguagem.

Inicia-se por vogais uma vez que a língua portuguesa apresenta uma regularidade de toda sílaba apresenta, pelo menos, uma vogal, o que favorece a compreensão da hipótese de aquisição da escrita silábica, em que as vogais representam a sílaba, portanto, uma letra para cada sílaba. A partir das vogais dominadas, apresentam-se as consoantes que formarão sílabas simples, isto é, uma consoante seguida de uma vogal, que não envolvam dificuldades ortográficas provocadas pela ocorrência de duplos ou triplos fonemas. Desta forma, paulatinamente, a hipótese de escri-

ta silábico-alfabética começa a ser compreendida (JARDINI, 2008, p. 23).

Martins (2008, p. 4) observa que um método global exige dos alunos uma maior carga de memorização lexical:

O método global de alfabetização em leitura peca porque sobrecarrega a memória dos alfabetizandos quando ainda não estão em processo de construção do seu léxico, que depende, como nos ensina o sociointeracionismo, das relações intersubjetivas ou interpessoais e de engajamento pragmático das crianças no uso social da língua.

Quando meu filho entrou na primeira série, resolvi junto com seu pai colocá-lo em uma escola pública estadual, bem referendada. Meu filho, que já sabia ler, ficou um ano abandonado dentro da sala de aula. A professora tinha tantos alunos com problemas de aprendizagem que não podia atendê-lo na sua especificidade. Descobri isso quando fui fazer a festinha de aniversário na sala de aula. Eu fiquei chocada: aquela professora não tinha condições de dar conta daqueles 30 alunos. Deixei meu filho terminar o ano e troquei para uma escola particular.

Nessa experiência eu tive mais uma constatação de por que, hoje, a maioria dos professores do ensino público colocam seus filhos no ensino privado.

A minha experiência com Priscila me impulsionou para um trabalho com a turma voltado para a leitura. Muito rapidamente, uma parte da turma estava lendo os encontros vocálicos. Um aluno pré-silábico passou a fazer relação com a oralidade a partir das vogais, isto é, passou a ser silábico – hoje ele está alfabético para sílabas simples e declara que quer ir para outra escola.

Uma das tantas brincadeiras que fiz foi que formassem duplas e conversassem sem vogais, inventando uma língua. Aquilo era muito engraçado, pois usava o aprendizado do teatro na sala de aula.

Usei também o recurso da fotografia, para fotografar as bocas, inspirada nas boquinhinhas inventadas pela autora.

Fiquei dois anos com essa mesma turma, e a maioria dos alunos alcançou

o nível alfabético, lendo palavras e frases com sílabas simples. Alguns poucos já estavam lendo palavras com sílabas complexas. Esse avanço foi consequência de três fatores: trabalho de consciência fonológica, vínculos e projetos significativos.

Para alguns alunos essa mudança operou na sua subjetividade. Estavam lendo palavras simples como moto, rato, etc., e frases simples como “A menina pegou a boneca”. Isso, que parece muito pouco para alguns “acadêmicos de gabinete”, tinha um grande significado para as famílias e os jovens.

Ver alunos olhando para os cartazes da escola, tentando decifrar o que estava escrito, ou num passeio lendo os outdoors, era tremendamente significativo para mim, porque era uma mudança de posição – talvez o “capeta curioso”?

Um pai veio me relatar que o filho estava tentando ler as placas no caminho quando estavam andando no carro. Uma mãe me confessou que não esperava que o filho pudesse ler. Priscila parou de copiar, porque descobriu que podia escrever seus pensamentos. Durante um tempo ela ainda escrevia sobre os personagens, mas também realizava exercícios gráficos sem nenhuma relação com a novela, aceitando outros projetos de trabalho, ligados ao projeto pedagógico da escola.

As atividades com Priscila e sua turma incluíam um treinamento diário de leitura. Logo eu, que sempre questioneei o treinamento, estava lá fazendo-a ler todos os dias aquelas palavras simples, aumentando seu repertório gradativamente.

Se pensarmos num treino descontextualizado, e não consciente, ele não nos serve, mas vinculado às aprendizagens, como quando aprendemos uma língua estrangeira, faz muito sentido, não é?

De acordo com Jardini (2009) o Sistema Funcional da Linguagem (SFL) é desenvolvido durante toda a vida, nunca se finalizam. Por que, então, o deficiente intelectual deve parar de treinar, de jogar e de aprender?

Acreditamos que todos os conceitos do SFL devam ser treinados, em maior ou menor grau, com quaisquer crianças e, fundamentalmente, com aquelas que possuam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Inclusive, defende-se que esse treino deva ser mantido na idade adulta e principalmente na senilidade, prevenindo-se o envelhecimento precoce, as demências senis, como Alzheimer. Contudo, defendemos este treino consciente, contextualizado, vinculado à necessidade de aprendizagem atual que o ser vivencia (JARDINI, 2009, p. 47).

Um aluno que pode ler um letreiro de um ônibus pode pensar em andar

de ônibus sozinho, e pode inclusive ser mais perspicaz no trabalho quando precisar discernir uma informação escrita. Pode ler placas de trânsito, operar um celular que inclui os números, tão fundamental na vida cotidiana.

Passei a direcionar o meu trabalho muito mais para a leitura do que para a escrita, e obtive um grande retorno da turma. O trabalho proporcionava um treinamento do olhar e da escuta de sua própria voz.

Para que o trabalho não caísse numa repetição enfadonha, passei a pensar em contextos significativos para a turma. Assim nasceram os projetos: construir um livro de práticas culinárias (ler, comer e escrever); os desenhos que falam; o livro das consoantes; planetário; entre outros.

Vi também que, dentro desses objetivos, muitas repetições eram, sim, necessárias para uma memória “enfraquecida”. Mas podemos pensar que, se desejamos aprender um instrumento musical, teremos que repetir muito tempo os exercícios para posteriormente podermos criar uma canção.

Assim, repetir e treinar, quando se deseja aprender, não é uma coisa absurda, mas necessária. Ao contrário, colocar atividades fragmentadas sem continuidade, sem uma sequência, numa lógica ocupacional, ou só com o ambiente alfabetizador, é para a maioria dos alunos com deficiência intelectual uma condenação a cristalizações, que não levam ao aprendizado da leitura.

O SOFRIMENTO E AS APRENDIZAGENS

A aluna Priscila muitas vezes chegava subjetivamente atrapalhada, com suas questões familiares – não só ela, como outros, que não conseguiam se colocar abertos para aprender devido a conflitos “fresquinhos” de ordem familiar. Caso não oportunizássemos uma escuta, numa pequena conversa, não conseguiríamos que aquele aluno produzisse naquele dia. O sofrimento sobrepujava o aprender. Ou muitas vezes não passava de uma cena, com um pedido de atenção. Quando essa conversa não era suficiente, contávamos com a ajuda de outros profissionais, como orientadores educacionais, supervisores pedagógicos, até a própria diretora e vice-diretora, que davam uma escuta numa conversa mais longa ou numa intervenção mais firme para que pudéssemos atender a turma. A escola “especial” pode fazer isso, devido ao número de alunos reduzido e à formação de seus profissionais.

Para alguns alunos precisamos provar diariamente que a escola é um espaço diferenciado da família ou do abrigo, que naquele lugar não precisamos reagir como nas relações parentais. Precisamos mostrar que a escola é um lugar de saúde e de aprendizagens, que nesse espaço não se pode fazer o que se quer. Muitos alunos só conseguem encontrar as regras sociais na escola, porque na família os papéis estão confusos.

Porém, a escola não é tudo. Ela precisa de parcerias, principalmente de órgãos da saúde e assistência social – e isso nem precisamos expor, pois todos sabemos em que ponto de precariedade estamos na educação pública em geral.

A aluna Priscila, depois de ser minha aluna, foi para outra professora lendo e escrevendo alfabeticamente. A professora deu continuidade a esse trabalho, aumentando o repertório de sílabas complexas, trabalhando com textos na sua compreensão. A aluna também foi indicada para o trabalho educativo, e após sair da escola, passou a trabalhar em uma rede de lojas de roupas em Porto Alegre.

A aluna não conseguiu chegar a um nível ortográfico de alfabetização, talvez precisasse de mais tempo de escolaridade, mas nas escolas “especiais” os alunos saem com 21 anos e não têm onde continuar seus estudos numa instituição pública. As instituições que existem são poucas e estão com as vagas preenchidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nós, educadores, cabe não desistir do nosso papel, sustentando-o todos os dias, apesar dos sofrimentos relatados, apesar dos pedidos dos abrigados de que os adotemos e sejamos seus pais, dos pedidos dos mais sofridos de que sejamos seus psicólogos, dos pedidos dos pais para que apliquemos castigos.

A escola “especial” hoje é um caso à parte no ensino público, devido à persistência de muitos educadores em aprender e a ensinar. Muitos alunos conseguem crescer e inclusive entrar no mercado de trabalho pelos profissionais do chamado “trabalho educativo”, que conjuntamente com o professor reconhecem naquele sujeito um possível trabalhador.

Por que o sujeito com deficiência intelectual que deseja estudar não pode

continuar sua formação?

Por que essa parte da população tem que ir para casa definir cognitivamente e engordar na frente da televisão?

Nossos jovens têm saído da escola com pouquíssimas opções de continuidade escolar. Voltam a ficar com a família e muitas vezes nos ligam deprimidos pedindo para voltar, porque a família não encontra um lugar público e porque, principalmente, se encontram sem interagir num grupo.

O que é um jovem sem um grupo?

Nós semeamos o desejo, as sementes da cultura, da escrita, da autonomia, a leitura. Mostramos o mundo do trabalho. Muitos desses jovens saem desejosos de continuar produzindo, mas não encontram um lugar no espaço social para se colocarem. Entendemos que esses jovens poderiam continuar seu processo de aprendizagem em outras instituições públicas, que pudessem inclusive dar continuidade ao projeto de trabalho educativo.

A lei do benefício de prestação continuada (Lei 8.742/93)², não suspende o pagamento quando o deficiente está na condição de aprendiz, porém quando passa a trabalhar formalmente perde o benefício, isto estimula as famílias a convocar o sujeito no auge de sua juventude, a se tornarem pessoas passivas, enclausuradas em suas casas para não perder a concessão. Na maioria das vezes, a pobreza é tanta que o jovem poderia, sim, receber o benefício e ainda poder trabalhar no mercado formal para aumentar a sua renda.

No Brasil os pobres e os deficientes ainda são tratados como inferiores. Mas o que é realmente “inferior”?

Não seriam alguns políticos deste país que insistem em seus gabinetes em mudar leis e processos que não conhecem, julgar a realidade sem ter uma real experiência sobre ela, transferir a verba necessária para uma educação de qualidade para outras causas escusas? Nas reuniões do Conselho Nacional de Educação (CONAES), a minoria que não pode falar em nome próprio é o “deficiente intelectual”, então todos decidem por eles, sem nunca conhecê-los profundamente. Convido os “fazedores” de leis para a educação a ser como “capetas curiosos”, e não como “vaquinhas de presépio”, que apenas repetem

² O Benefício de Prestação Continuada previsto no art. 20 da Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993, é a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso, com idade de sessenta e cinco anos ou mais, que comprovem não possuir meios para prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família.

o que não se apropriaram, porque algum teórico idealizou, porque alguém da sua realidade classe média alta falou, etc.

Estar na condição de deficiente intelectual, isto é, ter dificuldades para ascender a processos simbólicos importantes para a vida adulta, e ainda ser pobre neste país, só não tem sido pior pelo empenho de educadores e trabalhadores da saúde a tratá-los como sujeito e aprendizes. E nisso muitas instituições, “especiais” ou não, têm mostrado sua diferença, nos interrogando: Será que, em vez de uma escola padrão para todos, não seria bem mais interessante termos escolas com modalidades diferentes para sujeitos diversos?

O que permanece é a função da escola e dos educadores de recuperar os dispositivos simbólicos da educação, que passa pelas didáticas apropriadas, mas também pela necessidade de uma modificação da relação do professor com seu aluno – um professor que convoque o “capeta curioso”, e não a “vaquinha de presépio”. No caso das psicopatologias, um professor que aprenda mais com o sujeito do que com os “métodos” à disposição.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Dília Maria. “A escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BRASIL. Decreto n. 6214. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm>. Acesso em: 09 ago. 2013.

CAON, José Luiz. Da existência analfabética à existência alfabetizada. Revista do GEEMPA, Porto Alegre, n. 6, out. 1998.

CAPOVILLA Alexandra; CAPOVILLA, Fernando; MACEDO, Elyseu. Alfabetização fônica computadorizada. São Paulo: Memnom, 2006.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

JARDINI, Renata Savastano. Alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e da escrita. São Paulo: Pulso Editorial, 2008.

_____. Passo a passo da intervenção nas dificuldades e distúrbios da leitura e escrita: abordagem pelo método das boquinhinhas São José dos Campos: Pulso, 2009.

KUPFER, Maria Cristina. Educação para o futuro: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

LAJONQUIÈRE, Leandro. Infância e ilusão (psico)pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARTINS, Vicente. A guerra dos métodos. 2008. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/15sup/A%20guerra%20dos%20m%C3%A9todos%20na%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20-%20VICENTE.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2013.

Laços e entrelaços no processo de inclusão: um relato

Vera Lisiane Alves Xavier¹

Resumo: Este trabalho é um relato sobre uma experiência no processo de inclusão escolar descreve fatos de uma trajetória vivenciada pela autora mim, envolvendo ética, responsabilidade, comprometimento, amorosidade e desejo de construir uma nova realidade entre dois sujeitos do ensinar e aprender, ou seja, o aluno e o professor. Uma prática não é apenas uma exposição escrita nem uma “experiência” sobre determinado aluno, e sim algo além das objetividades do fazer pedagógico, uma expressão singular de uma história de sujeito.

Palavras-chave: Aluno. Professor. Diversidade. Amorosidade. Inclusão.

Um olhar sobre o campo da educação brasileira permite observar as múltiplas nuances que caracterizam os seres humanos. Somos singulares, mas essencialmente sociais e interdependentes dos afetos que embalam (ou não) o nosso dia a dia. Nascemos indefesos, mas com potencial para conquistar o mundo pessoal e coletivo. As variáveis que influenciam nosso crescimento e desenvolvimento fazem parte das relações entre “eu”, o “outro” e o mundo circundante próximo e distante.

¹ Pedagoga Especial da Sala de AEE na rede estadual, experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente com pessoas com deficiência. Graduada em Licenciatura Pedagogia Habilitação em Educação Especial pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

* Professora Orientadora: Dra. Teresinha Bastos Scorsato.

Aprender, estar nas relações, descobrir o ser mágico que pertence a cada pessoa são desafios dos educadores. Encontramos, assim, a diversidade humana na sala de aula, a vida de um e de muitos alunos, a vida de um professor entre outros, uma escola, uma comunidade num recorte de uma sociedade.

As particularidades do trabalho escolar nem sempre são percebidas na sua essência quando envolvem dois sujeitos, o aluno e o professor. Porém, quando buscamos o conhecimento do outro e suas manifestações, somos surpreendidos pela complexidade das condutas e pelo desafio do desconhecimento sobre as implicações afetivas no processo de desenvolvimento do “ser” humano no contexto da escola. Daí, muitas vezes, ser necessário estabelecer uma interlocução entre profissionais, entre aluno e professor, entre teoria e prática. O relato de experiência se torna, então, uma ação-reflexão-ação do fazer pedagógico visualizando a melhoria da qualidade do ensinar e a concretização de um processo de aprender significativo e humanizado.

Este relato de experiência sobre uma atividade prática não é apenas uma exposição escrita nem uma “experiência” sobre determinado aluno, mas algo além das objetividades do fazer pedagógico. É, sim, a descrição de fatos que envolvem a subjetividade, especialmente de protagonistas na ação de incluir no contexto da sala de recursos e, na sala de aula um aluno considerado com transtornos globais de desenvolvimento. É a expressão do sentimento de pertença, de valorização de potencialidades, do encontro entre sujeitos que demonstram as possibilidades de construção de vínculos afetivos num mundo controverso. Por outro lado, é importante mostrar aos educadores a importância de estarem “alerta” para a história pessoal de cada aluno, suas manifestações de desconforto frente ao meio em que vive e as abordagens necessárias para o alcance de objetivos educacionais nos aspectos cognitivos e socioafetivos. A relevância está na pertinência e importância dos fatos, nos problemas decorrentes da exclusão escolar/social que atinge percentual significativo das crianças brasileiras, bem como, a possibilidade de generalização frente à realidade atual na perspectiva da educação inclusiva.

O aluno denominado apenas por “L” chegou à escola encaminhado pelo órgão responsável pela área educacional, ou seja, pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEC), para uma Classe Especial que atende alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD). A Classe Especial, como alternativa educacional na modalidade de Educação Especial,

oferecida pela Secretaria de Educação, desenvolve atividades no contexto de uma escola estadual de ensino fundamental na perspectiva de inclusão escolar.

A Classe Especial, campo deste relato de experiência, é formada, no momento escolar de “L”, por seis alunos com diagnóstico de doenças mentais. A classe desenvolve as atividades no turno da tarde. Atuam nesta classe duas professoras com formação em Pedagogia Habilitação em Educação Especial. A política do Ministério de Educação implantada e implementada visa, como prerrogativa máxima, à inclusão escolar de todos os alunos matriculados nas escolas brasileiras. A partir dessa diretriz surge a normativa de “fechamento” de todas as classes especiais das escolas regulares e “abertura” das classes comuns para uma “educação para todos”.

Neste contexto da legislação brasileira, surge a comunicação oficial sobre a “minha” destituição da Classe Especial e o estabelecimento de um ano para elaborar um planejamento para cada aluno, conforme características individuais e nível de escolarização. Assim, cada aluno matriculado na Classe Especial (em extinção) tem por destinação as escolas denominadas “inclusivas”. Num primeiro momento, um desalento pessoal toma posse da educadora que crê no processo desenvolvido na Classe Especial, acreditando que também ali o espaço-tempo de cada aluno permite no momento certo sua inclusão na sala de aula comum. As conquistas de uma caminhada com cada aluno respeitando suas particularidades, seu jeito de ser e no seu tempo, ruíam sustentadas por uma legislação superior.

O impacto influi determinantemente na ação do ensinar e aprender envolvendo os personagens alunos e professora. Como, então, comunicar a seis sujeitos que tiveram tantas perdas na sua vida e, provavelmente pela primeira vez, encontram um espaço de acolhimento para aprender? Nesta classe, dita Especial, encontram um espaço-tempo de dedicação individualizada e coletiva que atende suas dificuldades e compreende suas potencialidades visto nunca terem permanecido numa escola regular por todo ano letivo. Ali, acontece o processo de acolhimento, de escuta e de ação-reflexão. A trajetória é então interrompida por uma lei que foge ao alcance de um professor, de um ideal e de uma realidade. O sentimento de abandono e crueldade toma conta do “eu-afetivo” e do “eu-profissional” frente ao trabalho traçado com amorosidade, dedicação e comprometimento.

A partir da implacável realidade caminha-se em busca de alternativas de ação acompanhadas da responsabilidade de “incluir” pessoas/alunos de um espaço para outro com propostas diferenciadas das que estavam sendo desenvolvidas. Permanece o sentimento de estar construindo uma “colcha de retalhos” onde para cada aluno é possível extrair algo de belo e passível de novas construções, cuidadosamente. São porções de “panos” costurados com linha adequada, escolhida e valorizada em suas “estampas” numa combinação de tons humanos que contam histórias singulares. Histórias que não poderiam ser abandonadas. Então, um novo projeto educacional surge.

Um novo momento histórico, uma nova etapa na vida de cada personagem envolvida no ensinar e aprender (re)começa uma trajetória denominada “inovadora” pelo órgão educacional responsável pela inclusão escolar. Entre um momento e outro, ou seja, a desativação da Classe Especial e a implantação da sala de recursos passam-se dois anos. A classe permanece em efetiva atividade na perspectiva de uma “passagem” de um tempo para que cada um dos alunos pudesse ser encaminhado para outra escola de acordo com sua característica singular e conforme o bairro residencial. Assim, a desativação da classe acontece gradativamente, mas um dos alunos permanece nela com atendimento individualizado face o vínculo construído entre dois sujeitos “eu e o outro” e a hipótese de variáveis intervenientes no processo de ensinar e aprender e as decorrentes reincidências de condutas de “L” que o estigmatizaram anteriormente.

Ressalta a função estruturante que a escola desempenha com a criança. Isto é, a estruturação subjetiva permite pensar como a criança significa e interpreta o mundo, como constrói laços sociais, de que forma se relaciona com as obrigações impostas pela sociedade (direitos e deveres), com regras e objetos de aprendizagem (BRASIL, 2002, p. 110).

O aluno “L” permanece em atendimento somente na sala de recursos em horários reduzidos. O desafio emerge visto este aluno ter estabelecido um vínculo significativo com esta professora que no decorrer do cotidiano demonstra crença de que o mesmo poderia conquistar espaços familiares e sociais desejados, através do “apostar” em si mesmo, descobrir o próprio potencial existente

e as possibilidades de inclusão social. É fundamental acreditar que o processo de ensinar e aprender é construído pelos seres humanos envolvidos através de trajetórias caracterizadas por conquistas, erro construtivo, desejo de aprender e desejo de ensinar numa incursão pelo mundo das letras, dos números, das ciências sociais, enfim, do currículo escolar fundamentado na cultura de um povo.

Todo sujeito, independente de seu estado físico ou psíquico, tem sua história pessoal, familiar e social, onde necessariamente, resguardar, respeitar e possibilitar sua subjetividade, se configura no pressuposto para qualquer “ação educacional” (SANTOS, 2009, p. 1).

Registra-se, para elucidar os fatos, que o encontro com “L” se dá aos 7 anos de idade. É um menino cuja história é descrita por entradas e saídas de um abrigo da Fundação Ação e Proteção do Menor cuja tutela é do Estado. Abandono, abuso sexual, negligência familiar e várias transferências escolares desenham sua história de vida pessoal e escolar. Devido o seu comportamento “agressivo” e “impulsivo”, as escolas o consideram “risco” para os demais alunos dos grupos que frequenta.

“L” responde com fugas da sala de aula às várias tentativas de permanência num ambiente escolar. Assim, dos 7 aos 10 de idade não se concretiza a sua permanência na classe regular, logo, sem participação efetiva numa sala de aula ou escola, assim como aprendizagens significativas de construção de conhecimentos e desenvolvimento de valores. Ao completar os 10 anos, “L” encontra a Classe Especial e após a extinção da mesma e implantação da sala de recursos e nela “eu” com a disposição de acolher e mediar situações de aprendizagem visando promover a sua inserção escolar/social.

As palavras fundadoras, que envolvem o sujeito são tudo aquilo que o constitui, seus pais, seus vizinhos, toda a estrutura da comunidade que o constituem não somente como um símbolo, mas no seu ser. São leis de nomenclatura as que determinam; ao menos até certo ponto, que canalizam as alianças a partir das quais os seres humanos copulam entre si e aca-

bam por criar, não só outro símbolo, mas também seres reais que, ao chegar ao mundo, logo possuem esta etiqueta que é o seu nome, símbolo essencial do que lhe está reservado (LACAN, 1983, p. 37).

O fechamento da Classe Especial e sua transformação em sala de recursos (AEE) foram propostos segundo normas do Ministério de Educação e Cultura, para apoiar a organização da oferta do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular assegurando-lhes as condições de acesso, participação e aprendizagem. Visando cumprir a norma legal sobre “inclusão escolar” e tendo como centro de atenção o aluno “L”, são desencadeadas ações interdisciplinares entre a escola e a equipe de saúde que presta o serviço de atendimento psicológico para este aluno. Minha atuação, neste momento, é de articulação e conquista de espaços de confiança para a inserção do mesmo na classe regular, ou seja, na primeira série do Ensino Fundamental, assim como atendimento complementar na alternativa sala de recursos. Assim, desenvolve-se um processo concomitante para sua inclusão no contexto da sala de aula e da escola.

Com o objetivo de uma inserção responsável e efetiva, traçam-se estratégias entre professora da classe regular e da sala de recursos visando “despertar” no sujeito o desejo de aprender. Planejadas as estratégias de ação para a inclusão escolar de “L” na classe, iniciam-se na sala de recursos as atividades complementares para o desenvolvimento da “proposta educacional”. O trabalho desenvolve-se diariamente num processo de “conquista” para que a permanência na sala de aula se torne mais “agradável” e “instigante”, num ambiente “possível” e “real”, formado por maior número de alunos cujas singularidades comprovam a diversidade humana. Ali, neste espaço de escolarização, “L” deve realizar sua caminhada e escrever suas histórias, muitas delas caracterizadas por perdas pessoais e sociais significativas, buscando superar a vida escolar “não prazerosa” para desenhar uma nova história de conquistas.

[...] a força que impulsiona a subjetividade não é dada de uma só vez, mas construída no decorrer da existência. Neste sentido, todos estamos a todo o

momento, referenciando, e possibilitando e fortalecendo o nascimento de sujeitos (SANTOS, 2009, p. 1).

Através do conhecimento construído a cada encontro com o aluno “L” fica expresso seu desejo de aprender a escrever e elaborar uma carta para ser enviada a uma “pessoa” muito importante para ele. Minha hipótese é de que seja para a mãe, visto “L” expressar continuamente: “[...] se tu fosse mãe tu me adotaria?” A figura materna adentra nos seus momentos escolares onde eu, “professora”, no seu imaginário poderia ocupar aquele lugar de desejo. Encontros e desencontros do olhar que poderão constituir o sujeito. Muitas vezes “L” chama atenção pelo seu olhar “perdido” e muito “triste”, porém com uma forma peculiar e encantadora de ser. Por ser um aluno de porte robusto (forte), busca defender e proteger colegas nas ocorrências de brigas no recreio, manifestando oposição às desvantagens de uns sobre outros, ou seja, os denominados “mais fracos”.

[...] a palavra para produzir seus efeitos estruturantes precisa funcionar como significante, e os humanos requerem a palavra. As significações dependem para sua determinação da posição que o significante tem na série de significantes. Assim, as palavras são representantes das coisas do mundo dos sujeitos, ou seja, são formas de representações, pois para ser representada é necessário o apagamento da coisa (JERUSALINSKY, 2002, p. 3).

Alternando os momentos de “solicitude” com episódios de “agressividade” frente aos demais colegas da sala de aula da primeira série decorrem as “contenções” (segurar o aluno para impedir que corra riscos e/ou agrida o outro), as “suspensões” (período fora da escola) e períodos de redução de horários como sanção decorrente do comportamento “não social” manifesto. Em momentos expressa o temor da “separação” falando: “[...] você não vai me abandonar [...]” e complementa “[...] já perdi tanto e acreditei que a professora não ia me deixar [...]”. Essas condutas sugerem uma relação com a própria história de perdas, na sua constituição psíquica, onde há lacunas na referência

familiar, bem como contínuas mudanças de abrigos (casa lar) onde não se relacionava com os demais habitantes. Por outro lado, no relato de sua história surge a existência de vinculação a alguns membros da instituição, logo, denotando a construção de laços importantes para sua formação. A sala de recursos torna-se, então, um “oásis” na vida deste sujeito, pois é ali que manifesta o desejo de aprender ao ser acolhido e ouvido na sua forma de ser.

[...] Uma sanção pode ser injusta quando se pune um inocente ou quando favorece um à custa de outro. A primeira está relacionada com o ato e sua sanção, e a segunda à ideia de igualdade. [...], as sanções expiatórias e as por reciprocidade (PIAGET, 1977, p. 176).

Surge nesta trajetória a dificuldade de “L” retornar para sala de aula regular após o atendimento na sala de recursos. Seguidamente afirma “sou burro e nunca vou aprender”. Não seria este o momento de desconstituir esse lugar instituído e avassalador de outro lugar? Novo olhar. A partir das manifestações de baixa autoestima, as conversas sobre o seu desejo principal de aprender a ler e escrever se tornam a alavanca para a construção de uma imagem positiva de si mesmo. Então, uma jornada de conquistas acontece no cotidiano de “L”. Primeiramente, o alcance da tolerância por um período maior na escola, sem automutilação e/ou agressão ao outro, assim as “contenções” foram dando a lugar ao “diálogo”, argumentativo e contra argumentativo. E, sempre que necessárias, as sanções por reciprocidade.

Para a psicanálise, a linguagem não é um mero instrumento de comunicação: está implicado o sujeito do desejo, pois ela tem um papel constitutivo, condição para o nascimento do sujeito psíquico (PAIM, 2007, p. 3).

Julgando um desafio a história de vida de “L” na qual a superação dos momentos de infortúnio vão tecendo a própria vida, bem como obtendo conquistas, busco a “parceria” junto a uma colega de trabalho do ensino comum. Esta fica instigada a atuar comigo nesta nova trajetória. Foi fundamental, neste projeto, a crença do “possível” entre educadoras. Muitas falas, questionamen-

tos, críticas construtivas, idas e voltas junto aos colegas e, também, equipe diretiva da escola. Formou-se o “grupo” que assume os desafios da inclusão escolar. Realiza-se, então, um planejamento para sensibilização de um professor da classe regular para adentrar no processo de acolhimento e inclusão de “L” num primeiro momento de adaptação numa 1ª série do ensino comum, a convivência entre esta e a sala de recursos foi gradativa. Seguidamente “L” sentia necessidade de “visitar” a minha sala, que é permitido com regras estabelecidas. Passou a frequentar com assiduidade a sala de recursos, como complementação das atividades da classe comum. Neste processo inclusivo de “L” afirma-se que a angústia, desta educadora pela “desconstituição” de um espaço conhecido para outro a ser totalmente reestruturado passa por momentos decisivos frente ao ideal profissional. Mas o diálogo com a Secretaria de Educação permite afirmar que os caminhos encontrados no processo permitem a construção de laços de confiança e de respeito.

Para “L” foram momentos conflitantes pois constantemente surgiam os medos, as dificuldades, as expressões como: “[...] professora, quero voltar para nossa sala [...]” ou “[...] gosto tanto da senhora, não posso te perder”. Os comentários sobre a vida pessoal e relatos sobre as pessoas que impulsionaram na sua conquista denotam a preocupação de “L” frente à mudança de “lugar” e impedimentos no seu desejo de aprender a ler. Minha afirmativa de que não perdemos um “lar”, mas só mudamos de percurso podendo olhar para trás e ver o quanto conquistamos. Também, olhar para frente em busca de novas aprendizagens e novos encontros com pessoas. Importante a afirmação de que é preciso reconhecer que os vínculos construídos permanecem e outros podem ser conquistados. Nesta caminhada, “L” deveria ter a certeza de que eu estaria sempre presente para ouvir, questionar, compreender, alertar, impulsionar e amar.

A inclusão escolar como processo que se constrói na interação entre seres humanos permite expressar que “L” avança nas suas conquistas. Já frequenta a escola num período de quatro horas durante os sete dias da semana, onde a minha palavra de reflexão sobre as ações realizadas tem como resposta as falas expressivas de “L” sobre os desafios, os problemas enfrentados e as novas conquistas. As “contenções” e “confrontos” dão lugar à força da palavra, afetividade, caminhar junto pela escola, analisando os fatos acontecidos. Desta forma, criam um despertar que vem ao encontro de um lugar para a “escuta” como

recurso para minimizar suas indignações frente à história de vida, bem como buscar e acreditar na construção de um novo momento de vida. A trajetória interpessoal é, assim, construída neste contexto, nossos laços foram se constituído e “L” articulando o mundo pessoal e social.

A estruturação do sujeito requer a articulação destas funções fundamentais: olhar e ouvir. O ouvir situa a operação ao nível da fala. Então, a introdução da criança como sujeito no registro do simbólico se faz por aquilo que se diz: que se diga algo ao outro. È isso que nos situa o registro do simbólico (FLEIG, 2002, p. 9).

No decorrer do tempo, as visitas de “L” à sala de recursos foram dando espaço a encontros nos corredores da escola. Autonomia construída? Confiança/segurança em si mesmo? Descoberta de si e de um mundo “inclusivo”? Observam-se conquistas de espaço, como a participação em jogo de futebol, passeios, atividades da classe regular entre outras atividades. A conduta de “L” foi se transformando, os laços afetivos se estreitando entre os integrantes da comunidade escolar, dando lugar para ocupação de si num espaço e tempo institucional. Novos desafios foram possíveis, as combinações cumpridas e cada etapa possibilitando avanços significativos no processo de aprender e ser incluído na sala de aula regular e sala de recursos. Surge, com o tempo, o desejo de “L” participar das atividades coletivas da escola, numa inserção qualitativa e crescente, onde os espaços escolares são conquistados através das atividades curriculares e extracurriculares. Frente a isso, é possível afirmar que a maternagem consciente e responsável, sem assumir o lugar do outro, se constitui, também, quem sabe, essencial como elemento impulsionador do processo de inclusão escolar.

A maternagem está ligada ao colo, ao toque, ao abraço, estes atos geram satisfações, prazer, segurança [...] constituindo vínculo e reconhecimento. (PAIM, 2007, p. 4).

No decorrer dos caminhos da aprendizagem, visto a vinculação afetiva com a professora e o grupo de alunos, o Conselho de Classe da escola con-

clui como primordial, para o aprendizado de “L”, sua permanência na turma nos anos subsequentes. Aprovado para 2ª série, acompanhado pela “mesma” professora e turma de alunos constata-se, ao final do ano, uma conquista desejada e valorizada, denominada apropriação da leitura e escrita, bem como a realização das operações de adição e subtração. Acrescenta-se, ainda, a participação nas rotinas estabelecidas pela comunidade escolar, com tranquilidade e propriedade, superando as necessidades de momentos individualizados e de atividades diferenciadas. Já ambientado na escola, passa-se para outra fase do “projeto” de inserção de “L”, na comunidade escolar. Busca-se, então, organizar a vida escolar do aluno de modo a incluir outro elemento importante, ou seja, uma nova professora para o atendimento na sala de recursos, visando “ampliar” suas vivências afetivas sem sentimentos de perdas dos laços afetivos já construídos. Para isso, acontece o afastamento gradativo da minha presença no atendimento de “L” na sala de recursos e a aceitação de uma nova realidade junto à outra profissional da educação presente para atender suas “dificuldades” de aprendizagem. Entretanto, permanecem as “marcas” da minha presença na vida de “L”, permanece a importância do “nosso” caminhar juntos, do resgate de um sujeito como responsável pela sua conquista de autonomia, do dar-se conta do significado de acreditar em si mesmo e nas suas capacidades sem desmerecer as dificuldades inerentes ao contexto social. Enfim, o alcance do sonhado letramento.

[...] a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. Portanto alguém que frequenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta (JERUSALINSKY, 1997, p. 91).

Concluindo, fica a constatação de que um processo na perspectiva de educação inclusiva deve ser construindo com amorosidade e desejo de estar com o outro, para compreender a sua forma de ser, suas necessidades e potencialidades. Também, um processo alicerçado em teorias sobre o desenvolvimento do ser humano nas suas diferentes dimensões. A direção do olhar

não foca apenas o motivo de encaminhamento médico, psicológico e/ou de mais áreas do conhecimento, mas, acima de tudo, na história de vida de cada sujeito com as inúmeras nuances que são determinadas pelo entorno social. Acreditar que a cada um pode buscar novas oportunidades para suprir dificuldades, carências afetivas e perdas nas convivências em sociedade são imperativos para a construção da autonomia e alcance da cidadania. O “projeto de inclusão escolar” somente foi possível com o encontro e interlocução entre os profissionais da educação capazes de lutar pelo que acreditam e que vão além do desenvolvimento de conteúdos programáticos para (re)significar o aprender e ensinar promovendo possibilidades entre sujeitos, (co)responsáveis pelas transformações de vidas.

Ler, escrever, contar é entrar no código que permite de se descobrir e ser descoberto no universo social em que as crianças são obrigatoriamente inscritas desde Jules Ferry: a escola. É uma referência e, apesar de todos os ataques diversos e variados contra o sistema escolar, a escola permanece uma referência sólida e muita investida (LENOBLE, 2008, p. 49).

Atualmente “L”, frequenta uma escola da rede municipal de ensino mais próxima de sua casa. É atendido complementarmente na sala de integração e recursos (SIR), assim denominada no Município de Porto Alegre. O aluno “L” então realiza o sonho de “ler e escrever” cartas contando sua história de vida. Conquista a confiança de sua avó, que decide pedir sua tutela, realizando o sonho de viver em família. Nós, os profissionais da educação, guardamos para “L” um lugar “especial” e intransferível no pessoal, na carreira, no profissional. Este relato de experiência educacional enriquece e desafia a vida na escola bem vivida! Não é término de uma história, mas, o (re)início de outras histórias de vida. Assim, visualizando a escola como um espaço desejoso, acolhedor e inclusivo. Laço e entrelaço de um processo inclusivo de nova realidade entre dois sujeitos do ensinar e aprender, ou seja, o aluno e o professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Estratégias e orientações para educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem – associadas as condutas típicas. Brasília, 2002.

FLEIG, Mario. Texto elaborado a partir da intervenção na mesa-redonda “Da anatomia ao desejo, no Congresso “O corpo torturado”, na Unisinos, 2002.

JERUSALINSKY, Alfredo. Seminários II. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

_____ et al. Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LACAN, J. O Seminário – Livro 1: os escritos técnicos de Freud (1953-1954). Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1983.

LENOBLE, Évelyne, Texto escrito: Des... O que é que há com esta família que não é capaz de contar até dez? Porto Alegre: CMC, 2008.

PAIM, Beatriz Junqueira Perreira. A psicanálise e a educação. Porto Alegre, 2007.

PIAGET, Jean. O julgamento moral da criança. São Paulo. Mestre Jou, 1977.

SANTOS, Shirley Aparecida dos. Texto escrito pela “Transtorno globais do desenvolvimento”. Paraná, 2009.

Ser professor na atualidade: que lugar é este?

Karine Ribas Pereira¹

Resumo: Este artigo visa discutir o lugar do professor na atualidade, problematizando as mudanças sociais que vêm se apresentando, em especial as novas formas de organização familiar e o aumento da escolarização. Segundo alguns docentes, a família moderna e a escola vivenciam uma “certa confusão” entre o que cabe a cada uma quanto à educação das crianças, o que gera incertezas e lhes causa angústia. Contando com a contribuição da psicanálise, que nos convoca a pensar no sujeito psíquico, busca-se refletir sobre a que é a educação para, então, pensar nas possibilidades deste lugar do professor.

Palavras-chave: Educação. Psicanálise. Lugar do professor.

Há bastante tempo venho (re)pensando o lugar do professor na atualidade. Em minha dissertação de mestrado, pesquisei sobre o papel do professor de educação infantil para o desenvolvimento da criança e, apesar de debruçar-me de veras sobre o tema, este ainda continua a me convocar. Este tema, foco de meu mestrado, surgiu a partir de minha vivência profissional tanto como professora quanto coordenadora de Educação Infantil, onde percebia a angústia dos professores que se sentiam “assoberbados” em sua função e julgavam estar exercendo funções que deveriam ser exercidas pela família, e não pela escola.

¹ Pedagoga, psicopedagoga em formação, mestre em Educação – UFRGS. Supervisora do curso “Ler ou não ler: drama ou desafio?” – UFRGS.

Justamente por ser um tema bastante discutido e recorrente, percebi a necessidade de pesquisar sobre o mesmo, focando no desenvolvimento das crianças nesta etapa da educação infantil. Pensando ter amenizado esta interrogação para mim, deparo-me com ela novamente durante a supervisão do curso “Ler ou não ler: drama ou desafio?”, onde, ao conviver por algum tempo com um grande número de professores de anos iniciais do ensino fundamental, pude perceber a mesma angústia e diversas interrogações que insistiam em pulsar: O que cabe a nós, professores? Qual nosso papel com os alunos? O que é função da família? O que é função da escola? Perguntas que poderiam ser assim resumidas: Afinal, qual é o lugar do professor?

É comum ouvirmos estas indagações acerca do lugar do professor, lugar esse que parece estar, segundo o discurso recorrente, constantemente transpassando suas “fronteiras” com o lugar da família, o que nos indica a sua fragilidade, ou então, nos aponta sua inexistência. O professor na atualidade parece estar sendo convocado a ocupar um lugar que vai além da sala de aula. Nesse sentido, as queixas desses professores são frequentes, revelando sofrimento devido a um “excesso” em suas atribuições, que ultrapassa o cansaço físico indo ao encontro do desgaste emocional e do sentimento de solidão na tarefa de educar as crianças.

O ápice desta confusão, entre o que é escolar e o que é familiar em relação à educação da criança, revela-se junto a um novo quadro de organização social no que diz respeito às relações familiares e à infância: a família moderna é uma novidade, a criança moderna é uma novidade; logo, o lugar da família moderna é uma novidade e o lugar da criança moderna também é uma novidade. Outeiral (2011) fala sobre um movimento histórico-cultural de diminuição não só dos espaços públicos, mas também das famílias, onde temos a passagem da família patriarcal para a família nuclear. Segundo ele, isso se dá devido a dois motivos: o crescimento rápido e desordenado dos centros urbanos e a entrada da mulher no mercado de trabalho. Com o crescimento dos centros urbanos, há uma diminuição daquelas famílias constituídas por grupos familiares reunindo diversos graus de parentesco que habitavam próximo e ofereciam à criança uma rede de proteção, famílias típicas do meio rural, e se tem um aumento da família nuclear: casal (ou somente um dos pais), e filho(s). Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, as crianças são levadas ao meio social cada vez mais cedo, e o tempo de convivência entre mãe e filhos diminui significativa-

mente. Esse meio social geralmente é representado pela escola. Ainda segundo o autor (idem, p. 98):

É exatamente nesta década que as crianças e adolescentes passam a chamar de “tios” os adultos em geral e os professores em particular. Estes novos “tios” penso que representam uma tentativa de reconstituição de laços de parentesco, revelando uma esperança que permite sustentar, pelo menos por algum tempo, o desamparo. Crianças, adolescentes e seus pais em busca de uma família “perdida”.

Com isso, percebe-se que a escola, assim como os professores, passa a ser convocada a ocupar um outro lugar, ou seja: a escola moderna é uma novidade, o professor moderno é uma novidade; o lugar da escola moderna é uma novidade e o lugar do professor moderno é uma novidade. Como toda novidade, remete ao desconhecido, gera angústias e incertezas.

Mas, afinal, que lugar é esse que a escola vem sendo convocada a ocupar? Qual o lugar do professor diante disso? Não pretendo aqui encontrar a resposta para tais indagações, até porque não acredito que exista uma resposta para tais, porém, pretendo refletir acerca deste lugar a partir da articulação entre psicanálise e educação visando compreender suas (im)possibilidades.

Quando se pensa acerca de um lugar é preciso compreender, além do espaço-tempo em que está imerso, a função social que desempenha. Parece sabido e incontestável que ao professor cabe a tarefa de educar, porém, o que está sendo entendido por educar? Diante de tal confusão entre o que cabe ao lugar do professor ou não, faz-se elementar versar sobre o que é educação.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996),

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei deixa extremamente claro que a educação visa desenvolver plenamente o educando, tornando-o cidadão, ou seja, objetiva criar possibilidades para que o sujeito desenvolva-se integralmente, tanto em seus aspectos instrumentais quanto estruturais (CORIAT; JERUSALINSKY, 1996), isto é, tanto em relação à psicomotricidade, à linguagem, à aprendizagem, aos hábitos, ao jogo e aos processos práticos de socialização, “instrumentos para expressar, dizer, experimentar, intercambiar, regular, averiguar, entender, etc., ou seja, para realizar tudo aquilo que o sujeito, desde sua estruturação, demanda” (idem, p. 10); quanto em relação ao aparelho biológico, ao sujeito psíquico, e ao “sujeito cognitivo como um sistema diferenciado dentro do psíquico” (idem, p. 7).

Em minha dissertação de mestrado (PEREIRA, 2012), foi percebido que os professores participantes da pesquisa priorizavam em suas práticas os aspectos instrumentais aos estruturais. Neste sentido, buscavam acompanhar o desenvolvimento de seus alunos a partir da observação apenas dos aspectos instrumentais, sem parecer ter a compreensão da complexidade envolta no desenvolvimento do aluno. Ao serem questionados sobre o desenvolvimento de seus alunos, falavam detalhadamente sobre alguns dos aspectos instrumentais, em especial da motricidade, porém, não abordavam os aspectos estruturais, sinalizando não ter conhecimento da importância, principalmente, da dimensão do sujeito psíquico. Neste ponto, emerge uma pista para pensarmos o lugar do professor: este lugar deve contemplar apenas aos aspectos instrumentais ou deve também englobar os estruturais do desenvolvimento do sujeito?

Parece ser necessário avançar mais sobre o que é educação. Dolto (1998) corrobora com o que preconiza a Lei ao afirmar que educar é tornar autônomo. Assim, educar é tornar o sujeito capaz de fazer suas próprias escolhas e decidir o que melhor lhe convém dentro de uma cultura, tornando-se “livre” moral e intelectualmente. Isso vem ao encontro do que se entende por cidadão de direitos e deveres.

Tornar um sujeito autônomo, cidadão de direitos e deveres implica atuar também em sua constituição psíquica, pois isso pressupõe a existência de um sujeito castrado que se submeta a Lei Simbólica, portanto, sujeito desejan- te e inserido na linguagem.

A linguagem, enquanto estrutura que constitui o inconsciente, é uma ordem que porta as significações necessárias para realizar a inscrição simbólica de um sujeito. É na ordem da linguagem que o sujeito vai ser inscrito no discurso social e na cultura que é marcada por leis e interdições. Para Lacan (1998), ao nascer o bebê humano já se encontra inserido na linguagem, sendo feito e efeito da mesma.

Bernardino (2006) afirma que antes mesmo de seu nascimento o bebê já está imerso na linguagem e no desejo, pois desde sua vida intrauterina o bebê já é contado, nomeado e esperado com expectativas e desejos que vão inscrevendo-o num lugar completamente singular. Ao introduzir a questão do desejo, Freud (1998) aponta que a criança se torna humana porque deseja, e isso só é possível se foi desejada por alguém que antecipou para essa criança um lugar desejante, introduzindo-a no campo pulsional. Esse campo pulsional, marcado pelo desejo, representa a passagem do campo biológico para o campo das significações. Para isso, é necessário um semelhante que se ocupe desse bebê, garantindo sua sobrevivência através dos cuidados necessários, e invista-o de seu desejo. É o outro que vai interpretar as necessidades biológicas do bebê, dando a elas significação e provendo sua satisfação, exercendo então a função materna de amparo e proteção. Nesse sentido, Jerusalinsky (1994) evoca a escuta de uma mãe para com seu bebê. Segundo ele, ao ouvir o choro de seu bebê a mãe vai tomá-lo como um imperativo, pois é o grande Outro do saber social que fala ali em seu filho. A partir disso, o outro tenta interpretar este choro, e é justamente por interpretar esse choro, por supor naquele bebê uma demanda, uma linguagem, que o outro pode criar possibilidades para a emersão do sujeito. Na educação infantil, essa relação é constantemente exercida por professores. Em outras etapas da escolarização, também, os professores muitas vezes ocupam esse lugar, escutando o não dito de seus alunos e atribuindo-lhe significação.

Para inserir um sujeito na linguagem e no desejo, possibilitadores de tornar um sujeito autônomo, cidadão, é fundamental também a função paterna, limitante e continente. Somente a partir do corte entre desejo do Outro e desejo do bebê, onde a falta é instaurada, torna-se possível emergir um sujeito

com seu próprio desejo, mesmo que este desejo seja atravessado pelo desejo do Outro. É a inscrição da lei e seu reconhecimento que dá ao sujeito os limites necessários e as restrições dos impulsos exigidos pela vida social. A escola tem aí um importante lugar, pois é uma instituição com regras onde também ocorre a socialização. Os professores também exercem elementos dessa função, limitando seus alunos, mostrando-lhes e cobrando-lhes as regras, auxiliando-os em sua inserção no social.

Se compreendermos a educação em seu sentido amplo, veremos que educar vai muito além de ensinar conteúdos, evoca fazer presença em uma relação e girar por diferentes lugares enquanto se está nela, exercendo diferentes funções. Talvez, seja por essa mobilidade convocada, por essa necessidade de estar presente com seus desejos, que seja tão complexo o ato de educar.

Na literatura psicanalítica, quando se fala em educação é comum vermos referidos apenas os pais nesta cena. É indiscutível que os pais são protagonistas neste processo, mas não podemos deixar de pensar no lugar dos professores aí. Se pensarmos na atualidade, com suas mudanças e seus novos quadros de organização familiar, veremos que os professores também vêm sendo convocados a um lugar muito especial na educação das crianças.

A escola ocupa um lugar central na vida dos sujeitos modernos. Conforme Outeiral (2011), com a diminuição dos espaços públicos (rua) para brincar, a escola vem ocupando este lugar, sendo um ponto de referência onde acontece o brincar, as trocas sociais e demais processos de subjetivação. Dessa forma, os professores, protagonistas da escola, também fazem parte dessas mudanças e são convocados a repensar seu lugar.

Com o aumento da participação da escola na vida dos sujeitos modernos, o lugar do professor passa a também ser de maior participação na vida destes. Se outrora a realidade era de que na escola a criança passava poucas horas de seu dia, hoje, a realidade nos revela que grande parte das crianças ocupa a maior parte de seu tempo frequentando a escola, desde a educação infantil até o ensino médio, com seus turno integral, extraclasse, atividades especializadas, entre outros. Com isso, não se quer dizer que estamos atribuindo ao tempo de convivência do aluno na escola o lugar do professor, mas que, com todas as mudanças sociais apontadas, dentre elas também a questão do tempo de permanência nos espaços escolares, o professor passa sim a ser convocado a ocupar um outro

lugar na vida de seus alunos. Cabe, então, que comecemos a pensar neste lugar.

É preciso, antes de tudo, enfatizar que quando se fala em lugar não se pode desconsiderar que este é único a cada sujeito, mesmo que abranja uma classe, como dos professores, não é possível um único lugar. Este lugar é indefinível e mutável, pois se estabelece na relação entre sujeitos singulares, em momentos singulares e vai sendo ressignificado a cada novo instante na relação. Justamente por isso, não se pode definir “o lugar” do professor, mas sim, ante tudo que foi citado, pensar em possibilidades e até mesmo necessidades que auxiliam a pensar este lugar singular de cada professor.

Se a educação compreende toda complexidade envolta na constituição do sujeito, ao professor cabe auxiliar também neste processo. É evidente que à família cabe grande responsabilidade, mas não se trata de “medir forças” tentando criar “fronteiras” entre o que é familiar e o que é da escola, e sim compactuar com a família pela melhor educação possível para cada sujeito. Ouvimos frequentemente que a educação pode transformar o mundo. Parece utópico, mas se compreendermos que a educação transforma o sujeito e que cada sujeito em suas relações faz o social, tomaremos esta insígnia como verdadeira. Ao professor cabe esta responsabilidade? A meu ver, a resposta é: também, pois, família e professores, cada qual com sua contribuição, são corresponsáveis pela educação e, portanto, pela formação de nosso social, podendo sim, auxiliar em sua manutenção ou transformação.

Apesar disto, percebo com muita frequência movimentos de colegas professores que parecem não concordar com essa posição. Com certo espanto, tenho visto nas redes sociais estes movimentos “escancarados”, quase como um protesto. Um exemplo disso, foi ter-me deparado recentemente com a publicação em uma rede social de um colega professor com o seguinte pensamento: “Quem educa é a família, professores ensinam”. Infelizmente, esta publicação foi curtida e seguida por muitas pessoas. Compreendo, certamente, que os professores, e me incluo nisto, vêm enfrentando diversas dificuldades em suas salas de aula, e talvez o sentimento de solidão, tal como percebido em minha pesquisa já citada (PEREIRA, 2012), os impulsione a protestar por mais auxílio. No entanto, é preciso que se tenha cuidado, pois não se pode utilizar a falha do outro como alicerce para justificar mais falhas.

Que muitos professores pensem que muitas famílias não vêm ocupando

seu lugar na educação das crianças, é compreensível e justificável. Porém, é preciso ter cuidado, pois não se pode tomar muitas famílias por todas as famílias, assim como não se pode tomar muitos professores por todos os professores. Se a educação de uma criança se faz na relação entre as instituições envolvidas, cabe a cada uma ocupar seu lugar. Certamente que um aluno que não tem os alicerces da educação oferecida pela família (e isto pode dar-se por inúmeros motivos), demandará mais do professor. Isso não implica que ele “faça a parte da família”, ou seja, ocupe seu lugar, até porque isto é da ordem do impossível, mas implica que não “abra mão” de ocupar o seu lugar de professor.

Assim, a meu ver cabe ao professor um lugar de educador e, portanto, de facilitador também do processo de constituição psíquica do educando. Penso que os professores fazem isso todo o tempo, talvez sem dar-se conta, pois estão constantemente girando pelos lugares da função paterna e da função materna, exercendo, dessa forma, elementos destes lugares. Portanto, é inegável que auxiliam na constituição psíquica de seus alunos e que de sua relação com eles restarão marcas simbólicas.

Imagino que ao ler isto muitos possam contestar, julgar minhas ideias, e isto torna a escrita bastante difícil e árdua, causa medo e insegurança, como este lugar novo que eu, também como professora, me sinto convocada a ocupar. No entanto, o desejo por escrever sobre este tema, expor minha posição pulsa mais forte, assim como o desejo de ser uma professora educadora, que contribua com a constituição subjetiva de meus alunos, oferecendo-lhes o que é possível de melhor para marca-los e inscrevê-los simbolicamente. Afirmo esta posição, pois inquieto-me com o grande número de professores que escuto lamuriarem-se desta condição, tornando o ser professor um verdadeiro drama. Não quero dizer com isso que os professores não enfrentam dificuldades e que não devam lutar por melhores condições, pelo contrário, quero dizer que tomem estas dificuldades por desafios, pois estes sim nos impulsionam à busca e à transformação. Convoco então, os professores, meus colegas, a construírem seu lugar, levando em consideração sua importância na vida de seus alunos, atuando com responsabilidade. Como dito, não existe “o lugar” do professor, portanto, cabe a cada um, dentro de suas possibilidades e singularidade, (re) pensar seu lugar e decidir o que será feito dele: drama ou desafio?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BERNARDINO, Leda M. (Org.). O que a psicanálise pode nos ensinar sobre a criança, sujeito em constituição. São Paulo: Escuta, 2006.

CORIAT, Lydia; JERUSALINSKY, Alfredo N. Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. In: Escritos da Criança, n. 4. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1996.

DOLTO, Françoise. Os caminhos da educação. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução. Rio de Janeiro: Imago, 1998. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud)

JERUSALINSKY, Alfredo. Apesar de você amanhã há de ser outro dia. In: CALLIGARIS, Contardo et al. Educa-se uma criança? Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: _____. Escritos. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

OUTEIRAL, José O.; CEREZER, Cleon. Autoridade e mal-estar do educador. São Paulo: Zagodoni, 2011.

PEREIRA, Karine Ribas. A que papel o professor de educação infantil vem sendo convocado? Aspectos do desenvolvimento da criança frente à escolarização. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

Ler ou não ler, eis a questão!

Maria Nestrovsky Folberg¹

Será possível responder de uma forma excludente, exclusiva, a esta pergunta alternativa do título: ou...ou?

Quando um premio Nobel traz em seu livro o relato de um menino de seis anos incompletos que aprende a ler na versão infantil do Dom Quixote (COETZEE, 2013), mesmo considerando o universo da ficção, é hora de especialistas em educação em geral, mas principalmente professores que trabalham com crianças desta fase, enfrentando essa problemática, se questionarem: o que caracteriza mesmo a aprendizagem da leitura? Por que aprender a ler pode ser um processo dramático e frustrante para tantas crianças matriculadas em nossas escolas tendo seu tempo escolar dirigido e programado para isto por suas professoras?

Todos anos, milhares de crianças se dirigem a suas classes, assim chamadas de “alfabetização”, com os olhos e os corações cheios de esperança de logo, logo, serem capazes de decodificar aqueles estranhos signos em jornais, revistas, livros, como letras de palavras significativas. Eles serão os significantes de um discurso cultural necessitando ser apropriados para poderem se articular no discurso de cada um e, assim, estabelecerem uma rede capaz de estender a subjetividade.

¹ Psicanalista; Membro da Escola de Estudos Psicanalíticos, doutora em Ciências Humanas pela UFRGS, mestre em Acompanhamento Psicopedagógico pela PUCRS; especialista em Educação Primária e Didática Especial da Matemática pela Indiana University; Especialista em Orientação Educacional, professora da UFRGS e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise e Educação, da Faculdade de Educação/UFRGS; vice-coordenadora do curso de extensão “Ler ou não ler: drama ou desafio?”.

Essa subjetividade está prenhe de marcas muito primevas, carregadas de história, pulsando afetividade e projetando novas redes intersociais. Saber ler é, assim, um processo vivo de evolução em direção à cultura de uma história inscrita pelo código do grupo social onde o futuro leitor se insere. Instala-se aí uma língua como linguagem específica a ser apropriada pelo sujeito.

O que é o sujeito de uma frase, sintaticamente considerado, se não aquele que executa a ação do verbo? E lembremos Lacan, para quem um Sujeito só pode emergir a partir da linguagem, onde o significante vai representar o Sujeito frente a outro significante, constituindo uma cadeia que, projetando o discurso, instaura o Sujeito.

Voltando ao caso do menino que aprende a ler em uma versão infantil do D. Quixote, isto leva-nos a pensar a respeito da abrangência de temas tão discutidos como “problemas de aprendizagem”, “metodologias de ensino”, “dramas” e “desafios”, quando partimos de um pressuposto de que todos alunos são iguais, com as mesmas cargas históricas, afetivas, constitucionais.

Em primeiríssimo lugar, nós adultos tendemos a interpretar “problemas de aprendizagem” como uma forma sutil de afirmar que quando o processo de ensino (da leitura neste caso presente) não atinge seu objetivo, que é o aluno aprender, existe um problema de aprendizagem colocando assim esta pedra no campo do aprendiz, ao invés de pensar onde está esta pedra do meio do caminho (com a licença de nosso Carlos Drummond de Andrade). Há sem dúvida um caminho a percorrer entre um professor ensinando e um aluno aprendendo.

Penso na situação de aprendizagem da leitura como um jogo de futebol; no campo, entram jogadores com características diferenciadas, diferentes habilidades posicionando-se para se articularem no global e levar à vitória, o que seria no caso da aprendizagem da leitura a interferência de distintas áreas pessoais que são todas igualmente importantes e que não se pode secundarizar o papel desempenhado por cada uma delas no processo. E para cada aprendiz, suas características são diferenciadas subjetivamente e diferenciadoras portanto, no social. A bola para uns e a leitura para os outros são o objeto de desejo de cada um.

Esta metáfora vem completar o que Freud (1976) propunha nos “Três ensaios sobre a sexualidade infantil” quando destacava que quando se desco-

bre o objeto de desejo, implica-se aí a noção de realidade. Cada criança, cada aprendiz, cada futuro leitor tem como seu objeto de desejo aprender a ler o que outros escreveram. Ser capaz de decodificar a rede de significantes é uma entrada na realidade. Este intercâmbio de atribuição de significado a partir do reconhecimento de significantes carregados de desejo, instaura o momento mágico da descoberta da leitura.

Ser leitor não é apenas arbitrariamente atribuir um significado a signos, mas sim, reconhecer significantes.

Freud, no mesmo artigo citado acima, enfatiza que a apreensão do objeto de desejo corresponde a uma busca do objeto amado perdido ao longo da própria história, sendo que o princípio de Realidade que está implícito neste momento apoia-se na esperança de recuperar o princípio do Prazer que vigorava primitivamente. Daí, a grande dificuldade, quase impossibilidade eu diria, de estabelecer a partir de critérios exteriores ao sujeito o seu momento mágico, a sua posição no campo que melhor lhe serve.

Os desafios são distintos para cada um, o Princípio de Realidade não repete o princípio do Prazer. Ler é recriar sempre.

REFERÊNCIAS

COETZEE, J. M. *A infância de Jesus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

FREUD, S. (1905). *Três ensaios sobre a sexualidade infantil*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Curso de Extensão

Ler ou não Ler: Drama ou Desafio?

Formação continuada para professores
de classes iniciais da rede pública de ensino

Apresentação

Coordenação Geral do Curso

Dr^a Rose Maria de Oliveira Paim

Vice-Coordenação

Dr^a Maria Nestrovsky Folberg

Supervisão Pedagógica

Ms. Karine Ribas Pereira

Apoio Administrativo – Secretaria

Jon Lenon Duarte

Apoio Administrativo – Financeiro

Doutoranda Mara Tresoldi

Apoio de Informática

Lucas Viola Matzenbacher de Sousa

INFORMAÇÕES GERAIS

Número de Vagas:	110
Carga Horária:	120 horas
Modalidade:	105 horas/aula presenciais + 15 horas/aula a distância (EAD)
Formatação do Curso:	oito (8) Módulos de Ensino <ul style="list-style-type: none">• sete (7) Módulos Presenciais – 15 h/aula• um (1) Módulo a Distância – 15 h/aula
Local de Realização:	Faculdade de Educação da UFRGS Campus Central: Av. Paulo Gama, s/n (Prédio 12201), sala 101 Porto Alegre, RS, Brasil

DO CURSO

Objetivo geral:

Formação permanente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Objetivos Específicos:

- Produzir conhecimento para a formação de professores de classes iniciais tendo em vista dificuldades de aprendizagem da leitura;
- Aperfeiçoar o preparo técnico de professores de classes iniciais sobre bases da teoria psicanalítica;
- Qualificar a atuação docente através da compreensão das causas das dificuldades de leitura;
- Oferecer suporte teórico-conceitual com abordagem psicanalítica com vistas à atuação dos professores no contexto educacional-social, enfocando as questões da aprendizagem da leitura.

Expectativas:

- Ampliação e democratização do acesso a ações de formação permanente;
- Promoção da melhoria na qualificação docente para as séries iniciais.

Público-alvo:

Professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Pública Federal, Estadual e Municipal de Porto Alegre e Região Metropolitana.

GRADE CURRICULAR

Módulo	Disciplina	Data
I	Educação e Subjetividade: a constituição psíquica da criança e a importância de escutar a criança	26/10/2012 e 27/10/2012
II	Linguagem Musical: sons e ritmos	23/11/2012 e 24/11/2012
II	Desenvolvimento Cognitivo: a função do desconhecimento e o desejo de aprender	14/12/2012 e 15/12/2012
IV	Introdução à Psicopatologia da Criança	25/01/2013 e 26/01/2013
V	Prevenção de Dificuldades Escolares	22/02/2013 e 23/02/2013
VI	Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem da Leitura	22/03/2013 e 23/03/2013
VII	Família e Escola	26/04/2013 e 27/04/2013
VIII	Planejamento e Proposta de Educação para Crianças com Dificuldade na Leitura – EAD (Ambiente Virtual de Aprendizagem)	24/05/2013 e 25/05/2013

DOCÊNCIA

Aula	Módulo/Disciplina	Professor(a)
Presencial	Educação e Subjetividade: A constituição psíquica da criança e a importância de escutar a criança	Dr ^a Teresinha Bastos Scorsato
	Linguagem Musical: Sons e ritmos	Ms. Luciane da Costa Cuervo
	Desenvolvimento Cognitivo: A função do desconhecimento e o desejo de aprender	Dr. Mario Fleig
	Introdução à Psicopatologia da Criança	Dr ^a Roséli Maria Olabariaga Cabistani
	Prevenção de Dificuldades Escolares	Dr. Celso Luiz Mastrascusa
	Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem da Leitura	Dr ^a Tânia Ramos Fortuna
	Família e Escola	Dr ^a Carmen Craidy
A Distância	Planejamento e Proposta de Educação para Crianças com Dificuldade na Leitura – EAD (Ambiente Virtual de Aprendizagem)	Dr ^a Beatriz Junqueira Pereira Paim

CRONOGRAMA GERAL

Elaboração do Edital de abertura do Curso	02/07/2012 a 30/07/2012
Lançamento do site e do Edital	até 15/08/2012
Entrega de formulários para cadastramento de bolsistas FNDE	até 15/08/2012
Data de Convênios	até 31/08/2012
Período de inscrição dos cursistas	03/09/2012 a 05/10/2012
Seleção e cadastramento junto a FAURGS da equipe administrativa	até 15/09/2012
Divulgação da lista dos cursistas selecionados	11/10/2012
Período de matrículas dos cursistas	12/10/2012 a 19/10/2012
Início das aulas	26/10/2012
Término das aulas	25/05/2013
Elaboração de Relatórios	25/05/2013 a 31/07/2013
Publicação	novembro/2013

Perfil dos alunos cursistas

Total de matriculados no Curso:

112

Sexo:

Homens	Mulheres
04 (3,57%)	108 (96,43%)

Idade:

Média de idade – 38 anos

Estado Civil:

Casado(a)	União Estável	Separado(a)	Solteiro(a)
48 (42,86%)	16 (14,29%)	08 (7,14%)	40 (35,71%)

Atuação Profissional:

Cargo	Quantidade	Porcentagem
Professor(a)	89	79,46%
Professor(a) e Supervisor(a)	03	2,68%
Psicopedagoga	02	0,89%
Outros	18	16,07%

Formação no Ensino Médio:

Tipo	Quantidade	Porcentagem
Magistério	73	65,18%
Segundo Grau	39	34,82%

Formação na Graduação:

Pedagogia	92	82,14%
Letras	7	6,25%
Educação Física	4	3,57%
História	2	1,79%
Geografia	1	0,89%
Matemática	1	0,89%
Psicologia	1	0,89%
Ciências Sociais	1	0,89%
Orientação Educacional	1	0,89%
Formação Continuada para Professores de Escolas Indígenas Guarani	1	0,89%
Ensino Técnico em Magistério	1	0,89%

Universidade da Graduação:

Universidade	Quantidade	Porcentagem
ULBRA	25	22,32%
UFRGS	18	16,07%
PUC-RS	18	16,07%
FAPA	08	7,14%
UNISINOS	06	5,36%
UNIASSELVI	05	4,46%
IPA	04	3,57%
FEEVALE	03	2,68%
UNIRITTER	02	1,79%
Outras	21	18,75%

Formação na Pós-Graduação:

Especialização	Mestrado	Doutorado	N/A
65 (57,27%)	01 (0,91%)	0 (0%)	46 (41,96%)

Universidade da Pós-Graduação:

Universidade	Quantidade	Porcentagem
FAPA	10	8,93%
PUCRS	06	5,36%
UFRGS	04	3,57%
Universidade Lasalle	05	4,46%
Universidade Castelo Branco	05	4,46%
Centro Educacional UNINTER/FACINTER	04	3,57%
Faculdade Avantis	03	2,68%
Outros	63	56,25%

Este livro foi composto na tipologia Lapidary333 BT, em corpo 12pt
e impresso no papel Offset 75 g/m² na Gráfica da UFRGS

Editora da UFRGS • Ramiro Barcelos, 2500 – Porto Alegre, RS – 90035-003 – Fone/fax
(51) 3308-5645 – editora@ufrgs.br – www.editora.ufrgs.br • Direção: Alex Niche Teixeira •
Editoração: Luciane Delani (coordenadora), Clarissa Felkl Prevedello, Cláudio Marzo da Silva,
Cristina Thumé Pacheco e Lucas Ferreira de Andrade • Administração: Aline Vasconcelos da
Silveira, Cláudio Oliveira Rios, Fernanda Kautzmann, Gabriela Campagna de Azevedo, Getúlio
Ferreira de Almeida, Heloísa Polese Machado, Janer Bittencourt, Jaqueline Trombin e Laerte
Balbinot Dias • Apoio: Luciane Figueiredo