

Maria Beatriz Jacques Ramos  
Elaine Turk Faria

# Aprender e Ensinar

## Diferentes Olhares e Práticas



**Aprender e Ensinar  
Diferentes Olhares e Práticas**



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**Chanceler**

Dom Dadeus Grings

**Reitor**

Joaquim Clotet

**Vice-Reitor**

Evilázio Teixeira

**Conselho Editorial**

Ana Maria Lisboa de Mello

Elaine Turk Faria

Érico João Hammes

Gilberto Keller de Andrade

Helenita Rosa Franco

Jane Rita Caetano da Silveira

Jerônimo Carlos Santos Braga

Jorge Campos da Costa

Jorge Luis Nicolas Audy – **Presidente**

José Antônio Poli de Figueiredo

Jurandir Malerba

Lauro Kopper Filho

Luciano Klöckner

Maria Lúcia Tiellet Nunes

Marília Costa Morosini

Marlise Araújo dos Santos

Renato Tetelbom Stein

René Ernaini Gertz

Ruth Maria Chittó Gauer

**EDIPUCRS**

Jerônimo Carlos Santos Braga – **Diretor**

Jorge Campos da Costa – **Editor-Chefe**

Organizadoras:

Maria Beatriz Jacques Ramos  
Elaine Turk Faria



**Aprender e Ensinar  
Diferentes Olhares e Práticas**



edipUCRS

Porto Alegre, 2011

© EDIPUCRS, 2011

**CAPA Rodrigo Valls**

**REVISÃO DE TEXTO Julia Roca dos Santos e Fernanda Lisbôa**

**EDITORAÇÃO ELETRÔNICA Rodrigo Valls**



**EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS**

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33  
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900  
Porto Alegre – RS – Brasil  
Fone/fax: (51) 3320 3711  
e-mail: edipucrs@pucrs.br - www.pucrs.br/edipucrs.

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

A654 Aprender e ensinar : diferentes olhares e práticas [recurso eletrônico] /  
organizadoras Maria Beatriz Jacques Ramos, Elaine Turk Faria.  
– Dados eletrônicos. – Porto Alegre : PUCRS, 2011.  
299 p.

ISBN 978-85-397-0076-9

Modo de acesso: World Wide Web:

<<http://www.pucrs.br/edipucrs/>>

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Pedagogia. 4. Professores –  
Formação Profissional. I. Ramos, Maria Beatriz Jacques. II. Faria,  
Elaine Turk.

CDD 370

---

#### Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do Código Penal), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos direitos Autorais).

## Sumário

**Apresentação.....7**

**Prefácio.....9**

### **I – A DOCÊNCIA NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO**

**Tecnologia educacional e digital no cenário contemporâneo.....13**  
*Elaine Turk Faria*

**A pesquisa em sala de aula – interlocução entre teoria e prática:  
uma crítica na trama necessária.....26**  
*Maria Waleska Cruz*

**Autoestima: relação professor e aluno.....42**  
*Maria Beatriz Jacques Ramos*

**Aspectos do desenvolvimento neuropsicológico e a prática  
educativa.....57**  
*Eva Chagas*

**Educação inclusiva: algumas considerações.....76**  
*Themis Silveira Lara*

**Autoria de pensamento e construção de conhecimento: uma  
questão de aprendizagem.....87**  
*Paula Falcão Cruz*

**Altas habilidades e superdotação: desafios à docência.....97**  
*Elís Regina Fogaça Silveira*

**Subjetividade: o limite na aprendizagem.....113**  
*Carolina Farias, Kelly Martini*

**A agressividade no cotidiano escolar.....126**  
*Maria Beatriz Jacques Ramos*

## II – HISTÓRIAS SOBRE O APRENDER E O ENSINAR

**Uma proposta de ensino sobre o tema sexualidade para a educação de jovens e adultos.....141**

*Ingrid Alves, Valderéz Marina do Rosário Lima e Rosana Maria Gessinger*

**Roda cultural de leituras freireanas e a experiência do diálogo por meio dos diários de aula.....150**

*Ana Lúcia Souza de Freitas, Ana Lúcia Castro Brum, Berenice Alvares Rosito, Angela Aparecida do Nascimento, Caroline Martins Pereira de Sales, Diana Schuch Bertoglio, Fernanda dos Santos Paulo, Luana Galdina da Fontoura Vieira, Margarete Francisca Cruz, Marina da Silva Sanes, Maria Elisabete Machado, Rosângela Pereira de Oliveira e Taís Schmitz*

**Intervenções psicopedagógicas e os avanços da neurociência..170**

*Eva Cavasotto e Eva Chagas*

**A árvore da sabedoria: uma história para professores.....186**

*Renata Vanin da Luz*

**Projeto pedagógico: uma trajetória sobre o aprender e o ensinar na educação infantil.....200**

*Luciana Aparecida Florentino e José Florentino*

**O resgate do adolescente em situação de vulnerabilidade social: as possibilidades da ação educativa – um relato de experiência.....215**

*Juliana dos Santos Rocha e Marlise Silva Lemos*

## APRESENTAÇÃO

O título deste livro “*Aprender e Ensinar: Diferentes Olhares e Práticas*” tem duas motivações: uma delas é apresentar a contribuição de alguns docentes e alunos egressos, da Faculdade de Educação da PU-CRS para os acadêmicos da Pedagogia e das Licenciaturas; a outra é torná-lo instrumento de trabalho nas aulas da graduação, à medida que traz uma diversidade de tópicos que contribuem na formação dos profissionais da área da Educação.

Esta produção caracteriza-se por temas contemporâneos desde o uso da tecnologia digital, a pesquisa em sala de aula, a inclusão escolar, os estudos da neurociência e da afetividade, que tornam viáveis os laços com o conhecimento, bem como as práticas realizadas com crianças, jovens e adultos em espaços formais e não formais de ensino e de aprendizagem.

O livro expressa reflexões e experiências, ousando mostrar os pontos de vista e os referenciais que sustentam, em parte, o trabalho realizado na formação de novos professores. A proposta de transformar ideias em textos é encantadora à medida que tem como estímulo o público alvo, professores e novos professores, para que percebam a importância das ações e dos compromissos que assumem ao trabalhar com o ser humano em contextos educativos.

Na primeira parte, os textos têm reflexões significativas sobre a sociedade contemporânea, altamente tecnológica e digital, com implicações nas práticas escolares do ensino fundamental. Além disso, promovem interlocuções entre teoria e prática como necessidade formativa dos profissionais da área educativa, mostrando que as relações professor e alunos podem suscitar frustração ou gratificação, reforçando a percepção da realidade, as expectativas e identificações pessoais. Também são ressaltadas as modificações no cérebro, à medida que todos aprendem desde que sejam configuradas estratégias que potencializem a capacidade cerebral.

Nesses capítulos são apresentadas novas abordagens para lidar com o humano, com as contingências e transformações sociais que afetam a educação. Compreender a diferença, a inclusão numa sociedade que exclui, exige que reconheçamos nossas fraquezas, medos e inseguranças, ao mesmo tempo se assegura o lugar de normalidade,



por isso precisamos nos reportar à importância da subjetividade à construção dos limites, das interações que levam à agressividade e alteram a constituição pessoal e social do sujeito.

Na segunda parte, destacam-se experiências que têm como objetivo compartilhar a compreensão sobre o diálogo freireano, exercido com o apoio dos diários de aula, compartilhados em roda de formação docente, contribuindo na transformação das participantes e de suas experiências em diferentes contextos. Ainda, apresenta-se o estudo de caso de uma menina com dificuldades de aprendizagem, destacando-se a importância do conhecimento sobre a neuroplasticidade para um acompanhamento psicopedagógico; o valor do planejamento por meio de projetos pedagógicos, que tem por meta uma aprendizagem mais significativa para os alunos. No final, há uma reflexão sobre uma experiência com adolescentes expostos a violência, com vulnerabilidade social e familiar.

Desse modo, os autores lançam a provocação da (re)descoberta de novas possibilidades, ou simplesmente de refletir com profundidade sobre o cotidiano das escolas, visando a melhoria do processo de ensinar e de aprender.

Maria Beatriz Jacques Ramos  
Elaine Turk Faria

## PREFÁCIO

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

Guimarães Rosa

Aceitei o convite para escrever o prefácio deste livro “*Aprender e Ensinar: Diferentes Olhares e Práticas*”, mobilizada pela coragem das autoras organizadoras Maria Beatriz Jacques Ramos e Elaine Turk Faria em enfrentar *o correr da vida e desinquieta*, resgatarem a educação como prática social e, nessa dimensão, situar temas tão fundamentais ao campo da formação de professores.

Frequentemente me pergunto para quem e para onde vão nossos escritos, nossa pesquisa, nossa experiência do trabalho com o conhecimento e as teias de relações construídas com nossos estudantes e com nossas colegas. Registro que não se trata de uma pergunta retórica, e sim de uma busca de sentido para o trabalho cotidiano que partilhamos na socialização de resultados e de reflexões do vivido. Enfim, às vezes me percebo com a sensação estranha de procura desse sentido para discutir as questões que envolvem a formação de professores. Tenho consciência que essa discussão é fonte inesgotável e que são muitos os *veios* que a alimentam em uma insaciável necessidade de compreendê-la.

Nesse processo de busca de compreensão que inquieta e que pergunta, e que muitas vezes também *sossega*, a dialogicidade torna-se um imperativo de aprendizagem para professores e estudantes, disponibilidade para o diálogo na concepção freireana, como possibilidade humana e opção democrática nas relações humanas, histórica e culturalmente produzidas pela intencionalidade de efetivá-lo. E como é difícil o exercício da escuta, escuta não como uma técnica, e sim como uma potencialidade humana a ser desenvolvida, para articular professores e estudantes em movimentos de relações humanas éticas e solidárias.

Situada nesse contexto de inquietações, buscas e escutas fiz a leitura dos artigos desse livro. O próprio título me mobilizou para a leitura e adentrou em minhas inquietudes como uma possibilidade dialógica de problematizar o ato educativo em sua multidimensionalidade, com temáticas tão conhecidas e sempre tão *embrulhadas* no *correr da vida*, e com outras temáticas trazidas pela emergência de uma sociedade em transição paradigmática.

Trago do lugar de onde escrevo – professora de Didática e pesquisadora da formação de professores – também a experiência pessoal de me constituir professora e depois pesquisadora, o que não significa que o princípio epistemológico da pesquisa que é a dúvida, a inquietude com o conhecido, não tivesse habitado em mim a professora iniciante da década de setenta. E tenho muito vívidas em minha memória afetiva marcas dos momentos em que aprendi com meus alunos a ter muitas dúvidas e muitas inquietudes.

A pesquisa *stricto sensu* veio depois, como necessidade de formalização, e é importante referência de minha profissionalidade. Marcas estas que trago hoje como um sentimento positivo de pertença a um lugar e a pessoas que me ensinaram e que me ensinam valores da produção do conhecimento entremeados de inquietudes, solidariedade, estética, alegria, desencantos, conflitos, retomadas e escutas.

As autorias nos trazem relações conceituais, tematizações e problematizações que precisam adentrar no percurso de formação de nossos estudantes, como também em nosso percurso de formação permanente, assentada na afirmação de Álvaro Vieira Pinto, de que só é capaz de ensinar a Escola que for capaz de aprender.

A inserção de egressos do Curso de Pedagogia e de Psicopedagogia, com professoras com experiência reconhecida por seus pares, vitaliza o próprio curso e fortalece nosso ofício de ser professora em uma posição epistemológica-política que prioriza um princípio democrático em que a diferença, além de uma questão cultural, é uma questão de conteúdo ético.

Diferença como uma categoria vital de conteúdo ético e do debate acadêmico como uma condição de possibilidade instituinte da produção de conhecimento na direção de “um conhecimento prudente para uma vida decente”, tal como afirma Boaventura Santos e que é materializada nos *diferentes olhares e práticas*.

Esta foi minha possibilidade de leitura, minha busca e minha produção de sentido para o trabalho apresentado neste livro, consciente de que *“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”*

Cleoni Maria Barbosa Fernandes  
(Pesquisadora do Centro de Estudos de Educação Superior  
da Faculdade de Educação da PUCRS)



# **I – A Docência no Cenário Contemporâneo**

# TECNOLOGIA EDUCACIONAL E DIGITAL NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

Elaine Turk Faria<sup>1</sup>

## 1. Introduzindo a temática

Com frequência, lemos nos jornais, revistas e na literatura científica atual o quanto nossos jovens estão familiarizados com a tecnologia e têm facilidade no seu manuseio. Veem e Vrakking (2009) denominam os jovens desta época de “geração *Homo zappiens*, que cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância”. Para estes autores, “a geração *Homo zappiens* é digital e a escola analógica”. Reforçando essa posição, Marc Prensky, educador americano, escreveu um artigo em 2001 sobre os

*Nativos digitais e imigrantes digitais*, em que faz uma divisão entre aqueles que vêem o computador como novidade e os que não imaginam a vida antes dele, (...) sendo que os nativos digitais têm contato com a tecnologia logo após o nascimento (MELLO e VICÁRIA, 2008).

Esta situação, vivenciada na sociedade contemporânea, tem implicações tanto nas escolas de educação básica quanto nas Instituições de Ensino Superior (IES), pois este é o novo perfil dos estudantes e dos acadêmicos. Conseqüentemente, os cursos de licenciatura, onde se inclui também o curso de Pedagogia, têm de preparar os futuros professores para atuarem neste contexto.

Destarte, justifica-se a inclusão deste capítulo num livro que pretende aprofundar temáticas relacionadas à educação, à aprendizagem e à docência no cenário contemporâneo. O objetivo deste texto é apresentar um estudo sobre as possibilidades e necessidade de utilização da tecnologia digital nas instituições de ensino, bem como da introdução da cultura tecnológica entre alunos e professores, onde se inclui a educação a distância e as disciplinas semipresenciais no ambiente acadêmico.

<sup>1</sup> Pedagoga – Supervisora Escolar, Doutora em Educação. Professora Titular da Faculdade de Educação da PUCRS e Coordenadora da Coordenadoria de Cursos de Extensão da PUCRS. elaine.faria@pucrs.br

## 2. Fundamentação legal para a utilização da tecnologia na educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incentiva a introdução das tecnologias nos diferentes níveis do ensino de tal forma que o “educando apresente domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (art. 36 da LDB n. 9.394/96). Em decorrência da LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica também lançam os princípios da organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio, determinando que

A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber: linguagens, códigos e suas *tecnologias*; ciências da natureza, matemática e suas *tecnologias*; ciências humanas e suas *tecnologias* (art. 10 da Resolução CNE/CEB n. 03/98).

Note-se o destaque dado às tecnologias (grifo nosso).

Já em relação ao ensino superior, além da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), há orientação no sentido de que se utilize a Educação a Distância (EAD) em cursos totalmente virtuais na graduação (Decreto Fed. 5.622/05, que normatiza o art. 80 da LDB) ou em disciplinas denominadas “semipresenciais” por utilizarem parte presencial e parte a distância em seus currículos (Portaria MEC 4.059/04).

Muitas IES têm aproveitado esta possibilidade de virtualizar parte das disciplinas do currículo, incluindo em seus projetos pedagógicos dos cursos de graduação as disciplinas semipresenciais em diferentes modelos, ou seja, integral ou parcialmente a distância. Segundo a Portaria 4.059/04, entretanto, o total de carga horária das disciplinas a distância não pode ultrapassar a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. Além disso, ainda conforme a mesma Portaria, estas disciplinas deverão

Incluir métodos e práticas de ensino e aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

De acordo com a legislação supracitada, “tutoria implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto

pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância”.

A análise da legislação vigente sugere uma reconfiguração do trabalho docente, tendo em vista a sociedade da informação e do conhecimento. Assim, para a realização das atividades a distância na modalidade semi-presencial, os docentes necessitam de formação tecnológica e capacitação para atuação em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA).

Existem diversos AVEA's e as IES podem escolher dentre os ambientes disponíveis no mercado o que melhor atender a sua proposta pedagógica e tecnológica. A maioria delas tem optado pelo ambiente virtual MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), por ser uma plataforma *free* que permite a criação de novas funcionalidades (atividades e recursos), além do acompanhamento e tutoria do processo de ensino e aprendizagem virtual.

Desta forma, atende-se a caracterização da modalidade semi-presencial descrita na Portaria referenciada,

como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino e aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

Destaca-se aqui a expressão “auto-aprendizagem” e “tecnologias de comunicação remota” significando uma nova modalidade de aprendizagem que exige autonomia e responsabilidade estudantil, além da cultura de comunicação virtual e não-presencial.

Este é o grande diferencial! Além de dominar a tecnologia há que se habituar à comunicação virtual, à auto-organização do tempo e das atividades, à utilização do computador e da Internet na realização das atividades estudantis, enfim, uma nova modalidade de ensinar e de aprender; novos olhares, novas práticas!

### **3. Características do aluno e do professor tecnológico**

Diversas tecnologias são utilizadas há muito tempo, tanto na educação básica como no ensino superior, como, por exemplo, o mimeógrafo, o rádio, o retroprojetor, o projetor de slides, a televisão, enfim, os



recursos foram sendo atualizados e as inovações surgiram, mas continuamos a ensinar com os recursos tecnológicos. Só que passamos das lâminas do retroprojetor escritas a mão com caneta especial, no plástico, para as digitadas no computador e, posteriormente para a reprodução em PowerPoint e projetadas no datashow. Em vez do mimeógrafo surgiu o Xerox. Do quadro-negro passamos ao verde e ao quadro digital interativo (e-Beam). Os docentes apontavam os detalhes na tela com uma caneta de cabo comprido ou com uma régua e agora com a caneta laser. O ensino por correspondência transformou-se na Educação a Distância (EAD), com os recursos da Tecnologia Digital (TD) e, conseqüentemente, surgiram novos paradigmas para ensinar e aprender.

Para acontecer a atualização dos recursos tecnológicos em sala de aula presencial, dois requisitos são fundamentais: a aquisição dos recursos e a capacitação docente para seu uso. Na base destes dois critérios está a vontade, o incentivo à atualização, a percepção da necessidade de formação continuada e o tempo para construir novos referenciais e recursos didáticos suportados pela tecnologia. Algumas sugestões de materiais, ambientes e atividades educacionais com a utilização de recursos tecnológicos foram apresentadas por esta autora em publicação anterior (FARIA, 2009), mas cada vez mais surgem novos recursos e ambientes, alguns deles criados para lazer e entretenimento, mas que também podem ser utilizados para aprendizagens educacionais, como é o caso do Second Life, do Orkut, do YouTube, do Blog, do Facebook e outros.

O emprego da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem exige planejamento, acompanhamento e avaliação da tecnologia selecionada, a fim de contextualizá-la ao tipo de aluno, aos objetivos da disciplina, ao modelo teórico-referencial educacional adotado. Portanto, a tecnologia educacional deve auxiliar o aluno na sua aprendizagem – e não dificultar – como também deve propiciar melhores condições de ensino – e não assustar – ao professor, já tão sobrecarregado de atividades educacionais. No entanto, sabemos que o início de uma nova atividade é sempre difícil, por isso deve ser implantada aos poucos, passo a passo, para ter sucesso.

Enfatiza-se aqui a necessidade de iniciar sensibilizando e capacitando professores para o uso das TIC e das TD, bem como da EAD. Depois, estes docentes, por sua vez, aplicando adequadamente estas

tecnologias, sensibilizarão e ensinarão seus alunos a aderirem e a se movimentarem bem neste contexto tecnológico. Desta forma, faremos não só a inclusão digital desta parcela da população que encontrará alunos nativos digitais em suas futuras aulas, como tornar-se-ão usuários conscientes da importância da aplicação da tecnologia na educação, pois ela já está inserida na sociedade em diversas atividades cotidianas, como no uso do cartão de crédito e débito para realizar compras, celulares para a comunicação, TV digital e DVD para entretenimento, e tantos outros instrumentos e recursos tecnológicos utilizados na vida cotidiana pelos cidadãos na sociedade digital atual.

Muitos dos alunos e professores universitários ainda são oriundos das escolas em que a aula expositiva e o trabalho em grupo são as metodologias mais utilizadas em sala de aula, em que a presença física do mestre é marcante para a orientação aos trabalhos e direção do estudo. Com a criação dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem para as disciplinas semipresenciais ou totalmente virtuais, por exemplo, surge uma nova proposta de estudo, na qual o estudante precisa ter autonomia para administrar seu tempo – mas, flexibilidade de horário não significa perder o prazo para a realização das atividades – e independência para estudo individual, sem a presença física do professor, mas acompanhado pelo monitoramento desenvolvido pelas ferramentas do AVEA e pela mediação pedagógica do professor.

Um dos objetivos e vantagens das disciplinas semipresenciais e dos cursos a distância é a possibilidade de flexibilizar o horário e o espaço estudantil, permitindo que o aluno realize as atividades em casa (ou em qualquer lugar que tenha computador com acesso à Internet, como lan house ou cyber café), sem necessidade de comparecer na instituição de ensino no horário da aula, realizando, outrossim, as atividades em seu próprio ritmo. No entanto, a ausência da temporalidade relacionada ao espaço-tempo pode ser uma vantagem – e não um insucesso na aprendizagem – desde que o aluno entenda que as aulas estão disponíveis no ambiente, mas que ele precisa saber administrar seu próprio tempo e ritmo de aprendizagem.

Por outro lado, a facilidade do não comparecimento do aluno na IES não significa que a mesma se exima de responsabilidade em disponibilizar laboratórios com acesso à Internet aos seus alunos. Ao

contrário, significa que estes alunos possam buscar estes espaços em horários alternativos, que melhor lhes convier, para a realização das atividades virtuais.

Para a concretização das atividades de aprendizagem propostas no AVEA, como o MOODLE, necessita-se do perfil de um aluno mais ativo, interativo, autônomo, com iniciativa, que saiba trabalhar individualmente, e que consiga ler e escrever no computador, ou seja, se comunicar virtualmente sem estar fixado na dependência da presença do educador, do espaço físico definido e do tempo rígido pré-estabelecido. Essas características precisam ser aprendidas e reforçadas para que o estudante se desprenda da postura de aprendiz dependente do professor.

Além destas características, o estudante familiarizado com o ambiente virtual é um aluno mais amadurecido, auto-organizado, motivado, questionador, investigativo, navegador pela Internet, colaborativo, que sabe ler tutoriais, trocar informações, dar sugestões, expressar suas ideias adequadamente no ambiente virtual e organizar sua agenda de estudo, sem a necessidade da ‘cobrança’ do professor, mas sentindo a ‘presença virtual’ do educador, denominada de estar junto virtual, por Valente (2002)

A implantação de uma abordagem de EAD que permite a construção de conhecimento envolve o acompanhamento e assessoramento constante do aprendiz no sentido de poder entender o que ele faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando. Só assim ele consegue processar as informações, aplicando-as, transformando-as, buscando novas informações e, assim, construindo novos conhecimentos. Esse acompanhamento consiste no “estar junto” do aluno de modo virtual, via internet (p.143).

Deduz-se desta proposta de Valente que o perfil do educador tecnológico de sucesso é daquela pessoa familiarizada com a tecnologia, cuidadosa na utilização de materiais com direitos autorais, mas que atualiza os textos a disponibilizar aos discentes para estudo e debate, propõe desafios, cria situações-problemas e atividades significativas de aprendizagem variadas com uso das TD e do AVEA, sempre acompanhando sua realização, instigando a discussão, orientando a construção

do conhecimento do aluno e fornecendo *feedback* constante. Em virtude deste acompanhamento constante – e não só no período da aula presencial – o professor virtual acaba estando mais presente virtualmente, ou seja, é um estar junto virtual que marca o apoio docente ao aluno.

Assim como o estudante, o professor também tem que aprender a ler, a escrever e a se comunicar virtualmente com o aluno e, principalmente, saber avaliar a escrita pessoal e colaborativa do educando, evitando que haja plágio, pois a Internet facilita o “copia-e-cola”. O apoio das tecnologias e da Internet nas atividades educativas é, sem dúvida, de valor inestimável, mas deve ser bem dimensionada e avaliada. Cabe ao aluno buscar mais, independente do mínimo exigido, dedicar-se ao estudo, mesmo na ausência do educador e cooperar e colaborar com os colegas, o que não significa fazer as atividades por eles.

Essa maior dedicação do aluno na EAD também é sentida pelos docentes que precisam buscar novas formas de apresentar o conteúdo, de interagir com os alunos e de avaliar as atividades realizadas. A atitude de busca de novas formas de ensinar pode ser apoiada pela descoberta de usos pedagógicos da tecnologia já experimentados por colegas, criando um ambiente de trocas e comunicação entre os docentes.

Cabe, ainda, ao professor propor leituras e atividades no AVEA, sem necessidade de imprimir textos, o que é ecologicamente correto, avaliando os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema em estudo, mediando e interagindo para acompanhar a construção do conhecimento e ainda propondo “atividades caracterizadas como pós-aula, com a função de complementar o trabalho pedagógico para a compreensão ou aprofundamento do conteúdo” (SANTOS et al, 2009, p.25).

Em todos os momentos faz-se necessária a presença – física e/ou virtual – do educador, que conhece o potencial do computador, tanto no aspecto tecnológico, como no pedagógico e no psicológico, mediando a construção do conhecimento do aluno, sendo um facilitador da aprendizagem; colaborador; problematizador, apresentando desafios; animador da rede de conversação, sempre pronto para o diálogo constante com os participantes da comunidade virtual de ensino e aprendizagem.

Em suma, o uso das tecnologias digitais e dos ambientes virtuais é um desafio não só para o acadêmico como para o docente também e a vivência da experiência no uso dos mesmos é que melhorará a prática pedagógica do processo de ensinar e de aprender com tecnologia.

#### 4. Sugestões de estratégias de ensino com o uso da TD

Cada disciplina e turma de alunos apresentam características próprias, sendo, portanto, difícil apresentar sugestões que sejam válidas para todas. No entanto, ousamos fazer algumas propostas gerais que possam orientar os docentes no exercício de suas funções em qualquer nível de ensino.

Se a instituição de ensino tiver um ambiente virtual, algumas atividades poderão ser utilizadas no próprio AVEA institucional. Caso não tenha um AVEA na instituição, mas possua laboratórios com computadores e acesso à Internet, certas atividades poderão ser realizadas, como por exemplo: criação de Blog (utilizado como Diário Virtual ou como divulgação de texto para discussão); *WebQuest* (que é um projeto de pesquisa na Internet); *Hot Potatoes* (ferramenta que possibilita a realização de exercícios interativos na Web); *Google Earth* (visualizador de imagens por satélite para aprender geografia); *CMap Tools* (ferramenta para a organização de Mapas Conceituais); utilização de sites que permitem a construção de textos colaborativos ou de textos para *download* (ou seja, textos da Internet para salvar no computador do usuário); além de muitos exercícios e atividades utilizando o Word, o PowerPoint e o Excel. Evidentemente, o professor tem que ensinar o aluno a pesquisar textos científicos na Internet, pois existem muitos sites que publicam qualquer texto, sem avaliação de conselho editorial.

Na Internet existem repositórios de Objetos de Aprendizagem (OA) prontos (também conhecidos como Objetos de Ensino, Objetos Digitais ou Objetos Educacionais) e relativos a diferentes áreas de conhecimento, livres para serem reutilizados e modificados. Segundo Negreiros (2009, p. 24) “os repositórios permitem uma pesquisa mais aprofundada, onde o usuário ao contrário do que acontece em ferramentas de busca na web consegue visualizar o conteúdo previamente, seguindo os padrões da ferramenta de pesquisa”. Negreiros, em sua monografia, relacionou os OA aos Projetos de Trabalho e seu emprego nos anos iniciais do ensino fundamental, concluindo pela aplicabilidade dos mesmos.

Seria interessante, certamente, iniciar as atividades com uma sondagem para verificar o nível de conhecimento dos alunos sobre os diversos recursos do Word, do PowerPoint, do Paint Brush (utilizado para a criação de desenhos e edição de imagens) e do Movie Maker

(para elaboração de pequenos vídeos), porque todos estes estão disponíveis em qualquer computador que tenha o Windows, mas, por vezes, alunos e professores desconhecem as diversas possibilidades destes editores de textos que também permitem corrigir/revisar textos; anexar figuras e músicas; criar palavras cruzadas ou desenhar, entre tantas outras atividades educativas. Uma breve capacitação para atualização docente pode ser realizada quando novas versões do Windows e, conseqüentemente destes recursos, forem instaladas nos computadores da instituição.

Em vez de usar a máquina fotográfica ou a filmadora, os alunos podem ser incentivados a criarem vídeos no Movie Maker, utilizando uma câmera digital ou a webcam do computador. Estes vídeos produzidos pelos alunos com seus professores podem ser apresentados em aula para análise e debate sobre um determinado tema. São denominados de “vídeos caseiros” porque não tem a pretensão de ter qualidade técnica de filmagem profissional, mas, sim, de serem utilizados didaticamente.

Nos ambientes virtuais, como no MOODLE, o fórum é um recurso muito utilizado para: seminário virtual, comunicações, aprofundamento de discussão, apresentação de atividades realizadas e entregues em anexo pelos alunos, para avaliação e comentários do professor, entre outras atividades e objetivos. Existem diferentes tipos de fóruns que podem ser configurados pelo professor, mas é importante ressaltar que é uma ferramenta assíncrona (não simultânea como o chat) que fica disponível no ambiente e visível a todos os participantes durante todo o tempo do curso ou disciplina. Este registro das intervenções dos participantes traz contribuição fundamental ao processo de reflexão-na-ação-e-sobre-a-ação, além da possibilidade de recuperação instantânea, a qualquer tempo, dos diálogos, das ideias levantadas e das colaborações recebidas, podendo ser lançada no Webfólio (é um portfólio online, um registro minucioso das atividades acadêmicas, visando não só o registro e avaliação, mas principalmente o crescimento e desenvolvimento estudantil).

O e-mail, como o fórum, é outra ferramenta de comunicação entre alunos e professores, mas que exige o hábito de abrir periodicamente a caixa de correio eletrônico e de também, *deletar* (apagar) as mensagens antigas para não sobrecarregar a caixa de correspondência.

Muitas pessoas têm mais de um e-mail – um particular e outro acadêmico ou profissional – e acabam esquecendo de ler um ou outro. Este problema pode ser evitado mediante a simples reconfiguração de um e-mail, redirecionando as *pops* de um endereço eletrônico para o outro que costumam ler com mais assiduidade, a fim de não perder o espaço de diálogo tão necessário na vida acadêmica e profissional. O redirecionamento é fácil e os detalhes dependem do tipo de e-mail utilizado, mas é o encaminhamento automático de mensagens que são enviadas para um determinado endereço de e-mail, fazendo com que essas mensagens cheguem a outro endereço de e-mail pré-definido, sem modificações.

Se o professor adotar um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, mesmo que não tenha uma disciplina semipresencial na graduação nem uma disciplina a distância, mas simplesmente utilizar o ambiente como um recurso a mais, como um repositório e suporte à disciplina presencial, ele terá diversas funcionalidades (recursos e atividades) disponíveis para disponibilizar aos seus alunos. Assim, aos poucos, alunos e professores irão se habituando e criando a cultura da virtualidade e das tecnologias digitais na educação.

Não é o objetivo descrever aqui todas as funcionalidades do ambiente virtual MOODLE, por isso simplesmente serão listadas as possíveis atividades: diário; glossário (elaborado pelo professor ou criado em conjunto pelos alunos); *Hot Potatoes*; lição (que pode ser só um hipertexto ou um exercício com opções); exercício de escolha; wiki (para elaboração de texto colaborativo); entrega de tarefas (de diferentes formas, com texto *online* ou *offline*, com arquivo único ou não); base de dados; questionário e questionário editável; entre outros. Existem também no MOODLE os recursos: livro; link a um site ou a um arquivo (texto no Word, em PDF, Excel ou PowerPoint); página web; e outros.

Enfim, múltiplas são as possibilidades de dinamização do ambiente virtual; basta que o docente esteja capacitado, motivado para descobrir novos horizontes, mesmo que inicialmente seja mais difícil, mais demorado, levando-o a sentir-se inseguro na produção inicial do ambiente. Para apoiá-lo, a instituição de ensino pode propiciar que estagiários, tutores ou ATED (Auxiliares Técnicos em EAD) possam ser consultados e auxiliem o docente no início de sua aventura pelo mundo virtual. Este apoio institucional é muito importante para proporcionar segurança e dirimir dúvidas que possam surgir no desenvolvimento das atividades.

## 5. Considerações finais

As escolas e as IES estão inseridas na sociedade e, como tal, precisam acompanhar seu desenvolvimento e adequar-se as suas exigências. Portanto, desnecessário se faz comprovar a importância da utilização das tecnologias nas instituições de ensino, uma vez que a sociedade contemporânea é digital e altamente tecnológica. Educadores necessitam de permanente atualização, como forma de educação continuada para o emprego dos recursos digitais em suas aulas, uma vez que cada vez mais recebemos alunos com maiores conhecimentos tecnológicos.

Foram apresentadas neste capítulo algumas ferramentas digitais, recursos e atividades que poderiam dinamizar as aulas presenciais e virtuais. Outras sugestões poderiam ainda ser acrescentadas, pois o tema não se esgota aqui – nem era esta a pretensão – e novas possibilidades sempre surgirão, uma vez que a inovação tecnológica é constante e o docente só precisa estar motivado para aprender novos recursos.

Não somos contra a mídia impressa – os livros sempre existirão e são necessários – mas podemos também utilizar outros recursos mais interativos e em rede como complemento às leituras lineares. Entretanto, a incorporação das mídias digitais deve levar à inovação e não à reprodução, à interatividade e não à passividade, à construção de conhecimento sócioindividual e não à reprodução da informação.

Os termos tecnologia educacional e tecnologia digital têm uma abrangência muito grande (já analisado em outro livro de FARIA, 2009). Estamos conscientes de que não focalizamos todos os tópicos neste texto, pois nos restringimos ao computador, à Internet e a educação a distância. No entanto, muitas sugestões de atividades e recursos foram apresentadas para serem analisadas, adequadas e aplicadas conforme os objetivos da disciplina, seja ela presencial, semipresencial ou a distância. Outras sugestões poderiam ser listadas e até mesmo criadas pelos próprios alunos e professores, uma vez inseridos nesta cultura digital.

Este é outro fator importante a conquistar: a inserção da cultura tecnológica, digital e virtual nos educandos e nos educadores. Alguns ainda resistem, outros são francamente favoráveis! Importa é não ter medo de começar a usar a tecnologia na educação e aos que já a aplicam em aula, que continuem se atualizando!



Precisamos aprender a aprender com tecnologia; utilizar a tecnologia a favor do ensino e da aprendizagem; construir nossos conhecimentos na interação com os outros e com o apoio dos recursos tecnológicos, que facilitam tanto o ensino quanto a aprendizagem.

## Referências

BRASIL. Decreto Fed. 5.622/05. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** nº 243, 20/12/2005, Seção 1, p. ¼

\_\_\_\_\_. Lei Fed. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília**, 23/12/1996. Seção 1, p. 27833-27841.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC 4.059/04. Introdz as disciplinas semipresenciais nos currículos da graduação e revoga a Portaria nº 2.253/01. **Diário Oficial da União** nº 238 de 13/12/04, Seção 1, p. 32/33

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05/08/98, Seção I, p. 21

FARIA, Elaine Turk Docência e tecnologia na educação: um enfoque inovador na metodologia de ensino, In: ENRICONE, Dêlcia (Org). **Professor como aprendiz: saberes docentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 93-116.

MELLO, Kátia e VICÁRIA, Luciana e. Os filhos da era digital: Como o uso do computador está transformando a cabeça das crianças – e como protegê-las das ameaças da internet. **Revista Época**, n. 486 de 12/06/08. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG78998-6014-486,00-OS+FILHOS+DA+ERA+DIGITAL.html>> Acesso em: 20/11/2008.

NEGREIROS, Bruna Figueiredo de. **Os Objetos de Aprendizagem como referência para o desenvolvimento de Projetos de Trabalho**. 2009. 60 f. Monografia (Graduação em Pedagogia Múltimes e Informática Educativa) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, Marisa et al, Ensinar e aprender com a metodologia Syllabus, **Revista de Educação**, Brasília, n. 150, ano 38, jan./jun. 2009, p.21-27.

VALENTE, José. Armando. Uso da Internet na sala de aula. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 131-146. 2002. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2086/1738>>. Acesso em: dez/2009.

VEEM, Win. VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens: Educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 139 p.

# A PESQUISA EM SALA DE AULA – INTERLOCUÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UMA CRÍTICA NA TRAMA NECESSÁRIA

Maria Waleska Cruz<sup>1</sup>

Sempre que se discute a formação de profissionais da área educativa ouvimos soar, quase como um lamento, a necessidade de se aproximar teoria e prática. A ruptura entre teoria e prática tem sido acentuada por muitos teóricos como uma das mazelas da formação destes profissionais. A necessidade de comungar teoria e prática vem sendo anunciada pela teoria e pelos próprios profissionais, porém, temos que admitir que haja uma teoria elaborada por pesquisadores sobre o fazer educativo e uma teoria produzida pelos profissionais sobre o seu espaço de trabalho, ou seja, a sua prática, o que suscita uma reflexão: por onde passa esta relação, direta e causal, do intelectual para o procedimental, isto é, da teoria à prática? Ou do procedimental para o intelectual, isto é, da prática à teoria? Isto evidencia certo descompasso entre a teoria e a prática e sinaliza que a resolução, para esta dissonância, não se apresenta em insistir na “relação teoria-prática”. Nesta linha de pensamento Sacristán (1998, p. 33), faz a seguinte reflexão:

O problema da relação teoria-prática não se resolve na educação a partir de uma abordagem que conceba a realidade – a prática – como causada pela aplicação ou adoção de uma teoria, de certos conhecimentos ou resultados da investigação. Tão pouco estamos seguros de que a teoria válida seja aquela que se gera nos processos de discussão ou de investigação-ação entre os que estão na prática.

Ao expressar o distanciamento existente entre a teoria e a prática, explicita-se só o domínio da racionalidade técnico-científica em profissionais da pedagogia e da psicopedagogia, ou seja, “uma teoria que só está falando a outras teorias” (CHARLOT, apud PIMENTA e GHEDIN, 2002, p. 95), o que vem a ser uma questão de sentido. Teoria e prática não têm sentido isoladas, sozinhas, denuncia Demo (1996). A teoria tem pretensões universalizantes, enquanto a prática “leva a entrar na história

<sup>1</sup> Pedagoga – Supervisora Escolar, Doutora em Educação pela PUCRS, Professora da Faculdade de Educação da PUCRS. mariwal@pucrs.br

e assumir também suas misérias e virtudes. Não se pode ser Sujeito histórico teoricamente”, como afirma Demo (1997, p. 28). É preciso entrar no processo educativo como sujeito ativo, implicado com consciência crítica, pois a educação emancipatória não prescinde do saber crítico e criativo, porque este saber não nasce do mero ensino, ou da mera aprendizagem, mas se constrói no aprender a aprender e no aprender a pensar.

A formação humanizadora emancipatória de pedagogos e psicopedagogos implica considerar, como saberes de sua formação, seu exercício crítico-reflexivo sobre o ato educativo e sobre as trocas socializadas interativamente. Assim, acreditamos que a teoria fornece orientações e ferramentas de leitura, mas assumimos também que os significados que as pessoas levam consigo estão ligados a sua experiência. O que indica que não devemos permanecer só com os saberes individuais. É preciso considerar que o processo de formação destes profissionais transita na articulação de saberes de várias naturezas: saberes de *militância pedagógica e psicopedagógica*, saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, em meio a muitos outros.

Paulo Freire (1997), já há muito defendia que subjacente a toda ação há uma ideia implícita ou explícita. Este princípio nos leva a estabelecer a seguinte analogia: a prática é o fio e a teoria é a rede. Sem a trama da rede o fio não tem sentido - sem a conexão da teoria, a prática corre o risco de não ser eficaz.

A relação ensinar-aprender merece uma reflexão: ao nos propormos ensinar alguém, precisamos estar cientes de que quem aprende possui uma razão universal, como a de quem ensina, mas quem aprende é um sujeito singular, dono de uma complexidade específica e, esta singularidade ou complexidade específica, que vai ser colocada a favor ou contra a aprendizagem. O educando depende do educador para aprender, mas, no entanto, o trabalho intelectual é de quem aprende. Se quem aprende não se dispuser ao trabalho intelectual não haverá aprendizagem, haverá frustração. Assim, quem ensina também se sentirá frustrado. Esta relação revela uma interação de contra dependência, pois ao mesmo tempo em que há o poder do ensinante sobre o aprendente, há, também, um enorme poder de quem aprende sobre quem ensina, porque o sucesso de quem ensina depende, fundamentalmente, de que o aprendente realize o essencial no trabalho. Então, se quem deve aprender é o educando, não é o educador quem fará o trabalho intelectual

pelo aprendente. Fica explícito, então, que no centro desta relação fica a prática de quem aprende, não a prática de quem ensina. Isto chama atenção para o papel do educador – mediar criativamente, desafiadamente e intencionalmente as ações educativas para que o educando possa aprender. Neste sentido, Charlot in Pimenta e Ghedin (2002, p. 97) comenta: “ensinar não é a mesma coisa que fazer aprender, ainda que, muitas vezes, para fazer o aluno aprender, o professor tenha que ensinar”. A eficácia da intervenção do educador é sentida a partir de seus efeitos sobre o desempenho dos educandos.

Se a aprendizagem passa pelo processo intelectual, o fazer pedagógico tem que se preocupar em saber se a ação educativa possibilita ao educando desenvolver uma atividade intelectual, isto é, aprender e qual é o seu significado, o seu sentido para o educando. Isto evidencia que o trabalho educativo é uma atividade eminentemente intelectual e que supõe um saber fazer (SANTOS, 1989). A assunção do trabalho educativo como atividade intelectual, pressupõe a construção de um conhecimento sobre o saber fazer do educador e da educadora que reconheça sua natureza socialmente construída, que questione a forma em que se relaciona com o contexto social e que se aproprie das possibilidades transformadoras geradas na relação interativa dos espaços socioeducativos.

O educador como intelectual tem sido tema de alguns estudiosos, dentre eles chamamos atenção para Giroux (1986 e 1997) por ter sido o que mais ampliou a concepção de professores como intelectuais. Em sua reflexão, caracteriza o fazer educativo como prática intelectual, como contraponto à visão formativa puramente técnica ou instrumental e embasa a ação pedagógica como ação intelectual crítica voltada aos problemas e às experiências do cotidiano. Enfatiza que, além da compreensão sobre as condições em que ocorre a aprendizagem, os educadores precisam construir interativamente com seus alunos os fundamentos para a crítica e a transformação das práticas sociais que se compõem em torno dos espaços educativos.

Contreras (2002) entende que o educador como intelectual transformador se caracteriza por ser aquele que assume o compromisso com o fazer libertador por meio de conteúdos politicamente definidos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e mais democrática, guiados por princípios de solidariedade e de esperança, em

que tanto educadores como educandos se articulam como cidadãos críticos e atuantes em favor da dignidade da vida para todos e para todas.

O pensar criticamente sobre a relação teoria e prática possibilitaria ao profissional da área pedagógica e psicopedagógica avançarem, concretamente, rumo à transformação de sua prática educativa e a sua própria transformação como intelectual crítico. No olhar de Perrenoud, (2002, p. 48), os profissionais da área educativa, apoiados numa *concepção crítica de reflexividade*<sup>2</sup> que ajude no *fazer-pensar* de todos os dias, transcenderia o princípio destes profissionais da formação inicial e continuada apenas refletirem sobre os problemas do exercício educativo mais próximo. Ele registra:

A meu ver, os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. O que destaco é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares (op. cit. p. 70).

O centro da *reflexividade* encontra-se na interatividade entre o pensamento e a ação. A formação de profissionais das áreas pedagógica e psicopedagógica tem na *reflexividade* um dos componentes de sua formação, porém, vale o adendo, a *reflexividade* se volta à ação, mas não se confunde com a ação. A formação educativa deve estar sedimentada no exercício de aprender a aprender; a um pensar sobre a prática que não se limita a atividades imediatas e isoladas e a uma posição política que não despreza o saber-fazer instrumental, entendido como o desenvolvimento de meios para a obtenção de algum objetivo (FELDMAN, 2001).

<sup>2</sup> Para Perrenoud a palavra *reflexividade* é o termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprio.

A ação educativa emancipatória passa pela apropriação teórica da realidade. A leitura de mundo na pós-modernidade é trabalhada numa abordagem socioconstrutivista, pressupõe a ampliação dos processos do pensar em relação aos conteúdos. O que quer dizer que os movimentos de internalização de significados exigem a aprendizagem do saber pensar<sup>3</sup> que, por sua vez, não pode prescindir do aprender a aprender, por ser elemento chave do saber pensar. Assim, para podermos ensinar o outro a pensar é preciso que tenhamos vivenciado em nosso processo de formação os movimentos desencadeadores do saber pensar, isto é, que tenhamos tido oportunidade de: pensar sobre nossos acertos e erros, ou seja, pensar sobre a forma de pensar, expressar nossos pensamentos, resolver problemas.

A utilização de ferramentas instrumentais no processo do aprender a pensar ou do ensinar a pensar não remete à receita pronta sobre o como se desencadeia este movimento e, muito menos, pretende dar respostas a todas as questões que envolvem o exercício educativo. Esta ideia é abordada por Kincheloe (1997, p. 44), na seguinte fala:

Os educadores pós-modernos que preparam os futuros professores, recusam-se a fornecer os elementos prontos de uma forma genérica de pensamento do professor aplicável a todos os professores em todos os contextos. Eles também não prometem reduzir a incerteza da profissão pela aplicação de técnicas fixas rápidas.

A afirmação de que os profissionais da pedagogia e da psicopedagogia trabalham com saberes práticos, isto é, com ações intencionais permeadas por valores, remetem a ideia de apropriação de ferramentas de ação. O formador destes profissionais, como coloca Perrenoud (2002, p. 71), “podem aprimorar seu trabalho apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana”. O que não significa retroceder em direção ao tecnicismo, mas de agregar de forma mais produtiva o jeito de fazer e a teoria que lhe dá sustentação. De acordo com Feldman (op. cit.), isto não significa afiançar que o surgimento de inovações teóricas ou bons princípios, conduzam, indispensavelmente, a alterações na prática e nem que a mudança das práticas se efetive através do processo de reflexão.

<sup>3</sup> Usamos a expressão saber pensar na acepção Vigotskiana, de que a escola é uma mediação cultural de significados, sentido que pode ser atribuído a sua teoria histórico-cultural.

A leitura crítica da realidade teórico-prática na formação de pedagogos e psicopedagogos nos sinalizam a necessidade de interconectar o processo do aprender a pensar ao processo da reflexão dialético-crítica. Os espaços educativos formais e não-formais estão carentes de pessoas reflexivamente críticas, aptas para o pensar epistêmico. Em outras palavras, pessoas que desenvolvam constructos básicos em instrumentação conceitual que lhes possibilite ir além da mera informação, transcendendo o senso comum, mas assumindo-se como sujeito histórico-cognoscente, frente à realidade, em condições de agir e reagir a ela.

Estas reflexões nos fazem pensar que o tornar-se pedagogo e psicopedagogo é uma atividade de aprendizagem e, como tal, requer capacidades e habilidades pontuais. Este processo de aprendizagem está vinculado às ações, que por sua vez, seriam a base do desenvolvimento teórico. Reavivar o princípio da ciência e da existência é o mesmo que reavivar o papel social da prática que se torna critério de verdade científica, favorecendo a realização efetiva do trabalho humano qualificado (PINTO, 1985, p. 219-242).

No meu ponto de vista, assumir este movimento de aprender a aprender, aprender a pensar criticamente a nossa realidade formadora, é assumir a reflexão sobre a prática como princípio pedagógico investigativo formador de pedagogos e psicopedagogos humanizadores emancipatórios, o que representa a possibilidade de ruptura epistemológica do conhecimento dicotômico, pragmático, para uma cultura científica crítica construída ampliadamente na interlocução sociocrítica com a realidade, além de promover a possibilidade de vencer a dicotomia entre teoria e prática dialetizando o saber-fazer.

Acredito ter apresentado razões para que teoria e prática sejam componentes de discussão na profissionalização comprometida com a formação humanizadora emancipatória de pedagogos e psicopedagogos. Na sequência desta reflexão apresentamos argumentos em prol da necessidade do desenvolvimento da pesquisa como práxis pedagógica.

## **1. A pesquisa na sala de aula**

Em meu trabalho de docente de futuros profissionais das áreas pedagógica e psicopedagógica e como ex-diretora da Faculdade de Educação (FACED) da PUCRS tive a possibilidade de desenvolver um



trabalho de gestão educativa, partindo do pressuposto de que a problematização da realidade é princípio fundamental para a compreensão do mundo. Problematizar conduz a desproblematização porque sinaliza a necessidade de saber pensar e de aprender a ver para além do que é meramente visível.

O questionamento é uma das peças chave para instigar o pensamento e para despertar o desejo de aprender. Esse procedimento favorece que a prática ou o problema real se dê a uma reflexão crítica. É nesse movimento de pensar sobre a prática ou sobre problemas reais que a pesquisa vai se consolidando, na sala de aula, como ação na busca da desproblematização. É nesta lógica que venho buscando trabalhar nos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia, procurando compreender a concepção psicopedagógica dos alunos, o nível de conhecimento e a consciência crítica em que se encontram, pois acredito que o somatório do conhecimento com o nível de consciência é que determinará a qualidade de sua formação.

Buscando materializar a proposta em tela, isto é, procurando que nossos alunos desenvolvam o pensamento e ampliem sua consciência crítica parti para o desafio de questionar o seu agir como discente frente às provocações do docente, para que percebesse a necessidade de se investigar a própria ação frente ao processo formativo como forma de avanço e amadurecimento intelectual.

O objetivo fundamental era permitir que o aluno transformasse o pensamento em ação e a ação em movimento, singularizando este processo como conhecimento singular do aluno, por ele construído com a mediação do educador. Ao refletir sobre o modo de manejar com as situações propostas, os alunos aprendem mais do que conceitos - aprendem a pensar cientificamente o mundo, pois, segundo Freire (1997, p. 18), “a ligação mais forte do saber pensar é a gestação da autonomia”.

Esta experiência mostrou que não se pode observar o pensamento, mas que é razoável observar o comportamento, como Rath (1977, p. 368) coloca “se o comportamento muda por causa dos esforços para acentuar o pensamento, existe a ideia de que o pensamento do aluno está apresentando melhoria”.

O exercício de pensar a ação tem evidenciado que o pensar é diferente de uma pessoa para outra, portanto, o modo como um sujeito aprende é diferente do modo como o outro aprende. Esta plasticidade no

ato de aprender vem legitimando o que Bruner (1998) já dizia há algum tempo: a aprendizagem implica em pelo menos quatro operações fundamentais; o saber e a sua transformação, a informação, as operações mentais e a transferência.

## **2. A pesquisa como práxis pedagógica**

Como esta prática de pensar sobre a própria ação teve, também, por princípio a possibilidade de contribuir para a transformação e avanço na formação humanizadora de futuros profissionais emancipatórios, nos amparamos na ciência educativa crítica, que como afirmam Carr e Kemmis (1988, p. 193), “é em si mesma um processo histórico de transformação de práticas, de entendimentos e de situações: tem lugar na história e através dela”, pois assume como compromisso básico emancipar os futuros profissionais do costume e da tradição, desafiando-os a refletir criticamente sobre as distintas concepções em que se amparam o fazer educativo. Neste sentido, a pesquisa como práxis pedagógica oportuniza a estes sujeitos, entre outras possibilidades, meios para distinguir ideias ideologicamente manipuladas de outras que se apresentam sem este viés. O que vai exigir mudança nas práticas pedagógicas atuais, nas formas de comunicação e nas tomadas de decisão porque:

Nossa sociedade atual é caracterizada por formas de trabalho que não permitem a todos o acesso a uma vida satisfatória e interessante, assim como por formas de comunicação que não têm por objetivo o entendimento mútuo nem o consenso racional entre as pessoas e por formas de tomada de decisões que não tendem à justiça social, como seria se o povo participasse democraticamente nas decisões suscetíveis de afetar sua existência (CARR e KEMMIS, 1988, p. 204).

O sujeito pesquisador de sua própria ação aprende a ‘enxergar além do horizonte’, desenvolvendo a crítica ideológica sobre o seu próprio fazer educativo. O que lhe permite avaliar a distância em que se encontra da solidariedade na relação com o outro, da justiça na tomada de decisão, da racionalidade na comunicação e do alcance de uma vida digna e motivadora em relação ao seu trabalho, além de favorecer a identificação dos ‘porquês’ as coisas acontecem de um determinado modo e não de outro.

Esta reflexão é confirmada e ilustrada na fala de uma aluna, do Curso de Pedagogia da PUCRS. Ela narra:

Não me concebo educadora se não for investigadora. A sala de aula é um espaço riquíssimo de possibilidades de aprendizagem. O aproveitamento do que sucede neste espaço depende muito da minha curiosidade, do meu pensar sobre o que estou propondo e sobre o que vou propor. Neste exercício de pensar sobre as coisas, a gente vai percebendo as nossas incoerências, vamos nos dando conta que o nosso discurso, muitas vezes, corre longe das atitudes que na prática assumimos. O que eu estou querendo dizer, é que muitas vezes temos uma prática coercitiva, limitadora, mas um discurso libertador e, a única possibilidade, que eu vejo, de superar estas contradições é pesquisando reflexiva e criticamente sobre o nosso trabalho pedagógico.

No depoimento desta estudante, constata-se sua preocupação com a dimensão educativa humanizadora quando refere que o pensar sobre as coisas possibilita-lhe enxergar suas incoerências entre o dizer e o fazer, construindo a crítica ideológica a partir da pesquisa do seu próprio espaço de trabalho.

Outra acadêmica, agora do Curso de Psicopedagogia, registra a pesquisa como peça fundamental na ação psicopedagógica humanizadora, concebendo-a como instrumental básico de trabalho que, como compreende Demo (1997, p.9), facilita o “aprender a aprender e saber pensar para intervir de modo inovador”. Para ela, o ato psicopedagógico não pode prescindir da pesquisa, pois a possibilidade do educando sair de objeto a Sujeito passa pela postura investigativa que assume. Neste sentido, ela coloca:

Nós também vamos atuar com a criança que apresenta baixa autoestima, com a criança revoltada, com a criança que não tem medo de não conseguir aprender. Então, para trabalhar isso, não adianta só formação técnica, que também é extremamente importante, mas aliada à técnica, a formação pessoal do psicopedagogo, que tem que sair da academia universitária com uma identidade profissional. E como eu construo isso? Cons-

truo isso, através da pesquisa, do exercício da problematização, da pesquisa do cotidiano da sala de aula em que me pergunto: o que eu quero junto a este paciente? Como eu encaro este desafio? O que me ajuda e o que me dificulta nesta relação psicopedagógica para que auxilie esta criança a ter consciência crítica e não se tornar ‘massa de manobra’? Eu me pergunto muito, mas eu também tenho que reconhecer que, muitas vezes, eu me pergunto sozinha, isto é, a escola parece “lavar as mãos”.

Para analisar este depoimento trago novamente Carr e Kemmis (1988), que sugerem que a travessia de uma teoria social crítica para a sua consolidação concreta avança se agirmos decisivamente neste sentido. E um dos passos em direção a este objetivo, é que os sujeitos, dispostos a isto, sejam capazes de enxergar e mostrar os fatores de ordem social que coíbem a transformação racional e de construir reflexões críticas e teóricas de como ultrapassá-las. Neste sentido, a pesquisa é instrumento facilitador na identificação das contradições entre valores educacionais e os institucionais, mas é claro que, neste processo, os profissionais precisam assumir comprometidamente os princípios de justiça e de participação democrática na tomada de decisão, promovendo espaços para que o exercício autocrítico de sua comunidade se pronuncie frente às arbitrariedades irracionais, desumanas, injustas e opressoras no entorno institucional em que desenvolvem seu trabalho investigativo.

O que demonstra que a participação crítica coletiva em nível teórico, prático e político é pressuposto determinante da pesquisa-ação educacional emancipatória<sup>4</sup> em diferentes espaços educativos. No entanto, uma outra acadêmica do Curso de Pedagogia Educação Infantil, discorrendo sobre a formação do professor apresenta a seguinte colocação:

Eu vejo como fundamental na nossa formação a pesquisa. A pesquisa é importante porque ajuda a desenvolver a autonomia do estudante. Agora, isto é uma coisa complicada, porque tanto alguns professores como algumas escolas, em que a gente realiza as práticas, não nos dão oportunidade para construir autonomia, porque não promovem a discussão crítica.

<sup>4</sup> O termo pesquisa-ação emancipatória é utilizado com o sentido de que o grupo de pesquisadores (as) é responsável pela sua emancipação, isto é, ao assumir coletivamente a emancipação assume a auto-emancipação, por meio da discussão crítico-reflexiva problematizada de suas práticas.

ca sobre a realidade, isto é, não se constituem em espaços investigativos, não contribuem para a nossa autonomia, ficam mandando a gente seguir 'receita', não nos deixam refletir, não nos dão possibilidade de responsabilizarmo-nos pela nossa formação.

A denúncia desta aluna chama atenção para o fato de que o movimento de pesquisa não acontece circularmente entre educadores, instituições e políticas públicas que dirigem sua atuação no espaço educativo em um número significativo de instituições formais e não-formais, exigindo que a assunção deste compromisso se dê de maneira solitária, acabando por levar o educador a realizar as reflexões sozinhas sem apoio, inclusive, de seus pares. O que acaba por remeter-nos a outro pensar, ao mesmo tempo em que precisamos partilhar nosso pensar crítico também, necessitamos afastar-nos de nós mesmos para podermos enxergar além e avançar.

A defesa da pesquisa como expediente cotidiano da práxis pedagógica de educadores para diferentes espaços educativos encontra sustentação nos estudos de Demo (1995) que em sua análise sobre a educação formal, caracteriza a ação pedagógica como mantenedora do *status quo*, por ser reprodutora de ideias e valores, por ser submissa ao estabelecido, exercendo uma postura apolítica, em vez de ser produtora de novos conhecimentos na promoção de um sujeito histórico, criticamente consciente, responsável por si e pelo seu tempo e de uma sociedade mais inclusiva, solidária e menos discriminatória. Para Demo, a justiça social ou equalização de oportunidades se viabiliza através da construção do *conhecimento inovador* dotado de qualidade formal humanizadora.

Em entrevista coletiva realizada com algumas acadêmicas dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia, sobre a sua formação, três alunas manifestaram-se criticamente sobre a prática da pesquisa na faculdade analisando:

O avanço do que acontece em sala de aula com os conteúdos, com a metodologia e com a avaliação, depende do jeito como o professor trabalha. Isto é, se a gente tem um professor que é pesquisador os conteúdos, a metodologia e a avaliação vão ter um tratamento diferente daquele professor que não é pesquisador e trabalha de forma espontaneísta ou fragmentada. Nas

aulas dos professores que pesquisam os conteúdos nos 'abrem as portas' para construir conhecimento.

Uma das estudantes entrevistadas demonstra ressentir-se pelo fato da pesquisa não ser práxis pedagógica desde o início do seu curso, que é do currículo antigo. A aluna credita à pesquisa o compromisso construtivo, colocado por Demo (1995), como fundamento epistemológico para o aprender a aprender e saber pensar. Assim, a pesquisa é entendida como processo de busca, ou seja, um colocar-se diante das coisas de maneira ativa, criticamente questionadora, sendo possível construir e ou reconstruir conhecimento, frente ao desafio de “intervir para humanizar eticamente, usando como instrumento crucial conhecimento inovador, com qualidade formal e política”, como propõe Demo (1995, p. 20).

À época em que estava à frente da FACED, utilizei como instrumento de pesquisa o caderno de registros. Neste material, entre outros apontamentos significativos, anotei a manifestação de um grupo de quatro alunas da Pedagogia Educação Infantil, que procuraram a direção da faculdade, para manifestar sua satisfação sobre a disciplina de Pesquisa. A professora desta disciplina solicitou que elas investigassem qual a concepção de família que as classes populares apresentam. As alunas colocaram:

Estamos aqui para registrar a nossa satisfação com a disciplina de Pesquisa. Pela primeira vez estamos nos sentindo responsáveis pela nossa aprendizagem. Esta pesquisa nos motivou primeiro porque o tema é importante para a educação infantil e segundo porque nos apropriamos de uma realidade que desconhecíamos, aprendendo muitas coisas novas, mas principalmente, aprendemos a compreender a dor dos outros e como esta intervém nos processos de aprendizagem das crianças

A pesquisa como práxis pedagógica pressupõe assumir os diferentes espaços educativos como meio coletivo de trabalho, em que tanto educador como educando são Sujeitos companheiros de pesquisa, que dialogam em nível solidário, desenvolvendo a capacidade de argumentação crítica coletiva e individual. O que, como refletiram

estas alunas, ajuda a todos a avançar na construção de conhecimentos inovadores que concedem ao ser humano a possibilidade de ser mais humano e do profissional ser mais competente.

Outro aspecto relevante da pesquisa como práxis pedagógica é o seu movimento cíclico que favorece a obtenção de níveis de complexidade, em que os conteúdos servem como meios de interação e reelaboração de conhecimentos distintos; a metodologia na perspectiva da investigação transcende os modelos tradicionais e técnicos, que mantêm a subalternidade do educando, em direção a um modelo mais complexo, que liberta, e que, portanto, não prescinde da pesquisa como metodologia educativa, articulada pelo desafio de resolver situações problemáticas importantes. Nesta mesma linha de raciocínio, a avaliação no modelo investigativo deriva a um estado mais complexo de hipóteses curriculares específicas. Foi o movimento cíclico da pesquisa que permitiu aos alunos reconhecerem que a práxis da pesquisa faz a diferença na disposição de conteúdos, metodologia e avaliação.

A ausência da pesquisa na relação pedagógica é um fator limitativo na formação humanizadora emancipatória de profissionais da pedagogia e da psicopedagogia. O aluno, ao lado de aprender conteúdos específicos de sua área, metodologias variadas e modelos de avaliação, precisa dialogar política e criticamente com seus interlocutores sobre as razões lógico-humanizadoras destas aprendizagens, para que se processe o aprender a aprender, para ter condições de assumir-se como Ser pensante e produtor de conhecimento.

Muitas alunas trabalham como auxiliares em escolas e creches, outras atuam em ambientes não-formais e narraram sentir falta da pesquisa no lócus de trabalho como exercício sistemático e manifestaram

Agora retomando os estudos, vemos a importância da universidade para nós, não só porque no final do ano vamos ter um 'canudo', mas pela possibilidade de nos perguntar-nos sobre as coisas, pela possibilidade de construir e reconstruir conhecimento, pela possibilidade de participar de pesquisas. Com a pesquisa a gente se renova e renova o nosso trabalho. Nós sentimos falta da pesquisa em nosso ambiente de trabalho. Sentimos falta de ouvir outras experiências sociais, de trocar com outras realidades.

Outra narrativa que merece registro é a de uma aluna da Psicopedagogia que desenvolve oficinas, na sua área, em uma instituição social e que alerta sobre a necessidade de pesquisa na educação não-formal:

Eu sei que o nosso trabalho é socialmente muito importante, que há muito por fazer, porém eu reconheço que apesar das reuniões, a gente discute muito pouco sobre os nossos reais problemas educativos. As oficinas funcionam meio que isoladas umas das outras. Falta um trabalho mais sistematizado com a teoria, falta pesquisa.

O referencial teórico chama atenção para o fato de que a pesquisa na área educativa ainda não faz parte do cotidiano do universo pedagógico ou psicopedagógico, da maioria dos profissionais, porque os seus achados, por se apresentarem muito generalizados, dificultam a prática do dia a dia educativo e também porque, por um bom tempo, os profissionais não colocaram a pesquisa como práxis pedagógica em sua formação. O olhar destes profissionais sobre a sua formação, ainda recai, de forma ingênua, no exercício da prática apenas como o interesse na aplicação da teoria, desconsiderando a pesquisa como capacidade de inovação neste processo. Portanto, enquanto não assumirem a pesquisa como possibilidade de avanço, mantendo-se afastados dela, vai continuar havendo este hiato entre os resultados procedentes de investigações realizadas por pesquisadores e a prática realizada no espaço educativo. Outro dado importante que emerge destas narrativas é a lacuna da pesquisa também na formação de pedagogos e psicopedagogos que estão atuando em espaços não-formais. O que nos leva a considerar que a sua formação deve ter, pelo menos, uma matriz comum. O aprendizado da pesquisa inicia pela interlocução da prática com a teoria, ou do diálogo com outros pesquisadores e profissionais da mesma área. Talvez possamos dizer para estes sujeitos que pesquisa se faz fazendo.

O formar pela pesquisa exige que o processo de formação trabalhe da forma mais transparente possível “a ambigüidade lógica e histórica do conhecimento, para recuperar o ímpeto emancipatório, sem descambar para a mistificação”, como diz Demo (1997b, p.147). O que significa considerar duas premissas: saber reconstruir o conhecimento, por meio de pesquisa e de produção própria; e humanizar o



conhecimento em prol de uma sociedade mais equânime. E por onde passam estas questões? Diria que passa pelo essencial, a relação pedagógica comprometida com a aprendizagem.

## Referências

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARR, Wilfred; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento moderno sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997b.

\_\_\_\_\_. **ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar – relações entre didática e ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político – mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil** - gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RATHS, Louis. **Ensinar a pensar**. São Paulo: EPU, 1977

SACRISTÁN, Jimeno J., GÓMEZ, Perez A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma Ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

## AUTOESTIMA: RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

Maria Beatriz Jacques Ramos<sup>5</sup>

Igual-Desigual

Eu desconfiava: todas as histórias em quadrinhos são iguais.

...

Todos os best-sellers são iguais.

Todos os campeonatos nacionais e internacionais de futebol são iguais.

Todos os partidos políticos são iguais.

Todas as mulheres que andam na moda são iguais.

...

Todas as guerras do mundo são iguais.

Todas as fomes são iguais.

Todos os amores iguais, iguais, iguais.

Iguais todos os rompimentos. Todas as criações da natureza são iguais.

Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.

Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa.

Ninguém é igual a ninguém.

Todo ser humano é um estranho ímpar (ANDRADE, 1998, p.102).

Este capítulo fundamenta-se nos conceitos psicanalíticos ao analisar a intersubjetividade e a representação de si mesmo nos espaços formais de ensino e aprendizagem. Compreende-se que as relações professor e alunos podem suscitar frustração ou gratificação, reforçando a percepção da realidade, as expectativas e identificações pessoais. Salienta-se que as marcas da fragilidade do amor por si mesmo se refletem nos comportamentos em que predominam o empobrecimento do conhecimento pessoal e social, com oscilações de estima inferiorizada ou grandiosa e a dificuldade de manutenção da autoria de pensar e tornar sublimada, produtiva a capacidade intelectual em sala de aula. Muitas crianças e adolescentes estão presos nas malhas narcísicas, oscilam

<sup>5</sup> Mestre em Aconselhamento Psicopedagógico. Doutora em Psicologia/PUCRS. Psicanalista. mbjramos@terra.com.br

entre a tolerância e a intolerância com receio de assumir responsabilidades, seguir um caminho rumo à independência com prejuízos na construção de vínculos com a realidade e com o conhecimento.

## 1. O amor por si mesmo

A autoestima é uma construção, uma conquista, a partir de uma história preexistente, uma história identificatória.

Para aprender é preciso aceitar a presença do outro, desenvolver vínculos não fixados em imagens narcísicas que fragilizam e empobrecem o Eu, a representação de si mesmo. Para aprender é importante aceitar a dependência, o pertencimento, o reconhecimento das diferenças e semelhanças nas circunstâncias educativas formais e informais.

Sabemos que o amor por si mesmo tem uma orientação dialética, pois este não existe num estado puro, *in vácuo*, está ligado a fatores intersíquicos desenvolvidos nas sucessivas identificações com os pais, ou seus representantes desde os primeiros anos de vida.

A partir da diferenciação entre a realidade e a fantasia, entre o mundo interno e o mundo externo, a criança e o adolescente conquistam progressivamente a independência do outro, o reconhecimento de que somente na diferença o ser humano se torna semelhante.

Aprendemos o que somos desde que nascemos. O que nos liga aos outros é a emoção, fundante do Eu, da alteridade e da cognição.

Para Kohut (1988) as pessoas com problemas de autoestima sentem-se ameaçadas com a perda da atenção do outro, ou de sua admiração. É preciso um motivo para crescer na perspectiva afetiva e cognitiva. Um motivo para aprender, um movimento interno, uma estima pessoal capaz de criar metas e gerar um desejo onde não existia.

Essa não é só uma questão dos alunos, é também dos professores que precisam encontrar o fio que leva para o desejado, a razão que motiva a busca do conhecimento. Encontrar a razão do que se aprende e as consequências de aprender em termos de amadurecimento psíquico e social. Talvez seja necessário retomar a mitologia grega e o fio de Ariadne.

Neste mito conta-se que Dédalo construiu um grande labirinto embaixo do palácio de Cnosso, para abrigar o Minotauro, metade homem metade fera. O labirinto era um edifício com inúmeros corredores que davam uns para os outros e que pareciam não ter começo nem fim.

O Minotauro era um monstro nascido da união da rainha Pasifae com um touro sacrificial branco e o labirinto era para mantê-lo fora das vistas.

A cada nove anos o Minotauro era alimentado com vítimas oferecidas como tributo por Atenas em compensação pela morte de Androgeu, filho do rei Minos. Sete rapazes e sete donzelas eram escolhidos para a viagem fatal a Creta, onde eram devorados. Um ano, Teseu, filho do rei Egeu, de Atenas, ofereceu-se para ir e livrar os atenienses dessa calamidade. Ele prometeu ao pai que, se conseguisse matar o Minotauro, na viagem de volta a Atenas trocaria as velas do barco, que eram pretas, por brancas. Eles velejaram a Creta e, em sua chegada, Ariadne, filha do rei Minos, apaixonou-se por Teseu e pediu que ele voltasse para ela, se sobrevivesse. Ela lhe deu um novelo de um fio de ouro para que ele desenrolasse atrás de si à medida que avançasse pelo labirinto, de modo que, se fosse bem sucedido em matar o Minotauro, seria capaz de seguir o fio e encontrar a saída.

Teseu entrou no labirinto, encontrou o Minotauro no centro e o matou. Então, enrolou o fio, achou o caminho de saída do labirinto e escapou de Creta com Ariadne. Na ilha de Naxos eles comemoraram a fuga e a sua união dançando o Geranos.

Quando os alunos percebem que o resultado da aprendizagem pode ser significativo, pois trazem desafios, problematizações, nota-se um esforço, um controle das emoções, um domínio que fortalece a autoestima. Por outro lado, os professores precisam encontrar o fio de Ariadne, o desejo que torna sólido e consistente o caminho para aprender e superar obstáculos.

No cotidiano da escola o que se observa, muitas vezes, são estudantes que têm um comportamento extremamente inibido, ou exaltado; comunicam-se de forma indiferente ou veemente diante das propostas de trabalho, colocam suas dificuldades pessoais sem considerar o ambiente, enquanto outros formulam questionamentos para aliviar suas inquietações e receios. Ainda assim, alguns dos professores não enxergam, não escutam o modo como as informações são internalizadas, assimiladas, para que proporcionem mudanças, interrogações, significados e sentido, pois se uma atividade não interessa, não haverá esforço para alcançá-la.

Os professores têm que considerar que, no ensino formal, a convivência se dá com diversas linguagens e histórias de vida. Cada um traz uma filiação, um pertencimento. Está inscrito num mundo transgeracional.

Os laços sociais e culturais respondem, em grande parte, pela coesão narcísica, imagem e estima de si mesmo reforçadas em âmbito escolar.

Ainda que as mudanças na cultura contemporânea atestem a escassez de laços duradouros e íntimos entre as pessoas, é preciso analisar as causas dos sucessos e fracassos em sala de aula. Aceitar os conhecimentos prévios dos alunos e reduzir as dificuldades das tarefas propostas.

De maneira mais precisa não é possível confundir com ausência de limites o que está na fantasia e o que está na realidade. Para que os alunos aprendam é preciso um professor que queira ensinar e promover um ambiente de aprendizagem cooperativo, que incentive a autonomia e a autoestima.

Sabemos que o ambiente escolar não pode responder por todas as dificuldades vinculares, mas pode favorecer o processo de amadurecimento psíquico. Um amadurecimento que depende do controle das pulsões, forças internas, que impelem para a ligação com a vida, com o saber, ou para o desligamento, a ruptura com o conhecimento e com o outro; com as situações intersubjetivas e as expectativas pessoais.

Os afetos são partes integrantes da subjetividade. As manifestações afetivas denotam a construção do psiquismo, mostram a estrutura da personalidade e as experiências pessoais. Ensinar é despertar o que está adormecido, é uma atividade que requer uma atenção contínua, uma mudança de forma, de alternativas para superar as diferenças e o novo que cada instante se apresenta.

É preciso confiar na escola e no professor, este profissional que pode transformar o sujeito biológico em Ser de cultura. Nesse sentido deve-se favorecer o surgimento do semelhante, a aceitação da diferença. Trabalhar na dimensão dramática e lógica, pois a construção humana representa um movimento pendular, uma articulação entre desejo e cognição. Um espaço de rearticulação de subjetividades. O desejo se formula no impossível, na subjetividade, o conhecimento se formula no possível, na objetividade. Ao considerar essas premissas encaminha-se a reflexão sobre os contextos de sala de aula, de docência e de ensino.

## **2. A docência**

Como docentes trabalhamos com crianças e adolescentes que nos reportam aos tempos atuais, de modo particular à escuta do narcis-

sismo. O amor por si mesmo aponta à maneira de cada um interpretar os fatos da vida; as relações que tem, em maior ou menor grau, com os outros em termos de complementaridade; os efeitos do mundo externo que produzem repercussões internas tais como as separações, frustrações e perdas.

No ensino, nos deparamos com pessoas que necessitam de ajuda, que trazem experiências de vínculos precários com aqueles que deveriam ter sido sustentadores e, ao mesmo tempo, frustradores das mais tenras necessidades.

Para alguns, foi insuficiente a marca que recalca os sentimentos de exibicionismo, não toleram a realidade e a frustração, bem como a possibilidade de simbolizar os desejos que não foram cumpridos. Para outros, os relacionamentos intersubjetivos nada mais representam que uma repetição das vivências familiares, orientando-os para o desconsolo e a vergonha. Os caminhos do narcisismo ocupam um espaço importante nas modalidades de aprendizagem humana.

Deste modo, precisamos reconhecer que nos tornamos objeto dos sentimentos das crianças e adolescentes, somos representantes a quem são endereçados interesses, porque ocupamos um lugar que reedita afetos de amor e ódio, sustentação e cuidado.

No trabalho com o ensino e a aprendizagem lidamos com a comunicação inconsciente, a transferência que se faz presente por meio das ideias, das comunicações, dos desejos e das aspirações. Palavras e ações, escutas e observações, afetos e desafetos são recolocados na sala de aula e afetam os resultados e os processos da aprendizagem.

Aprender é condição humana. Todas as aprendizagens se originam em contextos de interação, comunicação e empatia. Aprender é um ato simbólico que se dá pela via da identificação numa relação assimétrica e simétrica. Uma relação que coloca o professor como alvo de identificações, como um personagem a ser imitado de modo inconsciente.

Assim surgem inclinações, aversões, preconceitos, pautas de comportamentos, uma identidade social. E isso permite que as relações com os estudantes evoluam e de certo modo modifiquem seus relacionamentos futuros, principalmente quando esses são crianças e adolescentes.

A necessidade de reflexão e mudança é constante em sala de aula. Faz parte da condição de *ser professor* em termos de atitudinais e persuasivos, pois ensinar também significa educar, provocar dissonân-

cia, interpretar e refletir sobre a dinamicidade das relações humanas e das representações sociais. Trabalhar com modelos interpretativos da realidade que acontece fora e dentro do aprendente.

Para superar as representações implícitas nas interações pedagógicas são necessárias novas pautas conceituais que remetam à compreensão da realidade social. Uma realidade complexa que transita em diversos territórios, que constrói mapas para serem seguidos como roteiros, mesmo que esses, nem sempre, mostrem a complexidade e as causalidades múltiplas das relações entre as pessoas.

Aprender é aprender com alguém, sendo necessário o circuito entre a necessidade e a satisfação, o receber e o dar, o sentir e o agir. A sala de aula é um diálogo ativo, sobre um relacionamento do qual este mesmo diálogo faz parte. Inúmeras vezes a figura do professor vem a representar os objetos internos, através dos quais os conflitos são vividos (RAMOS, 2001, p. 44).

Ao ensinar, o professor serve como suporte à expressão dos desejos e metas, ainda que se considerem as condições e limitações da prática docente. Ao ensinar, o professor pode ser tratado com um pai, uma mãe, um irmão, alguém significativo da história de cada um, já que ocupa um lugar no imaginário, um lugar que pode aprovar ou reprovar, determinando, em parte, o futuro de cada um.

Ensinar e aprender são indissociados; não se pode pensar em um sem estabelecer uma relação com o outro. O ensino e a aprendizagem supõem uma aceitação de limites por parte dos professores e dos alunos, um posicionamento frente às diferenças de *como ser professor* e *como fazer*, para que o conhecimento circule e não provoque impasses frente às demandas dos alunos.

A aprendizagem é um processo de construção e reconstrução de conhecimentos, em que as referências do passado têm um valor de ligação, de continuidade e integração das experiências vividas. Em alguns casos, os estudantes se deparam com o medo; o medo de ver, de sentir, de caminhar rumo à autonomia, à responsabilidade e à autoria do saber. Em outros casos, o desejo de conhecer os coloca diante da falta e da desilusão, põe em confronto a onipotência e a



estima de si mesmo. Conhecer envolve um saber, acontece de modo direto, no contato intersubjetivo, nas manifestações afetivas.

O conhecimento está relacionado com a objetividade e a subjetividade, com o desejo e a realidade. A elaboração psíquica e as novas aprendizagens só ocorrem à medida que cada sujeito se diferencia do outro, interage, amplia seu conhecimento pessoal e social numa perspectiva mais dinâmica do mundo e de si mesmo.

A aprendizagem representa uma acumulação gradual de conhecimentos que se constituem de acordo com as características individuais, o acesso às informações e às experiências interpessoais.

Todo ser humano adquire gradualmente uma infinidade de regras, competências, informações, formas de lidar com as pessoas, coisas e situações resultantes da aprendizagem intencional, planejada, sistemática e controlada, como também da aprendizagem espontânea, assistemática e acidental. Portanto, conhecimentos, habilidades verbais e motoras, atitudes e valores são aprendidos no cotidiano da vida, ou em situações preparadas para produzir aprendizagem, ainda que submetidas à influência de fatores internos e externos.

Bion (1980), um psicanalista pós kleiniano, enfatizou o quanto é difícil para os seres humanos relacionarem-se uns com os outros de forma realista numa tarefa conjunta. Descreveu o ser humano como um ser grupal, que não progride sem outros seres humanos, mas também não pode progredir muito bem com eles. Mostrou que o conteúdo dos papéis sociais desempenhados é, em parte, determinado por sistemas de projeção que se fazem refletir sobre algumas situações em que a ansiedade relativa à própria capacidade de realização é projetada sobre outras pessoas, numa tendência de surrupiar suas potencialidades, diminuí-las, subestimá-las.

### **3. O ensino e a aprendizagem**

A escola, depois da família, é uma instituição cuidadora. Um lugar no qual pode emergir o novo, o bom professor, aquele que ressignifica as imagens pessoais de forma positiva, constrói laços sobre o saber de si mesmo e dos demais.

Ensinar é desvelar, é acolher os posicionamentos que se articulam em sala de aula, é preservar a capacidade de criar e de encorajar os estudantes a falarem para que emergam sentimentos e novas aprendizagens.

O encontro entre o que é ensinado e a subjetividade possibilitam o pensamento renovado, a criação, a geração de novas produções. Para ensinar e aprender é necessário tolerar frustrações, calar necessidades, suportar a troca e a presença do outro.

Aprender com os outros e a capacidade de amar os outros são a mesma coisa. Os processos de conhecer e amar têm conexões veladas. A consciência de um eu como entidade separada e amada (gratificação narcísica) capacita o sujeito a aceitar o fato de que os objetos são separados e podem ser perdidos (RAMOS, 2001, p. 229).

É preciso mostrar a possibilidade de suportar, em certa dose, os limites impostos pelo meio para usufruir das gratificações oriundas do exercício das próprias capacidades, em direção à individuação e à emancipação emocional e cognitiva. No aprender, o medo, a culpa, o desejo, o encontro, o prazer, a diferença, a tensão, a confiança, o afeto, o amor e o ódio estão presentes e não são menos importantes que o espaço, o tempo, a informação, a lógica e a imaginação.

No paradoxo entre a realidade e a fantasia, a criança e o adolescente precisam sair de seu mundo e encontrar a realidade fora dele. Aprender a ganhar e aprender a perder; estabelecer relações nem sempre por meio de semelhanças, mas por diferenças. Precisam compreender-se e compreender as outras pessoas; confrontar-se com pensamentos, fatos presentes e passados, aspectos e situações contraditórias no próprio comportamento. Precisam pensar para não fracassar, serem orientados em direção ao viável, analisando os desejos e possibilidades de realização.

Aprender representa um desafio, representa deparar-se com a insegurança e com o desconhecido, com o crescimento e a realidade. É preciso querer sair de si mesmo, ter curiosidade e desejo de saber. Vivenciar um processo no qual a paixão e a cognição se relaciona, pois o desejo transfere sentido ao aprender, provoca um investimento pessoal e a geração de conhecimentos (RAMOS, 2001).

Quando o sujeito aprisiona o pensamento para não confrontar-se com a ansiedade, o desejo é suspenso e a distorção passa a representar-se em sintoma. Nesse sentido, o sintoma altera a capacidade de pensar, desloca-se à ação, ou seja, à atuação. Pode ser metaforizado como uma ferida que tenta afastar algo que precisa continuar escondido.

Para crescer é preciso o consentimento consciente e inconsciente do outro. Para pensar não basta capacidade intelectual, é necessária uma estrutura psíquica construída em torno de relações organizadoras do mundo interno. Quando prevalecem as identificações projetivas, o pensamento é destruído. A impulsividade compromete as trocas intelectuais, sociais e afetivas.

Muitos professores aprenderam a pensar tradicionalmente sobre seus alunos, aprenderam a tecer imagens. Imagens que validam como reais, pois ficam presos a elas. Segundo Mrech (1999, p. 26), “pesquisas recentes revelam que os professores tendem a conservar as imagens dos alunos, de classes e de grupos, a partir de uma configuração inicial.” As palavras são esquecidas, e as pessoas são fixadas em imagens.

Alguns docentes têm certeza de controlar os alunos com a manutenção das imagens que deles constroem. Querem que esses vejam o que julgam ser o melhor, tentando impor imagens ao grupo, gerando confusões difíceis de remediar. São processos grupais que instauram mal-entendidos muito comuns em salas de aula.

A aproximação entre psicanálise e educação começa a fazer sentido com essas proposições que consideram a articulação entre a subjetividade e a objetividade, a linguagem e o discurso social fundamentais na compreensão do sujeito.

A educação marca os sujeitos enquanto semelhantes, mas não deve torná-los iguais ou réplicas uns dos outros. Mesmo sabendo-se que a educação está baseada na repetição, deverá acontecer uma diferenciação nas relações entre professor e aluno, para abastecer a construção de conhecimentos.

A transmissão do conhecimento tem lugar no interior da linguagem. Tudo é linguagem e cada signo remete a um significado, filia-se ao conhecido, ou ao desconhecido. O ato educativo só é possível no nível simbólico, no reconhecimento, por parte do professor, da posição que ocupa e do paradoxo do profissional ao pretender educar no cumprimento de um dever-ser existencial (LAJONQUIÈRE, 1999).

O professor, quando *olha* para o estudante, pode *enxergar* uma imagem às avessas vendo a si mesmo e, portanto, confundindo seu desejo com o desejo do outro, numa falsa possibilidade de completude, num estado de ilusão narcisista.

Se o ato educativo se articula recusando o desejo que lhe outorga sustentação, a transmissão do saber esvazia-se. Porém, se deixar uma margem para o surgimento de uma nova revelação, o sujeito poderá pensar e encontrar situações adequadas, continentais, caso contrário, os impasses no relacionamento entre o professor e o estudante poderão levar às dificuldades para conhecer e aprender.

O pensamento e o comportamento remetem à estruturação inconsciente, como produção da inteligência e da simbolização. Essa condição de simultaneidade é possível entre os objetos e ações pelas quais deslizam as formações figurativas e operativas do meio. É por meio das faltas e das representações verbais que os processos mentais convertem-se em novas percepções pessoais e dos outros.

As identificações são precursoras da simbolização para Melanie Klein (SIMON, 1986); o simbolismo é o fundamento de toda a fantasia e sublimação, sustentando a relação do sujeito com a realidade.

Como afirma Segal (1982), a formação de símbolos governa a capacidade de comunicação, já que toda a comunicação se faz por meio de símbolos. Nesse sentido se cruzam várias questões, entre elas a educativa, já que envolvem a compreensão de significantes e significados que partem do inconsciente.

Segal (1982) remete a formação do símbolo ao desejo, que ao ser reprimido, tende a se expressar, substituindo o objeto do desejo por um símbolo. O campo em que se origina o símbolo é o campo pulsional.

Ao aderir à perspectiva kleiniana enfatizou que a simbolização se dá na relação de três termos: a coisa simbolizada (o objeto original), o símbolo e o sujeito. A formação de símbolos é uma atividade do ego para lidar com as ansiedades mobilizadas nas relações humanas.

Bion (1994), no ensaio intitulado *“Uma Teoria sobre o Pensar”* aborda a gênese do pensamento e de sua expressão retomando a teoria kleiniana. Para ele os pensamentos são marcados por uma história pessoal que envolve a pré-concepção, a concepção e o conceito. Os pensamentos surgem com as sensações, emoções e a tolerância à frustração. A combinação desses elementos é determinante na capacidade de pensar. Saber tolerar a presença-ausência do objeto desejado e a não-realização do desejo, imposta pela realidade, é a condição fundamental para pensar.

Com seu referencial psicanalítico, os conceitos representam uma fase na qual o pensamento e as concepções, elaborados a partir da

experiência são socializados por meio da abstração, dando vida ao processo de comunicação mediante uso de sinais. A função dos elementos de comunicação, palavras e signos são veiculares.

Pensar não é um processo linear e sim circular. Uma vez que algo foi significado e conceituado, o pensamento não se interrompe. Para isso, é necessário tolerar a frustração, enfrentar a turbulência emocional que pode trazer o encontro com o vazio, com o Outro, com a impossibilidade de prender a realidade aos próprios conceitos. Para pensar é necessário suspender a memória, os pensamentos já pensados, os conhecimentos adquiridos e o desejo de estabelecer um controle onipotente sobre a realidade. Para esse autor, “pensar representa um aspecto da imaginação criativa, serve à sobrevivência da experiência de onipotência e é um ingrediente da integração.” (BION, 1994, p.121) Pensar é catalogar, categorizar, comparar e está estritamente vinculado à capacidade de criar, mediada por um *ambiente suficientemente bom*.

É na mediação do conhecimento, na relação professor e aluno, na subjetividade e na objetividade que são produzidos os pensamentos. Para Birman (2006)

A psicanálise ocupou uma posição crucial nessa transformação epistemológica, fundando uma nova leitura do psiquismo. Ao atribuir à pulsão, ao inconsciente e ao fantasma um lugar fundamental no psiquismo, o discurso freudiano colocou os registros do pensamento e da vontade submetidos a esses outros registros. Não apenas a psicanálise é claro. A psicologia moderna foi refundada, retirando a autonomia do pensamento. (p.188)

Disso decorrem vários posicionamentos sobre a sociedade contemporânea em relação à suspensão do pensamento. Uma visão que segundo Birman (2006) mostra-se nos registros do corpo, da ação e do sentimento, anulando a capacidade de imaginar, criar, pensar. Um mal-estar que tende a reduzir a subjetividade, levando a fragmentação psíquica, à falta de simbolização e ao empobrecimento da linguagem.

Professor e alunos parecem habitar um lugar metafórico. Um lugar que pode ser substituído por imagens, por ligações horizontais, sem cortes que levem à verticalidade. Na fragilização dos laços humanos são tecidas as palavras, são mantidos os questionamentos: O que há para ser

conhecido? Quem o conhece? Como o conhecimento é adquirido e com que grau de confiabilidade? Perguntas que revelam os lugares do professor e dos alunos, as alianças e coalizações, ou as divergências e conflitos.

O professor está implicado na função paterna como um gestor. Um gestor que sustenta, orienta e nomeia a diferença, que foca a especificidade do conhecimento nas relações sociais e práticas em sala de aula. Gestor que baliza as possibilidades e deslocamentos, situando os textos culturais e estendendo-os à realidade.

É preciso mudar a cartografia da prática docente definindo os sítios ocupados socialmente, as propostas metodológicas e os lugares conectados, transformando-os. Precisamos de uma pedagogia que possa problematizar e enfatizar o reconhecimento da identidade pessoal e profissional, formadas no engajamento teórico e cultural, fornecendo oportunidades para que os estudantes se transformem em prol da emancipação social e da representação de si mesmos, para que possam encontrar os vastos espaços não mapeados no mundo contemporâneo.

Os estudantes precisam cruzar diferentes zonas de diversidade cultural, de maneira que refaçam a relação cognitiva e afetiva com a sociedade e com o outro. Professor e alunos devem aprofundar a visão social, a ética e a pluralidade; a diversidade e a tão *estranha* diferença, que rompem com o fixo unitário e narcísico, pois assim poderão tornar-se mais conscientes da complexidade e mais sensíveis às experiências humanas.

Pozo (2004) sinaliza à tomada de consciência sobre a aprendizagem

A reflexão sobre os próprios processos de memória, atenção ou aprendizagem, assim como sobre os produtos de nosso processamento, nos proporciona metachecimento, um saber sobre o que sabemos, que pode nos ajudar a tomar consciência de nosso funcionamento cognitivo, da mesma forma que, ressaltando as distâncias, podemos nos conscientizar de como funcionam nosso aparelho digestivo, nossos pulmões ou a articulação de nossos joelhos e, desse modo, ajudar seu funcionamento. (p. 158)

A autoavaliação do professor deve ser constante. Representa um componente essencial no ensino, para que a representação sim-

bólica da realidade ocorra de forma compartilhada com os alunos, revestida pela cultura, desejos e intenções.

Aprender numa modalidade construtiva supõe modificações, novas interpretações do mundo, posicionamentos diferentes que possibilitem a atribuição de significados e não a mera transmissão de conteúdos. Aprender serve para compreender a realidade, elaborar novos mapas, nos quais os alunos tenham maior autonomia e não sejam limitados por aquilo que recebem do professor.

Para Pozo (2004), o professor deve propiciar *andaimes* que sustentem a construção do conhecimento, retirando gradativamente os apoios quando percebe que a construção está se solidificando. Atuar de forma consciente na função docente envolve a problematização das tarefas, incitando à reflexão, o planejamento e a diversificação de estratégias de ensino.

Por isso, deve-se ficar atento à comunicação de ideias e sentimentos para não correr o risco de transformar a sala de aula numa Torre de Babel. Um cenário que parece retratar, em parte, algumas histórias de professores e alunos.

Segundo o Antigo Testamento (Gênesis 11,1-9), a Torre de Babel foi construída na Babilônia pelos descendentes de Noé, com a intenção de eternizar seus nomes. A decisão era fazê-la tão alta que alcançasse o céu. Esta soberba dos homens provocou a ira de Deus que, para castigá-los, confundiu-lhes as línguas e os espalhou por muitos lugares.

A Torre de Babel aponta à intransigência, a transgressão, a superioridade, a incapacidade de enxergar o que o outro vê e a ausência de empatia. Essa Torre pode ser construída por nós, professores, quando não conseguimos rever a ótica, o foco da lente que mostra as novas subjetividades do século XXI, subjetividades alicerçadas em outros matizes de autoestima, de distintos interesses em termos de compreensão e domínio de metas para aprender.

Quando o desejo de aprender é acionado, os resultados tornam-se mais sólidos e orientados para o sentido pessoal, interiorizados, passam a fazer parte do sujeito. Um sujeito contemporâneo, fragilizado por vínculos narcisistas, no qual predomina a indisposição para tentar, para persistir numa atividade, pois não consegue visualizar um valor, um resultado no que algumas vezes é mostrado na escola.

A autoestima é uma construção, uma interpretação motivada por vivências pessoais e experiências sociais, nas quais as capacidades intelectuais e os afetos imprimem nuances sobre as expectativas futuras e o sucesso escolar.

Esse é o papel do professor. Incrementar a expectativa de sucesso nas tarefas propostas, reduzir as dificuldades que levam ao fracasso escolar, ativar os conhecimentos prévios dos alunos, dosando informações e tornando a avaliação um momento de aprendizagem.

Para que o aluno aprenda o professor deve ensinar num ambiente cooperativo e motivador, com mapas conceituais, redes causais entre acontecimentos, organizando os materiais de ensino e aprendizagem. O professor deve ficar atento aos fatos e comportamentos, detectar as contingências do meio, fazer correlações associativas entre os fatos apresentados.

A atividade intelectual do aluno não deve ser meramente reprodutiva, essencialmente passiva, uma automatização de conhecimentos. É necessário liberar os recursos cognitivos dos estudantes para tarefas mais complexas, criativas e lúdicas, pois o humor e a alegria também devem estar presentes na relação pedagógica.

## Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. **A palavra mágica**. São Paulo: Record, 1998.

BION, W. R. Uma teoria sobre o pensar. In: BION, W. **Estudos psicanalíticos revisados**, Rio de Janeiro: Imago, 1994.

\_\_\_\_\_. **Aprendiendo de la experiencia**. Barcelona: Paidós, 1980.

BIRMAN, Joel. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

KOHUT, Heinz. **A psicologia do self e a cultura humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.



MRECH, Leny M. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, M. B. J. Sexualidade infantil e aprendizagem. In: LA ROSA, Jorge (org.). **Psicologia e Educação**. 4. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

SEGAL. H. Notas a respeito da formação de símbolos. In: **A obra de Hanna Segal**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

SIMON, Ryad. **Introdução à Psicanálise**: Melanie Klein. São Paulo: EPU, 1986.

# ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOLÓGICO E A PRÁTICA EDUCATIVA

Eva Chagas<sup>1</sup>

## 1. Cérebro e desenvolvimento

Ensino, aprendizagem, dificuldades para aprender, todas estas questões sempre nos remeteram ao cérebro. Desde os tempos mais remotos esta associação é feita. O cérebro humano sempre foi alvo de preocupações, sempre procuramos entender melhor seu funcionamento e seus desvios. E sonhamos em encontrar respostas para o porquê de algumas pessoas apresentarem problemas e/ou talentos.

Entender mais sobre este fabuloso órgão motiva as pesquisas há muito tempo. Na antiguidade já havia especulações sobre o cérebro e suas funções. No século V a.C, Alcmeon de Crotona apontou o cérebro como sede dos sentidos. Demócrito, Diógenes e Platão diziam que o cérebro comandava os movimentos do corpo, e Hipocrates, no século IV a. C, afirmava que o cérebro era o centro do pensamento, da visão, da audição.

Mais recentemente, segundo Carter et al. (2009), Ramon y Cajal, em 1889, mesmo sem o aparato tecnológico atual, dizia que o neurônio era a unidade básica do cérebro, independente. Em 1906, descreveu a transmissão nervosa como uma comunicação intermediada por substâncias produzidas e liberadas no sistema nervoso. Hoje tudo isto está comprovado e bem documentado.

Vemos que sempre, na história da humanidade, nos preocupamos com este órgão. Hoje sabemos que o cérebro é que comanda tudo, todo o tempo, mesmo quando não estamos cientes de seu trabalho. E não há mais dúvidas de que ele está diretamente envolvido em todos os processos de aprendizagem. Assim, renova-se a importância de entender como ele funciona, como se dá a aprendizagem, para que possamos organizar nossa prática docente/discente da melhor forma a fim de potencializar aprendizagens e superar dificuldades.

As pesquisas impulsionadas pelo desejo de entender o funcionamento do cérebro, especialmente no caso de pessoas que apresentam

---

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências Biológicas, Especialista em Educação Sexual, Mestre em Aconselhamento Psicopedagógico, Doutora em Educação, Professora das Faculdades de Biociências e Educação da PUCRS. [eva.chagas@pucrs.br](mailto:eva.chagas@pucrs.br)

problemas, e as novas tecnologias, desde o raio-X, do início do século XX, até as imagens por ressonância magnética funcional (IRMF), passando pelo eletroencefalograma, em 1924, muito contribuem para desvendar aspectos da epilepsia e possibilitar tratamentos diversos. Toda esta tecnologia vem mostrando que já conhecemos alguns dos mistérios do cérebro, mas que há muito por descobrir.

Os estudos mostram que o cérebro humano é uma obra em andamento e, por isto, afirmam Rathey e Johnson (1997), pode apresentar muitas falhas, umas menores, outras maiores, que se refletem nas formas como cada um/a se expressa em seu cotidiano.

O cérebro humano, que é considerado a estrutura mais sofisticada e misteriosa do universo, ainda não está pronto. É uma obra inacabada, em constante evolução, e está sujeito às múltiplas interações com o ambiente em que vivemos, sendo que tudo que nos rodeia nos afeta e nos exige de algum modo.

Os avanços nas pesquisas nos mostram que o desenvolvimento do cérebro humano não depende só dos genes com os quais nascemos; isto depende sim de uma complexa interação entre estes genes e as experiências que temos ao longo de nossa vida. Tais avanços evidenciam ainda que o desenvolvimento cerebral não seja linear, isto é, não segue, como se pensava antes, uma evolução determinada pela idade cronológica, mas se desenvolve mais rapidamente em alguns momentos. Há períodos preciosos para a aquisição de tipos de conhecimento e habilidades. Isto não quer dizer que não possamos aprender após estes momentos, mas que nestes há uma facilidade maior e mais rapidez nos processos.

O cérebro humano forma-se bem no início do desenvolvimento e parte desse equipamento é construído, afirma Carter (2003), em nível genético. Ainda segundo a autora, certos padrões de ativação cerebral, mesmos os mais complexos, como a produção da fala, são fortemente hereditários, e somente um ambiente extraordinariamente alterado pode modificá-los, desviando-os de suas rotas predefinidas. As pesquisas informam que o padrão de ativação cerebral, durante a recuperação de palavras, é bastante semelhante entre os humanos. Isto não quer dizer, ressalta Carter (2003), que todos pensam igual. A natureza e a cultura em interações complexas produzem cérebros diferentes. Mesmo gêmeos idênticos – clones – têm cérebros diferentes à época em que nascem,

pois a diminuta mudança no meio fetal de cada um é suficiente para afetar seu desenvolvimento (CARTER, 2003).

O córtex de gêmeos humanos é diverso ao nascimento e variações estruturais refletem-se em diferentes formas de funcionamento e, portanto, caracterizam a maneira de cada um ser e estar no mundo. Assim, fica evidente o papel do ambiente na estruturação do cérebro. Isto nos permite afirmar que não há cérebros iguais e que, como salientam Ratey e Johnson (1997), lembrando Freud, de perto não há cérebros perfeitos, ou como é comum dizer, de perto não há cérebros normais. Todos têm pequenas falhas que, às vezes, não se expressam de maneira clara, mas que podem alterar nossos cérebros e nossas vidas.

Os estudos nos mostram ainda que as experiências que temos ajudam a formar a arquitetura do cérebro e influem na natureza e extensão das capacidades adultas, destacando, deste modo, a importância das relações iniciais, que criam um contexto e afetam diretamente a forma como o cérebro se desenvolve. Este aspecto é particularmente relevante no que diz respeito às emoções. Criança que recebe cuidado caloroso e responsivo, como destaca Shore (2000), apresenta melhores condições para enfrentar situações difíceis, recuperando-se mais rapidamente dos estresses da vida cotidiana e tendo também menos problemas de saúde. Em situações difíceis, o nosso sistema neuroimunológico produz mais cortisol e este, em quantidades maiores, altera a forma do cérebro e, conseqüentemente, seu funcionamento. Até a memória é afetada e comprometida em casos de estresse prolongado, destaca a autora.

Outro exemplo de que as experiências iniciais influem fortemente na estrutura cerebral, promovendo um bom desenvolvimento neuropsicológico, é o que diz respeito à aprendizagem de idiomas. Nos primeiros anos de vida é mais fácil e rápido aprender línguas. Ouvir músicas, palavras e frases com regularidade criam circuitos neurais que ajudam, mais tarde, na aprendizagem de idiomas, pois, a esta altura, basta o cérebro acionar esquemas pré-existentes.

É interessante destacar, ainda, que o avanço das técnicas para capturar imagens possibilitou aos pesquisadores comprovarem que o cérebro humano se modifica sempre – desde cedo e ao longo da vida, quando aprende, também na velhice e, teimosamente, tenta se recuperar de problemas que afetem sua estrutura, produzindo até células nervosas, mesmo à época da morte, conforme as pesquisas. É a plasticidade cerebral!

A neuroplasticidade, isto é, a capacidade de mudança do cérebro, é um fato neurológico importante, e sua descoberta mudou radicalmente a forma de encarar os problemas e as questões que envolvem as aprendizagens e o ensino, assim como as medicações e os processos terapêuticos.

As descobertas sobre esta fantástica estrutura são muitas e estão ajudando em diversos aspectos da vida, trazendo desde a promessa de cura para problemas que afligem a humanidade há muito tempo, passando pela a minimização de muitas dificuldades e, mais recentemente, chegando à sala de aula. Para que este seja um fato concreto que possa se refletir em práticas educacionais mais efetivas e em maiores possibilidades de desenvolvimento geral, é preciso entender um pouco sobre a constituição do sistema nervoso, sobre processos que o sofisticam desde a tenra idade até a adultez e sobre como podemos contribuir para que tudo ocorra do melhor modo.

Desta forma, destacaremos a constituição celular do sistema nervoso humano, os processos de seleção das conexões e neurônios que serão mantidos. Salientaremos também a mielinização e aspectos da estrutura do SNC (Sistema Nervoso Central), na infância e na adolescência, especialmente, e apontaremos questões importantes para a prática pedagógica.

## **2. O Sistema Nervoso: sua constituição, funções e disfunções**

O sistema nervoso é um dos primeiros sistemas a se desenvolver, começando a partir do 14º dia após a concepção com a produção de milhares de células, logo formando uma estrutura na qual se destaca, em especial, o cérebro.

O cérebro humano, como todo o sistema nervoso humano, é constituído por células nervosas: as glias/neuróglia e neurônios. Cada uma dessas células apresenta funções específicas e, ainda, pouco conhecidas pelos cientistas. Há muito mistério e muito para ser esclarecido até que possamos dizer que conhecemos nosso cérebro e suas funções/disfunções, se é que um dia poderemos conhecer tudo sobre este maravilhoso órgão.

Os neurônios, segundo Herculano-Houzel (2002), compõem de 2% a 10% do total das células do cérebro e estão encarregados da transmissão nervosa. As células glias, na sua grande maioria, têm muitas

funções. Os neurônios podem ter diferentes tarefas no complexo funcionamento do sistema nervoso. Há neurônios sensoriais, que captam as informações do ambiente; há os motores, que executam funções; há os associativos, que estabelecem a comunicação entre os sensoriais e os motores; e há, ainda, os neurônios-espelho. Estes foram recentemente descobertos e suas funções, assinalam os pesquisadores, poderão esclarecer muito sobre como aprendemos e desenvolvemos competências e habilidades. Todos estão espalhados de modo diverso pelo sistema todo, assevera Herculano-Houzel, 2007a.

Os neurônios-espelho cuja descoberta se deu há pouco, em 1992, por Rizzolatti, em Parma, na Itália, têm uma grande importância para desvendar muitas das incógnitas que cercam este fabuloso órgão, assevera Dobbs (2006). Esta descoberta foi feita por acaso, quando o cientista que estava estudando o córtex pré-motor de um macaco, por meio de eletrodos, foi pegar uma uva passa e os neurônios da área pré-motora do animal dispararam como se o próprio animal estivesse pegando a fruta. Replicaram muitas vezes o experimento e o resultado foi sempre o mesmo. Então, em 1996, os pesquisadores perceberam que tinham descoberto algo novo, ao que denominaram “neurônios-espelho”.

Foram realizados mais experimentos e estes mostraram que as pessoas também têm neurônios-espelho e que eles estão distribuídos, em mais áreas e com mais funções, em muitos lugares do sistema nervoso. Estes neurônios permitem aos humanos imitar as mais diversas ações e dar significados às mesmas. Ao que tudo indica, salienta Dobbs (2006), os neurônios-espelho são utilizados para aprender tudo, desde sorrisos, passos e movimentos de dança até a compartilhar emoções com outras pessoas, em uma sessão de cinema, por exemplo. Eles também nos ajudam a apreciar o significado de um sorriso e desfrutar do prazer de movimentos, como jogadas de futebol.

As descobertas também mostraram que os neurônios-espelho são abundantes na área de Broca, região do processamento da linguagem, e que têm papel fundamental, destaca Dobbs (2006), quando percebemos intenções. Perceber intenções é o primeiro passo para o estabelecimento de relacionamentos sociais e para sentir empatia. Falhas na comunicação entre esses neurônios podem ajudar a explicar a dificuldade de relacionamentos e mesmo o autismo. Pesquisas recentes sugerem que as pessoas autistas apresentam um sistema de neurônios-espelho inativos, o que

pode explicar as dificuldades com linguagem, aprendizado e empatia, que contribuem para o isolamento típico do autismo.

Todas as descobertas, assinala Herculano-Houzel (2007a), em relação aos neurônios-espelho têm destacado o seu papel no desenvolvimento humano, inclusive na evolução humana. O início da cultura humana se desenvolveu há aproximadamente 50 mil anos. E o cérebro, afirmam os pesquisadores, manteve seu tamanho por cerca de 200 mil anos. Para Ramachandran e seus colaboradores, aponta e destaca Dobbs (2006), a mudança foi resultado de uma adaptação genética que deu aos neurônios a capacidade de espelhamento, e este fato abriu caminhos para o avanço na compreensão, na comunicação e no aprendizado. Pela primeira vez, a informação podia ser espalhada, ampliada e modificada para criar a dinâmica intelectual e social da cultura, reafirma o autor.

No entanto, as descobertas, neste caso, nem sempre são alvissareiras. Alguns estudos mostraram que estes neurônios podem estar implicados na violência. Deste modo, podemos compreender como uma briga, uma discussão, rapidamente pode tomar vulto e evoluir para situações dramáticas.

Tudo isso traz grandes implicações para a educação e nos faz pensar muito nos modelos que oferecemos aos/às educando/as, nas situações de aprendizagem e assinalam que estas devem ser ricas, variadas, interessantes para que, desta forma, possam ser efetivas na intenção de ensinar e aprender.

Outras células do sistema nervoso também têm seu importante papel no funcionamento adequado do cérebro. Assim, é preciso compreender um pouco sobre as glias.

As glias/neuróglia, as demais células do sistema nervoso, cujo nome significa, em grego, “cola”, são menores e ficam aglomeradas ao redor do neurônio, como afirma Herculano-Houzel (2002). Estas células, sabemos hoje, se comunicam com os neurônios e, como apontam as pesquisas, influenciam a comunicação entre eles.

Conforme Herculano-Houzel (2002), experiências mostraram que as glias não são silenciosas como se pensava. Elas têm grande atividade e liberam, respondendo ao glutamato, um importante sinal químico de comunicação entre os neurônios, vital para formar as ligações entre eles. Elas ficam próximas às fendas sinápticas e, então, absorvem o excesso de glutamato que aparece nesse local. Sua função aí é proteger os

neurônios do excesso de glutamato; excesso que se torna tóxico e que promove a superexcitação dos neurônios, levando-os à morte.

Além de facilitar a comunicação entre os neurônios, as glias os mantêm vivos: sem elas os neurônios morrem. Elas os nutrem e passam fatores de crescimento. Estudos recentes mostram que, sem as glias, os neurônios não sabem montar suas sinapses; sem estas, ficam inativos e morrem.

É interessante destacar, segundo Herculano-Houzel (2002), que um experimento mostrou que os neurônios da retina não dependem das glias para sobreviver, mas diante delas são dez vezes mais ativos.

Entre as funções das diferentes glias, atesta Greenfield (2000), estão: guiar neurônios até seu local funcional; produzir substâncias importantes, como a mielina, uma substância lipoprotéica que reveste os axônios dos neurônios e tem a função de tornar a transmissão nervosa mais eficiente e rápida; fazer a defesa e a recuperação; entre outras.

São dessas células, neurônios e glias, de suas conexões e funções, que depende o bom funcionamento do cérebro. Por exemplo, segundo Greenfield (2000), se as células gliais não levarem o neurônio até seu local funcional, ele morre, e com ele a função. Problemas, como cegueira e surdez, podem estar relacionados a esse fato.

Se algumas glias não produzirem mielina, ou se sua produção for escassa, o cérebro terá suas funções comprometidas. A mielinização, que é um processo de maturação do cérebro, está ligada a fenômenos mentais, destaca Moura (1993), como a atenção, a cognição e a consciência, bem como a muitos comportamentos.

Estudos recentes mostram o quanto a mielina é importante para o bom funcionamento do cérebro, já que falhas na mielinização fazem parte de problemas como autismo, distúrbio bipolar, Alzheimer e até dislexia.

Assim, o bom funcionamento do cérebro depende de todas essas células, de como se organizam e de como se comunicam. Aqui cabe destacar também a importância dos neurotransmissores, substâncias que fazem a comunicação química entre os neurônios.

Entre os neurotransmissores conhecidos estão a dopamina, a serotonina, a acetilcolina, a noradrenalina, o glutamato, já mencionado, as encefalinas e endorfinas, cada uma com suas funções e em determinados níveis. Qualquer alteração nesses níveis certamente se traduz em disfunções das mais variadas.



A dopamina, aponta Carter (2003), controla os níveis de excitação de muitas partes do cérebro, como no sistema límbico, e tem vital importância para a motivação física e para o controle das emoções. Na doença de Parkinson, os níveis deste neurotransmissor estão em baixa, e isso traz como consequência dificuldades para que a pessoa se mova de modo voluntário. Também no déficit de atenção e hiperatividade, a dopamina, em quantidades menores, aparece com papel significativo. Níveis altos de dopamina têm aparecido associados à esquizofrenia e alucinações.

A noradrenalina, assevera Ratey (2002) também está relacionada aos processos de atenção do cérebro. Ela ajuda a deixar os sentidos focados para a execução de uma atividade e está presente em operações mentais sofisticadas. Mas não podemos, continua o autor, deixar de considerar o significativo papel da dopamina nesta importante função, a atenção, que é fundamental para o aprender.

A serotonina, segundo Carter (2003), tem profundo efeito sobre o humor e a ansiedade. A acetilcolina controla a atividade de áreas do cérebro envolvidas com a atenção, a aprendizagem e a memória. No Mal de Alzheimer aparece um baixo nível de acetilcolina no córtex cerebral. A noradrenalina incita os níveis de atividade física e mental. Já as encefalinas e endorfinas estão envolvidas com a dor, o estresse e o prazer.

### **3. O Encéfalo e o Cérebro Humano**

Após as primeiras semanas da fecundação formam-se as partes indispensáveis do organismo, coração e sistema nervoso. Nos primeiros dias, muitas divisões mitóticas ocorrem e, a essa altura, com quase cem células, forma-se a blástula – uma estrutura esférica. Em três dias, algumas células se deslocam e formam o disco embrionário. Em duas semanas, algumas células se diferenciam e formam-se o ectoderma e o endoderma. Do ectoderma se formará o Sistema Nervoso.

O desenvolvimento cerebral acontece rapidamente e em estágios bem característicos. No final do primeiro mês no útero, um cérebro primitivo já está formado. De fato, antes mesmo que o tubo neural tenha tomado forma, o cérebro já se manifesta.

Na quinta semana no útero é possível, destaca Greenfield (2000), identificar duas protuberâncias frontais, que são as bases dos hemisfé-

rios cerebrais. Também certas regiões que ficam abaixo dos hemisférios, como os gânglios de base, importantes para o desenvolvimento, se apresentam nesse momento. O cérebro primitivo continua a se desenvolver e o tubo neural se torna mais espesso, originando três protuberâncias.

No início do segundo mês as regiões cerebrais são visíveis. A parte frontal do tubo neural dá origem aos hemisférios cerebrais. Na décima primeira semana, a parte posterior do tubo neural apresenta um broto que formará o cerebelo.

Na sétima semana de vida intra-uterina pode ser observado o córtex cerebral e, ao nascer, o cérebro da criança contém os neurônios que precisará na vida adulta. Estes neurônios, no entanto, não são maduros. Muitos deles não têm a bainha de mielina, que possibilita a passagem dos sinais elétricos ao longo deles, e suas conexões são raras. Assim, grandes áreas do cérebro, particularmente do córtex cerebral, não funcionam.

O cérebro e as demais partes do sistema nervoso continuam a se desenvolver freneticamente e, por volta do sétimo mês de gestação, assinala Greenfield (2000), surgem as circunvoluções que possibilitam que uma área superficial maior possa ser acomodada num espaço mais restrito. O córtex é a área mais importante para os processos cognitivos, assim apontam os estudos, assevera a autora. Desta forma, quanto maior for o córtex, melhor será para a espécie no que se refere à flexibilidade e à adaptação ao ambiente. E para esta condição, é preciso lembrar que os neurônios-espelho muito têm contribuído, conforme pesquisas na área. Não podemos esquecer, no entanto, que há outros fatores importantes.

Por volta do nono mês de gestação temos a maior parte do número de neurônios que precisaremos. O cérebro continuará crescendo. O nascimento permite que o cérebro continue esse processo. Se o bebê não nascesse nessa época, a cabeça do bebê seria demasiadamente grande, o que tornaria o momento de nascer mais arriscado do que é. No nascimento, o bebê humano tem, aproximadamente, de 31 cm a 34 cm de perímetro cefálico e pesa cerca de 400 gramas. Aos quatro anos terá, em média, 1.400 gramas, quase quatro vezes o tamanho que tinha ao nascer.

Ao nascermos, temos um exagerado número de células nervosas que, aos poucos, vão morrendo. Isso porque os estímulos fazem conexões, e as que não forem usadas morrem. Há um processo de seleção,

de poda, conhecido como apoptose ou morte celular programada, destaca Carter (2003). É um processo de lapidação para ajustar o número de neurônios ao número de alvos disponíveis. O propósito no cérebro imaturo é fortalecer e racionalizar as conexões entre aquelas que permanecerão e evitar que o cérebro fique superpovoado com suas próprias células. Este processo de “escultura”, segundo Carter (2003), embora essencial, pode cobrar um preço significativo. Assim, apoptose incompleta pode ser responsável por assombrosas capacidades em pessoas que, para outras aptidões apresentam deficiência mental expressiva. Apoptose que corre solta e que diminui em muito o número de conexões talvez seja uma das causas do déficit de inteligência nos casos de Síndrome de Down. E provavelmente, destaca a mesma autora, pode ser um dos motivos pelos quais algumas pessoas com Síndrome de Down são mais propensas a desenvolver o Mal de Alzheimer.

A Síndrome de Down, de acordo com os estudos, resulta da trissomia do cromossomo 21 e, a esta alteração, estão associadas outras tantas. É a síndrome mais comum, mais conhecida e estudada das síndromes, e além da questão da apoptose, sabemos que a pessoa com esta trissomia apresenta neurônios diferentes daqueles das pessoas normais. Seus dendritos, afirmam Batshaw et Perret (1992), têm menos expansões, são menores e isso implica em menor número de conexões, o que provoca um funcionamento mais lento do sistema nervoso.

Já a síndrome do X-frágil, possivelmente a segunda maior causa de deficiência mental, é um problema genético que se caracteriza por apresentar uma zona clara no cromossomo sexual X. Esta zona clara sugere ter havido a perda de uma parte deste cromossomo e, com ela, parte das informações se perde, acarretando problemas para o desenvolvimento geral desta pessoa. A síndrome do X-frágil afeta principalmente os meninos, que apresentam deficiência mental mais pronunciada. Já as meninas portam o X-frágil e o transmitem, apresentando, na maioria das vezes, traços leves de deficiência. Isto pode ser explicado em função de que nas mulheres, que têm dois cromossomos X, quando um está comprometido, o outro pode, de alguma forma, equilibrar a falta ocorrida.

As alterações na síndrome do X-frágil têm a ver com um excesso de conexões nervosas, segundo Herculano-Houzel (2002). É provável que, uma vez afetado o sistema nervoso, no período pré-natal, o sistema tenha teimosamente tentado se organizar e, com isso, não fo-

ram eliminadas as conexões a mais, que deveriam ter sido eliminadas pelo processo de apoptose, determinando o problema.

O cérebro de um bebê é diferente do cérebro de uma pessoa adulta. Estudos de Carter (2003), desenvolvidos com auxílio de tomografia para acompanhar o desenvolvimento neurológico mostram que as áreas cerebrais ativas no bebê estão relacionadas à regulação corporal (o tronco cerebral), à sensação (tálamo) e ao movimento (cerebelo profundo). No primeiro mês de vida extra-uterina, o bebê já possui alguns reflexos que são parte desse equipamento para a sobrevivência inicial e que mostram, de acordo com Greenfield (2000), que esse sistema está em perfeito desenvolvimento. Mais tarde, parte desses reflexos será substituída por movimentos voluntários, e essas novas funções nos falam sobre o desenvolvimento seguindo sua rota determinada.

O cérebro do bebê possui estruturas em atividade que o adulto não apresenta. Há conexões entre o córtex auditivo, o visual e outras áreas, há conexões entre a retina e a parte do tálamo que percebe o som, assinala Carter (2003). Essas ligações possibilitam ao bebê a experiência de “ver” sons e “ouvir” cores. Este fenômeno é conhecido como sinestesia e ocasionalmente ocorre até a idade adulta.

Outro aspecto que merece atenção é a forma como os bebês demonstram a emoção. Áreas que estão ligadas à emoção, nos adultos, não estão ativas nos bebês recém-nascidos. Essas emoções podem, destaca ela, ser inconscientes, e isso, a princípio, poderia ser paradoxal, pois a emoção é um processo consciente. Assim, nos bebês, ela estaria ligada ao mecanismo de sobrevivência, que atua mesmo em adultos num nível inconsciente. Isso não quer dizer que traumas nessa época não tenham importância. A emoção, nessa época, não pode ser expressa com palavras, mas se estabelece no cérebro.

Lembramos de fatos e acontecimentos, na maioria das vezes, a partir dos três anos de idade. Memórias emotivas podem, no entanto, ser guardadas na amígdala, uma região no centro do sistema nervoso que está em funcionamento no nascimento.

À medida que o bebê cresce, acentua Greenfield (2000), a mielinização se estende e liga diferentes regiões do cérebro. O córtex parietal inicia seu funcionamento bem cedo e permite aos bebês estarem intuitivamente cientes das noções espaciais do mundo.

Os lobos frontais, segundo Carter (2003, p. 30), fazem sua estreia por volta dos seis meses e “dá os primeiros vislumbres de cognição.” Por volta do primeiro ano de vida, os lobos frontais mais desenvolvidos têm sob seu controle o sistema límbico. Assim, se oferecermos dois brinquedos a um bebê, ele escolherá um deles e não mais tentará agarrar os dois. Nesta época, são verdadeiras esponjas tentando capturar todas as informações do ambiente. Mais tarde, têm suas próprias agendas e prioridades, diferindo das demais pessoas.

As áreas da linguagem, assevera Carter (2003), se tornam ativas em torno dos 18 meses do nascimento. Primeiro fica ativa a área que confere a compreensão – área de Wernicke – e, em seguida, amadurece a área de Broca, que produz a fala. Há, assim, um pequeno descompasso entre os períodos de maturação dessas áreas, o que é, em parte, responsável pelos acessos de raiva típicos dos dois anos.

Ao mesmo tempo em que as áreas da linguagem se tornam ativas, a mielinização está em pleno desenvolvimento nos lobos pré-frontais. A criança começa a desenvolver a autoconsciência e se reconhece no espelho, não aponta para o reflexo no espelho como se visse outra criança. Se o seu nariz for pintado, trata de esfregá-lo para tirar a cor e não esfrega o espelho, como fazia em outros tempos. Esta autoconsciência, destaca Carter (2003), sugere o aparecimento de um executor interno – o eu.

O cérebro humano é uma estrutura complexa e misteriosa. Tem funções e possibilidades inimagináveis. É a estrutura que nos coloca em contato íntimo conosco e com tudo o que nos rodeia. Cada vivência cotidiana, como o conversar, especialmente, com o bebê, contar histórias, entre tantas, tem o poder de fazer com que milhares de células no cérebro da criança que está em desenvolvimento respondam. Algumas células se “ligam” disparadas por experiências como essa. Um grande número de conexões se fortalece e novas conexões se formam, aumentando a complexidade e definindo um circuito intrincado, que permanecerá no mesmo local pela vida afora.

Essas descobertas mudam a visão que tínhamos do cérebro e seu desenvolvimento até bem pouco tempo atrás. Assim, cada célula nervosa e as conexões que fazem cada uma são importantes e estabelecem o caminho. Os neurônios são ativados, reforçados e depois a informação, que foi construída nesta caminhada, é mais facilmente recuperada.

Com esta estrutura tão plástica e ávida por estímulos foi possível ver e, então, investir em programas de estimulação precoce, cujos resultados já estão aparecendo. Os cérebros humanos estão, durante a primeira infância, no auge de sua plasticidade. Tanto que, se for retirado um hemisfério inteiro de uma criança, em razão de problemas, o outro formará redes interconectadas para assumir as tarefas de ambos. Este poderá, inclusive, como assinala Carter (2003), desenvolver funções que geralmente são exclusivas da outra metade. À medida que o tempo passa, as estruturas cerebrais vão se consolidando, tornando-se mais rígidas e mais bem definidas.

É bom lembrar, assinalam Leite et al (2002), também que esse funcionamento depende de muitas variáveis. Estas podem ser de ordem genética ou ambiental, e todas têm importância. Todas contribuem para que tudo funcione, ou não, a contento para um desenvolvimento harmonioso.

O sistema nervoso, como já dissemos, é altamente influenciável. O ambiente uterino, o primeiro em que nos desenvolvemos, tem profundo efeito, assinala Carter (2003), sobre a rede de conexões do cérebro infantil. Bebês de mães viciadas em drogas são, com frequência, viciados ao nascer.

Segundo Annunziato e Silva (1995), estudos mostram, por exemplo, que se o feto é exposto à cocaína ou à radiação no 14º dia após a fecundação, provavelmente terá um desenvolvimento diferente (e pior) de um feto exposto a esses mesmos fatores no 30º dia. É que mais cedo, no 14º dia, são afetadas estruturas que originam outras, e a neuroplasticidade, sempre presente, acaba, na teimosa tentativa de refazer o sistema, por comprometer o desenvolvimento normal.

Outro exemplo que nos mostra a grande interação entre natureza e ambiente é o que ocorre com o feto masculino, que tem genes que disparam no corpo da mãe uma torrente de hormônios, entre eles a testosterona, que, em certas épocas do desenvolvimento, afetam fisicamente o cérebro do feto masculino, desacelerando o desenvolvimento em certas áreas e estimulando outras. O efeito deste hormônio é masculinizar o cérebro fetal, aponta Carter (2003), e prepará-lo para o comportamento sexual masculino. Tal hormônio deve criar igualmente diferenças típicas observadas em meninos e meninas. Por exemplo, as meninas podem ter maior desenvolvimento nas habilidades linguísticas e os meninos podem ser mais aptos em tarefas espaciais. Mas não podemos esquecer que o

cérebro humano é resultado de genes e ambiente. Assim, as experiências de vida têm um papel importante na modelagem do mesmo.

O fato de que os cérebros masculino e feminino são diferentes também traz implicações para a educação. A escola pode, então, por meio de suas práticas, contribuir para que a configuração do cérebro seja diferente da que hoje temos.

É preciso, pois, considerar este fato ao pensar o ensino e a aprendizagem, privilegiando estratégias que fortaleçam ora os cérebros masculinos, ora os femininos. E também, lembrando que os cérebros humanos são altamente plásticos, é preciso desenvolver competências e habilidades nos dois casos. Incentivar as artes, a dança, a poesia, a música; explorar as situações que envolvam as emoções e o pensamento crítico; estimular as práticas esportivas e oferecer desafios para meninos e meninas, com certeza, trará benefícios para todos.

O cérebro humano completa 3/4 do seu desenvolvimento fora do ventre materno, em sua relação com o ambiente. A evolução equipou nossa espécie com um “cérebro ecológico”, assevera Shore (2000), que depende, por toda a vida, de estímulos ambientais para se manter em pleno funcionamento e possibilitar aos humanos, como destaca Bunge (1995), construir religião, arte, ciência e tecnologia. Este aspecto tem grande significado para a antropologia, psicologia, educação.

A neurociência tem esclarecido, mais e melhor, os processos de desenvolvimento do cérebro. Gravações de ultrassom mostram que o bebê já pode, com sete semanas, se mexer no útero, e isto evidencia que os neurônios estão se desenvolvendo, se conectando e permitindo o movimento.

Dados experimentais, afirma Shore (2000), confirmam que o bebê pode aprender ainda no útero. A observação de bebês mostra que, ainda no útero, eles têm preferência por ouvir a voz da mãe, e mostram isto chupando o dedo mais intensamente, ao ouvir dela.

Todos estes dados nos levam a uma simples conclusão: a de que as formas como os humanos se desenvolvem e aprendem dependem, crítica e continuamente, da interação entre a herança genética e o meio, a nutrição, o cuidado, a estimulação, as oportunidades e os ensinamentos que são oferecidos. Não podemos dizer qual dos fatores (genéticos ou ambientais) é mais importante. O cuidado inicial e a criação têm um impacto decisivo de longa duração no desenvolvimento das capacidades

de aprender das pessoas e de regular suas emoções. Os pais e outros cuidadores/as sabem que os bebês prosperam quando bem cuidados, e agora estamos entendendo os mecanismos biológicos que, muitas vezes, já foram reconhecidos pelos leigos em suas observações e no acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

Estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento sadio sugerem, como afirma Shore (2000), que o cuidado caloroso e responsivo não só é confortante para a criança, mas é crítico para seu desenvolvimento. É um fator essencial ao desenvolvimento, e nos preocupa de forma muito intensa saber que a negligência, os maus-tratos, a falta de alimentação e de estímulos adequados é, em nossos dias, uma triste realidade que no futuro vai nos cobrar ainda mais do que hoje já o faz.

Uma ligação forte e segura com o/a cuidador/a parece ter uma função biológica protetora, diminuindo os riscos de efeitos adversos do estresse ou de traumas. Estas são implicações da pesquisa de Gunnar (*apud* SHORE, 2000), que avaliou as relações das crianças ao estresse, medindo as taxas de um hormônio. Este hormônio esteróide, a cortisona, presente na saliva, se eleva, segundo as pesquisas, quando a pessoa é exposta a acontecimentos traumáticos.

Os estudos de Gunnar e seus colaboradores (*apud* SHORE, 2000) confirmam que o desenvolvimento neurológico é moldado tanto pelas condições físicas como pelas do ambiente social. Há grandes evidências de que o tipo de cuidado e as ligações que a criança tem com seus cuidadores podem ter efeito decisivo sobre suas capacidades emocionais, particularmente em como controlar e regular as emoções. Isto é, a capacidade de uma criança para controlar suas emoções parece depender dos sistemas biológicos moldados por suas experiências no início da vida. Quando uma criança é abandonada ou negligenciada muito cedo em sua vida, as funções mediadoras do cérebro, tais como empatia e regulação da ligação e o afeto, podem ficar seriamente comprometidas.

Esses novos conhecimentos estabelecem as bases biológicas da Intervenção Educativa Precoce, pois, cada vez mais, os estudos mostram que uma intervenção oportuna e bem planejada pode aumentar as perspectivas e a qualidade de vida de muitas crianças tidas como em perigo de prejuízos cognitivos, sociais ou emocionais. Esses novos conhecimentos exigem (re)significação e (re)orientação da tarefa pe-



dagógica e, se tudo estiver bem encaminhado, aumentam as possibilidades de sucesso das atividades educativas.

Nosso cérebro requer cuidados e atenções. Cuidados e atenções devem ser dispensados a ele antes mesmo da concepção, devem tornar-se bem concretos no início da vida e refletir-se em todo o desenvolvimento.

É preciso destacar, segundo Herculano-Houzel (2002), que, sendo o cérebro altamente plástico, é importante exercitá-lo tanto quanto o corpo. Afinal, a ideia é reforçar as conexões entre as diferentes áreas do cérebro, promovendo este diálogo constante que melhora o seu desempenho e garante saúde mental.

O declínio das funções mentais está ligado não com a morte de células nervosas, mas com a redução de suas sinapses. É importante manter essa estrutura estimulada, prossegue a mesma autora, acrescentando que é fundamental mudar o comportamento, quebrar a rotina, mudar até o caminho para ir para a casa ou trabalho; usar todos os sentidos todos os dias, como, por exemplo, fazer novas combinações de alimentos.

É preciso exercitar os dois hemisférios todos os dias. Conhecer pessoas pode exercitar o cérebro e produzir novas conexões. E ainda, novos contatos seriam também uma forma de evocar emoções e quebrar a rotina, exigindo mais do cérebro. Dormir é outra forma de cuidar do cérebro e, segundo Herculano-Houzel (2005), ajuda a reforçar o que foi aprendido. É que durante o sono profundo, memórias guardadas em estado de vigília, dizem as pesquisas, transitam pelo cérebro todo, sem a interferência dos sentidos, e se alojam. Neste momento, os genes da plasticidade neuronal são ativados e favorecem o aprendizado.

A nutrição, destaca Herculano Houzel (2007b) é igualmente importante, tanto no período pré-natal como no pós-natal, especialmente, para a síntese de mielina, que atua na maturação e sofisticação do sistema nervoso, e cujos estudos nos revelam que a desnutrição calórico-protéica afeta o número, o tamanho dos neurônios e a transmissão nervosa.

As descobertas estão aí. É preciso que nos apropriemos destes conhecimentos para que possamos intervir de forma mais eficaz, em casos mais graves, tanto na terapia como na educação. Na educação especial, na intervenção precoce de modo significativo e na educação para a saúde, para promover e melhorar a qualidade de vida das pessoas. E esta é uma tarefa gigantesca na qual a educação tem um papel relevante ao qual não pode negligenciar.

#### 4. O Cérebro na Adolescência e na Adulte

Hoje, as evidências neurocientíficas nos mostram que a adolescência é uma etapa diferenciada do desenvolvimento cerebral na qual o cérebro infantil se transforma em adulto.

Esta transformação permite, salienta Herculano-Houzel (2005), o aprendizado e o amadurecimento que torna o/a adolescente um ser independente e autônomo. Outrora se acreditava que a adolescência resultava de uma torrente de hormônios sexuais. Estudos recentes, no entanto, apontam que o cérebro pára de crescer, mas continua mudando, e que as mudanças têm efeito cascata, isto é, provocam outras transformações.

É relevante destacar que os hormônios sexuais têm um papel importante na adolescência, no entanto, suas funções são produto de ordens cerebrais, destaca Herculano-Houzel (2005). As mudanças corporais são fruto da atividade do hipotálamo, estrutura responsável por promover ajustes fisiológicos de vários tipos, incluindo-se, nesta lista, os hormonais. Os mecanismos de ação do hipotálamo ainda não são conhecidos, mas é certo que são desencadeados, afirma Herculano-Houzel (2005), por uma quantidade de gordura. Quando as células que guardam gordura acumulam certa concentração, o hipotálamo é informado por meio da leptina, um hormônio. Em concentrações suficientes de leptina, o hipotálamo decreta a adolescência. São, então, produzidos hormônios que atuam sobre as gônadas e promovem a secreção de hormônios sexuais. Esses tornam o cérebro sensível aos apelos do sexo. Tudo por conta das mudanças que ocorrem no cérebro.

As mudanças ocorrem em muitas estruturas do sistema nervoso humano. Em uma delas, no sistema de recompensa, há a redução, em aproximadamente 30%, dos receptores dopaminérgicos D2, no núcleo accumbens, estrutura central na ativação da sensação de prazer. O sistema de recompensa, então, sofre alterações importantes.

Este sistema torna-se não mais facilmente estimulado, como antes, destaca Herculano-Houzel (2005), pelos velhos hábitos e os/as adolescentes experimentam o tédio e o desinteresse pelas atividades típicas da infância. Desinteressados e entediados com brincadeiras, passeios e outras atividades, antes fontes de prazer apreciadas, os/

as adolescentes buscam novas sensações, novos interesses, novas relações e amizades na procura por sensações agradáveis.

Tudo isso, acreditam os estudiosos, para que o/a adolescente busque novas vivências que possibilitarão ao/a mesmo/a ser tornar um/a adulto/a. Para esses estudiosos, salienta Herculano-Houzel (2005), foi exatamente este mecanismo biológico que fez, em outras épocas, os jovens saírem de suas aldeias em busca de novas experiências e novos grupos sociais, o que acabou por compor novas heranças genéticas e caminhar na evolução.

Assim, este mecanismo promove o amadurecimento biopsicossocial dos humanos. Se o/a adolescente buscar novas experiências de modo mais tênue, estará a caminho da maturidade, buscará profissionalização, parcerias. Se as novas experiências forem de alto risco, por um período prolongado, isto poderá viciar o sistema de recompensa e torná-lo dependente desses. Então, cuidado caloroso e responsivo continuam importantes!

## Referências

ANNUNCIATO, Nelson Francisco; SILVA, Ciro Ferreira da Silva. **Desenvolvimento do Sistema Nervoso**: temas sobre desenvolvimento, v. 4, p. 35-46. São Paulo: Mennon, 1995.

BATSHAW, Mark; e PERRET, Yvonne. **Criança com deficiência**: uma orientação médica. Santos: Maltese, 1992.

BUNGE, Mario. **El Problema Cérebro-mente**. Espanha: Paidós, 1995.

CARTER, Rita. **O Livro de Ouro da Mente**: o funcionamento e os mistérios do cérebro humano. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

CARTER, Rita; et al. **O Livro do Cérebro 1**. São Paulo: Duetto, 2009.

DOBBS, David. **Reflexo revelador**. Mente e cérebro. São Paulo: Duetto, vol. 1, nº 161, 46-51, jun.2006.

GREENFIELD, Susan A. **O Cérebro Humano**: uma visita guiada. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O Cérebro Nosso de Cada Dia**: descobertas da neurociência sobre vida cotidiana. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2002.

\_\_\_\_\_. **O cérebro em transformação.** São Paulo: Objetiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **Por que o bocejo é contagioso?** São Paulo: Zahar, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Fique de bem com seu cérebro.** São Paulo: Sextavante, 2007b.

LEITE, Júlio et al. **Tópicos em defeitos congênitos.** Porto Alegre: UFRGS, 2002.

MOURA, Enio. **Biologia da Educação:** noções de biologia aplicadas à educação. São Paulo: Moderna, 1993.

RATEY, John e JOHNSON, Catherine. **Síndromes Silenciosas.** São Paulo: Objetiva, 1997.

RATEY, John J. **O cérebro-** um guia para o usuário: como aumentar a saúde, agilidade e longevidade de nossos cérebros através das mais recentes descobertas científicas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

SHORE, Rima. **Repensando o Cérebro:** as novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

SPRINGER, Sally; DEUTSCH, Georg. **Cérebro esquerdo, cérebro direito.** São Paulo: Summus, 1998.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Themis Silveira Lara<sup>1</sup>

O debate sobre a Educação Inclusiva não é novo, e, em nossa opinião, este seria um bom motivo para que a sociedade já pudesse, de forma satisfatória, ter refletido sobre a questão essencial que envolve esta temática, ou seja, “as diferenças”.

Como sabemos, a diferença exige que reconheçamos as nossas fraquezas, medos e inseguranças, ao mesmo tempo em que nos assegura o lugar de *normalidade*, ao apontarmos o outro como *desviante*, *deficiente*, *anormal*.

Não podemos negar que somos preconceituosos por natureza, e que a deficiência nos intranquiliza, abala nossas convicções e nos fragiliza, ameaçando nossas estruturas e sentimentos. Talvez, sejam estes sentimentos os principais fatores restritivos para que possamos “Todos” aceitar e acreditar na Educação Inclusiva.

Nas sociedades, de maneira geral, e em todas as etapas da história da humanidade, constatamos uma série de conflitos e crises em relação aos ideais de normalidade e aceitação às diferenças.

No Brasil, como em todo o mundo, existem milhões de pessoas consideradas com necessidades educacionais especiais e, segundo estimativas oficiais, 14,5% da população mundial apresentam alguma necessidade especial.

Historicamente, a Educação de pessoas com necessidades educacionais especiais utilizou muitas terminologias para designar essas pessoas, variando conforme a época e os diferentes enfoques, entre eles, o clínico e o pedagógico. Considerando-se que as terminologias, em geral, expressam a visão de mundo, de homem e de sociedade, as diversas nomenclaturas adotadas para designar o sujeito com necessidades educacionais especiais exigiram o ressignificado de concepções e o surgimento de novos paradigmas educacionais. Estes processos trouxeram significativos avanços para a compreensão e aceitação das pessoas, de modo geral, no sentido de acolhimento e pertencimento, sem a preocupação arcaica e preconceituosa de ser, ou não, deficiente.

<sup>1</sup> Pedagoga e Supervisora Escolar, Doutora em Educação/PUCRS, Vice-Presidente de Honra da REDESPECIAL-BRASIL. [themislara@gmail.com](mailto:themislara@gmail.com)

A sociedade, aos poucos, começou a considerar as pessoas com as suas singularidades, com direitos e deveres que devem ser respeitados e valorizados, na perspectiva de um mundo mais justo e mais humano.

Para tanto, muitos foram os movimentos e as lutas na busca por respeito, dignidade, liberdade, educação, trabalho, saúde e, principalmente, por equiparação de oportunidades. Mas, ainda, são considerados insatisfatórios os avanços alcançados, o que não nos retira a crença de que, certamente, o desafio continuará e que muitas outras conquistas acontecerão. A própria terminologia utilizada atualmente, para designar pessoas com necessidades educacionais especiais, é fruto de muito trabalho, discussão e amadurecimento da sociedade. Segundo o MEC (2009) este conceito passa a ser amplamente disseminado a partir de vários documentos legais os quais ressaltam a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelo sistema de ensino não alcançaram esse objetivo.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizadas, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige

uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Estes alunos podem se beneficiar do AEE (Atendimento Educacional Especializado) que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a sua plena participação, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento contempla e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacionais especializados públicos ou conveniados.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento

e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interfaces aos serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realiza esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

Cabe à Educação Especial, entendida como um processo educacional, definida por uma proposta pedagógica, que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da Educação. Sendo assim, a Educação Especial é um campo de conhecimento e, enquanto modalidade transversal de ensino, perpassa todos os níveis, etapas, e realiza o atendimento educacional especializado e disponibiliza um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Cabe ainda ressaltar a importância da interação das características individuais com o ambiente, deslocando a ênfase das deficiências e desvantagens centradas exclusivamente no aluno para a escola e o contexto.

O Sistema Educacional Brasileiro deve assegurar o desenvolvimento dessas pessoas para o exercício da cidadania, para a capacidade de participação social, política e econômica, mediante o cumprimento



to de seus deveres e o usufruto de seus direitos. No entanto, alguns documentos orientadores para a inclusão educacional, se por um lado ampliam o caráter de Educação Especial para realizar o atendimento complementar ou suplementar à escolarização, por outro reduzem esse potencial quando mantém a Educação Especial como modalidade substitutiva à educação comum.

Constatamos que são muitas as dificuldades e obstáculos a serem superados, para que as pessoas com necessidades educacionais especiais possam conquistar os diferentes graus de ensino. Mas, os avanços da ciência, da tecnologia e das políticas nacionais e internacionais, vêm contribuindo sensivelmente para modificar as concepções em relação a essas pessoas e também as incentivando para a efetivação da Sociedade Inclusiva.

O mundo está voltado para a questão da diversidade, os seres humanos buscam construir uma sociedade que tenha espaço para todos. Há a necessidade de que se reconstrua um novo conceito de sociedade, planejada e estruturada para todos e, não apenas para aqueles considerados NORMAIS.

Precisamos romper as barreiras cognitivas, arquitetônicas, emocionais, atitudinais e de comunicação, que dificultam o desenvolvimento das pessoas, sejam quais forem suas origens, raças, culturas, religiões, opções sexuais e ideológicas, condições sociais, físicas, homens ou mulheres. E, conforme Delors (1999), desafios e questionamentos surgirão, no entanto, avanços e conquistas nos apontam para um mundo com menos desigualdades sociais.

Sabemos que a Educação, o acesso à permanência com qualidade, na escola, são direitos de todos e é muito mais do que uma questão de lei. É uma questão de cidadania, de garantir o direito de participação. Direitos estes assegurados por vários dispositivos legais, entre eles, a constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Para Mantoan (2003), quando a Constituição do Brasil garante a todos o direito à Educação.

“Não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa [...]”.

É um apelo forte, decisivo e acima de tudo determinante, que vem ao encontro dos anseios e reivindicações de todas as pessoas que acreditam que conviver e respeitar as diferenças é uma excelente forma de superar estigmas e preconceitos.

A atual LDB 9394/96 é outro documento legal que avançou consideravelmente em relação às demais, pois garante um capítulo exclusivo à Educação Especial e esclarece que cabe ao Estado se responsabilizar pelo atendimento especializado, o qual deve iniciar na Educação Infantil. É uma lei com caráter democrático, flexível, abrangente e que preconiza, enfaticamente, a inclusão educacional em todos os segmentos do Sistema Educacional Brasileiro. No entanto, nenhum dispositivo legal tem um chamamento tão significativo para a inclusão quanto a Declaração de Salamanca que, segundo Pereira da Fonseca (2002), pode ser considerada como o grande divisor de águas na concepção de uma Educação Inclusiva. Foi este documento, assinado a partir de um encontro de Educação, que oficializou o termo inclusão no âmbito da Educação. Sassaki (1997) confirma que o conceito de sociedade inclusiva, na Espanha, também foi expresso pela primeira vez nesse documento quando “em junho de 1994, a UNESCO registrou, na Declaração de Salamanca, o termo de sociedade inclusiva”.

Segundo Pereira da Fonseca, a Declaração de Salamanca, como ficou conhecida a Conferência Mundial de Educação Especial, foi um encontro acontecido em Salamanca, na Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, no qual compareceram representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, com o objetivo de promover a “Educação para Todos”, e no qual foi assinado um documento que tratou de reafirmar o direito universal de todos à Educação. Esse encontro fazia parte de um projeto mundial, liderado pela UNESCO, cujo objetivo era combater a elitização na América Latina e promover uma educação para todos, nos moldes da Declaração de Direitos Humanos de 1948. Grande parte do fracasso escolar, representada pela evasão e pela repetência nos países pobres latinos, vinha provocando discussões e alertando para o modo de como o sistema educacional estava ampliando os privilégios de alguns e, de outro lado, promovendo o massacre dos menos favorecidos socialmente.

Partindo dessa diretriz, a Declaração de Salamanca, inspirada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem (1990), na Tailândia, define como sua prioridade máxima o combate às atitudes discriminatórias, e trata de reafirmar o compromisso de uma educação voltada para todos, na perspectiva de uma inclusão mais ampla.

Nesse encontro, a Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, do qual participaram além dos cinco países, várias autoridades mundiais e organismos não-governamentais, que assinaram uma Declaração Mundial e um Marco de Ação, foi firmado um compromisso com a Educação Básica. Quatro organismos significativos, entre outros, estiveram envolvidos com esse assunto: a UNESCO, a UNICEF, o PNUD e o Banco Mundial.

O Brasil, ao assinar a Declaração resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, assumiu um conjunto de compromissos, a serem cumpridos, que deveriam ser traduzidos em metas nacionais, tendo em vista uma escola de qualidade para todos.

Esses compromissos, assumidos pelo Brasil e por outros países, serviram como chamamento para reforçar a necessidade de mudança e provocar muito empenho e mais rigor nas determinações da Conferência de Salamanca, que, muito embora fosse um Encontro voltado à Educação Especial, repercutiu de maneira favorável para toda a Educação. Percebemos isso em todos os documentos, e embora o Brasil não tenha enviado representante para esse encontro, tem participado de suas discussões e contemplado em documentos públicos algumas linhas de ação.

A Declaração conclama “todos” os países a se esforçarem para a inclusão, embora abra para a não-inclusão de determinados casos de crianças com necessidades especiais, mas que isso deva se constituir sempre como exceção. Visto sob este prisma, podemos afirmar que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino ainda não se tornou uma realidade, mas muitos são os esforços e desafios dos profissionais para que este intento se efetive.

Assim, este Documento está fundamentado em uma pedagogia voltada a todos os alunos, não apenas os com necessidades especiais, e se constitui numa proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. E que também deve promover a igualdade e valorizar as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas, como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional. E compreende uma inovação educacional, ao romper com

paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional.

Nesse sentido reforçamos as ideias apresentadas, com as convicções de Parolin (2006), ao apontar os seguintes tópicos, para a efetivação da Educação Inclusiva:

- A ressignificação da educação escolar, garantindo o sucesso para o aprendizado de todos;
- O rompimento de barreiras arquitetônicas e principalmente atitudinais;
- A garantia de um projeto pedagógico que possibilite resgatar a cidadania e o direito do aluno, possibilitando a construção de seu projeto de vida;
- A busca de adaptações curriculares que atendam às necessidades e expectativas de uma sociedade em constante mudança, assegurando uma educação de qualidade para todos;
- A importância de capacitar as escolas para atender a todos os alunos;
- A provisão de recursos de todas as instâncias governamentais e iniciativa privada, a fim de garantir o sucesso e a permanência dos alunos na escola;
- A garantia de apoios e serviços especializados para atendimento aos alunos que deles necessitam;
- O envolvimento e a cooperação de toda a comunidade escolar para a efetivação e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem;
- A formação continuada para professores, com previsão e provisão de recursos necessários a sua capacitação;
- A sensibilização da sociedade em geral para a aceitação e acolhida a todos, sem distinção.

Assim, alicerçados nas ideias da autora, temos a convicção de que aceitar e conviver com as diferenças é fundamental para a construção de um paradigma que valorize a vida e as pessoas com as quais convivemos numa atitude de pertencimento.

Diante dos descaminhos, angústias, desafios, aflições e muitas incertezas, a Educação surge como uma bandeira de luta, em busca dos ideais de paz, liberdade e justiça social.

A trajetória é árdua, cheia de percalços e tensões. Mas não podemos esmorecer, nem cair nas malhas do pessimismo. Precisamos ter

muitos sonhos, coragem, otimismo, mas principalmente, desenvolver ações concretas, para derrubarmos os preconceitos que tanto empobrecem e envergonham a sociedade em que vivemos. Para tanto, como declara Beauclair (2007, p. 81): “Incluir se torna um verbo”, tendo em vista mudanças urgentes que se fazem necessárias nessa trajetória. E, o mesmo autor prossegue afirmando que simplesmente termos estudos sobre inclusão e legislação moderna neste sentido não bastam, precisamos ter muitas ações claras e conscientes e plena vivência efetiva deste verbo, que se dará através da inserção de todos no mundo produtivo, ou seja, na escola, nas empresas, nas instituições, enfim na sociedade.

Não só concordamos com as ideias do autor, como temos a certeza de que depende de cada um de nós rompermos com a lógica do estigma e dos paradigmas dominantes. Está em nossas mãos tornar este planeta mais fraterno, humanizado e menos injusto, onde TODOS sejam aceitos e valorizados em suas diferenças.

Diferenças estas, que, muitas vezes, não são vividas e nem pensadas como possibilidades de construção social, estando ainda vinculadas ao padrão de que o indivíduo, para estar incluído socialmente, necessita pertencer a um determinado grupo que estereotipadamente encontra-se “enquadrado na normalidade”, quando na verdade, ao pensar a diferença, faz-se necessário deixar de lado a ideia de uniformidade assumindo-se uma atitude social, histórica e cultural.

Temos certeza que é pela Educação, pelo seu compromisso de reinventar uma escola como espaço, tempo e expectativas de encontros e diálogos que estaremos construindo a tão almejada Educação Inclusiva.

Nesse sentido, a Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do RS (PUCRS), em consonância com as modificações de seu tempo, atenta às transformações da sociedade e cumprindo as determinações legais referentes à Resolução CNE nº 1/2006, implantou o curso de Pedagogia/Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2007. A proposta do curso está fundamentada em princípios filosóficos, balizados pelos enfoques transformador, dialógico e dialético, entendidos sob a ótica da cultura humanista, incluída em ética social e cristã. A formação pessoal e profissional do pedagogo constitui-se em aspecto fundamental numa instituição marista, que acredita na reflexão e na ação para a constituição de uma docência humanizadora, sendo que o eixo articulador da produção de conhecimentos

é a relação teoria/prática, que inclui: um Núcleo de Estudos Básicos, constituído por meio dos Fundamentos da Educação e da Formação Específica, um Núcleo de Formação Diversificada e um Núcleo de Estudos Integradores operacionalizado por meio de oito eixos transversais. O quarto eixo transversal propõe uma reflexão acerca da inclusão, temática urgente numa sociedade como a nossa, historicamente excludente. Por isso, o futuro professor representa o agente que cria/impulsiona projetos, por meio de prática docente e inserção no espaço educativo, exercendo, pelo fazer, a construção de contralógicas que contribuirão para a definição de rumos futuros, numa perspectiva multicultural, levando em conta uma Educação que acolha e respeite as diferenças.

Nessa perspectiva, a Faculdade de Educação busca desenvolver cursos de especialização na área da Educação Inclusiva, além de cursos de Educação Continuada, voltados ao atendimento e à Educação de pessoas com necessidades especiais, em nível de extensão e de pós-graduação, nas modalidades presencial e a distância. Cabe lembrar que a PUCRS promove o acesso, a permanência e a inclusão de acadêmicos e funcionários com necessidades educacionais especiais (NEE), em suas diferentes unidades, destacando-se, principalmente, pelo atendimento personalizado em seu Laboratório de Ensino Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas, da Faculdade de Educação ([lepnee@pucrs.br](mailto:lepnee@pucrs.br)), que tem como uma de suas finalidades a confecção e empréstimo de materiais transcritos da tinta para o Sistema Braille. A transcrição é feita a partir do material fornecido pelos professores e alunos, preferencialmente, no período de férias. O material das diferentes disciplinas do curso que o(a) aluno(a) frequenta é pesquisado na Internet, CDs, disquetes de obras editadas e autorizadas pela editora, visando à agilização do processo da transcrição.

O atendimento do(s) aluno(s) da PUCRS, em seus diferentes CAMPI, busca garantir o acesso e a permanência, no ensino superior, do(s) universitário(s) com deficiência visual, cegos ou baixa visão, deficiência auditiva ou surdos, com o objetivo de possibilitar-lhes um melhor desempenho acadêmico e bem-estar na instituição.

Embasada nas ideias aqui expostas, reforçamos a nossa convicção de que a história não dá voltas para trás, ela pode, às vezes, se voltar para imbricar em outras histórias e (re) fazer a caminhada, o que não significa retrocesso, mas um ponto de partida para novos avanços.

E com a Educação Inclusiva, não há mais dúvida, é um processo irreversível que depende de cada um de nós... Basta acreditarmos que o sonho pode se transformar em realidade.

## Referências

BEAUCLAIR, João. **Incluir, um verbo/ação necessário à inclusão**: pressupostos psicopedagógicos. João Beauclair – São José dos Campos: Pulso, 2007.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico. Resolução 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

\_\_\_\_\_. Lei Fed. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília**, 23/12/1996. Seção 1, p. 27833-27841.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e Linhas de ação sobre necessidades especiais. Brasília: CORDE, 1994. 54 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2009.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). São Paulo: Cortez, 1999.

PEREIRA da FONSECA, Santuza Mônica de França. **Testemunhos de professores sobre a integração/Inclusão de alunos com Necessidades educativas especiais**: Um recorte da realidade de Natal/RN. 2002. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003 - Coleção Cotidiano Escolar.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

# AUTORIA DE PENSAMENTO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: UMA QUESTÃO DE APRENDIZAGEM

Paula Falcão Cruz<sup>1</sup>

O presente capítulo é resultado de minhas reflexões cotidianas no exercício da psicopedagogia clínica e institucional, numa visão comprometida com a ética e com o favorecimento da autoria de pensamento e da construção de conhecimento.

Pensar a prática psicopedagógica, inevitavelmente leva o pensar à aprendizagem. A aprendizagem é um conceito essencial na área psicopedagógica, pois amplia a compreensão como fenômeno complexo e marcante que singulariza a pessoa e colabora na busca de caminhos viáveis para o desenvolvimento de ações libertadoras em prol de *inteligências aprisionadas*.

Aprender é inerente a vida. Aprendemos desde o nascimento num processo permeado pela ação e pela interação com o meio físico e sociocultural. Sabe-se que papel do professor e do psicopedagogo neste processo é o de mediar, de intermediar situações que ajudem o outro a descobrir que é capaz de desenvolver a autoria com alegria e prazer, para além das exigências de matrizes curriculares e notas. A fonte da aprendizagem é a ação do sujeito, pois como refere Becker (2003, p. 14) “aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade”.

Por isso, dediquei-me ao estudo da aprendizagem humana, com o foco, inicialmente, no processo de aprender, que busca compreender como o sujeito aprende e como essa aprendizagem diversifica-se, em movimentos ascendentes e descendentes que podem concorrer tanto para a construção de uma autoestima sadia como para a sua distorção, bem como buscar caminhos para compreender como são geradas suas modificações, como detectá-las e tratá-las.

## 1. Apresentando os convidados teóricos

A Psicopedagogia é uma área de conhecimento que pode colaborar e impulsionar a aprendizagem e a inteligência. Nesta perspectiva, dialoguei

<sup>1</sup> Psicopedagoga Clínica e Institucional, Pedagoga séries iniciais graduada pela Faculdade de Educação/PUCRS e Especialista em Orientação Educacional pela Faculdade Porto-Alegrense. paulafcruz@terra.com.br.



com alguns autores que me ajudaram a tecer este artigo, penetrando caminhos em direção a esferas constitutivas da aprendizagem humanística e de seus processos cognitivos. Assim chamo à roda de discussão:

Paulo Freire (1979), que por sua prática reflexiva contribuiu para a humanização da educação, a partir da capacidade de questionar a realidade na escola e para além dela e de anunciar que um novo mundo é possível.

De acordo com Freire (1979, p. 27), a utopia refere-se à possibilidade de consolidação dos sonhos humanizantes, tal como afirma:

Pra mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e a de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.

Para Piaget (1977, p. 87), a imersão na compreensão de como se origina o conhecimento e a inteligência devem ser observados em todas as fases do desenvolvimento humano:

O ponto essencial de nossa teoria é o de que o conhecimento resulta de interações entre sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles.

Parolin (2005, p.30) esclarece quanto à necessidade da existência de parcerias na busca da compreensão da aprendizagem e das dificuldades inerentes nesse processo:

[...] trabalhar em co-responsabilidade, numa proposta transdisciplinar, requer predisposição à trocas, preparo para o diálogo, competência técnica para o enfrentamento, maturidade profissional para o exercício das tarefas e, principalmente, formação humanista para fundamentar a ação educativa em direção da construção de um cidadão feliz e socialmente adequado.

Pedro Demo (1993, p.128), é importante a pesquisa na produção do saber, entendida como consciência crítica, pois aí se unem qualidade formal e política, desencadeiam-se movimentos emancipatórios. O significado da pesquisa é traduzido por Demo como:

[...] diálogo crítico com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção. Em tese, pesquisa é a atitude do “aprender a aprender” e, como tal, faz parte de todo o processo educativo e emancipatório.

## **2. Conhecimento e aprendizagem e algumas considerações**

A partir da premissa, defendida por Demo (1993, p. 128), de que a pesquisa é a atitude do “aprender a aprender”, fui escrevendo este artigo pensando sobre o conhecimento e a aprendizagem que dialeticamente foram pensando o meu pensamento. O que significa dizer, que fui tramando as ideias na medida em que ia pensando a prática à luz da teoria.

Assim o ponto de partida foi uma reflexão sobre o modo como a aprendizagem se consolida e qual a sua relação com o conhecimento. O movimento circular entre a prática e a teoria comprova a ideia de que a aprendizagem humana advém da força da ação da pessoa sobre o novo. É preciso que a ação seja entendida como o contato ativo da pessoa com as coisas, com os outros, com os fenômenos, com o conhecimento novo. Por sua vez, o contato se estabelece no vínculo, isto é, para aprender é necessária a construção de laços associativos com o objeto de conhecimento. Isso pode ser entendido na seguinte metáfora – a ação é o fio e o conhecimento, é a rede. Sem a trama da rede o fio não tem sentido, sem a conexão do conhecimento, a ação corre o risco de não ser eficaz.

Nesta perspectiva, as ações pedagógicas e psicopedagógicas não podem levar o mérito da aprendizagem, porque aprender é uma propriedade particular, por outro lado, a mediação e/ou intervenção não pode contemporizar com a passividade ou a omissão para resgatar a atividade e a capacidade de simbolização de cada pessoa.

A interação facilitadora da aprendizagem exige interpretação competente e cuidadosa da intervenção educativa, pois se interpomos algo no lugar da ação, não estamos apenas retardando, mas também prejudicando o processo de aprendizagem, refere Piaget (1959). Compreender a interação significa entender que o conhecimento não principia no sujeito, nem no objeto, mas no espaço circundante entre a ação do sujeito concreto e o objeto, ou seja, as relações interativas entre os dois. Assim, cada um age sobre o mundo modificando-o e essas mes-

mas ações são capazes de transformar o mundo e transformar o sujeito, pois toda ação humana apresenta duas dimensões.

Estas reflexões remetem ao fato de que cada pessoa enxerga o mundo com base no conhecimento que construiu. O que significa que percebemos o que conhecemos. Portanto, um trabalho educativo emancipatório precisa considerar o interesse da pessoa que aprende, isto é, os conhecimentos que já produziu em suas experiências sócio-culturais. Nesta interação, o respeito à autonomia de quem aprende é fundamental à construção do conhecimento. O ato de aprender pressupõe que aquele que aprende se situe em diversos “*entre*”, isto é, espaços, lugares de produção.

Como alguns exemplos desses “*entres*” cito o estar *entre*: a certeza e a dúvida, os limites e a transgressão, o sujeito desejante e o cognoscente, o conhecimento e a ignorância, entre outros. O “*entre*” que se constrói entre o aprender e o ensinar se caracteriza como um espaço de produção de diferenças. A percepção dessas diferenças constitui-se em fato marcante para a construção do conhecimento. Os limites da aprendizagem evidenciados nos espaços educativos e suas formas de expressão são sinais contundentes de que as possibilidades de avanço emergem a partir destas advertências.

### **3. A Psicopedagogia aliada à prática pedagógica: uma via de duas mãos**

O processo de reconstrução do conhecimento necessita ser estruturado em uma prática que desenvolva eficazmente a razão, as sensações e os sentimentos. Logo, o objetivo maior da prática psicopedagógica centra-se na capacidade de promover o desejo pelo aprender, que foi esquecido.

A aprendizagem ocorre no momento que o sujeito constrói, com uma postura ativa e crítica, diversos significados que se apresentam como resultados das interações saudáveis que ele fez no contexto sócio-cognitivo-afetivo. Conquistar autonomia e permitir-se aprender resulta na construção e no fortalecimento de uma auto-estima adequada, com base nos relacionamentos com outras pessoas e interações com o meio ambiente. O descobrir-se, o aceitar-se, o desvelar-se favorece o sentimento de autoconfiança.

Na medida em que se busca compreender algo, constata-se o surgimento de novos questionamentos que oportunizam a busca de no-

vas descobertas. A atividade intelectual permite um autoconhecimento profundo e uma interpretação singular da realidade externa.

Os processos de aprender e conhecer são desenvolvidos, à medida que o sujeito participa efetivamente de situações e ambientes ricos e estimulantes, porém um espaço bem organizado não basta. É necessário que existam relações de interação entre quem ensina e quem aprende, ou seja, é importante que exista uma **aprendizagem cooperativa**, que ao implicar trocas e ajudas mútuas possibilite a resolução de problemas complexos de forma mais eficaz e consistente.

A construção pessoal passa, necessariamente, pelo espaço social. O êxito dos processos de aprendizagem reside no sistema de relações psicossociais, constitutivas de tais processos, que os faz possíveis e eficazes. Nesse sentido, a análise e a compreensão do vínculo professor e aluno é indispensável aos que desejam entender o processo de construção do conhecimento.

Quando o material de aprendizagem não se apresenta potencialmente significativo, não será possível a existência de uma aprendizagem qualitativa. Dito de outra forma, quando o desequilíbrio cognitivo gerado pela experiência não assimilável for muito grande, não ocorrerá a acomodação. Sendo assim, a mente permanecerá como se encontrava, sem novos esquemas de assimilação.

Para Fernández (1991), o aprender ocorre no diálogo com o outro. Supõe a energia desejante, o desejo de dominar, saída da onipotência, contato com a fragilidade humana, alegria da descoberta, desprender-se, libertar-se. Envolve o corpo e o prazer. Para aprender, precisamos da criatividade, do desejo e de meios adequados.

Freire (1996) nos alerta que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. A sabedoria desta ideia está exatamente no fato de que o autoconhecimento e o conhecimento são faces da mesma moeda, isto é, só podemos descobrir a nós mesmos, aos outros e as coisas se estivermos em interação, agindo e reagindo uns com os outros.

O aprender a conhecer, aprender a produzir, aprender a socializar, aprender a ser e aprender a desejar só é possível quando existem trocas de saberes, partilha de experiências e situações instigadoras. A aprendizagem é um importante processo que nos permite captar em profundidade a produção do conhecimento de um “outro” que possui conhecimentos diferenciados, para um aprendente que irá tornar-se sujeito

ativo e desenvolverá sua subjetividade pelo fato de estar em processo de aprendizagem, de interação. É neste momento que a intervenção psicopedagógica alcança o seu maior grau de competência, estimulando situações desafiadoras e motivantes, a atenção, a memória e o pensamento lógico-crítico.

Atualmente, os conceitos de aprendizagem não separam o cérebro do corpo e incluem o desejo, o desafio e a motivação como instrumentos de apropriação da inteligência. Fernández (1991) coloca com propriedade que, o ser humano, para aprender, deve por em jogo seu organismo individual herdado, seu corpo construído especularmente, sua inteligência autoconstruída interacionalmente e a arquitetura do desejo.

Deste modo, podemos dizer que a Psicopedagogia aproxima-se da Pedagogia com os referenciais teóricos do construtivismo, pois enfatiza a subjetivação salientando o interacionismo, ou seja, defende a ideia de que o ato de aprender necessita de interação, do intercâmbio de experiências e evidencia a importância da simbolização na construção da aprendizagem.

A aprendizagem ocorre a partir da reorganização das estruturas internas, por meio da busca do entendimento de certas incertezas suscitadas por situações externas. Conforme afirma Bossa (2000), a aprendizagem é um fruto da história de cada sujeito e das relações que ele consegue estabelecer com o conhecimento ao longo da sua vida.

Vivemos em um mundo globalizado no qual as informações e conhecimentos são produzidos e divulgados de forma assustadora e a aprendizagem, neste contexto, precisa ser encarada como uma forma de construção do conhecimento criativo e não mais como um modelo estruturado na antiga concepção tradicional, onde o ensinar era transmitido de forma mecânica e centrado na figura soberana do professor.

Para que ocorra a construção de novas aprendizagens é necessário criar outros ambientes de ensino, no qual o aprendiz faça sentido para a complexa vida que se projeta muito além do ensino formal.

#### **4. A aprendizagem e suas nuances**

Fernández (1991) define as modalidades de aprendizagem como uma passagem do universal para o particular. O principal objetivo centra-se em compreender o funcionamento do processo de construção de conhecimento no interior, na subjetividade do sujeito que aprende.

Todas as pessoas apresentam modos próprios de entrar em contato com o conhecimento, isto evidencia que cada ser humano possui um modo distinto de aprender, que possui uma maneira particular de aproximação com o objeto de aprendizagem, possibilitando a construção de um saber que é singular. A modalidade de aprendizagem é construída desde o nascimento e sofrerá modificações ao longo de toda a vida. Ela também é estabelecida por meio das imagens internalizadas, das trocas, partilhas, diálogos estabelecidos e das dúvidas suscitadas, entre outros desafios que instigam a curiosidade mental e nos levam a aprender.

A modalidade de ensino deveria ser construída a partir da modalidade de aprendizagem. A modalidade de ensino é explicitada por Fernández (2001) como uma maneira de mostrar o conteúdo e considerar o modo como é capturado pelo outro. Para que ocorra modificação no ensino é necessário que se construa um novo modo de pensar a modalidade de aprendizagem do aluno.

## **5. Considerações finais**

Analisar a essência de cada pessoa é uma empreitada que requer dedicação e habilidade, pois representa apropriar-se do contexto sociocultural, pedagógico, cognitivo e afetivo intersubjetivo. Em sua práxis, a Psicopedagogia possibilita situações que resgatam o prazer de aprender em sua totalidade, permeia o universo educacional de cada pessoa.

A aprendizagem ocorre na reorganização do pensamento, num processo de reequilibração majorante. Neste sentido, o aprender é caracterizado pela superação qualitativa do esquema lógico anterior que cada um possui. Assim, é imprescindível a existência do desequilíbrio, no qual a assimilação e acomodação se complementam e se transformam. Não podemos esquecer que, para uma aprendizagem ser considerada significativa, é fundamental que exista um desejo e uma motivação. Para tanto, é necessário que exista interesse em se conhecer algo.

Morin (2000, p.39), em sua obra: “Os sete saberes necessários à educação do futuro” coloca:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de

forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

O conhecimento surge efetivamente na ação sobre o objeto (assimilação e acomodação). A ação seguinte sempre dependerá da ação anterior. É necessária a conscientização de que só aprende quem pratica. A necessidade de agir é que motiva a compreensão, encaminhando ao esforço assimilativo. Este exercício precisa contar com uma mediação especializada que possibilite a percepção da interdependência entre os fenômenos, sem deixar de notar a distinção que existe entre eles.

Se educar é humanizar, humanizar é interagir e ajudar a pensar. As relações nos espaços de ensino envolvem muitos atores, mas, diretamente, três intérpretes formam a triangulação da cena principal, o educando, o conhecimento e o mediador, mas toda a dificuldade encontra-se no que chamo de o terceiro lado do triângulo, o saber construído, já internalizado e assumido, isto é, desligado das condições de sua aquisição. Deste modo, postulo que a autoria constitui-se na medida em que construímos aprendizagens. Para isso, é fundamental a existência de um sentimento de autoestima equilibrado e saudável.

A aprendizagem caracteriza-se por ser uma construção endógena a partir do processo histórico, pessoal e social investida de significação simbólica. Quando falamos de aprendizagem salientamos que o conhecimento toma forma objetivante em nível de consciência e o saber, por sua vez, toma forma subjetivante inconsciente.

A construção do conhecimento possibilita transformações inacreditáveis no corpo e na mente humana, gerando interesses e vontade de modificação do que é visto, ouvido e produzido. O aprender contempla as autorreflexões, num meio dinâmico de contínua construção e desconstrução de ideias.

Acredito nos professores e nos psicopedagogos como pesquisadores permanentes que buscam alternativas para os dilemas, tensões, limites que surgem balizados pela teoria, pela prática e pelo espírito questionador, que têm a dúvida como aliada na busca de novas intervenções a favor da aprendizagem.

O aluno precisa ter um modelo como ponto de partida para aprender. A aprendizagem inicia-se nas relações estabelecidas, com as subjetivações e as sínteses pessoais. Este movimento deve ocorrer em um clima emocional favorável nos quais os envolvidos no processo educacional entendam que cada ser humano é único, possui sua forma de aprender e desejos diferenciados. Conforme Parolin (2005, p.19), “não nos esqueçamos de que ser diferente é ser normal”.

A aprendizagem se caracteriza pela riqueza da incompletude, pois como um processo interativo poderá avançar e se transformar. O fim de uma reflexão é um arremate provisório num fio, que na singularidade da tessitura, sinaliza que outras telas podem continuar sendo tecidas. Assim, colocamos o arremate neste texto expressando que o aprender é gerado na inquietude.

## Referências

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

BOSSA, N. A. **Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: ARTMED, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os idiomas do aprendente** – análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FREIRE, Paulo. **Multinacionais e trabalhadores no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005.



Paula Falcão Cruz

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1959.

\_\_\_\_\_. [1973] **Més idées**. (propos recuellis par Richard I. Evans). Paris: De-noël/ Gonthier, 1977.

# ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS À DOCÊNCIA

Elis Regina Fogaça Silveira<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Quando pensamos em Altas Habilidades ou Superdotação, estes parecem ser assuntos distantes da nossa realidade, vistos somente em filmes e reportagens comentadas por psicólogos e intelectuais. No entanto, os superdotados estão em nossa volta, talvez dentro de nossas casas, escolas e, por vezes, sendo rotulados de hiperativos (THDA).

O reconhecimento da necessidade de abrir campos de pesquisa na área das Altas Habilidades existe desde os tempos antigos, e hoje constitui um dos destaques na educação especial.

A escola atual enfrenta divergências e resistências quanto ao atendimento a crianças portadoras de Altas Habilidades. Claudia Pereira Dutra, Secretária de Educação Especial, faz considerações na apresentação do livro *Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais*, de Ângela M. R. Virgolim (2007). Segundo Claudia, a atuação do MEC (Ministério da Educação) na implantação da Política de Educação Especial tem se baseado na identificação de oportunidades, no estímulo às iniciativas, na geração de alternativas e no apoio aos sistemas de ensino que encaminham para o melhor atendimento educacional do aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

A proposta é excelente, porém, ainda longe do trabalho realizado nas salas de aula. Portanto, o percurso desse estudo representa um longo caminho, pois, por mais esforços que se façam, o público alvo, os professores, carecem de uma compreensão maior sobre como identificar e encaminhar esses alunos para os atendimentos oferecidos. A funcionalidade desse trabalho deveria começar nos cursos de formação, pois os Superdotados são Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, merecendo atendimento diferenciado.

Começamos então a refletir na importância de abrir um espaço que contemple crianças, adolescentes e adultos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação, integrando-os a um mundo no qual possam

<sup>1</sup> Bacharel em Psicopedagogia pela FACED/PUCRS. ereginafs@yahoo.com.br

criar sem medos, avançar sem receios, superando toda e qualquer barreira que impeça a ativação da criatividade.

## 2. O que são altas habilidades/superdotação?

Houve uma evolução histórica do conceito das Altas Habilidades/Superdotação, a passagem de uma visão tradicional para outra forma de olhar mais atual, embora ainda em transição.

Ouvimos falar popularmente de pessoas consideradas “geniais”, “talentosas” ou “superdotadas”, para diferenciá-las das demais por apresentarem características incomuns. Tais comentários vêm acompanhados de frases como “todo gênio é meio louco”, ou “toda pessoa inteligente é meio esquisita”, criando um distanciamento social pelo mistério e dificuldades de convivência em consequência de interesses diferenciados.

Renzulli (1985) foi o pioneiro ao apresentar a noção de que a superdotação era uma combinação de conjuntos (conglomerados) interativos de comportamentos, e que uma pessoa não pode ser identificada como superdotada baseando-se em somente um desses conglomerados. Ele refere que a superdotação consiste em uma interação entre três conglomerados básicos de traços humanos, que são as habilidades gerais acima da média, altos níveis de compromisso com as tarefas que assume e altos níveis de criatividade. Crianças superdotadas e talentosas seriam então, para Renzulli, aquelas que apresentam ou que são capazes de desenvolver este conjunto integrado de traços, bem como capazes de aplicá-los a qualquer área potencialmente importante do desempenho humano. Portanto, essas crianças requerem uma variedade ampla de oportunidades e de serviços educacionais, normalmente não oferecidos nos programas instrucionais regulares.

Por outro lado, Sternberg (apud HARDMAN, 1993) propôs uma teoria triárquica sobre a inteligência humana que defende que o desempenho intelectual compreende três partes: a inteligência analítica, apresentada por aqueles que mostram um bom desempenho em testes de aptidão; a inteligência sintética, apresentada por pensadores convencionais, que são criativos, intuitivos e apresentam alto nível de *insight*; e a inteligência prática, apresentada por aqueles que lidam de forma extraordinariamente eficiente com os problemas da vida cotidiana, bem como com os problemas do ambiente de trabalho.

A partir de 1991, através de Feldman, houve a criação de um quadro sinótico para delimitar as diferenças entre o paradigma tradicional e o paradigma atual. No paradigma tradicional o mecanismo de identificação baseia-se no teste de QI, com destaque às inteligências linguística e lógico-matemática, com a valorização do raciocínio verbal e numérico, da memória e rapidez de resposta e estímulos cognitivos.

No paradigma atual, não há diferenciação do talento e superdotação, com a proposta de outras formas de identificação em lugar dos testes de QI, dando grande importância ao meio como sendo a engrenagem do desenvolvimento e manifestação da superdotação.

Até o início do século XX não havia formas de se quantificar atributos à inteligência, quando Alfred Binet, um psicólogo francês, em 1905, desenvolveu a primeira escala de avaliação do QI. Milhares de crianças foram observadas sistematicamente, possibilitando a identificação e a descrição das áreas que poderiam desempenhar em cada etapa do seu desenvolvimento cronológico. Desta forma, a escala passou a constituir-se num referencial descritivo do que se podia esperar de uma criança com desenvolvimento “normal” em cada etapa de seu desenvolvimento.

Em continuidade ao seu trabalho, Binet, associando-se a Théodore Simon, construiu o conceito de idade mental, derivada das tarefas que a criança era capaz de cumprir com sua idade cronológica. Embora inicialmente utilizado para identificação de crianças com menor desenvolvimento mental, aos poucos passou a servir para identificar as que apresentavam uma idade mental mais alta que as demais crianças de sua idade.

Avançando o estudo de inteligência infantil, Lewis M. Terman, educador e psicólogo norte-americano, reviu o instrumento criado por Binet e publicou juntamente com a Universidade de Stanford, em 1916, a Escala de Inteligência Stanford-Binet, o QI (Quociente de Inteligência), índice que se propunha quantificar o grau de inteligência, estabelecendo uma relação entre a idade mental da criança e sua idade cronológica ( $\text{idade mental/idade cronológica} \times 100$ ).

No processo de construção e produção de novos conhecimentos, novas ideias e reflexões foram sendo trabalhadas sobre a questão da inteligência. Cientistas começavam a defender que as capacidades intelectuais podiam ser medidas separadamente, e que um único teste de QI não poderia identificar o desempenho total da pessoa em diferentes

capacidades envolvidas. Portanto, precisamos levar em consideração a inteligência como foco principal, não enfatizando a área em que ela aparece, mas valorizando e abrindo caminhos para que haja possibilidades do desenvolvimento dos potenciais.

Gardner (1995) propôs uma nova forma de considerar a inteligência, com a teoria da inteligência múltipla, na qual a inteligência é avaliada como um conjunto de competências que funcionam independentemente. São potenciais que poderão ser ativados dependendo de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, professores e outros. Essa tem sido uma teoria reconhecida inclusive pela AGAAHSD do Rio Grande do Sul, instituição que se dedica à área de Altas Habilidades/Superdotação.

Portanto, não devemos esquecer que o ser humano é essencialmente social e que, com seus semelhantes, transfere e compartilha conhecimentos num diálogo de culturas. Justamente, é por meio da cultura que desenvolve a sua inteligência, bem como sua organização e reconstrução contínua, com (ou sem) auxílio, diria Luria (1990).

Como se pode perceber, a concepção de inteligência foi se ampliando no decorrer do tempo, com implicações importantes para a prática educacional e, mais especificamente, para a prática pedagógica do professor em sala de aula, especialmente no que se refere à identificação das necessidades educativas especiais do aluno e ao seu ensino.

A Secretaria de Educação Especial adota o seguinte conceito, por ser abrangente, a respeito de alunos com Altas Habilidades/Superdotados:

Altas Habilidades/Superdotados ou talentosos, os educandos que apresentem notável desempenho ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo-produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1995, p.17)

### **3. Como se apresentam as altas habilidades/superdotação no ciclo vital**

Os seres humanos nascem com um enorme potencial. Podemos entender a importância de pais afetuosos e preparados, professo-

res incentivadores que têm paixão pelo ensino, para tornar-se possível o desenvolvimento das habilidades e, com isso, tornar possível um futuro que possa expressar contribuições à humanidade.

Segundo a Organização Mundial de Saúde, os superdotados formam de 1% a 3% da população. Em contrapartida, Virgolim (2007) afirma que esta porcentagem se refere aos talentos que se destacam nas áreas intelectuais ou acadêmicas (teste Wisc, que situa o QI médio em 100 pontos). Porém, se avaliarmos as competências dessas crianças, referentes à liderança, criatividade, psicomotricidade e artes, as estatísticas aumentam consideravelmente.

De acordo com Virgolim (2007), este grupo tem sido mal identificado no Brasil, demonstrando o quanto existem tabus a serem rompidos, pelo desconhecimento do tema por parte da sociedade, da escola e família.

Já é um fato que, se uma criança com Altas Habilidades não é estimulada intelectualmente, podem ocorrer alterações de comportamento como resposta à frustração vivenciada. É comum que alunos se tornem entediados e retraídos diante da rotina escolar. A falta de oportunidades do meio pode levar o sujeito à indiferença, apatia e reações agressivas, podendo chegar ao ponto de ocultar seus talentos.

De acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1995) a identificação da criança com Altas Habilidades deverá ocorrer o mais cedo possível, desde a pré-escola, visando o pleno desenvolvimento de suas capacidades e o seu ajustamento social. Cada aluno deve ser atendido em sua totalidade. A proposta é utilizar fontes múltiplas na identificação, não enfatizando resultados em testes de QI, mas considerando importante conhecer a história de vida familiar e escolar do aluno, seus interesses, suas preferências e padrões de comportamento social em variadas oportunidades e situações. O processo de identificação deve caracterizar um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, ressaltando o compromisso sócio-educacional mais amplo.

Sabe-se que a inteligência apresenta predisposição genética, mas o meio cultural é, sem dúvida, propulsor para o aperfeiçoamento das habilidades. Assim, como os pássaros dependem das duas asas para levantar voo, as crianças portadoras de Altas Habilidades/Superdotação necessitam de um meio familiar e social acolhedores que possibilitem a sua integração.

Sabemos que é inevitável que o superdotado se sinta diferente. A comparação acontece desde que começam a explorar e interagir com o

mundo, ainda bem pequenos percebem que conseguem entender e resolver problemas com mais rapidez. A princípio parece que eles poderiam gostar do fato de serem mais inteligentes; porém, ao contrário do que se imagina, a baixa autoestima se instala pela questão do ser “diferente”.

Essa pessoa, muitas vezes, ocasiona nas demais sentimentos contraditórios de admiração e, ao mesmo tempo, de medo. Por um lado, o domínio cognitivo, a dedicação, as boas notas ou o bom desempenho, a facilidade de aprendizagem. Por outro, esses mesmos atributos fazem que essa pessoa frequentemente possua conhecimentos sobre determinada área bem mais aprofundada do que as pessoas especializadas numa área específica, o que causa medo, por não saberem como lidar com isso.

Winner (1998, p. 187-193) refere-se a alguns casos de crianças de escolas norte-americanas que tinham habilidades e desejos que as escolas comuns não podiam acomodar prontamente, afirmando que a falta de desafios, neste caso, na escola, fazia com que essas crianças não tivessem um desempenho à altura de seu potencial. Assim como nos adultos, elas estavam subempreendendo.

A observação também tem mostrado muitos adultos subempreendedores, que produzem o estritamente necessário para atender às exigências às quais estão expostos e não procuram ir além para não chamar a atenção e “conformar-se” à sociedade.

Novaes (1979, p. 49) comenta que, em geral, tratando-se de crianças superdotadas, sabemos que a falta de oportunidades educacionais, a pobreza de estímulos ambientais, a pressão social, levam a atitudes de conformismo. Da mesma forma, a dificuldade da escola em reconhecer e desenvolver as habilidades e as distorcidas expectativas de pais e professores perturba o desenvolvimento das potencialidades dessas crianças, fato que se acentua ainda mais nas provindas de baixo nível socioeconômico.

O fato de que uma educação para todos não significa uma educação idêntica para todos tem levado a um interesse crescente pelos alunos mais competentes e capazes, a par de uma consciência de que um sistema educacional voltado apenas para o estudante médio e abaixo da média pode significar o não-reconhecimento e estímulo do talento e, conseqüentemente, o seu não-aproveitamento.

A superdotação pode se apresentar na infância, de várias formas. Chamamos de precoce a criança que apresenta alguma habilidade espe-

cífica prematuramente desenvolvida, ou qualquer área da inteligência, seja na matemática, música, linguagem ou leitura. Já para sugerir algo extremo, utiliza-se o termo “criança prodígio”, significando algo raro e único, fora do curso normal da natureza. Um exemplo seria Wolfgang Amadeus Mozart, que começou a tocar piano aos três anos de idade. Aos quatro anos, sem orientação formal, já aprendia peças com rapidez e, aos sete anos, já compunha regularmente e se apresentava nos principais salões da Europa.

Mozart, assim como Einstein, Gandhi, Freud e Portinari, entre outros mestres, são exemplos de gênios, termo este usado para aqueles que deram contribuições extraordinárias à humanidade.

Joseph Renzulli (1985), renomado pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos, considera que os comportamentos de Superdotação resultam em três conjuntos de traços:

- a) Habilidade acima da média em alguma área do conhecimento (não necessariamente muito superior à média);
- b) Envolvimento com a tarefa (implica em motivação), vontade de realizar uma tarefa, perseverança e concentração;
- c) Criatividade (pensar em algo diferente, ver novos significados e implicações, retirar ideias de um contexto e usá-las em outro).

Nem sempre a criança apresenta este conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas, se lhe forem dadas oportunidades, poderá vir a desenvolver amplamente todo o seu potencial.

Deste ponto de vista, tais comportamentos podem e devem ser desenvolvidos naquelas pessoas que não são, necessariamente, as que tiram as melhores notas ou apresentam maiores resultados em testes de QI. Segundo Renzulli (1985), as pessoas que marcaram a história, por suas contribuições com alto grau de conhecimento e cultura, não são as que tiravam ótimas notas na escola ou conseguiam memorizar uma quantidade de informações, mas sim aquelas que tiveram uma quantidade de produções criativas.

Ao analisarmos como se apresentam as altas habilidades na adolescência, precisamos considerar as transformações complexas que ocorrem no corpo e mente no fenômeno que denominamos “Síndrome Normal da Adolescência”. Portanto, quando pensamos nessa fase pecu-



liar da vida, frequentemente usamos a expressão “crise”, o que aparenta aspectos patológicos. Porém, sabemos que este momento representa um processo fundamental e determinante para a constituição do sujeito (ERIKSON, 1976; OSÓRIO, 1991).

É importante salientar que nenhuma outra espécie animal chega à adolescência numa dependência tão grande dos pais. Ao mesmo tempo em que os adolescentes necessitam de amor e proteção, é nessa fase que ocorrem as discordâncias na tentativa de se distanciarem daqueles que representam autoridade, em busca da separação que lhes permitirá construir sua própria identidade.

Ao analisarmos como se apresentam as altas habilidades na adolescência, percebemos que a atividade criativa é muito rica nesse momento da vida. Segundo Outeiral (1994), a criatividade mostra-se através de uma atitude impulsiva, mas perfeitamente normal, que, aos poucos, adquire um perfil mais definitivo e produtivo. É importante entender que esse processo criativo, na fase da adolescência, deve estar dosado com o estabelecimento de limites, embora muitos acreditem que os limites estão relacionados com a repressão. Desde que trabalhados de forma equilibrada, os limites podem se tornar um elemento essencial para a definição dos espaços do adolescente, contribuindo para a formação de uma personalidade saudável.

Grandes são os desafios dos adolescentes portadores de Altas Habilidades. Aspectos como distanciamentos de seus pares, sentimentos de rejeição e isolamento, reduzem a autoestima, influenciando negativamente na noção de seu autoconceito.

Dadas as suas particularidades, os adolescentes superdotados apresentam necessidades específicas a serem atendidas para que possam aumentar suas chances de um desenvolvimento saudável e feliz. Lázaro (1981) aponta para diversas dessas necessidades específicas das crianças e adolescentes superdotados:

- a) Tanto a negação da superdotação por parte dos adultos, quanto à exibição dos seus dotes são prejudiciais e tenderão a criar problemas na área emocional e social;
- b) É tão perigoso exigir desempenho excessivo de um superdotado quanto subestimar sua capacidade;
- c) O filho superdotado poderá ser um obstáculo à autoimagem dos seus pais, podendo acarretar comportamentos inadequados de am-

bas as partes. O filho pode sentir-se como um intruso, cujo potencial não deverá mostrar-se tal como é, o que o leva a criar sentimentos de insegurança, impotência, e levando ao desajuste social;

d) Quanto mais bem dotados forem os pais de crianças superdotadas, mais capacidade terão para estimular seus filhos adequadamente, desde que não confundam orientação com competição;

e) Se o superdotado sente que não é aceito pelo mundo exterior, tenderá a se subestimar, criando grande dificuldade em ver-se como pessoa talentosa e, conseqüentemente, renderá muito menos do que seria capaz em outras circunstâncias;

f) Também a posição do superdotado na constelação familiar é importante. O primogênito e o filho único tendem a esforçar-se mais para um melhor desempenho em agradar os pais.

Trata-se de um conjunto de questões que são próprias dos indivíduos com Altas Habilidades, as quais requerem atenção especial da parte daqueles encarregados do seu bem-estar.

Portanto, família e escola cumprem um papel fundamental na vida do sujeito superdotado. É importante que haja o encorajamento para o desenvolvimento intelectual, mas também o desenvolvimento de habilidades físicas e sociais. Como exemplo de estímulos a esses sujeitos, é importante promover a participação em grupos, tanto na área esportiva, estudantil e teatral, oferecer uma variedade de atividades, bons materiais de leitura, facilitando o desenvolvimento de hobbies, sempre que possível sugerir a visita a museus e exposições, ampliando-lhe os interesses.

Infelizmente, de um modo geral, a superdotação é despercebida e desatendida. Nas poucas circunstâncias em que a preocupação com as Altas Habilidades ocorre, há uma predominância de abordagens limitadas ou mesmo inadequadas. Trata-se de um conjunto de situações que refletem o descaso geral da sociedade com relação ao tema.

#### **4. Como educar e estimular os portadores de altas habilidades/ superdotação**

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) produzem um impacto na vida familiar de seus portadores, fazendo com que sejam necessárias algumas mudanças nas relações entre pais e filhos.

A família exerce grande influência no desenvolvimento do indivíduo com Altas Habilidades. Vista como o primeiro contexto de socialização do ser humano, a família é um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento agregado ao longo das gerações. Os pais, por terem poucas informações sobre as características e necessidades de seu filho com AH/S, sentem-se confusos a respeito de seu papel: estimular ou inibir o potencial de seu filho?

Por isso, é essencial a comunicação entre a família e a escola. A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação propôs Núcleos de Atividades para os portadores de Altas Habilidades, além de unidade de apoio à família, visando prestar informações, orientação e suporte à família do aluno com potencial elevado.

Desde o nascimento, as crianças com AH/S apresentam um conjunto não usual de comportamentos, dentre os quais, responder intensamente a outros ambientes, falta de sincronia, que caracteriza o seu desenvolvimento, habilidades intelectuais avançadas, enquanto as habilidades motoras e sociais são geralmente apropriadas para sua idade cronológica. Torna-se difícil lidar com uma criança que tem argumentos verbais de uma idade mais avançada e comportamento emocional de sua faixa etária.

Os conflitos na família aumentam, sobretudo, em decorrência da confusão sobre o papel da criança na família e as expectativas dos pais a respeito da criança. Os pais, muitas vezes, assumem que tal criança é superior, estimulando padrões competitivos entre irmãos e indo contra a escola, por acharem que o atendimento nunca é suficientemente bom. Contudo, as famílias podem funcionar de modo saudável, desenvolvendo padrões positivos e um nível de ajustamento satisfatório.

O ambiente familiar ideal para o desenvolvimento do talento combina afetividade, apoio, estímulo e expectativa pelo desempenho dos filhos. É importante que os pais compreendam que o ambiente familiar deve nutrir as necessidades globais do desenvolvimento, não apenas uma expectativa por altos padrões, sem ver a criança ou o adolescente como um ser integral que precisa de afeto, compreensão, apoio e estímulos educacionais, culturais e sociais adequados para que não se tornem indivíduos desmotivados, ressentidos e fracassados em suas potencialidades. Quando os pais pressionam ou expõem o filho a circunstâncias críticas e que geram desgosto emocional, estarão construindo um futuro

de insucesso e infelicidade para esse indivíduo. A criança passa a acreditar que o amor dos pais é condicional ao seu êxito.

Ao contrário do que muitas pessoas pensam, ser superdotado não significa ter uma vida de sucesso garantido. Nota-se a importância do acompanhamento psicológico à família e ao aluno com Altas Habilidades, e um modelo eficiente é a busca de parceria entre família-escola. Os pais têm oportunidade de participar ativamente no atendimento às necessidades educacionais do filho e os profissionais, no contexto escolar, podem oferecer informações e orientações específicas aos pais. O papel da escola e da família poderá ser definido em conjunto e o planejamento educacional do aluno será construído dessa parceria.

Pais que estimulam o desenvolvimento dos talentos dos filhos podem estar preparando-os para a escolha profissional. Muitas vezes, aquele interesse pelo desenho poderá dar início à longa construção das Altas Habilidades para as artes visuais, assim como as aulas de piano ou de saxofone, com seus longos exercícios de dedilhados ou sopro, podem dar início a carreiras artísticas, solo ou orquestral, clássica ou popular. Seja no campo das artes, da ciência, dos esportes, da política ou da tecnologia, encorajar o desenvolvimento dessas habilidades é uma forma de investimento em capital cultural que contribui para a formação de uma sociedade melhor.

Hábitos diários podem ser adotados para a satisfação das necessidades dos filhos, como ler notícias em companhia deles para que juntos possam comentá-las, contribuindo para a construção do pensamento crítico-reflexivo. Também ler e interpretar editoriais de jornais e revistas, analisar o noticiário cotidiano, apreciar fotos sobre fatos do dia a dia, relembrar notícias relacionadas a eventos complexos que se desdobram no tempo e avaliar a profundidade com que as notícias mais recentes são veiculadas.

Educar é uma tarefa que exige envolvimento e compromisso, algumas horas dedicadas a conhecer a respeito de como e o que pensam os filhos, contribui para ativar a capacidade de raciocínio deles. É provocá-los à reflexão. Portanto, cabe aos pais pesquisar, fortalecer e ajudar para a construção dos interesses de seu filho, buscando oportunidades e recursos na própria comunidade em que vivem.

Analisando a questão escolar, percebemos que as escolas, de um modo geral, estão preparadas para trabalhar com turmas homo-

gêneas: as crianças têm a mesma idade e, portanto, os profissionais concluem que terão os mesmos ritmos de aprendizagem. O currículo é planejado de forma que os mesmos conteúdos, a mesma metodologia e os mesmos materiais sejam oferecidos a todos os alunos. Isto parece ser regra, desde as primeiras etapas da educação, tanto nas escolas públicas como privadas.

Planejar alternativas de atendimento ao aluno com altas habilidades que atinjam suas reais necessidades, contemple as expectativas dos pais e correspondam à filosofia educacional das escolas, sem entrar em conflito com o ensino regular, é um trabalho que precisa ser realizado com cuidado e critério. O melhor é começar onde é possível, sabendo que as primeiras propostas poderão ser umas engrenagens para a criação de outras.

É importante salientar que a oferta de um atendimento diferenciado, adaptado às condições pessoais do aluno com altas habilidades/superdotação, deve garantir a oportunidade de igualdade a todos, e implica oferecer uma variedade de possibilidades, para que cada um possa desenvolver plenamente seu potencial. Quando o tratamento diferenciado não ocorre, o aluno é obrigado a tentar se adaptar à rotina do ensino convencional, o que pode gerar desperdício de talento, potencial e desinteresse pelos estudos.

Novaes (1979) comenta que, ao participar de um Simpósio em Genebra, houve uma discussão sobre metodologia de ensino. Nesta oportunidade, foi perguntado a Piaget qual era, em sua opinião, o melhor método. Ele respondeu que não existia o melhor método, nem pior, mas apenas um tipo de método, *o método adequado*.

Quando avaliamos o atendimento a alunos com altas habilidades, o método adequado necessita de um conjunto de combinações possíveis que possibilite o desenvolvimento dos potenciais.

Em termos de legislação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, prevê a 'aceleração' para concluir, em menor tempo, o programa escolar para superdotados, que pode ser traduzido em várias práticas, que variam de saltar séries do currículo para que etapas possam ser cumpridas em tempo menor que o estabelecido.

A aceleração, por um lado, é positiva, por constituir-se em uma resposta rápida e eficiente, na medida em que mantém a motivação do aluno. Por outro lado, ela pode ser prejudicial, por provocar na criança

sentimento de isolamento e separação de amigos, causando insegurança. Pais e profissionais têm dúvidas sobre se o aluno será bem recebido numa série mais avançada e se conseguirá acompanhar, afetivamente, os alunos mais velhos.

Outra forma de atendimento, segundo as diretrizes gerais, é o sistema de agrupamento específico, que trabalha práticas educacionais em escolas ou classes especiais sob a forma de pequenos grupos atendidos na sala de aula regular, diferenciada dos demais alunos. Consiste em separar os estudantes por nível de habilidade e desempenho.

Um dos mitos sobre os indivíduos com AH/S é a noção de que eles podem desenvolver seu potencial sem ajuda. Na verdade, o que eles mais necessitam é de uma diversidade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem suas capacidades. Portanto, é preciso um planejamento de atividades visando o enriquecimento dos conteúdos curriculares, do contexto da aprendizagem e das atividades extracurriculares.

Esse planejamento especial de atividades envolve adaptações curriculares, ampliações tutoriais e monitorais. Como define Alonso (1999), a respeito de adaptação curricular:

A adaptação significativa de currículo é uma estratégia educacional que significa o desenho de um programa educacional individualizado dentro dos objetivos, conteúdos e avaliação do currículo regular, dentro do tempo regular de escolarização. (p. 80)

A adaptação envolve alterações importantes de objetivos, conteúdos, metodologias, atividades, distribuição do tempo e avaliação. As tutorias específicas envolvem a designação de alguém encarregado de auxiliar o aluno em suas atividades de enriquecimento. Essa pessoa pode ser um professor, alguém da escola, um colega mais adiantado. A monitoria age de duas maneiras: o aluno se beneficia do auxílio de um monitor, por outro lado, quando o monitor é o aluno, ele pode se sentir mais motivado a aprofundar seus conhecimentos.

Entre as opções para o enriquecimento dos contextos de aprendizagem, estão a diversificação curricular, os contextos enriquecidos e os contextos enriquecidos combinados com agrupamentos flexíveis. Essas modalidades atendem a diferentes demandas, levando em conta as

diversas características discentes, o nível de conhecimento prévio, à capacidade de trabalho, estilos de aprendizagem e expressão de cada um.

Como vimos, são muitas as alternativas de atendimento às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação; porém, cabe refletir o quanto ainda é precária a compreensão em termos de atendimento desses sujeitos. São poucas as escolas que possuem preparação profissional e recursos disponíveis para o desenvolvimento de um atendimento eficiente, tanto escolas públicas como privadas.

Por mais que esse assunto seja um foco de discussão em congressos e pesquisas, percebemos que, para a realização de um trabalho que provoque resultados, há a necessidade de uma capacitação profissional para professores, bem como o interesse no investimento de materiais adequados para o desempenho das práticas educacionais especiais. Sabemos que já houve grandes mudanças, que favorecem a abertura de visão nessa área, o desafio hoje é fazer com que tais conhecimentos sejam construídos na prática educacional.

## **5. Considerações finais**

Ao desenvolver o artigo sobre Altas Habilidades e Superdotação, percebo que ocorreram inúmeras mudanças favoráveis na conceituação e nas formas de identificação das Altas Habilidades, ao mesmo tempo em que as intervenções da escola e da família ainda estão engatinhando em tentativas e erros. Fica a certeza de que é necessária a preparação de professores para que entendam o porquê de algumas abordagens educacionais funcionarem e outras não.

A conscientização da importância de realizar inovações curriculares que provem ser eficazes para os superdotados que apresentam diferentes perfis também é algo fundamental. Ao analisar a teoria das inteligências múltiplas, segundo Gardner, esperamos que a ideia de múltiplas competências se torne parte da formação de professores e profissionais da área.

A atenção sobre as diferentes inteligências ou estilos de aprendizagem, deve sensibilizar os novos professores para que a próxima geração de ensinantes seja capaz de garantir a cada aluno o seu lugar.

É necessário avaliar o exemplo de outros países que investem na educação das crianças, jovens e adultos superdotados, que, após a

identificação, oferecem projetos educacionais que atendem às suas peculiaridades, visando o desenvolvimento do potencial existente.

É importante que o nosso país se sensibilize a fim de investir em pesquisa para gerar conhecimento científico que venha embasar novas práticas. Conforme Virgolim:

Não podemos desperdiçar nossas inteligências; há por toda parte um rico manancial de jovens esperando por melhores oportunidades e desafios às suas capacidades. Precisamos de uma política educacional mais ampla, mais inteligente, voltada para as necessidades educacionais de todos os indivíduos, dando-lhes oportunidades concretas de se desenvolverem adequadamente, engajando-os em programas especiais bem planejados. (2007, p. 16)

## Referências

ALONSO, J **A differentiated program**: Significant curriculum adaptations. Gifted Educational International, 14, 80-85., 1999

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos**. Brasília: MEC/SEEP, 1995.

ERIKSON, Erik H. **Infância e Adolescência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FELDMAN, D.H. **Nature's gambit**: child prodigies and the development of human potential. New York: Teachers College Press, 1991

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas – a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LÁZARO, V. **O Superdotado e a Família**. Anais do VI Seminário Nacional sobre Superdotados. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, p 85-87, 1981.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990

NOVAES, Maria Helena. **Desenvolvimento Psicológico do Superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Adolescente Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



OUTEIRAL, José Ottoni. **Adolescer** – estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

RENZULLI, Joseph. The Three-ring Conception of Giftedness: a development model for creative productivity. In: STERNBERG, R.; DAVISON, J. **Conceptions of Giftedness**. Cambridge: University of Cambridge, 1985.

Sternberg, R.J. Sternberg Triarchic Abilities Test. (Level H). Unpublished Test. 1993.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Especial, 2007.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

# SUBJETIVIDADE: O LIMITE NA APRENDIZAGEM

Carolina Maciel Farias<sup>1</sup>

Kelly Martini<sup>2</sup>

O capítulo *Subjetividade: o limite na aprendizagem* reporta a importância da subjetividade para a construção do limite, sendo ambos fundamentais para constituição pessoal e social do sujeito. Abordamos, também, o papel da família e da escola na estruturação do sujeito, sendo referência para o processo de aprendizado, o que o torna singular.

## 1. Subjetividade e Limite

Na constituição do sujeito, de acordo com Sara Paín (1999), estão envolvidas duas dimensões inconscientes: a objetividade e a subjetividade. A objetividade é responsável pela realidade, as operações lógicas (como classificação e seriação), os conteúdos didáticos, as leis externas. Já a subjetividade dá importância para a ordem do desejo, a afetividade e a simbolização - que é responsável pelos significados e expressões do sujeito.

A subjetividade é uma subestrutura mental única, singular e faz parte do sujeito a partir de suas vivências e experiências. Não há como controlá-la ou ter acesso direto a ela; somente o próprio sujeito fará uso do conhecimento dentro de suas ações e reflexões. Os objetos reais que aprendemos a conceituar desde a infância farão parte de uma rede complexa de significações objetivas (função real do objeto) - da qual necessitamos para comunicação e relações interpessoais - e subjetivas (função simbólica) - sendo essas incluídas em uma rede de informações que serão transformadas em significados singulares para o sujeito. Por exemplo: ao pensar numa bola, cada pessoa irá imaginar um tipo de bola - todas serão bolas de acordo com o conceito e o significado subjetivo do objeto bola.

O objetivo principal da educação é transformar informações em conhecimentos, visto que conhecimentos são aprendizagens. Assim,

<sup>1</sup> Psicopedagoga. Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional FACED/PUCRS. carolmfarias@hotmail.com.

<sup>2</sup> Psicopedagoga. Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional FACED/PUCRS. kellymartini.pp@hotmail.com.

precisamos qualificar o ensino, unindo as teorias com a ação pedagógica, investindo na formação do professor - que está relacionada com a sua história de vida e suas aprendizagens. É importante pensarmos que para que ocorram transformações é necessário o desejo, que impulsiona o professor a buscar qualificação profissional e a ser autor e autônomo da sua prática.

A construção da aprendizagem está atrelada ao desenvolvimento humano, pois com as primeiras aprendizagens sobre o mundo que nos rodeia serão inscritos os sentimentos e as sensações coletivas. Por isso nascemos seres sociais: necessitamos do outro para ensinar-nos o que é da ordem da objetividade, para que então possamos nos apropriar, construindo associações e significados singulares. Um exemplo disso são as aprendizagens do bebê com a mãe, que ocorrem através da satisfação ou frustração.

Esse circuito simbiótico que se estabeleceu entre criança e seus envolventes farão que as impressões sensoriais do bebê, acompanhadas pela satisfação ou frustração de suas necessidades, acabem por construir uma série de associações. A criança associará determinadas respostas ao atendimento de determinadas necessidades. Esse condicionamento humano transforma as explosões impulsivas orgânicas em formas de ação sobre o meio externo. (DUARTE e GULASSA, 2006, p. 23)

O convívio em sociedade exige conhecer-se e conhecer o outro, assim como assimilar os símbolos e signos sociais que contribuem para a leitura cotidiana. Estar inserido em uma cultura é compreender e respeitar regras que nos influenciam e nos fazem não jogar papel de bala no chão, não gritar ou bater no colega, desculpar-se, pedir licença e dizer obrigado. Assim como a aprendizagem é construída, os limites também são; deles formam-se instâncias maiores que proporcionam a conscientização dos sujeitos. Yves de La Taille (2000, p.145) sintetiza: “Limite’ pode significar aquilo que deve ser transposto, seja para atingir a maturidade, seja para caminhar em direção a excelência em alguns campos de atuação e conduta”.

Os limites representam ordem, organização, delimitação e transição, constituem nossa moral e ética, fazem-nos diferenciar o

que é nosso e o que é do outro, são pilares da aprendizagem, pré-requisitos para se obter disciplina, trabalhar as próprias frustrações e constituir-se como cidadão.

A compreensão do que é educar envolve mais do que bater, gritar, castigar, obrigar a fazer as tarefas ou impor regras de forma arbitrária. Nada que é imposto é respeitado, pois não há compreensão real. Pode parecer utópico, mas conversar com uma pessoa sobre aquilo que ela fez de errado é a oportunidade de pensar sobre isso e mudar a atitude - pode ser em longo prazo, mas ao menos ela não mudará forçadamente, mudará por compreender que é melhor para ela.

Ao solicitar que o aluno não grite, devemos dar o exemplo e também não gritar; se queremos que o paciente não chegue atrasado, não devemos nos atrasar; respeitando-nos e ao outro. Isso é disciplinar, é ter a perspicácia de observar momentos de respeito e responsabilidade como este, mostrar que generosidade e cooperação fazem parte da educação intrapessoal e interpessoal. Temos que desconstruir o significado rígido de disciplina, que não é ficar sentado sem falar, é um conjunto de metas que objetivamos em nós mesmos e que envolvem regras externas.

Disciplina supõe uma vontade, uma disponibilidade para enfrentarmos os dilemas, para suportarmos fazer algo que ainda não é, e que se tornará em função de nossa disciplina em favor dele. Nesse sentido, a disciplina é algo saudável, que vem de dentro de nós, no sentido de que a aceitamos. (MACEDO, 2005, p.147)

O limite tem alguns aspectos particulares que devemos refletir antes de pensar que ele é uma barreira intransponível. O autor Yves de La Taille mostra-nos que o limite pode ou não ser uma parede que divide duas fronteiras, o limite pode ser uma transgressão positiva, mas para isso é preciso já ter pré-conceitos estabelecidos, suficientes para entender o que é limite e o que são metas.

Limite significa também aquilo que pode ou deve ser transposto. Toda fronteira, todo o limite separa dois lados. O problema reside em saber se o limite é um convite a passar para o outro lado ou, pelo contrário, uma ordem para permanecer de um lado só. (DE LA TAILLE, 2000, p.12)

A interpretação do que é o limite resulta das construções individuais do sujeito, juntamente com a intervenção do educador - sabendo que educar não é impor ideias ou fazer com que os alunos permaneçam sentados e calados durante toda a aula - ou, exigir que todos resolvam as questões matemáticas da mesma forma. O educador deve prezar pelo pensamento livre, pela criatividade, pelo desejo e pelo limite, que deve ser trabalhado em conjunto, entre ambas as partes. Demo (2004, p. 169) afirma: “A rebeldia faz parte clara da criatividade, mas a partir de certo ponto torna-se apenas destrutiva”. O limite é intrínseco à moral e à ética, precisamos da moral para conviver em sociedade e da ética para agirmos na sociedade. Se o limite não estabelecer-se teremos, por exemplo, pessoas que furtam, mentem, passam no sinal vermelho no trânsito.

Somos mediadores e para isso é necessário compreender e aprender com o outro, contrapondo as teorias de que o sujeito seria ‘tabula rasa’ ou que já tenha vindo ‘pronto’, sendo improvável sua transformação. O sujeito possui, sim, conhecimentos prévios que foram construídos através de sua história de vida, o que o possibilita estar em constante aprendizagem, visto que a construção da identidade do sujeito necessita da representação do que é conhecido. Isso explica a importância do adulto responsável - neste caso, pais e professores - em ensinar o limite. O limite está no sujeito a partir da aprendizagem do contato com o outro, que trás sentido a este, possibilitando colocar-se no lugar do outro, ou seja, identificando-se.

O sujeito tende a projetar sobre o outro - e, às vezes, também sobre as coisas e sobre o mundo - seus próprios sentimentos e, depois, vê-los no outro. Isto é, ele transforma o outro, projetando-lhe diretamente seus sentimentos, mas de modo que o outro adquira a qualidade que lhe convém. (PAÍN, 1996, p. 31-32)

Constantemente projetamos e nos identificamos com alguém para compreendermos e/ou transformarmos algo que não nos agrada. Os outros mecanismos, como repetição e repressão, estão presentes na aprendizagem, fazendo parte da construção de conceitos internos e externos - como o limite, que organiza pulsões e sentimentos. Assim, o sujeito é inserido na sociedade com princípios e valores comuns a outras

pessoas, necessitando do olhar do outro para existência e pertença ao grupo, que inicia na família, dando continuidade na escola.

O aprender pode se tornar uma barreira intransponível, mas cabe aos educadores o árduo trabalho de fortificar, apoiar e oferecer recursos aos seus alunos para que assimilem e transformem a partir de novos conhecimentos. Sendo assim, o desejo e a motivação irão movimentar o sujeito - do contrário, pouco podemos fazer pelos alunos, que estariam entediados e pouco provocados; estariam em equilíbrio, pois aquilo que nos instiga nos desequilibra, faz com busquemos mais informações para saciar a sede do saber. Não podemos somente pensar que o aprendizado está unicamente relacionado com o conteúdo escolar: ele está em toda a parte, em cada momento de vivência, de reflexão e de percepção.

Pensar que um aluno aprende apenas com o professor escrevendo no quadro é negar a afetividade, a referência, o corpo, o conhecimento prévio, enfim, é não reconhecer que o sujeito possui um meio que o influencia. Então, pensemos o quanto um professor faz diferença na vida de seu aluno quando ele o apóia e acredita em seu potencial. Nos dias atuais, vemos que crianças, jovens e adultos, passam a maior parte do seu dia fora de casa. Há casos em que as escolas abrem turmas em horário integral, proporcionando atividades extracurriculares. As crianças permanecem mais tempo na escola, crescendo dentro de instituições; logo, quem será sua referência cotidiana? O educador. O papel deste profissional é fundamental para uma sociedade melhor. Como as crianças passam a maior parte do tempo na escola, o professor terá mais funções a desempenhar, dentre elas, compor a consciência da criança, dando a ela noções de limites.

Com os adolescentes não é diferente. As escolas oferecem atividades esportivas, musicais, artísticas e científicas, após o turno inverso da aula formal. Os jovens convivem mais com os colegas do que com os irmãos, sabem mais o problema uns dos outros do que o problema da própria família. São jovens adultos que aprendem responsabilidade de horários e objetivos a serem alcançados. Desfrutar da companhia dos membros do grupo familiar está cada vez mais difícil, e isso não é só para crianças e jovens, mas também para os adultos, que causam estas mudanças na vida de seus filhos, porque possuem uma agenda lotada de tarefas e atividades, incentivando a permanência de seus filhos na escola - que acreditam, até então, ser um local seguro, com pessoas da mesma faixa etária, e que trará 'bons resultados'.

Os adultos estão cada vez mais ocupados, procurando melhorar profissional, mental e fisicamente. Isso leva muitas horas por dia, junto com custos financeiros. Os pais não têm mais tempo para alguns “detalhes” cotidianos, como ver o caderno do filho no final de um longo dia de trabalho. De que maneira retomar a tabuada com as crianças, quando se tem tanta coisa para pensar? Como ouvir a nova música do filho mais velho, quando se tem tantas contas para pagar? Será que os pais estão reparando quando os filhos crescem, ou quando eles aprendem quem descobriu o Brasil, ou quando aprendem a fazer contas de divisão? O professor percebe, vê detalhes de seus alunos que os pais nem imaginam, como os centímetros que eles aumentam por mês, dentes que caem durante a aula e a primeira paixão. O tempo passa e não volta. Devemos, sim, auxiliar e alertar os pais quanto à importância destes momentos singelos, que fazem parte da vida e da história de seus filhos. Não nos limitemos aos pais. O mundo muda, a constituição familiar também. Há avós e avôs, tios e tias, parentes distantes, vizinhos, que se preocupam, cuidam e assumem a responsabilidade por seus “filhos”, dando limites e ensinando a viver, sendo a questão principal dar atenção uns para os outros, proporcionando individualidade, integrando o sujeito a universos em que ele possa se desenvolver.

## **2. Limite: Papel da Família e da Escola**

O comportamento do sujeito demonstra suas referências e suas identificações, evidenciando a família a qual pertence e o que lhe foi ensinado, tendo esse sujeito a formação que tiver. Atualmente, há muitas pesquisas que explicam o descontrole emocional através de dados genéticos, não somente relacionados com o meio. Não há, então, como idealizar a família ideal, pois da genética ninguém escapa. Mas o que a família pode fazer pela melhoria de seus membros? Muito. Começamos por não idealizar uma família. Hoje há famílias em que a mãe sai para trabalhar e deixa os filhos na vizinha, pois o pai das crianças foi embora. Ou famílias em que o pai mora com os filhos e a mãe mora em outro Estado. Ou, ainda, famílias com marido e mulher, mas sem filhos. Enfim, existem milhares de formações familiares. A questão principal é o limite que existe e deve ser administrado ao próximo, como forma de proteção ao que o sujeito é e de maneira a garantir sua singularidade. No meio familiar, o limite não se restringe somente aos filhos, mas ao homem e

à mulher, à criança e à mãe, ao pai e aos irmãos. Uma família, tendo ela a configuração que tiver, possui atribuições, relações de afetividade, disciplina, limite, etc. – e nem todas proporcionam condições saudáveis psicológicas para o sujeito desenvolver-se.

As situações que envolvem questões pessoais e sociais estão fortemente associadas às emoções positivas e negativas. Recompensa ou castigo, prazer ou dor, alegria ou tristeza, todas produzem mudanças nos estados corporais e essas mudanças são expressas como emoções. (BECHARA, 2003, p.196)

A educação é primordial para transformar pessoas em cidadãos, em autores de seu próprio pensamento, em integrantes do meio sócio-histórico-cultural. Nas palavras de Marta Kohl Oliveira (1992, p.24) a propósito do que Vygotsky falava sobre constituir-se ser humano: “A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem”. A educação é construção de conhecimento e, neste entorno, há necessidade de habilidades e comportamentos. Para que o sistema educacional atinja os alunos, há uma série de quesitos - estamos falando de metodologias, objetivos, conteúdos e prática, que chegam até o aluno pela interação com o professor. Desta maneira, o aluno, que ensina e aprende, tem tantas responsabilidades na sua aprendizagem quanto o professor tem de ensiná-lo. O professor precisa, por sua vez, estar apto para ensinar (e ser ensinado) e saber trabalhar com as situações e relações interpessoais. Chegamos à questão central: a forma como são conduzidas as intempéries na sala de aula ou na casa de qualquer família que dê importância à boa educação. O professor que cumpre o que diz é coerente e permite que os alunos exponham sua opinião, demonstra limite na sua própria atuação, além de respeitar o seu aluno. O exemplo é a melhor forma de trabalhar o limite, seja o sujeito mãe, pai, professor, psicopedagogo, psicólogo ou o que for. Ser comprometido com o meio o tornará um agente social ativo, exemplo do que diz Zagury (2008, p.17): “Ninguém pode respeitar seus semelhantes se não aprender quais são os seus limites”.

O limite constitui o comportamento e as aprendizagens, participando também da construção cívica, como comentou Paulo Frei-



re quando afirmou que a alfabetização e a educação são expressões culturais, porque não há lugar específico para se aprender - o ser humano sempre está aprendendo, passando por experiências, vivendo, participando de uma dimensão cultural, isso tudo é a prática do 'empoderamento' que a alfabetização, enquanto forma de entender e ler o mundo - proporciona. Ter poder, dessa forma, possibilita a liberdade de pensar, falar e respeitar, resultando diretamente na compreensão dos meios econômico, político, social e cultural. A ideia de Paulo Freire é clara quanto à interação do sujeito no seu meio; estar inserido não o faz agente ativo, mas quando age para promover mudanças e transformações todo o contexto modifica-se, pois há uma nova construção. O processo de alfabetização vai muito além de ensinar a ler e a escrever: é o que Freire chama de 'produção de conhecimento' e 'construção da identidade pessoal e social'.

Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa "ler" o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites *bem como* das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla. (FREIRE e MACEDO, 1990, p.9)

A educação trabalha o limite de maneira abrangente e singular em cada área de atuação, como na Matemática - mais especificamente na área das equações diferenciais, em que se estuda o limite através de números e gráficos. Vemos então que: "Seja  $L$  um intervalo aberto ao qual pertence o número real  $A$ . seja  $F$  uma função definida para  $X \in L - \{A\}$ . Dizemos que o limite de  $f(X)$ , quando o  $X$  tende a  $A$ , é  $L$  e escrevemos  $\lim f(X)=L$ ." (IEZZI, 1977, p. 25-H). A equação do Limite é  $f(X) = \lim (2X+1)=3$ . Podemos entender que se o valor do  $X$  corresponde a 1, teremos então o Limite, chegando então ao final da conta. Transpondo para a área das Humanas, peguemos o resultado dessa conta, que é o número 3, o qual pode comparar-se com a tríade mãe-pai-filho. Com o acréscimo de alguma diferença, sendo esse acréscimo o aprendizado do que é certo ou errado fazer, temos como resultado o limite. Curioso pensarmos que uma conta de algo tão complexo pode trazer à luz da consciência a relação entre três instâncias primordiais da vida de qualquer ser humano - a família. Não generalizo a família como única fonte de apropriação de normas, mas geralmente é a primeira, sendo

ela elementar e principal - a tríade pode ser empregador-empregado-atribuição, professor-aluno-informação, entre outras.

Nas outras ciências, vemos diferentes casos da utilização do limite - como na geografia política, que emprega sua objetividade em buscar a relação da sociedade em seu espaço de vivência e produção, que mostramos que qualquer grupo de qualquer tempo estabelece relação com o seu ambiente, denotando aspectos culturais. A sociedade que vive em um local estabelece nele seus aspectos hierárquicos, suas necessidades, sua produção e organização, demarcando então o *território* e estabelecendo uma relação sócio-política. Cresce a complexidade da organização do território - será preciso estabelecer poderes e regras, contratos e limites.

À medida que o grau de complexidade aumenta, essas relações de poder tendem a se tornar mais explícitas, ou seja, a nitidez do espaço político aumenta. Assim, o advento da propriedade da terra representa claramente uma ruptura e um marco nesse processo. Ele revela a projeção no espaço (cercas e limites em geral) de transformações profundas no interior daquela sociedade. (DA COSTA, 2001, p.19)

As diversas áreas que envolvem a licenciatura sabem que, dentro de suas próprias especificidades, trabalharão com o limite, sendo ele subjetivo ou objetivo - ou seja, através da prática docente que permeia a função social deste profissional e que vai além de ensinar o conteúdo, ele também é uma referência para seus alunos. Já objetivamente temos os casos citados acima, em que no entremeado das informações encontramos o limite, estabelecendo relações. Trabalhar o limite é um ato científico e ético, faz parte da constituição como profissional, mas a ciência não é incontestável, ela tem as suas limitações, sendo que em muitas áreas ela não atinge resultados. Como medir o que os seus alunos aprenderam no final da aula de biologia? De que maneira dar uma nota para uma apresentação oral sobre a Guerra Fria? A ciência não pode medir, quantificar, dar um percentual para a subjetivação do aprender, do afeto, do limite. A importância do ser humano é inigualável nas relações, nada se compara e nada ocupará este espaço.

... a ciência caminha por aproximações, que as “verdades científicas” são sempre precárias e provisórias

rias, que as teorias podem ser apenas corroboradas (jamais provadas), que mesmo hipóteses amplamente corroboradas podem conter erros significativos e que “fatos” cientificamente analisados podem simplesmente representar frutos de uma ilusão.(FREIRE-MAIA,1991, p.170)

Entendendo a dinâmica das famílias, temos a resposta de vários porquês. “Cabe à família a tarefa de estruturar o sujeito em sua identificação, individuação e autonomia” (PAROLIN, 2005, p.47), pois quando se explica à criança os motivos de negação, elas suportam frustrações de maneira saudável, entendendo que nem tudo é da forma que querem e que o mundo não gira em torno delas. Da mesma forma que um professor preparado saberá lidar com situações diversas, como citado por Dorothy Briggs (2002, p.18) a respeito da influência do professor: “Os professores contribuem muito para a imagem que a criança faz de si mesma, já que há um contato constante e também por exercerem acentuado poder sobre elas”. O professor não é a segunda mãe ou pai, ele tem uma função profissional a desempenhar, como um médico, um engenheiro, ou um eletricitista. O trabalho exige estudo e comprometimento, como tal não se limita a isso, pois se fixa nas áreas do conhecimento humano, indissociável da afetividade, da sociedade e do meio em geral. Para que o docente trabalhe seus conteúdos, ele terá de ter silêncio, disciplina e colaboração de seus alunos - quesito básico para aprendizagem. Isso é democratizar a sala de aula, já que possibilita os alunos terem responsabilidades e promoverem local favorável onde possam aprender.

Quando nos relacionamos com algo desconhecido, ter disciplina é uma das condições para a sua elucidação, mas aceitar a confusão, por mais paradoxal que possa parecer, é, ao mesmo tempo, uma outra condição. Daí a importância de um orientador, instrutor ou guia; de alguém que nos sirva de referência, que suporte a nossa confusão e que nos possibilite, pouco a pouco, definir uma organização que torne possível a realização de uma tarefa. (MACEDO, 2005, p. 148)

As crianças precisam ser ouvidas, para dar vazão a todas essas fantasias sem que elas se tornem realidade, fazendo sintoma e atrapa-

lhando o aprender. As crianças buscam os adultos para interpretar seus sentimentos, sentimentos que por muitas vezes são confusos, necessitando de escuta e apoio de egos auxiliares. Cabe ao educador se colocar no lugar da criança, sendo empático e compreendendo seu sentimento, ajudando em sua organização cognitiva, psíquica e emocional.

### **3. Considerações Finais**

A educação não está desassistida de subsídios teóricos para a prática. Percebe-se que o fazer do educador precisa de uma escuta que possa ajudá-lo a compreender, buscar e aprender sobre os novos sujeitos – alunos e sobre a didática utilizada - compreender que os sujeitos são distintos, os grupos também; trabalhar na singularidade sem individualizar em sem unificar a didática. Esse é um desafio que não compete somente ao educador, mas a todos que trabalham na instituição: direção, corpo docente e funcionários – pois todos educam.

A educação possibilita que as crianças desenvolvam civilidade - afinal, vivemos em sociedade, temos que obedecer a certas regras impostas, mesmo que em regime democrático e mesmo que nem sempre estejamos de acordo. Isso é trazer a criança para a realidade, sem mistificar que as coisas acontecem com um piscar de olhos ou com uma varinha mágica. É de inteira responsabilidade dos pais ou responsáveis inserir a criança na vida cotidiana e aceitar as frustrações que ela nos impõe. Suportar a carinha triste, o choro e o desapontamento do filho não é fácil. Os pais precisam ser fortes e entender que não há momentos estabelecidos para educar seus filhos - a toda hora ocorre aprendizado, os bons e maus exemplos são informações que serão registradas e analisadas por seus filhos.

As crianças não são mais as mesmas de uma ou duas décadas atrás. Vivemos outra realidade, na qual a informação é rápida e abundante; antes da adolescência a criança já começa a discernir o conceito de certo e errado, sendo o papel do educador mediar, proporcionar e educar para construir o sujeito autônomo e autor.

Retomemos a importância da subjetividade na construção do sujeito, que está diretamente relacionada com as percepções que o sujeito tem sobre ele e o mundo em que vive. Devido a isso, é de fundamental importância a construção de conceitos que correspondem à maturação cognitiva e afetiva. A subjetividade envolverá tudo aquilo a que o sujeito

der significado e esse significado tem um sentido singular e particular que vai depender de toda a sua pré-construção, sendo impossível duas pessoas sentirem a mesma coisa em relação a uma mesma vivência.

Transgredir os próprios limites não é fácil, mas todos aqueles que fazem suas escolhas tiveram algo ou alguém como referência. Tania Zagyry (2008) diz que quando termina o limite de um começa o do outro, enfatizando que o limite serve como elemento para compreender a relação que temos com os demais, sendo que naturalmente essas relações são de intensidades diferentes, no caso de se reportar ao chefe e na maneira de falar com um amigo, por exemplo. A representação do que entendo como parâmetros sociais determinarão como serei visto e aceito.

Somos seres humanos melhores no momento em que nos respeitamos, e para a profissão de educador a importância é maior, pois estamos trabalhando constantemente com pessoas, que são diferentes e têm comportamentos diferentes. Ser professor é um desafio, é reger uma orquestra que é, ao mesmo tempo, grupal e individual. Conhecer o sujeito e o grupo é o começo. Algumas palavras que fazem parte desse conhecimento: empatia, compreensão, diálogo, respeito, afetividade, potencialidades, crises, dificuldades, divergências, raiva e, até mesmo, o limite.

## Referências

BECHARA, Antoine In: ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

BRIGGS, Dorothy Corkylle. **A auto-estima do seu filho**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DA COSTA, Wanderley M. **Repensando a geografia, o estado e as políticas territoriais no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

DE LA TAILLE, Yves. **Limites: três dimensões educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

DEMO, Pedro. **Sociologia da educação, sociedade e suas oportunidades**. Brasília: Plano, 2004.

DUARTE, Márcia e GULASSA, Maria Lúcia. In: MAHONEI, A. e ALMEIDA, L. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2006.

FREIRE-MAIA, Newton. **A ciência por dentro**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

IEZZI, Gelson. **Fundamentos da Matemática Elementar**. Vol IV, Rio de Janeiro: Atual, 1977.

MACEDO, Lino. **Ensaios pedagógicos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl; DE LA TAILLE, Yves; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PAÍN, Sara. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e Objetividade: relação entre desejo e conhecimento**. Curso ministrado em 1987. São Paulo: Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz – CEVEC, 1996.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005.

RATEY, John. **O cérebro- um guia para o usuário: como aumentar a saúde, agilidade e longevidade de nossos cérebros através das mais recentes descobertas científicas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002

SPRINGER, Sally e DEUTSCH, Georg **Cérebro esquerdo, cérebro direito**. São Paulo: Summus, 1998.

ZAGURY, Tania. **Limites sem trauma, construindo cidadãos**. 80ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

## A AGRESSIVIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Maria Beatriz Jacques Ramos<sup>1</sup>

A compreensão da personalidade é a base para analisar a vida social, desde a infância, baseada na dependência, na necessidade de ser cuidado, na desconfiança e desconforto oriundos das frustrações impostas pelo ambiente. Melanie Klein supunha que o bebê não espera apenas o alimento, mas também o amor e a compreensão. Com poucas semanas o bebê já olha o rosto da mãe, reconhece seus passos, o toque de suas mãos, o cheiro e a sensação de seu seio ou mamadeira. Isso sugere que alguma relação com a mãe é estabelecida desde o nascimento e que ela representa para a criança todo o mundo externo. Assim, tanto a capacidade de amar quanto o sentimento de perseguição tem raízes profundas nos processos mentais mais arcaicos do recém nascido. A agressividade é incrementada por circunstâncias externas desfavoráveis, ou mitigada pelo amor que é recebido (KLEIN, 1991, p. 293).

Neste capítulo são apresentadas reflexões sobre a agressividade como parte do desenvolvimento e da aprendizagem. A agressividade está presente no ser humano e tem diversas manifestações no ciclo vital. Pode representar uma força propulsora para o crescimento e amadurecimento psíquico, em termos adaptativos; mas também pode tornar-se um meio destrutivo dos laços sociais ao negar a alteridade, o reconhecimento dos outros, ou novas possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, o professor não pode tornar-se refém da desqualificação e desvalorização social, pois seu lugar é de mediador das informações e vivências que os estudantes trazem à sala de aula.

Para trabalhar em grupo, no ensino formal, tanto estudantes quanto professores têm que passar por renúncias, abandonar a certeza, aprender a se relacionar com a frustração, a realidade e a agressividade.

Se nos reportarmos à atualidade veremos que a característica do século XXI é a perda de limites, a quebra de padrões. Os modelos

---

<sup>1</sup> Mestre em Aconselhamento Psicopedagógico. Doutora em Psicologia/PUCRS. Psicanalista. mbjramos@terra.com.br

do passado que organizavam o desejo humano, já não respondem às novas demandas. Hoje os parâmetros são instáveis, na vida da maioria das pessoas, o que traz diversas repercussões na escola e na relação professor e aluno.

Ainda que o controle emocional e o pensamento se desenvolvam de forma gradativa, no contato com o mundo externo, como meio de suportar e superar tensões, adiar satisfações imediatas, sabe-se que o pensamento se fundamenta na fantasia e deriva dela. A profundidade do pensamento está relacionada com a qualidade e maleabilidade da vida imaginativa durante o ciclo vital.

Pensar e controlar os desejos para não agredir o meio e o Outro representa uma experiência pessoal na qual é preciso conhecer a si mesmo, conviver com a diferença, o espaço, a linguagem e a lógica do ambiente de sala de aula.

Controlar o exagero, os comportamentos agressivos, o risco de atacar e ser atacado pelo outro. Avaliar o que convém e o que não convém são aspectos que estão em jogo no contexto escolar. Professores e alunos devem produzir pensamentos, ideias e possibilidades para interagir com o conhecimento. Pois, o pensamento permite olhar à realidade histórica e cultural e buscar soluções, tolerando o não saber, a tentação do apego excessivo às teorias e idealizações.

## **1. Agressividade: uma manifestação de aprendizagem**

Por que brigamos, lutamos? Talvez para encontrar um lugar, para superar o medo e a fragilidade. Para possuir algo que queremos e acreditamos merecer, para manter o poder e submeter o Outro ao desejo pessoal. Para desqualificar o que é oferecido, para ter o lugar do Outro, ser o Outro.

Agredimos por ressentimento, por raiva e inveja. Agredimos porque aprendemos a sustentar uma representação pessoal diante das demandas externas.

A agressividade humana tem uma característica inata, tanto quanto a sexualidade, que se expressa desde o início da existência na procura de satisfação, em detrimento do desprazer e da frustração provocadas pela perda da ilusão, da onipotência infantil, da crença que tudo que é esperado será conseguido desde que seja exercida uma pressão



sobre os outros, ou sobre o ambiente. Uma ilusão que gradativamente é retirada, cortada por regras e ações que delimitam lugares de convivência, de afeto e de aceitação.

Para Zimerman (2001) é preciso diferenciar agressividade e agressão. Agressão representa uma forma de desligamento, ruptura, ataque aos vínculos; agressividade representa uma forma de proteção contra o meio e pode revelar uma ambição relacionada com metas desejadas pela pessoa.

Para compreender essa manifestação no comportamento social é importante compreender a cultura contemporânea, a vida de cada sujeito, desde a infância, as relações baseadas na dependência, no cuidado, na organização de apego, na capacidade de amar de forma segura e confiável. Para crescer é preciso suportar as perdas, tolerar as frustrações impostas na convivência com o Outro.

A agressividade pode não ser negativa desde que canalizada, sublimada em ações educativas que permitam a iniciativa, como ação orientada à criação e reelaboração do mundo interno.

Na criança predomina o pensamento mágico, a certeza que sua vontade será atendida, de que a agressividade expressa no choro, nos gritos, nos chutes será acolhida como forma de comunicar necessidades. A criança não espera apenas o alimento, mas também amor e compreensão. Com poucas semanas, é possível observar que o bebê já olha o rosto da mãe, reconhece seus passos, o toque de suas mãos, o cheiro e a sensação do seio ou mamadeira.

A criança ao nascer não pode prover a si mesma as condições mínimas para sua sobrevivência. Esse instante inicial da relação de uma criança impotente com um outro é o ponto de partida da sua subjetividade. Subjetividade esta que implica a passagem de um ser puramente biológico a um ser psicológico e cultural. Portanto, ao estudar o desenvolvimento não podemos esquecer que este é sempre mediado numa relação de intersubjetividade inicialmente com a mãe e posteriormente, também com o pai e os irmãos. (SOUZA, 1995, p.38)

Assim, tanto a capacidade de amar quanto de odiar tem raízes profundas, desde os primeiros anos de vida, bem como a agressividade

de que pode ser incrementada por circunstâncias externas desfavoráveis, ou mitigada pelo amor recebido.

A agressividade pode se transformar em comportamentos nos quais predominam a violência, a dificuldade para lidar com as experiências emocionais por identificações constituídas nos laços sociais e culturais com pessoas significativas, internalizadas no mundo interno, um mundo de fantasias inconscientes frente ao complexo mundo externo, a realidade. Um mundo que não é feito somente de fatos e interações, mas um mundo que cria a subjetividade e a alteridade, uma modalidade de contato e de separação em termos de comunicação com os demais.

Atualmente o espaço entre a representação e a realidade tem diminuído e se superpõe, muitas vezes. A realidade é convocada para validar a virtualidade, sem mediação simbólica, sem respaldo para pensar, refletir e criticar, em função da fragilidade das instituições familiares e escolares.

As referências identitárias tornaram-se múltiplas e facetadas, produzindo uma obrigatoriedade de adequação aos modos legitimados culturalmente. Isso gera agressividade, tirania, mobiliza defesas psíquicas para suportar a falta de amparo, de sustentação emocional e social.

Hoje, muitas crianças e adolescentes não têm capacidade de simbolizar e, quando o fazem, o símbolo não se sustenta, pois não têm adultos que mantenham as funções maternas e paternas.

Essa situação leva à agressão, à voracidade incrementada pela privação, indiferença, rancor de não ser suficientemente bom para ser amado. A pessoa voraz quer sempre mais a custo dos outros, não é capaz de consideração e generosidade. Está sempre insatisfeita, não tolera que alguém apareça mais do que ela, pois isto desafia sua supremacia.

Outra manifestação é a inveja inerente ao sentimento de posse, de estragar, ou danificar objetos e ligações sociais. A inveja aponta para o desejo de destruir a alegria da outra pessoa. Se o outro está bem, o invejoso está mal. O invejoso não suporta a felicidade de alguém, não há espaço para a diferença, a lógica é comparativa: tenho que possuir o que o outro possui, ser como ele é.

Se olharmos para nosso mundo adulto do ponto de vista de suas raízes na infância, obtemos um insight sobre o modo pelo qual nossa mente, nossos hábitos e nossas concepções foram construídos desde as fantasias e emoções infantis mais arcaicas até as mais

complexas e sofisticadas formas de manifestações adultas. Há mais uma conclusão a ser tirada: aquilo que já existiu no inconsciente nunca perde completamente sua influência sobre a personalidade. (KLEIN, 1991, p. 296)

A procura da felicidade, do nirvana, é um caminho, uma vontade constante, um lugar no qual cada um quer chegar, mas nem sempre conquistado, pois é impossível ser feliz sozinho, como na música, ou na ideia de um autor anônimo que conta o seguinte diálogo entre duas pessoas: *“Homem da planície porque sobes a montanha? E o outro responde: Para ver melhor a planície.”*

Tomar distância para perceber o que temos e com quem podemos contar, é condição para analisar, pensar e retomar o trabalho docente, que em certas ocasiões fica emaranhado no desânimo, na falta de perspectiva em relação aos objetivos almejados.

Mas como ser feliz com os outros? Os outros que frustram, que maltratam, negligenciam, abandonam e deixam à criança, ou o adolescente permanecer desolado, naufragado na ambivalência do amor e do ódio, da negligência e da opressão? A criança que permanece no adolescente e no adulto, incitando a intolerância e a urgência no atendimento das motivações básicas, motivando a briga, a mentira, o roubo, pois sente que aquilo que recebeu não foi suficiente para aplacar a *“fome”* e o querer.

Na história da humanidade nos defrontamos com desbravadores, guerreiros, reis e rainhas que lutaram por ideais de conquista, de dominação, que se consagraram por vitórias, por ampliação de territórios, que aumentaram o controle e ampliaram riquezas em detrimento do respeito, da cultura e da crença do outro.

No século XXI nos deparamos com a cultura da beleza, da padronização, da globalização, o que favorece a exclusão. Os que não são querem ser; os que não têm querem ter. Ainda que ocorram encontros e paixões que rompem com o isolamento, o ser humano cada vez mais se depara com o vazio e o desprezo pela vida e pelos sentimentos dos outros. O consumo consome.

Crianças, adolescentes e adultos vivem em meio às referências que invadem seu imaginário. Muitas vezes são atores do espetáculo da cultura. Como tal, são continuamente convocados a consumir imagens mais do que refletir, elaborar, pensar. Com isso, são empurrados a per-

manecer na periferia de si mesmos e, nesse embotamento reflexivo, é difícil construir projetos pessoais que possibilitem reconhecer-se como alguém de valor. Sem projetos, ficam sem motivos para valorizar a si mesmos e a vida.

Os estímulos não possibilitam a filtragem do que representa o bem comum, o apreço, o respeito pela assimetria que reveste as relações humanas, como as relações entre professor e alunos.

## 2. Família e escola

A situação daquele que ensina e aprende o professor; daquele que aprende, mas que também ensina o aluno; mostram os recursos internos para relacionar-se com a ordem, a rotina, o tempo e o espaço representado nos conhecimentos do mundo físico e científico.

Em meio às diferenças e desigualdades deparam-se os adultos, os adolescentes e as crianças. Cada grupo com seus direitos, mas nem sempre preparados para os deveres e os limites impostos pela sociedade.

*Viver e sonhar como um eterno aprendiz*, mas como fazer isto num mundo de banalizações e descréditos. Num mundo em que escutar, enxergar e colocar-se no lugar do outro virou utopia?

Assim crescem os impasses, os problemas entre os grupos, os problemas entre pais e filhos, entre professores e alunos nas escolas.

Para analisar as conexões entre desenvolvimento e aprendizagem temos que considerar a família no que se refere aos vínculos e significações com o aprender, as atitudes diante das situações desconhecidas e o modo como às pessoas no grupo expressam suas ideias e sentimentos. Precisamos captar a modalidade de circulação do conhecimento e da informação entre os membros da família: segredos, alianças e subgrupos em termos de exclusão e inclusão da criança e do adolescente.

Detectar as possíveis qualificações e desqualificações, praticadas dentro do grupo familiar com mensagens, implícitas e explícitas, argumentos para explicar as opiniões, seu conteúdo, sua coerência, a contradição ou articulação entre as mensagens, pois essas podem favorecer ideais relacionados ao conhecimento e as informações. Observar as modalidades de ensinar, de falar sobre castigos, sanções, prêmios, sobre a transmissão de informações a respeito da sexualidade, história familiar, trabalho dos pais, história do sujeito.

A aceitação ou rechaço da autonomia de pensamento, isto é, a forma como são escutadas e consideradas as opiniões divergentes, o direito à privacidade de cada um são fundamentais para conhecer as funções desempenhadas pelos cuidadores ou pais.

O professor reconhece que nem sempre o sujeito com problemas é aquele que precisa de acompanhamento diferenciado em seu processo de desenvolvimento. Assim como nem sempre o grupo familiar é responsável pela causa das dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem.

A combinação de fatores congênitos, hereditários, junto com as experiências infantis no ambiente familiar ou social, constituem a chamada série de disposições, que por influência dos motivos atuais ou desencadeantes, por sua vez condicionados pela disposição, determinam o surgimento da enfermidade mental. (FERNANDEZ, 1991, p. 96)

O que se internaliza é a família como sistema, não os aspectos isolados. A família não é um objeto internalizado, mas um conjunto de relações internalizadas, laços que vão transformando-se em modalidades de aprendizagem.

A família sofre modulações e mudanças em realidade e em fantasia, na vida de cada sujeito. É uma matriz de contextos e “dramas”, “tramas”, para representar-se. Hoje temos novas estruturas familiares para compreender. Essas se caracterizam por uma pessoa que assume sozinha as tarefas, antes divididas pelo casal, o que pode provocar mais tensão e angústia em seus membros. Não existe uma família padrão, cada uma é diferente, tem uma história e uma forma de regular-se. Uma família é um agrupamento humano. É um sistema que se move no tempo. Compreende vínculos afetivos de pelo menos três gerações em seu percurso pelo ciclo vital. O significado que a família atribui às transformações de cada pessoa relaciona-se com a condição de cada membro adquirir novos conhecimentos, diferenciar-se do grupo de origem, adquirir uma identidade própria. Supõe comunicações e matizes afetivos entre pessoas que vivem na mesma moradia e que tem diferentes modos de organização.

Do ponto de vista imaginário e simbólico a família pode ser representada nas fantasias, significações, formulações, escolhas amorosas,

estilos de vida, metas e estrutura psíquica de cada pessoa. Encaminha a pessoa às relações com a sociedade em geral, a comunidade e a escola. Ajuda a criança e o adolescente a se adaptar ao meio, usar a fantasia, a criatividade, com limites que geram segurança e confiança no outro, a simbolizar usando instrumentos, linguagens, formando conceitos, pensando sobre os próprios comportamentos. Propicia que cada fase da vida seja explorada.

Nos estudos psicanalíticos compreende-se que a mãe estabelece a base à saúde mental do filho e para o contato com o pai, que é uma das duplicações da mãe e objeto das primeiras identificações da criança.

É fundamental que no início da vida de um bebê, a mãe esteja intimamente ligada a ele, oferecendo o que Winnicott chama de *holding*, Bion chama de capacidade de *revêrie* e Bick de função pele, Termos que falam de um período de intensa proximidade entre mãe e filho. (SOUZA, 1995, p. 45)

As referências familiares são fundamentais na organização da personalidade. Uma grande parte da vida psíquica saudável tem a ver com as histórias familiares. Em muitos casos os problemas dos filhos obedecem à impossibilidade dos pais transmitirem-lhes determinada aprendizagem por não terem incorporado novos vínculos em termos de autoridade, de imposição de limites, de noções de realidade, auxiliando na contenção da destrutividade e no discernimento da realidade.

A contribuição que o adulto pode dar à criança e adolescente depende do relacionamento consigo mesmo e com o círculo mais amplo que o envolve. Desde a mais tenra infância somos influenciados por modelos parentais, por modos de convivência, de estima e empatia pelos demais.

### **3. Infância, escolarização e outras histórias...**

Numa incursão histórica sobre a infância pode-se ver que os gregos e romanos abastados colocavam os filhos mais inteligentes na escola, ainda que não tivessem acesso a todas as informações e atividades do mundo adulto, pois muito cedo eram convocados para batalhas, nas quais muitos morriam.

Na Idade Média os pequenos que sobreviviam as doenças e invasões bárbaras não tinham distrações, nem escolas, pois a cultura era oralizada.

Nesse período, meninos e meninas eram tratados como adultos em miniatura. Em 1429, quando o alemão Gutemberg inventou a imprensa, os livros não precisavam ser copiados à mão e se multiplicaram. O efeito disso foi o ressurgimento e a expansão das escolas.

Mas, foi na idade moderna que surgiu na nobreza a preocupação de poupar as crianças dos males do mundo, mesmo que entre a plebe, a infância ainda fosse um sonho. Apenas com a revolução francesa e o lema da *Liberdade, Igualdade e Fraternidade* se estenderam às crianças de classe pobre o direito de ir à escola de forma obrigatória.

De tal modo apareceram os direitos da criança. A partir daí elas foram tratadas como seres diferentes que precisavam de proteção e carinho dos pais até se tornarem adultos.

A partir de 1850, tem início o conceito da infância. As crianças têm roupas, brincadeiras, linguagem e até uma psicologia feita sob medida. São idealizadas como um tesouro que deveria ser preservado ao máximo.

Contudo, no século XX, a partir da década de 50, tem início o esvaziamento do conceito de infância. A partir daí, as crianças começam a partilhar de informações destinadas aos adultos e aos poucos perdem as ilusões que cercam os sonhos infantis, para logo tornarem-se adolescentes.

Nesse breve passeio histórico observa-se que no século XXI cresce, mais uma vez, a negligência, o abandono e os maus-tratos por parte dos cuidadores.

Se olharmos nesse vértice, podemos entender as razões pelas quais a escola e os professores são alvos de muitas projeções sociais e familiares. Da mesma forma, a razão para não receberem ajuda de um cuidador primário, para não entrarem em confronto com a cultura familiar; ainda que visem reforçar o que cada pessoa traz de potencial e de possibilidade para crescer, desenvolver-se individualmente e em grupo.

Muitas dificuldades assolam o ânimo e a compreensão dos professores, mas não é possível ficar paralisado diante dos problemas com culpabilizações, pois isso não soluciona as grandes interrogações e os impasses de sala de aula.

A culpa e o sentimento de obrigação oprimem, sufocam, causam angústia, medo, depressão, mas não trazem solução para as grandes inquietações vividas no ambiente escolar.

Precisamos encontrar novas estratégias, pensar em novos modos de ação e comunicação, ainda que as diferenças sejam reduzidas à medida que a autoridade docente vem sendo destituída, em parte, de sua função simbólica. Devemos estudar os laços intersubjetivos para discernir as novas formas de trabalhar com o processo de ensino e aprendizagem; lembrar da responsabilidade por cada gesto, cada atitude e no efeito que as palavras e as ações provocam nos contextos grupais.

Aprendemos porque internalizamos, em fantasia e em realidade, o que vivemos. Desse modo, é preciso considerar as experiências oferecidas, as histórias contadas, o modo como projetamos nossos sentimentos, as coisas que não toleramos e descartamos, colocando-as, de forma indiscriminada, nos outros.

Não existe uma fórmula, uma receita perfeita. Existe a pessoa que faz e pensa no que tem para oferecer, ainda que muitas vezes não seja compreendida. Esta pessoa é o professor.

Nessa perspectiva, vejo que o docente é um profissional que, mesmo sem contar com muitos recursos externos para ensinar, precisa manter o controle emocional diante das adversidades. Lembro de Dom Quixote lutando contra moinhos de vento, acompanhado por Sancho Pança, defendendo seus ideais. Nem sempre os sonhos se realizam e muitas vezes a desilusão e a difícil tarefa de ser professor impregnam os sentimentos e a realidade.

É preciso recuperar o fôlego, dar-se conta da insegurança e da fragilidade que somos feitos, pois somos humanos. Humanos a procura de *ethós*, de ética, de princípios, que em algum momento norteiam a escolha e o desejo de ser um representante do conhecimento, das normas, da cultura numa sociedade desigual. Uma sociedade que privilegia a singularidade, sem manter a alteridade e as condições que favoreçam o diálogo, as regras de aproximação e de distanciamento, que nem sempre resguarda aqueles que precisam de cuidado, manejo intelectual e afetivo, para contê-los emocionalmente. Assim, acontece no trabalho docente, um trabalho que não vislumbra o resultado final, o produto da tarefa realizada.

Tudo isso é muito! Sim, é muito. Tanto quanto a escolha e a decisão de ser e continuar sendo um professor.



Para concluir algumas histórias, quem sabe metáforas, sobre o tema da agressão e dos conflitos, pois precisamos aprender com a experiência emocional na convivência com os outros.

*“Ninguém pode banhar-se duas vezes no mesmo rio”*, disse Heráclito de Atenas, porque nessa altura o rio e nós já não seríamos os mesmos, embora o rio continue a ser rio e nós idênticos a nós mesmos.

As relações entre professor e alunos pressupõem espaços individuais e coletivos de trabalho, métodos de estudos agradáveis e motivadores. As crianças e adolescentes vivem num mundo desestruturado, sem sistematização, sem respeito às diferenças e ao lugar que simbolicamente deveriam ocupar.

Acredito que uma forma de canalizar a agressividade é trabalhar com as potencialidades dos alunos, numa dinâmica que privilegie a descoberta, o diálogo e a responsabilidade; que mobilize os mecanismos cognitivos e a energia disponível de cada sujeito com estratégias e contextos que favoreçam novas aprendizagens e novas identificações.

A condição humana deve ser construída. A moral tem normas. A ética tem princípios e deve servir para apontar caminhos. Portanto, o professor é responsável pela educação do aluno, tem que encontrar alternativas, capacitar-se para trabalhar com a autoridade que lhe confere a docência.

Dados publicados nos EUA sobre violência na televisão mostram que os estudantes da escola secundária (12 anos escolares) gastam 13000 mil horas na escola e 25000 horas na frente do televisor assistindo homicídios, cenas de violência, assassinatos.

Para Spitzer (2007) os estudos de Bandura, desde a década de 60, mostraram que quem observa a violência torna-se violento. As pesquisas realizadas com crianças no jardim de infância, que assistiram a um filme com crianças violentas, mostraram que essas passaram a imitar este comportamento nos brinquedos, jogos, que lhes eram disponibilizadas nas brincadeiras e interações em grupo.

A observação da violência induz ao embotamento e à indiferença em face da violência. Os acontecimentos são produzidos, não ocorrem simplesmente, existe uma rede vertical e horizontal que permeia o imaginário humano e submete a consciência e a lógica, provocando o predomínio da impulsividade e a banalização da vida, de Eros, da ligação. Existem raízes biológicas, mas também históricas da agressividade.

de humana, dependendo das nuances e matizes afetivos que enlaçam as comunicações. Isso tem que ser compreendido pelo professor, ainda que algumas situações não possam ser atenuadas ou remediadas com a ação pedagógica, pois ultrapassam as possibilidades oferecidas pela escola. Trabalhar em rede, trabalhar em grupo, trabalhar de forma comunitária, pode ser uma estratégia para enxergar e atender alguns cenários de violência no cotidiano escolar.

Segundo a mitologia grega, *Procasto* era proprietário de uma hospedaria que tinha um quarto muito especial. Ele recebia os hóspedes e os colocava numa cama esticando-lhes as pernas quando eram muito baixos, ou cortando-as, quando eram muito altos, para que ficassem do tamanho adequado para o móvel.

Esse era o modo como operava com a reciprocidade, a forma de cuidado com os objetos, desconsiderando o cuidado com o outro, a liberdade, a maneira como cada um se apresenta.

Como professores, podemos nos prender em estereótipos e em padrões, nos fixar em imagens e teorias para negar ou controlar os conflitos, para manter a expectativa da escola ideal, do aluno ideal.

Tudo que aprendemos se caracteriza por uma dinamicidade permanente, uma aprendizagem leva à outra, como um movimento mais ou menos constante.

Tudo o que se realiza no mundo está baseado na aprendizagem, as gerações precedentes fornecem elementos para as seguintes, numa espiral sucessiva.

É pela aprendizagem que os humanos avançam e é por ela que se explica o processo de evolução histórica e social. A aprendizagem torna possível o conhecimento do mundo físico, possibilita a descoberta de novas teorias, novos métodos, novos padrões e condições de vida.

Aprendizagem é um fenômeno do dia-a-dia. Não se aplica apenas as situações de ensino formal. A capacidade para aprender está presente desde o nascimento e significa um potencial de desenvolvimento que ocorre à medida que o ser humano amadurece suas estruturas cerebrais e seu sistema nervoso.

Aprendizagem é um processo pessoal, cada ser humano é agente das próprias conquistas, que vão depender de esforço e envolvimento de suas capacidades e também das condições do meio.

As crianças que não aprendem talvez sofram de uma falta de liberdade para pensar; já que não conseguem superar as resistências internas e externas com as quais se defrontam e se refugiam na ignorância como solução para suas angústias.

A inibição intelectual pode mostrar a impossibilidade de usar os recursos do qual o sujeito dispõe; os sintomas substituem o uso da inteligência, do pensamento; uma diminuição da função (inteligência) para evitar um confronto.

O não aprender pode ser um processo no qual a pessoa atua com a finalidade de manter-se passiva. Para aprender é necessária uma estrutura de personalidade madura emocionalmente, que tenha superado o processo primário. (SOUZA, 1995).

O conhecimento ocorre no percurso entre o erro e o não erro. O caminho para aprender passa pela possibilidade de errar. Errar sem punição, pois errar é matéria prima do conhecimento. Ser diferente, pensar diferente, deve ser um quadro constante para o professor se colocar, ora como personagem, ora como autor, como criador, à medida que promove abertura para o novo, para o inesperado.

A última ilustração para finalizar:

Um aluno levanta, empurra um colega, não escuta o professor. Como compreender essa situação? O que fazer?

As palavras são como flechas, uma vez lançadas não podem ser detidas. Ver e conter são tarefas do professor, é condição para quem escolhe esta profissão. Em muitos momentos um olhar e um toque são importantes. Dizer algo, não significa fazer algo. Nem sempre compreendemos o que está acontecendo, mas não podemos ficar assustados, amedrontados diante do desconhecido.

É necessário tolerar a própria impotência, a frustração a partir do lugar que somos colocados, permanecendo ou não nesta condição. Compreender os fatos, sem sentir-se implicado, observar a condição para que tenha se estabelecido este confronto. Qual será essa condição? Deixo esta pergunta para que cada olhe sua posição e o modo como que é capaz de lidar com os impasses e os desafios que sempre estarão presentes nas relações humanas e, portanto, na sala de aula.

No aprender estão presentes a objetividade, a inteligência, e a subjetividade, os desejos. Se considerarmos a aprendizagem como uma função que leva a expansão das estruturas mental e afetiva, o não aprend-

der traz paradas no desenvolvimento por impasses vividos nas situações de filiação, de identidade e de reconhecimento a partir da matriz familiar.

Para Sônia Parente (2000), a aprendizagem implica num movimento pendular e dialético entre: a dimensão lógica e a dimensão dramática, entre a articulação do conhecimento e do desejo.

Aprender significa receber coisas de fora, apreender a realidade, o sentido das coisas existentes. O não aprender não é o contrário de aprender e tem uma função tão integradora quanto o aprender, a função da ignorância.

## Referências

FERNANDEZ, Alícia. **Inteligência aprisionada**. Porto Alegre: ARTMED, 1991.

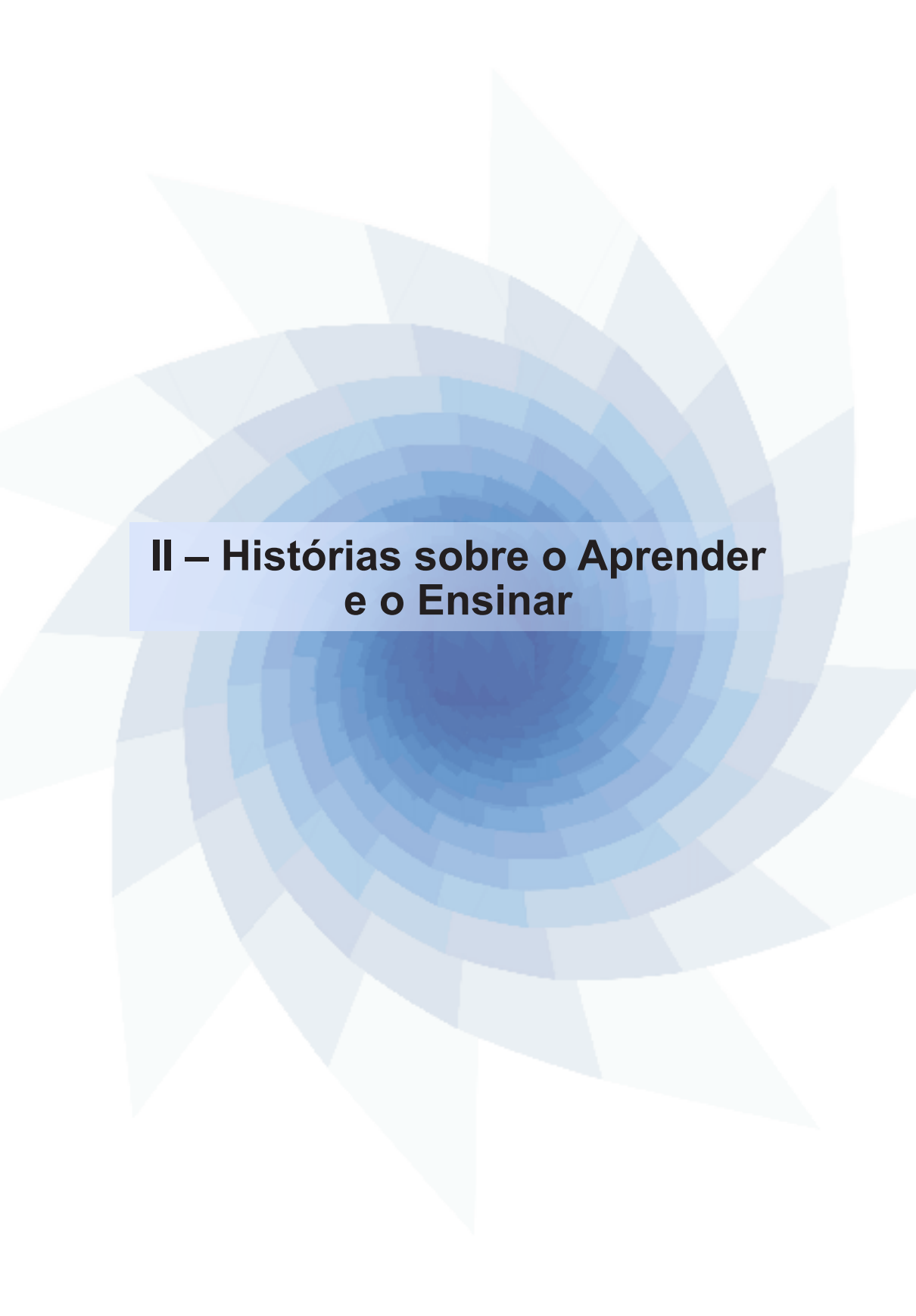
KLEIN, M. **Inveja e gratidão**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

PARENTE, Sônia. **Pelos Caminhos da Ignorância e do Conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SOUZA, Audrey. **Pensando a inibição intelectual**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1995.

SPITZER, Manfred. **Aprendizagem**. Lisboa: Climepsi, 2007.

ZIMERMAN, D. **Vocabulário de Psicanálise**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.



## **II – Histórias sobre o Aprender e o Ensinar**

# UMA PROPOSTA DE ENSINO SOBRE O TEMA SEXUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ingrid Alves<sup>1</sup>

Valderez Marina do Rosário Lima<sup>2</sup>

Rosana Maria Gessinger<sup>3</sup>

O presente capítulo aborda questões relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem do tema sexualidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Primeiramente, apresentamos algumas especificidades da EJA e discutimos a maneira como o assunto sexualidade é trabalhado nas escolas e a relevância do seu estudo, principalmente por parte dos discentes da EJA. Na segunda parte do artigo, propomos a utilização de jogos como uma das estratégias de ensino que podem ser utilizadas pelos docentes para trabalhar o tema sexualidade com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, como sugestão, apresentamos quatro jogos, os quais possuem objetivos distintos e, portanto, podem ser contemplados em diferentes momentos da aula. Por fim, convidamos os leitores a realizarem uma reflexão sobre os elementos a serem considerados para a elaboração de procedimentos didáticos que proporcionem a construção e a reconstrução de conhecimentos por parte dos discentes.

## 1. Importância da escola e do estudo da sexualidade na Educação de Jovens e Adultos

Ao abordarmos a Educação de Jovens e Adultos, não estamos considerando um grupo privilegiado de estudantes que está cursando o Ensino Superior, mas muitos sujeitos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola no período regular pelas mais diversas razões. Algumas pesquisas por nós realizadas anteriormente apontaram-nos que

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PUCRS) e Bolsista de Apoio Técnico na área de Educação (CNPq/PUCRS). [ingridpuc@yahoo.com.br](mailto:ingridpuc@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação (PUCRS), Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da PUCRS e Coordenadora de Ensino e Desenvolvimento Acadêmico da PUCRS. [valderez.lima@puccrs.br](mailto:valderez.lima@puccrs.br)

<sup>3</sup> Doutora em Educação (PUCRS), Professora da Faculdade de Educação da PUCRS e Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da PUCRS. [rosana.gessinger@puccrs.br](mailto:rosana.gessinger@puccrs.br)

a precária situação econômica das famílias consistiu na principal causa do afastamento dos estudantes da EJA da escola enquanto crianças. A maioria desses estudantes precisava auxiliar os pais e/ou responsáveis a aumentar a renda da família a fim de que pudessem ter os recursos básicos para sobrevivência.

Considerando que esses sujeitos já foram excluídos do sistema escolar no passado, destacamos o cuidado que as instituições de ensino e, mais especificamente, os professores devem ter para garantir não apenas o acesso à escola, mas também a permanência nela dos jovens e adultos. Nesse sentido, caberia um questionamento: que ações devem ser empreendidas pela escola para favorecer a permanência dos educandos da EJA nas instituições de ensino? Julgamos fundamental que os docentes se conscientizem de que os sujeitos aos quais nos referimos já viveram inúmeras experiências, que devem ser respeitadas e valorizadas no ambiente escolar. Além disso, é desejável que os professores da EJA façam uso de recursos didáticos apropriados para a faixa etária em questão, e que elejam estratégias de ensino condizentes com o(s) grupo(s) de discentes com os quais trabalham.

Julgamos relevante, ainda, destacar que o estudo de temas que constituam interesse aos estudantes consiste em outra iniciativa dos professores da EJA que pode contribuir para a permanência dos jovens e adultos na escola. O desenvolvimento de trabalhos pedagógicos envolvendo o tema sexualidade costuma despertar o interesse dos estudantes da EJA, sendo considerado, portanto, relevante na concepção de tais educandos (BRASIL, 2001). O estudo de tal temática é fundamental para que possíveis problemas (reversíveis e irreversíveis), como, por exemplo, gravidez indesejada na adolescência e contaminação por Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), possam ser evitados.

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - 1º Segmento (BRASIL, 2001), referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), considera que as escolas possuem uma função importante no que se refere à construção, à reconstrução e à complexificação de conhecimentos por parte dos estudantes: “o estudo sistemático que se realiza na escola é uma boa oportunidade para articular os conhecimentos de modo mais sig-

nificativo e abrangente. Para tal, os educandos precisam estabelecer conexões entre suas explicações e o conhecimento escolar” (BRASIL, 2001, p. 168). Ainda de acordo com o referido documento, a sexualidade constitui uma temática relevante a ser trabalhada com os alunos de tal modalidade de ensino, tendo em vista que a maioria dos estudantes da EJA possui vida sexual ativa.

Apesar de diversas instituições de ensino, atualmente, abordarem tal tema junto aos educandos, julgamos que a maneira de fazê-lo ainda precisa ser modificada em alguns aspectos.

Normalmente, o trabalho desenvolvido pelas escolas no que se refere à sexualidade é superficial, pois não contempla a complexidade que permeia tal tema. A equipe diretiva das instituições de ensino costumam convidar um(a) especialista no assunto para ministrar uma palestra para os alunos, os quais, ao final da explanação do(a) profissional podem fazer perguntas. Muitas vezes, os professores das instituições não dão continuidade à discussão da temática durante suas aulas. E quando os debates prosseguem em aulas posteriores à palestra, a tendência é que apenas os docentes de Ciências e Biologia assumam tal responsabilidade. Os educadores das referidas disciplinas, via de regra, abordam o tema sexualidade trabalhando conteúdos básicos como, por exemplo, a caracterização dos órgãos sexuais femininos e masculinos, os sintomas de algumas DSTs e a utilização de preservativos nas relações sexuais (FELIPE, 2008).

Entendemos que, além dos conteúdos conceituais, precisam ser trabalhados também os conteúdos atitudinais, ou seja, aqueles relacionados ao comportamento dos estudantes, às atitudes deles para com a própria sexualidade e para com a sexualidade de outras pessoas, o que envolve questões como respeito e solidariedade. Tal concepção vai ao encontro do que nos diz a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - 1º Segmento:

a responsabilidade do educador é buscar esclarecer dúvidas e questionar preconceitos, considerando a importância de os educandos terem informações claras para desenvolverem atitudes saudáveis e responsáveis com relação à sexualidade (BRASIL, 2001, p. 180).

Consideramos relevante mencionar que a reflexão dos professores sobre o trabalho desenvolvido nas instituições de ensino em relação



ao tema sexualidade é imprescindível a fim de que os conteúdos abordados e as estratégias de ensino utilizadas possam ser reelaborados sempre que necessário. Desse modo, os educadores poderão contribuir para a redução de índices alarmantes de adolescentes grávidas e de indivíduos com AIDS na população brasileira.

## **2. Jogos: uma estratégia de ensino para a Educação de Jovens e Adultos**

As estratégias de ensino utilizadas pelos docentes durante as aulas são consideradas fundamentais para a viabilização dos processos de ensino e de aprendizagem. Consciente ou inconscientemente, as propostas metodológicas dos professores são norteadas por teorias pedagógicas.

O professor que baseia sua prática na epistemologia construtivista, a qual norteia a pedagogia relacional, acredita que o aluno é o sujeito da própria aprendizagem e, como tal, deve ter a oportunidade de interagir com o objeto de conhecimento. A partir dessa interação, os educandos e o docente poderão elaborar questionamentos a serem respondidos acerca do objeto de estudo. O educador, nesse caso, exerce a função de mediador, ou seja, é alguém que desperta a curiosidade dos estudantes e os instiga a construir, a reconstruir e a complexificar os saberes provenientes do meio social. Podemos perceber, portanto, que o docente inicia a prática pedagógica partindo dos conhecimentos prévios dos educandos e visa tornar possível a transformação do senso comum em conhecimento científico, através do processo de ensino. Para Becker (2001, p. 24), tal educador

(...) acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la; ele descobre isso por construção.

Uma das estratégias de ensino que possibilita a construção, a reconstrução e a complexificação dos conhecimentos é o jogo. Este pode ser utilizado pelo educador para trabalhar não apenas a sexualidade na Educação de Jovens e Adultos, mas também outros temas transversais e conteúdos específicos.

Um jogo é considerado pedagógico quando há a intencionalidade de promover os processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Grando (1995),

(...) o jogo pedagógico deve ser desafiador, interessante, ter um objetivo que possibilite ao sujeito o “se conhecer” a partir de sua própria ação no jogo e, finalmente, que todos os jogadores estejam ativamente envolvidos com a situação, ou seja, participando em todos os momentos de jogo (p. 59).

Os jogos pedagógicos podem ser propostos em aula, pelo professor, visando atingir diferentes objetivos. Tal concepção vai ao encontro do que nos diz Lara (2005), a qual salienta que o tipo de jogo a ser utilizado na sala de aula deve estar vinculado ao objetivo que o professor pretende alcançar com sua utilização.

Para a referida autora, os jogos podem ser classificados em quatro diferentes tipos: de construção, de treinamento, de aprofundamento ou estratégicos.

Os jogos de construção são aqueles através dos quais os alunos constroem novos conhecimentos a partir de situações-problema propostas pelo jogo. Propor tais jogos para os discentes exige muito mais disponibilidade e esforço do professor durante sua construção e, também, durante sua execução, pois deverá ser considerado pelo docente o fato de que cada aluno apresenta diferentes níveis de conhecimento inicial sobre o tema trabalhado e diversas formas de desenvolver um raciocínio para resolver determinada questão. Isso exigirá que os educandos recebam atendimentos individualizados para que consigam aprender significativamente.

Os jogos de construção corroboram o pensamento construtivista no que se refere à intervenção do professor e à concepção de ensino e de aprendizagem do educador. O docente atua como mediador entre os alunos e o conhecimento, permitindo que os próprios educandos conduzam o trabalho, construindo conhecimentos à medida que estes se tornam necessários ao longo do jogo.

Nem todos os conceitos são construídos facilmente pelo aluno. Sendo assim, é necessário que o educando utilize diversas vezes o mes-

mo tipo de raciocínio e conhecimento, não com o intuito de memorizá-lo, mas visando à abstração ou à generalização desse pensamento. Para este fim, podem ser utilizados os jogos de treinamento. Estes possibilitam que o professor verifique o que o aluno realmente aprendeu sobre o conteúdo que está sendo trabalhado em dado momento. Percebendo as reais dificuldades de cada aluno, o professor pode auxiliá-los sempre que necessário, possibilitando que os estudantes compreendam o que ainda, por alguma razão, não havia sido entendido.

Além disso, os jogos de treinamento podem substituir as extensas listas de exercícios que os professores costumam utilizar para fixação dos conteúdos, as quais são consideradas estafantes pela maioria dos alunos. O jogo será uma atividade mais interessante para os educandos, na medida em que estes se sintam desafiados para construir novos conhecimentos.

Os jogos de aprofundamento constituem outro tipo de jogo que pode ser contemplado na sala de aula. Tais jogos devem ser utilizados pelo professor a fim de que o aluno possa aplicar o conhecimento construído em momentos anteriores. Além disso, também servem de apoio para o professor quando um aluno conclui a atividade antes dos demais colegas. Esse aluno pode trabalhar com um jogo de aprofundamento enquanto aguarda que os colegas concluam a atividade em desenvolvimento. O jogo possibilitará que o educando aprofunde seus conhecimentos sobre o conteúdo trabalhado. Isso não significa que os outros alunos não precisam avançar no conhecimento, mas, sim, que o professor não deve limitar o raciocínio de um aluno que possa ter maior afinidade com o tema estudado.

Os jogos de aprofundamento permitem, também, que os conteúdos sejam trabalhados de forma integrada, pois um mesmo jogo exige que o aluno aplique conhecimentos já construídos a fim de aprofundá-los. Além disso, é possível que se realizem diálogos com as outras áreas das ciências através de desafios que podem ser propostos pelo docente.

O quarto e último tipo de jogo apresentado são os jogos estratégicos, que, conforme o próprio nome define, são jogos que exigem que o aluno crie estratégias para avançar no jogo. O educando deve criar hipóteses para resolver determinada situação-problema.

Em relação à utilização de jogos com alunos da EJA, cabe salientar que, muitas vezes, os professores tendem a pensar que tal es-

tratégia é inadequada para os referidos estudantes em função do caráter lúdico que a permeia, julgando que seu uso é apropriado apenas às crianças. Embora não seja possível generalizar, acreditamos que os jogos podem ser uma estratégia de ensino importante que pode contribuir para tornar mais prazerosas e desafiadoras as aulas, principalmente para os alunos que trabalham nos turnos da manhã e da tarde e, à noite, mesmo cansados, após um dia estafante de atividades, vão à escola para ampliar seus conhecimentos. Consideramos que cabe ao docente discutir a importância dos jogos com os alunos a fim de que os educandos reconheçam tal estratégia de ensino como uma maneira prazerosa de aprender.

A seguir, apresentamos quatro jogos relacionados à temática sexualidade, que foram elaborados para serem jogados pelos alunos da EJA, em diferentes momentos do processo de aprendizagem.

### **3. Propostas de jogos sobre o tema sexualidade para alunos da Educação de Jovens e Adultos**

#### **3.1 Trilha da sexualidade (jogo de construção)**

A Trilha da Sexualidade tem como objetivo instigar os alunos da Educação de Jovens e Adultos a explicitarem seus conhecimentos prévios sobre sexualidade e a realizarem novas aprendizagens sobre tal tema.

**Participantes:** um grupo de 2 a 5 alunos para cada trilha.

**Regras:** os participantes deverão decidir a ordem das jogadas, ou seja, quem será o primeiro participante a jogar, o segundo, o terceiro, e assim por diante. O primeiro participante deverá jogar o dado e verificar qual número estará presente na face do dado virada para cima. Este número corresponderá à quantidade de “casas” que o jogador deverá avançar na trilha. O jogador deverá verificar a ordem expressa na “casa” em que estará posicionado após jogar o dado.

Nas “casas” da trilha haverá quatro possibilidades:

- a) “casas” das perguntas: o participante deverá sortear uma cartinha contendo uma pergunta, a qual deverá ser lida em voz alta pelo jogador, e respondida corretamente para poder permanecer na

- “casa”. Caso o jogador não saiba responder ao questionamento, deverá retornar à “casa” em que estava antes de avançar.
- b) “casas” das atitudes incorretas: o jogador deverá pegar a cartinha correspondente ao número da casa em que estiver e ler, em voz alta, a mensagem escrita nela. Essas “casas” contêm atitudes negativas em relação à sexualidade, o que ocasionará uma rodada sem jogar ou o retorno a “casas” anteriores para o participante que “cair” nelas.
  - c) “casas” das atitudes corretas: o jogador deverá pegar a cartinha correspondente ao número da casa em que estiver e ler, em voz alta, a mensagem escrita nela. Essas “casas” contêm atitudes positivas em relação à sexualidade, o que ocasionará que o participante avance “casas” sempre que “cair” nelas.
  - d) “casas” neutras - o jogador poderá permanecer nelas sem realizar ações. Nessas “casas” constará apenas um número sequencial, o qual corresponderá à posição do jogador na trilha.

Após cumprir a ordem constante da “casa” em que estiver posicionado, o jogador deverá entregar o dado ao próximo participante a jogar, o qual deverá proceder da forma descrita anteriormente. Assim será até que um dos participantes consiga chegar ao final da trilha.

Em relação às perguntas constantes das cartinhas do jogo, cabe destacar que estas deverão ter como objetivo explicitar os conhecimentos prévios dos educandos, tendo em vista que o jogo é classificado como sendo de construção. Nesse sentido, alertamos para o fato de que os questionamentos não deverão se referir a conhecimentos científicos muito aprofundados para não desestimular os jogadores e também para cumprir o objetivo do jogo, que é despertar o interesse dos discentes sobre o tema sexualidade e possibilitar momentos de reflexão sobre o assunto. Sugerimos que as perguntas formuladas explorem as características das DSTs e métodos de prevenção (10 questões); os órgãos sexuais (5 questões); e os métodos contraceptivos (5 questões).

### **3.2 Envelopes da sexualidade (jogo de treinamento)**

O jogo intitulado “Envelopes da sexualidade” tem como objetivo possibilitar a fixação dos conteúdos referentes à sexualidade que já tenham sido estudados pelos alunos da EJA.

**Participantes:** grupos de 3 a 6 alunos.

**Regras:** os alunos deverão formar grupos de 3 a 6 integrantes. Cada grupo escolherá um nome, o qual deverá ser registrado no quadro pela professora e, posteriormente, será utilizado para marcar os pontos de cada grupo. Os materiais referentes ao jogo deverão estar afixados no quadro. Conforme combinação estabelecida entre os alunos, um dos grupos iniciará o jogo. Tal grupo deverá escolher um dos envelopes, dentro do qual haverá perguntas relacionadas à sexualidade. Os envelopes estarão divididos de acordo com o grau de dificuldade (fácil, médio e difícil) e assunto (DSTs, órgãos sexuais, métodos contraceptivos e prevenção a DSTs). A pontuação correspondente aos envelopes que contiverem perguntas fáceis será 1, os envelopes que contiverem perguntas de dificuldade média valerão 2 pontos, e os envelopes que contiverem perguntas difíceis valerão 3 pontos. Depois que o grupo escolher o assunto e o nível de dificuldade da pergunta a ser respondida, a professora sorteará um dos cartões constantes do envelope escolhido e lerá, em voz alta, o questionamento a ser respondido pelo grupo. Os integrantes do grupo poderão conversar entre si durante, no máximo, 60 segundos para, ao final desse tempo, responder à questão. Se o grupo acertar a resposta, ganhará o número de pontos correspondentes ao envelope escolhido. Caso contrário, os outros grupos poderão responder ao questionamento. Ganharão 1 ponto todos os outros grupos que responderem corretamente à pergunta. Depois que o primeiro grupo jogar, o segundo grupo deverá fazê-lo de acordo com as regras anteriormente explicitadas. Seguirá assim até que todas as perguntas tenham sido respondidas ou até o tempo que professor e alunos julgarem interessante continuar jogando.

Cabe lembrar que as perguntas constantes dos cartões que estarão dentro dos envelopes deverão estar relacionadas aos aspectos estudados em aula, tendo em vista que o jogo é classificado como sendo de treinamento.

### **3.3 Jogo da Velha da Sexualidade (jogo estratégico)**

Os objetivos do Jogo da Velha da Sexualidade são:

- Possibilitar que os alunos da Educação de Jovens e Adultos utilizem os conhecimentos sobre sexualidade já construídos para avançar no jogo.

- Exercitar a criação de estratégias para vencer o jogo.

**Participantes:** dois alunos para cada tabuleiro.

**Regras:** os jogadores deverão escolher o símbolo que os representará no jogo e pegar as 5 peças referentes ao símbolo escolhido. Em seguida, os participantes deverão decidir qual dos dois jogadores inicia o jogo. O primeiro participante a jogar deverá escolher uma das posições do tabuleiro, virar o cartão em que estiver escrita a palavra “Pergunta” e ler o questionamento em voz alta. O jogador terá, no máximo, 30 segundos para responder à pergunta. Após respondê-la, também em voz alta, o jogador deverá virar o cartão em que estará escrito “Resposta” e ler a resposta em voz alta. Se o participante tiver acertado a resposta, deverá colocar o símbolo que o representa na posição do tabuleiro correspondente à pergunta respondida. Caso contrário, o outro jogador colocará seu símbolo na posição do tabuleiro correspondente à pergunta respondida de maneira equivocada pelo concorrente. Em seguida, o outro jogador deverá escolher uma das posições livres no tabuleiro, ou seja, uma das posições que contenham cartões com “Pergunta” e “Resposta” e realizar o procedimento descrito anteriormente. Assim será até que um dos participantes vença o jogo ou que nenhum tenha mais a possibilidade de vencer em função da posição das peças no tabuleiro.

Quanto aos conjuntos de perguntas e respostas, salientamos que estes deverão ser modificados a cada rodada. Todos os cartões de perguntas, assim como os de respostas, deverão ser numerados para que seja possível colocar as cartinhas corretas em uma mesma posição no tabuleiro. Quanto às perguntas, é desejável que estas sejam coerentes com os aspectos trabalhados em aula.

### **3.4 Casos clínicos sobre DSTs (jogo de aprofundamento)**

O objetivo do jogo intitulado “Casos clínicos sobre DSTs” é proporcionar que os estudantes da EJA complexifiquem seus conhecimentos sobre as Doenças Sexualmente Transmissíveis.

**Participantes:** no mínimo dois alunos (1 aluno para cada conjunto de casos clínicos).

**Regras:** cada aluno (ou grupo de alunos) escolherá uma caixinha contendo três casos clínicos sobre DSTs e três peças que representarão o símbolo do grupo. Os alunos dos diferentes grupos deverão

iniciar o jogo ao mesmo tempo. Todos os grupos deverão pegar o envelope em que estiver escrito “Caso 1”. Após ler o caso constante do envelope, o qual será o mesmo para os diferentes grupos, os grupos que estiverem jogando deverão tentar encontrar a solução para o caso clínico. Depois que o grupo julgar que a solução encontrada é a correta, um dos integrantes deverá dizer em voz alta: “Caso 1 resolvido”. Neste momento, os integrantes do(s) outro(s) grupo(s) que estiver(em) jogando deverão parar de resolver o caso e esperar que o grupo que conseguiu encontrar uma solução a pronuncie em voz alta. Após pronunciar a solução em voz alta, um dos integrantes do grupo que respondeu ao caso deverá abrir o envelope em que estiver escrito “Solução do Caso 1”, e verificar se está correta. Caso esteja, tal integrante deverá mostrar o cartão contendo a solução aos integrantes do(s) outro(s) grupo(s) e marcar na tabela de casos o símbolo do grupo. Em seguida, todos os grupos que estiverem jogando deverão iniciar a resolução do caso seguinte, de acordo com a ordem crescente da numeração. Mas, se a solução encontrada pelo grupo não for a correta, o participante apenas deverá dizer “Solução incorreta” e o jogo seguirá para os outros grupos que estiverem tentando encontrar a solução correta para o caso 1. Assim será até que todos os casos clínicos tenham sido resolvidos por um dos grupos.

Sobre os casos clínicos, cabe salientar que estes deverão conter algumas informações que os discentes ainda não tenham estudado em aula a fim de que os conhecimentos dos sujeitos possam ser complexificados. Tal processo deverá ocorrer através da consulta a fontes teóricas que estejam disponíveis na sala de aula e do diálogo entre os colegas do grupo. É desejável que, quando um dos grupos encontrar a solução correta para o caso que estiver sendo estudado, esta seja discutida entre todos os grupos que estiverem jogando para que só depois um novo caso comece a ser explorado. Nesse momento, se necessário, o professor poderá atuar como mediador, possibilitando que todos compreendam o caso proposto no jogo. Quanto ao número de casos clínicos constantes das caixinhas, este poderá variar de acordo com o planejamento do professor.

A pontuação do jogo poderá ser acompanhada em uma tabela com duas colunas. Na coluna da esquerda, deverá constar a palavra “Caso” e o número do caso clínico resolvido. Na coluna da direita, de-



verá ser colocado o símbolo do grupo que resolver o caso em questão. O número de linhas da tabela deverá ser equivalente à quantidade de casos clínicos constantes nas caixinhas.

#### **4. Considerações Finais**

A Educação de Jovens e Adultos exige que o educador realize reflexões sobre a prática docente a fim de reformulá-la sempre que necessário. Tal atitude pode contribuir para a redução dos índices de evasão escolar, impedindo que os estudantes sejam excluídos novamente do sistema de ensino. Outro fator que contribui para a permanência dos educandos da EJA na escola é o estudo de temas considerados relevantes pelos alunos. A sexualidade, assunto que, via de regra, desperta a curiosidade dos discentes, precisa ser discutida durante as aulas a fim de que os educandos possam, além de exteriorizar seus conhecimentos prévios, esclarecer dúvidas sobre tal temática.

Os jogos propostos no presente capítulo não constituem uma receita a ser aplicada diretamente com todas as turmas da Educação de Jovens e Adultos, pois os diferentes grupos de alunos apresentam características próprias, que os definem. Sendo assim, ao planejar uma estratégia de ensino, deverá ser considerado o perfil dos sujeitos com os quais o professor trabalha.

Salientamos que, independentemente da proposta metodológica que o professor utilizar, é desejável que cinco elementos sejam contemplados: a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; os questionamentos; a possibilidade de dialogar, exteriorizando as hipóteses formuladas para responder às perguntas; o estudo de materiais teóricos para tornar possível a elaboração de argumentos mais consistentes; e a sistematização das aprendizagens, principalmente através da língua escrita pelo fato de esta forma de comunicação possibilitar, dentre tantos outros benefícios, que os indivíduos organizem o pensamento.

Almejamos que, dessa maneira, as escolas e, mais especificamente, os docentes possam contribuir para a elevação da qualidade de vida dos alunos da EJA, possibilitando a redução dos índices de contaminação por Doenças Sexualmente Transmissíveis e a diminuição dos casos de gravidez na adolescência.

## Referências

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação para Jovens e Adultos**: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegimento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em 23 dez. 2009.

FELIPE, J. Educando para a sexualidade: uma proposta de formação docente. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 2 CD-ROM.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da Matemática**. 1995. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a matemática**. São Paulo: Rêspel, 2005.

# RODA CULTURAL DE LEITURAS FREIREANAS E A EXPERIÊNCIA DO DIÁLOGO POR MEIO DOS DIÁRIOS DE AULA

Ana Lúcia Souza de Freitas<sup>1</sup>  
Ana Lúcia Castro Brum<sup>2</sup>  
Berenice Alvares Rosito<sup>3</sup>  
Angela Aparecida do Nascimento<sup>4</sup>  
Caroline Martins Pereira de Sales<sup>5</sup>  
Diana Schuch Bertoglio<sup>6</sup>  
Fernanda dos Santos Paulo<sup>7</sup>  
Luana Galdina da Fontoura Vieira<sup>8</sup>  
Margarete Francisca Cruz<sup>9</sup>  
Marina da Silva Sanes<sup>10</sup>  
Maria Elisabete Machado<sup>11</sup>  
Rosângela Pereira de Oliveira<sup>12</sup>  
Taís Schmitz<sup>13</sup>

## 1. A história da Roda Cultural

A história da Roda Cultural está intimamente relacionada à história do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular. O curso ocorreu de 2006 a 2009, mediante um Acordo de Cooperação Técnica

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela PUCRS e Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da PUCRS. ana.freitas@pucrs.br

<sup>2</sup> Especialista em Supervisão Escolar pela FAPA e Diretora da EMEF Ildo Meneghetti.

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela PUCRS e Professora da Faculdade de Biociências – PUCRS.

<sup>4</sup> Graduada no Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular na PUCRS.

<sup>5</sup> Graduada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pela PUCRS.

<sup>6</sup> Graduada em Ciências Biológicas – licenciatura na PUCRS e assistente no Museu de Ciências – PUCRS.

<sup>7</sup> Graduada em Pedagogia pelo IPA e membro da diretoria da Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA).

<sup>8</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia na PUCRS.

<sup>9</sup> Graduada em Pedagogia e monitora na EEEF Bento Gonçalves.

<sup>10</sup> Graduada em Enfermagem pela FURG e mestranda pela UFRGS.

<sup>11</sup> Graduada do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular e mestranda do PPGE a partir de março/2010.

<sup>12</sup> Graduada em História pela FAPA e secretária da EMEF São Jorge – Viamão/RS.

<sup>13</sup> Mestre em Educação pela UNISINOS, professora do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Sèvigné/FAE Sèvigné.

ca estabelecido entre a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e o Ministério da Educação (MEC). Desde os primeiros contatos, a participação, a organização coletiva, a esperança e o diálogo caracterizaram a construção do Projeto Pedagógico do Curso como um processo formativo fundamentado na Educação Popular. É nesse contexto que emerge e se constitui a experiência da Roda Cultural de Leituras Freireanas<sup>14</sup>.

A Roda Cultural tem origem na iniciativa de alunas do referido curso que, após participarem do *X Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire*<sup>15</sup>, manifestaram o desejo de aprofundar seus conhecimentos sobre o autor e se organizaram para tal, reunindo-se semanalmente. Desde sua criação, em agosto de 2008, as integrantes<sup>16</sup> do grupo de estudos participaram de diversos eventos acadêmicos, desafiando-se mutuamente à construção de sua autoria da *práxis freireana*. A elaboração do primeiro pôster, intitulado: “A Formação do Educador Popular: o diário de aula e suas contribuições” se deu em função da participação no seminário “Veja: Paulo Freire vive em nossas experiências”<sup>17</sup>. A organização de uma Roda de Conversa sobre as Leituras de Paulo Freire, com alunas do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Metodista - IPA<sup>18</sup>, foi o segundo desafio enfrentado. A seguir, o grupo foi responsável pela organização, na PUCRS, do *Pré-Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire*<sup>19</sup>, com o intuito de mobilizar a participação institucional no *XI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire*<sup>20</sup>.

<sup>14</sup> O emprego da grafia freireana no lugar da grafia freiriana, como indica a correção ortográfica, diz respeito à opção por manter a referência ao nome Freire na palavra.

<sup>15</sup> Realizado na UNISINOS, em maio de 2008.

<sup>16</sup> No desenvolvimento do trabalho, o grupo ampliou-se com participações de origens diversas. Atualmente, entre as integrantes do grupo, duas são alunas concluintes do Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular e uma é integrante da AEPPA.

<sup>17</sup> Promovido pelo gabinete da vereadora Sofia Cavedon, no dia 20 de setembro de 2008, em homenagem ao aniversário de Paulo Freire. Participaram do grupo neste momento inicial e foram autoras do pôster, oito alunas do Curso Pedagogia com ênfase em Educação Popular: Ângela Aparecida do Nascimento, Cristiane Cabral Corrêa, Maria Aparecida Alexandrino Passarela, Maria Aparecida Silva de Lima, Maria Elisabete Machado, Vera Lúcia R. da Rosa Torres, Viviane Grigolo. R. Rocha e Rosaura de Souza Pontes.

<sup>18</sup> Atividade realizada a convite do professor José Clóvis de Azevedo, em 20 de outubro de 2008. Participaram, juntamente com a professora Ana Lúcia Freitas, as alunas: Ângela Aparecida do Nascimento, Eduarda da Silva Moreira, Maria Elisabete Machado e Rosaura de Souza Pontes.

<sup>19</sup> Realizado na PUCRS, nos dias 19 e 20 de março de 2009.

<sup>20</sup> Ocorrido na UFRGS, em maio de 2009.

A primeira retrospectiva histórica da Roda Cultural foi compartilhada no XI Fórum com um dos trabalhos apresentados no eixo temático referente à formação de professores. O texto *Alunos felizes: uma utopia possível* (FREITAS, 2009) fez referência à experiência da Roda Cultural e suas manifestações de alegria na Universidade. O trabalho tematizou a experiência da alegria, na perspectiva freireana (REDIN, 2008), compartilhada com a Roda Cultural, especialmente na primeira reunião do grupo de estudos, após a realização do Pré-Fórum. Neste momento se evidenciou a intensidade da emoção gerada na avaliação do evento. “Fiquei feliz” foi expressão recorrente entre os depoimentos que mencionaram, entre outras, a alegria de perceber seu crescimento desde a participação na UNISINOS e a alegria de exercer um diálogo em que não se manifestaram hierarquias entre graduandos e pós-graduandos. Compartilhar a alegria foi uma contribuição da Roda Cultural para o Fórum realizado na UFRGS. Na teoria e na prática, a alegria mobilizou a participação ativa do grupo, culminando com a definição da PUCRS como a universidade que sediará o *XII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire*<sup>21</sup>.

Na continuidade, a consciência da responsabilidade deste compromisso mobilizou o grupo a participar da organização do *Pré-Fórum da Consciência Negra*<sup>22</sup>. O evento reuniu estudantes de graduação, de pós-graduação e participantes do movimento social, com o intuito de não apenas denunciar as desigualdades presentes por meio do racismo velado, mas também compartilhar as possibilidades que se anunciam no trabalho das educadoras/es, em diferentes contextos. O encontro demarcou a ampliação das parceiras para a discussão sobre a atualidade do pensamento freireano.

Enfim, tais experiências contribuíram para o processo de constituição do grupo e para o crescimento da consciência da práxis freireana. Atualmente, o grupo avança em suas relações com a pesquisa, participando como sujeitos, educadoras-pesquisadoras que integram o projeto *Pedagogia do Inédito-viável: um paradigma emergente na formação com educadores/as*<sup>23</sup>. O desafio mais recente assumido pelo grupo foi a es-

<sup>21</sup> A realizar-se em maio de 2010.

<sup>22</sup> Realizado em 20 de novembro de 2009, em parceria com a Faculdade de Serviço Social, sob a coordenação das professoras Patrícia Krieger Grossi e Leunice Martins de Oliveira e Ana Lúcia Souza de Freitas.

<sup>23</sup> Registrado no Sistema Institucional de Pesquisa - SIPESQ, em julho de 2009, sob a coordenação

crita coletiva para a participação no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)<sup>24</sup>. Convidadas a escrever sobre sua experiência na Roda Cultural, os depoimentos das participantes mobilizaram a reflexão coletiva, contribuindo para a sistematização apresentada no texto *Roda Cultural de Leituras Freireanas: desenvolvendo autonomia e fortalecendo utopias*<sup>25</sup>. Esta experiência contribuiu para a tomada de consciência sobre as repercussões da experiência da Roda Cultural e mobilizou o protagonismo das integrantes na análise do trabalho de formação em andamento.

No conjunto dos desafios oriundos da experiência da Roda Cultural, é possível vislumbrar contribuições relevantes para ampliar a compreensão, na teoria e na prática, sobre os limites e as possibilidades das ações transformadoras em educação, visto que:

(...) se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante (...) O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p.126-127).

Ou seja, trata-se de considerar a *história como possibilidade* (FREIRE, 1987), o que significa compreender que as impossibilidades são igualmente históricas. Este é um fundamento da perspectiva utópica da práxis freireana, a que se coaduna a experiência da Roda Cultural. Nesse sentido, é relevante destacar o entendimento de Paulo Freire de que não há esperança sem alegria e de que a alegria tem natureza política, pois “a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver (...) lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo”

da prof. Ana Lúcia Souza de Freitas.

<sup>24</sup> A realizar-se de 20 a 23 de abril de 2010, em Belo Horizonte – MG.

<sup>25</sup> O texto integra o painel intitulado *Rodas de Formação: um contrato didático inédito-viável?*, inscrito no ENDIPE – 2010, coordenado pela professora Ana Lúcia Souza de Freitas, tendo como objetivo estabelecer o diálogo entre a experiência da Roda Cultural com outra experiência de *formação em roda* em andamento: *Quando a roda do formar torna-se roda do formar-se* (LIMA, Cleiva Aguiar; GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. – PPGA / FURG)

(1993b, p.9-10). No contexto da experiência da Roda Cultural, a alegria de conhecer está sendo um exercício de crescente protagonismo.

## **2 A experiência da Roda Cultural se fundamenta no diálogo que se fortalece por meio dos diários de aula**

A experiência da Roda Cultural se organiza de modo a pôr em prática os princípios que se dispõe a realizar em outros contextos educativos. O diálogo, apoiado pela elaboração de diários de aula e compartilhado na roda de formação, é o procedimento metodológico que emerge nesse contexto. O diálogo, enquanto fundamento da educação libertadora (FREIRE, 1987), se potencializa pela experiência do registro freireamente exercido (FREITAS, 2001, 2008a e 2008b) por meio da elaboração de diários de aula (ZABALZA, 2004). A complementaridade destas referências orienta o *movimento da Roda* à realização de seu potencial transformador, levando em consideração a complexidade das relações exercidas entre ação, reflexão, emoção e registro.

É relevante enfatizar que o diálogo constitutivo da experiência da Roda Cultural não é uma experiência qualquer, mas refere-se ao diálogo freireano, o que significa um “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, op. cit. p.78). O diálogo é o encontro entre dois sujeitos cognoscentes, mediatizados por suas leituras de mundo, de tal modo que “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos. Há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, op. cit. p.81). É, pois, na experiência do diálogo que o educador-educando e o educando-educador constituem-se mutuamente.

Na Roda Cultural, o exercício do diálogo com as obras de Paulo Freire potencializa o diálogo entre as experiências das participantes do grupo. A leitura, exercida como um diálogo com o autor é, em si mesma, um desafio a ser enfrentado, pois não se reduz à leitura textual. A leitura, freireanamente exercida, se realiza como uma leitura contextualizada, que toma como ponto de partida a experiência cotidiana das integrantes da Roda e busca referências na obra de Paulo Freire para analisar suas *situações-limites* e construir o *inédito-viável* (FREIRE, 1987 e 1992). Assim, a compreensão crítica da *leitura da palavra*, associada à *leitura de mundo* que a precede, produz uma leitura crítica da

realidade que, em função do compromisso com a ação transformadora, também promove a produção de um novo conhecimento no âmbito da formação com educadores/as.

Neste *movimento da Roda*, o diálogo envolve tanto o *aprender a dizer a sua palavra* (FIORI, 1987) quanto o *saber escutar* (FREIRE, 1996). Esta indissociabilidade é uma das peculiaridades do diálogo freireano. Outra peculiaridade é o modo como ele se constitui na complementaridade entre a experiência da oralidade e o desenvolvimento da prática do registro escrito. A escrita torna-se um ponto de apoio à reflexão sobre a experiência cotidiana, desenvolvendo a capacidade de escuta do outro e de si mesmo. Assim, ler, escrever e pensar se complementam no movimento em que a experiência do *aprender a dizer a sua palavra* se fortalece por meio do *saber escutar*. Nesse contexto, a experiência da escuta emerge como elemento fundante da radicalidade do diálogo em que a *leitura de mundo* dá sentido à *leitura da palavra*.

Do ponto de vista operacional, a experiência da Roda Cultural realiza, por meio da elaboração de diários de aula (ZABALZA, 2004), a proposição de Paulo Freire quanto ao registro sistemático da reflexão sobre a experiência. Para Miguel Zabalza, o diário de aula é um instrumento de formação e de pesquisa que contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Fundamentando-se na complementaridade destas referências, a experiência da Roda Cultural de Leituras Freireanas está desenvolvendo um modo próprio de elaboração do diário, compreendido e exercido como um instrumento de ensino-pesquisa.

Desde as combinações iniciais, cada integrante elaborou seu diário como um dos compromissos da participação na Roda Cultural. Não foi estabelecido um modelo a ser seguido, mas uma intenção comum, ou seja, a de registrar sua experiência na Roda. Esta intenção inicial mobilizou igualmente o registro da reflexão sobre a experiência, compartilhada a cada encontro. Esse movimento se ampliou a partir do segundo ano de existência da Roda Cultural, por meio da elaboração de um diário coletivo<sup>26</sup>. Desde este momento, além do diário pessoal, a cada encontro uma integrante se voluntaria para escrever no diário coletivo sua reflexão sobre o que foi trabalhado. A leitura da escrita do diário coletivo é o ponto de partida do encontro seguinte, cuja reflexão, igualmente mobiliza que

<sup>26</sup> A primeira escrita no diário coletivo foi de autoria da professora Ana Lúcia Castro Brum, em 15 de setembro de 2009.



as demais integrantes recorram aos apontamentos de seus diários para recuperar a memória das reflexões realizadas. Nesse movimento, a escrita no diário amplia a experiência da escuta, fortalecendo o diálogo mediante o conhecimento de si e do outro, em interação.

Enfim, é desse modo que a experiência da Roda Cultural de Leituras Freireanas está desenvolvendo um processo educativo potencialmente emancipatório, em que as participantes transformam-se mutuamente por meio da experiência dialógica. A experiência da Roda Cultural está mobilizando o desafio de viver a radicalidade do diálogo freireano.

O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção de um mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo (FIORI, 1987, p.20).

A radicalidade do diálogo, assumida como um horizonte de expectativa, promove a *consciência do inacabamento* e orienta a gestão do processo em que a Roda Cultural se constitui como um movimento de transformação permanente.

### **3. Experiências que se entrelaçam no modo freireano de ser**

A experiência da Roda Cultural de Leituras Freireanas se organiza de modo a constituir-se como um espaço de formação e de transformação permanente. No diálogo exercido sobre as repercussões da participação na Roda, está sendo possível identificar aspectos comuns, cuja compreensão se faz relevante para refletir sobre os limites e as possibilidades de uma educação transformadora, em diferentes contextos de formação.

Convidadas a escrever sobre sua participação na Roda Cultural, os depoimentos escritos pelas participantes, compartilhados a seguir, evidenciam a intensidade das repercussões do movimento em que a história da Roda Cultural se entrelaça com as histórias de vida das educadoras-pesquisadoras que dela participam. Nesse percurso, é possível vislumbrar o modo como a experiência do diálogo se fortalece por meio da escrita dos diários de aula.

### **3.1 *Minha prática como Educadora Social***

Sempre pensei em ser professora e dar aula aos meus alunos “perfeitos”, com aulas “perfeitas”. Quando ingressei no curso de Pedagogia percebi que a formação docente não se resumia na teoria, muito menos nos estágios obrigatórios que realizamos na faculdade. Entrar na Roda de Estudos me fez refletir sobre esta prática de maneira mais realista e concreta. Meus alunos podem aprender comigo, mas eu também posso aprender muito com eles. Agora passei a vê-los não somente com um olhar de educadora, mas com um olhar mais humano e percebi que eles clamam por atenção, ajuda, e acima de tudo desejam ser vistos como pessoas e principalmente como crianças.

Agora percebo que não existem alunos perfeitos, nem aulas perfeitas, mas há caminhos que devemos seguir para fazer o melhor possível. No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire fala sobre ética, mas de uma ética que se afronta na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É isso o que acontece na minha prática, pois trabalho perante a realidade deles respeitando e sendo respeitada. Agora percebo que, de alguma maneira, como educadora social, posso ajudá-los dialogando, ouvindo, tolerando, trazendo conteúdos significativos, concordando e também discordando, mas acima de tudo trazendo esperança. Esperança de uma vida melhor, de aprender, de ter alguém que escute e de ter uma possibilidade de trabalho. Eles não querem mais ser vistos como “O Neguinho do Campo da Tuca”, ou “O Macaco de Circo”, ou, “O Pega Lixão”, mas sim como o Rafael, a Renata, a Bruna, pois é o que são. Pessoas como nós que merecem ter oportunidades de viver, de serem respeitadas e terem autonomia para dizerem o que pensam.

### **3.2 *A prática de uma educadora na escola***

Este texto traz a experiência de uma professora que trabalha há mais de vinte anos em uma escola pública na periferia de Porto Alegre e conta a história de uma comunidade que sempre reivindicou seus direitos. Sou educadora freireana porque realmente acredito numa educação com perspectiva libertadora e crítica, fundamentada no diálogo.

Hoje estou na vice-direção desta escola e, nesse momento, minha responsabilidade como educadora se amplia e busca na Roda

Cultural um apoio para minhas indagações pedagógicas. Fazer parte deste grupo nasce do desejo de pesquisa, de estudo para compreender as significações sobre a escola na visão dos pais, dos alunos e das alunas da comunidade. A grande maioria destes alunos é pobre ou extremamente pobre. Muitos precisam sobreviver com um salário mínimo, mas muitos sobrevivem na economia informal, serviços mal pagos, e muitas vezes trabalhos escusos. Nesse contexto, vejo também famílias cujos principais provedores estão desempregados ou sobrevivendo de assistência de programas governamentais. Muitas vezes, a escola se constitui como único meio para que estas crianças tenham oportunidade de ser criança e os adolescentes da mesma forma. Especialmente as jovens mulheres, muitas têm a escola como único momento de dedicação a si próprias.

No diálogo que construímos na Roda Cultural, encontro bases teóricas para reinventar minha prática cotidiana na construção utópica do *inédito viável*. Volto para a escola *empoderada* de princípios éticos, com o desejo de transformar as relações estabelecidas na escola e na própria comunidade. No meu caso, desejo de ouvir alunos, alunas e seus familiares, buscando compreender e conhecer sua forma de pensar sobre a escola. Dar a palavra a esta comunidade é também um modo de empoderamento, para que possam, quem sabe, tomar consciência de sua realidade, pensar sobre ela, ter a liberdade não só de opinar, mas de tentar transformar sua realidade. Segundo Guareschi (2008):

Empoderamento é assim para Freire um processo que emerge das interações sociais, em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente problematizamos a realidade, vamos nos “conscientizando”, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá “poder” para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação (p.166).

Ouvir os alunos e pais, para mim, se constitui em uma atitude de humildade, uma vez que não basta apenas acreditar em uma proposta com princípios de uma Escola Cidadã, mas compreender que uma escola necessita estar sempre em processo de construção, reconstrução, ou seja, necessita ser cotidianamente reinventada.

### 3.3 *Minha inserção na Roda Cultural*

Acho que ainda não posso falar de experiência na Roda Cultural, pois participei apenas de dois encontros, mas posso falar com propriedade sobre a minha inserção na mesma. Fui convidada para participar da Roda, por uma colega que estagia na escola em que trabalho. Mesmo sem saber muito bem do que se tratava, não medi esforços para chegar ao encontro na hora marcada, pois pegar três conduções, após um dia cansativo de trabalho não é uma tarefa muito animadora, a não ser que sejamos motivados por um forte sentimento, que nos revigora e nos dá forças para levantarmos a cabeça e seguirmos em frente, mesmo que, seja rumo ao “desconhecido”.

Este sentimento que me move e me dá forças é a esperança. Esperança de crescimento pessoal e profissional. Esperança de estar, novamente, inserida em um ambiente em que se acredita que a transformação do sujeito através da educação é possível. Acredito, assim como Paulo Freire, que a escola não transforma a sociedade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazerem a transformação da sociedade, do mundo e até de si mesmos.

Para almejarmos uma transformação em âmbito macro social, temos que pensar no micro, ou seja, começar esta transformação por nós mesmos; na nossa vida pessoal, profissional e familiar, avaliar e reavaliar nossas ações, vibrar com nossas conquistas e aprender com nossas derrotas, mas sem perdermos a esperança. A esperança, não é apenas um sentimento (fé ou crença), algo invisível e intocável, mas sim uma mola propulsora, capaz de mover corpos de professores e funcionários de Escola, cansados, desanimados e desvalorizados pela sociedade e por si mesmos.

Tenho convicção que a educação continuada é fundamental para o educador e principalmente, tenho desejo e esperança que, com apoio ou não de políticas públicas educacionais, eu irei continuar na batalha para um aprimoramento profissional e pessoal. Foi neste sentido que estes dois encontros na Roda Cultural já foram, por assim dizer, suficientes para encher meus pulmões de um ar “academicamente” revigorante e esperançoso.

Termino o meu texto com uma citação esperançosa de Freire que, com maestria, explica a minha inquietação diante do meu *inacabamento* e do meu *movimento de busca* “no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza” (1996, p.81). Na obra *Pedagogia da Autonomia*, o autor nos diz que

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno, juntos, podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria (op. cit., p.80).

### **3.4. Experiências e fortalecimento a partir da Roda de Leituras**

Refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. A vida torna-se existência e o suporte, mundo, quando a consciência do mundo, que implica a consciência de mim, ao emergir já se acha em relação dialética com o mundo.

*Paulo Freire*

A partir do grupo Roda Cultural de Leituras Freireanas, fiz alguns questionamentos. Como ser um educador hoje? Uma vez sabendo o meu papel na sociedade, quais os desafios que tenho que enfrentar? São grandes? A formação é importante? Vou mudar o mundo? O quê? Para quê? Como? Com certeza, se estou aqui é porque acredito que é possível mudar o nosso meio para melhor, e que a educação exige de nós educadores/as lutar e querer um mundo melhor, onde todos vivam bem e que buscam *ser mais* (FREIRE, 1996).

O meu trabalho de conclusão de curso (TCC) teve como ponto de partida a minha inserção no Grupo Roda de Leitura, no ambiente formado por colegas e professores, em que, a partir de relatos de experiências de vida discutidos, conceitos e princípios freireanos foram estudados durante as reuniões. Pude organizar e sistematizar a minha trajetória, que não foi nada fácil, pois no momento que falamos de nossas derrotas e conquistas, nos sentimos muito fragilizados. Enfim, hoje afirmo que é possível aproximar a escrita com a leitura, porém não é fácil. O meu TCC exigiu de mim uma *rigoriedade metódica* (FREIRE, 1996).

Os diários de aula foram importantes na minha trajetória de vida, pois com eles aprendi a fazer melhor o que já fazia e que não tinha essa plena consciência da sua importância, visto que:

O ato de registrar é, pois, uma postura cognitiva a ser assumida pelo educador progressista, tendo em vista

a viabilização de práticas que consolidem e ampliem a perspectiva teórica da concepção problematizadora e libertadora da educação, em suas diversas dimensões. (FREITAS, 2001, p.140).

Hoje valorizo muito os registros de aula, do mesmo modo como afirma Zabalza (2004), que todo o educador deveria estimular seus alunos a fazerem seus diários. Isso nos fortalece a escrever e sistematizar nossas ideias para melhorar e ampliar a escrita e até mesmo desenvolver o gosto pela leitura. Sendo assim, é importante que os educadores desenvolvam sua formação com os diários de aula.

Os educadores necessitam de formação constante e é assim que me vejo estudando e dedicando aos trabalhos de pesquisas, pois sou apaixonada pelas leituras e partilha do grupo Roda de Leitura, onde todas falam da sua prática docente e nos encorajam aos encontros que vão surgindo no decorrer da caminhada.

Com certeza, os laços de amizade vão crescendo e criando uma relação de confiança, amor e muito carinho em que percebemos a importância do outro em nosso aprendizado. Segundo Freire (1995),

Não sou um ser no suporte, mas um ser no mundo, com o mundo e com os outros; um ser faz coisas, sabe e ignora, fala, teme e se aventura, sonha e ama, tem raiva e se encanta. Um ser que se recusa a aceitar a condição de mero objeto; que não baixa a cabeça diante do indiscutível poder acumulado pela tecnologia porque, sabendo-a produção humana, não aceita que ela seja em si, má. Sou um ser que rejeita pensá-la como se fosse obra do demônio para botar a perder a obra de Deus (p.22).

Lendo as obras de Paulo Freire, consegui me aproximar e identificar com essas dificuldades, as lutas, as esperanças, as alegrias e as tristezas de que estamos no mundo para o mundo, com o mundo e que somos seres inconclusos e sujeitos a qualquer coisa neste universo.

### **3.5. Diários de aula: memórias coletivas**

Este trabalho realizado com diários de aula teve início em minha prática realizada na Escola Aberta na Periferia de Porto Alegre,

com alunos de primeira etapa do ensino fundamental, em situação de vulnerabilidade social. A perspectiva metodológica em construir outro espaço/tempo em que os educandos são assumidos como sujeitos dialógicos do processo ensino-aprendizagem me fortaleceu para apontar algumas ideias que motivem estes educandos no processo de leitura e escrita, tais como: o diário coletivo, as rodas dialogadas e a relação *educador-educando, educando-educador*. No que tange às aproximações entre a concepção freireana de alfabetização como *leitura de mundo e leitura da palavra*, na prática libertadora pensada a partir da realidade do sujeito, foi possível perceber as contribuições da pesquisa no espaço da Roda Cultural.

O desejo de investigar e refletir sobre a realidade dos sujeitos em processo de ensino e aprendizagem, visando à transformação do ensinar e do aprender, num caráter mais crítico e reflexivo da prática, busquei aprimorar meu saber de mundo, apoiado ao saber acadêmico que se fortaleceu no aprendizado mútuo da Roda Cultural.

O diário de aula tem para mim, enquanto educadora em processo, um caráter de pesquisa-ação, uma vez que aplico na prática diária com meus educandos os ensinamentos construídos na Roda com educadoras também em processo. O mesmo teve valor em minha prática, como projeto, na busca de melhor compreensão de algumas etapas, tais como: primeiro, saber se os sujeitos sabiam o que era um diário de aula; segundo, a problematização a partir da escrita, verificando o nível de escrita dos sujeitos em questão; terceiro, a fase de construção do diário coletivo como norte para o processo de alfabetização dos sujeitos.

A base do projeto se fundamentou no pressuposto metodológico de valorização e respeito ao saber fazer dos educandos, em processo de alfabetização, que não eram apenas executores de escrita e sim, juntos, construíam suas aprendizagens e as transformavam no contexto mais reflexivo dos fatos. Minha preocupação com a escrita destes sujeitos em processo se fundamenta no que Freire (1987) chama de investigação, considerando que

O que se pretende investigar, realmente, não são homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos (p.88).

Portanto, o desejo de mudar o meu fazer pedagógico, com este olhar mais atento à realidade dos sujeitos, me fez perceber que os mesmos devem ser vistos como um todo, em que o cognitivo está aliado ao desejo de aprender e transformar e que, muitas vezes, lhes falta apenas a oportunidade de se deixar perceber. A escrita no diário coletivo me permitiu esta visão, permitindo-me refletir, a cada projeto construído, na perspectiva de pensar a quem, para quem e por quem devo construir um fazer mais reflexivo e também dialógico.

Fundamentada na certeza de que é possível mudar, quando realmente desejamos uma escola mais justa e democrática para todos, em que o sujeito tenha vez e voz e que não prevaleça a hierarquização e sim a comunicação dialógica e reflexiva, que se fundamenta na pesquisa permanente a partir do registro como forma de reflexão. No enfoque de Zabalza (2004), o uso do diário de aula serve como instrumento privilegiado à análise do educador, permitindo refletir e transformar nossa prática, a partir de nossa própria ação diária em sala de aula. Entendo que a importância de fazer registros sobre o que acontecia em minha sala de aula está relacionada com o processo reflexivo, uma vez que, a partir do registro em sala de aula, no dia a dia, tenho a visibilidade de refletir a partir da prática realizada, observando o que deu certo ou não, o que aconteceu e o que não estava previsto também, o que o sujeito gostou ou não gostou e o que mudar. Enfim, o diário de aula em minha construção, enquanto educadora, permitiu-me fazer uma releitura sobre meu fazer pedagógico e atuar de maneira mais reflexiva, crítica e humana frente às necessidades dos educandos.

#### **4. Considerações finais**

Ampliar a compreensão sobre as repercussões da experiência da Roda Cultural é um dos objetivos da continuidade da pesquisa. Especialmente no que se refere ao aprofundamento da compreensão do modo como a experiência do diálogo se fortalece pela escrita dos diários de aula, compartilhada em rodas de formação. A elaboração de *diários em roda* é uma proposta de formação que se fundamenta no entendimento de que “A auto-suficiência é incompatível com o diálogo” (FREIRE, 1987, p.81) e, portanto, tem a intenção de promover a tomada de consciência de nossa *incompletude*, bem como de qualificar o trabalho coletivo de pesqui-



sa como um processo de mútuo fortalecimento para a realização de práticas educativas transformadoras. Em função disso, as integrantes da Roda Cultural tomam para si o grande desafio testemunhado por Paulo Freire: “a coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço” (1996, p.116).

Muitos ainda são os desafios a serem enfrentados, assim como muitas são as contribuições desta experiência para compreender a complexidade das relações estabelecidas entre ação, reflexão, emoção e registro enquanto elementos constitutivos de um processo permanente de formação e desenvolvimento profissional das educadoras-pesquisadoras que integram este grupo. Nesse sentido, não apenas se faz oportuno, mas extremamente desafiador, ampliar o diálogo de saberes mobilizados na experiência da Roda Cultural com os saberes oriundos da experiência de sujeitos que, em outros contextos de formação, atuam na perspectiva da práxis freireana. Esperamos, com esta publicação, registrar nosso desejo de ampliar os interlocutores/as deste diálogo, considerando que a investigação acadêmica é um dos desafios que neste momento se apresentam à continuidade da experiência da Roda Cultural de Leituras Freireanas.

## Referências

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra (prefácio) In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; p.9-21.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993; p.9-10.

\_\_\_\_\_. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho D’Água, 1995.

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

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

\_\_\_\_\_. Diário de aula. In: LIMA, Valdevez M. do Rosário, FREITAS, A. L., GRILLO, M. C., GESSINGER, R. M. **A gestão da aula universitária na PU-CRS**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2008a; p.119-130.

\_\_\_\_\_. Registro (verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008b; p.362-363.

\_\_\_\_\_. Alunos felizes: uma utopia possível. In: **XI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire**, Porto Alegre: UFRGS- FACED, 21 a 23 de maio de 2009.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento (verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008; p. 165-167.

REDIN, Euclides. Alegria (verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008; p.31-33.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS E OS AVANÇOS DA NEUROCIÊNCIA

Eva Alda Cavasotto<sup>1</sup>  
Eva Chagas<sup>2</sup>

“É possível que todos aprendam, mas ainda não sabemos como ensinar a todos.”  
Elvira Souza Lima

## 1. Introdução

A menina em estudo é hoje uma jovem de quinze anos, que, contrariando os diagnósticos médicos recebidos ao nascer, faz progressos e se mostra uma adolescente ativa, alegre, mas que ainda não conseguiu ser alfabetizada.

Com prognósticos sombrios em virtude de um herpes que atacou o feto na gestação, Cindy nasceu com comprometimentos importantes que marcam seu desenvolvimento, mas que vêm sendo superados/minimizados pelo empenho e dedicação da família em seus múltiplos atendimentos.

Depois de passar por escolas regulares, frequentou uma classe especial e atualmente é aluna de uma escola especial de ensino.

Nos primeiros encontros, a menina, que será representada por um pseudônimo, Cindy, para preservar o anonimato, mostrava-se muito ansiosa, agitada e sem motivação para aprender.

Atualmente, nos atendimentos, ela tem demonstrado o desejo de aprender a ler e de aprender a enviar e-mails. Esse desejo de aprender desafia o educador a realizar intervenções, numa permanente interação, o que vai contribuir para que esse sujeito possa desenvolver o processo de aprendizagem condizente com o seu potencial.

As sessões de atendimento acontecem duas vezes por semana, por um período de uma hora e meia, quando são realizadas atividades pedagógicas diversificadas de curta duração, baseadas no interesse de-

<sup>1</sup> Bacharel em Psicopedagogia pela FACED/PUCRS. [evamcavasotto@hotmail.com](mailto:evamcavasotto@hotmail.com).

<sup>2</sup> Licenciada em Ciências Biológicas, Especialista em Educação Sexual, Mestre em Aconselhamento Psicopedagógico, Doutora em Educação, Professora das Faculdades de Biociências e Educação da PUCRS. [eva.chagas@pucrs.br](mailto:eva.chagas@pucrs.br)

monstrado pela menina. Esses encontros têm por finalidade propiciar novas experiências e estimular o Sistema Nervoso Central (SNC), pois os estudos realizados por Kandel demonstraram que fatores como estímulos ambientais e as experiências individuais “constituem a base neurobiológica da individualidade do Homem”. (KANDEL apud ROTTA, 2006, p. 454).

Pesquisas realizadas em neurociências afirmam que o cérebro tem uma capacidade de modificar-se muito maior do que se acreditava. Recentemente foi noticiado que, pela primeira vez, cientistas conseguiram identificar, com base nos exames que desvendam os mistérios do cérebro, que a região do cérebro responsável pela leitura está no hemisfério esquerdo, para a maioria das pessoas. Estudos como estes levantam questões e podem mudar o tratamento de lesões cerebrais e de distúrbios de aprendizagem.

No caso dessa jovem, a lesão foi no hemisfério direito do cérebro. A plasticidade cerebral, fato já comprovado nos remete à possibilidade de que a menina, com estímulo pedagógico e psicopedagógico, possa ser alfabetizada e possa desenvolver caminhos neurais que realizem as tarefas que estavam comprometidas por vias desconfiguradas e sem sentido.

Norteados por essas descobertas, o trabalho desenvolvido oportuniza a vivência de situações variadas que poderão ocasionar as modificações plásticas cerebrais necessárias para as aprendizagens da linguagem escrita. Como afirma Rotta, “a relação experiência e estimulação constitui o principal pilar sobre o qual a reabilitação se insere” (2006, p. 467).

A autora supracitada ainda refere que o cérebro pode apresentar excelentes exemplos de plasticidade, desde que as janelas de oportunidades sejam bem aproveitadas. Perceber as frestas das janelas ampliando-as para possibilitar que áreas obscurecidas se iluminem é parte da tarefa do educador.

Estudos e pesquisas sobre o cérebro avançam e auxiliam diversos profissionais no atendimento a pessoas com lesões e problemas diversos, incluindo-se os de aprendizagens.

A neurociência tem contribuído muito neste aspecto e começa a ganhar espaço na sala de aula, já que aprender está diretamente ligado ao cérebro.

Um teórico que também contribuiu para fundamentar esse estudo é Wallon, que contou com a sua experiência médica para sus-

tentar sua teoria sobre o desenvolvimento humano. Wallon parte do patológico para a compreensão da normalidade, atuando como médico e como investigador, considerando a doença uma experiência natural e a forma de experimentação mais apropriada à psicologia. Para Wallon, além do aspecto genético, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar e se transformar. Estudos da neurociência têm confirmado e destacado a importância do ambiente para o desenvolvimento neuropsicopedagógico.

Assim, este capítulo, trabalho conjunto das autoras, ora é relato de vivências no atendimento, ora articulação entre aspectos pedagógicos e avanços na área. Ele também destaca descobertas da neurociência, dando ênfase a neuroplasticidade. Assim como se vale de outros estudos e autores para fundamentar práticas educativas e intervenções psicopedagógicas. Além desses referenciais, é destacado o tema “inclusão social”, pois, apesar de muito se ouvir falar nesse assunto, percebe-se a grande dificuldade de incluir pessoas com deficiências na sociedade e nas escolas regulares, porque ainda são considerados incapazes de aprender.

Apresenta-se, ainda, o relato de algumas das atividades realizadas com Cindy com objetivos relacionados a todas as áreas do seu desenvolvimento, dando ênfase ao trabalho de alfabetização.

Este estudo é, na verdade, uma tentativa de apontar caminhos para novas intervenções com diferentes alunos, respeitando individualidades, no escopo da neurociência.

## **2. Vivências e Aprendizagens**

Em minha caminhada como professora aprendi que todos são capazes de aprender, e que o papel do educador é muito importante no trabalho com a criança, a partir de uma observação constante, intervenções precisas e no momento certo, num processo de interação com o aluno, atuando como mediador entre o sujeito e o conhecimento. Essa interação vai resultar no desejo de aprender e de ensinar, o que favorece o desenvolvimento cognitivo, pois só aprende quem deseja aprender. E foi pensando nisso que iniciei meu trabalho com Cindy.

Quando a conheci, ela estava na classe especial de uma escola municipal. Pela maneira como se referia à professora, era evidente

que não havia vínculo entre elas, o que comprometia a aprendizagem. Alguns meses depois, a aluna foi transferida para a escola especial, que ainda frequenta até o momento.

Cabe ressaltar que Cindy tem outros atendimentos com especialistas, que vêm, ao longo dos anos, acompanhando o seu desenvolvimento. São eles: o pediatra, a neurologista, a fisioterapeuta, a fonoaudióloga e a psicóloga.

Através do diálogo, de observações, da realização de jogos e atividades diversificadas, aprendemos a nos conhecer e construímos um bom vínculo. Cindy mostrou que gostava de dançar e, muitas vezes, coloquei o som e dançamos na sala. Ela dançava evidenciando ritmo e criando coreografia. Eu a imitava e ela ria muito ao perceber que me estava “ensinando” a fazer os movimentos.

Em outros momentos, trabalhávamos o desenho. Apesar de ter desenvolvido a psicomotricidade fina, evidenciado no traçado da letra e no recorte, seus desenhos nos remetem ao período pré-operatório, o que não condiz com seu desenvolvimento em outras áreas. Assim, iniciamos uma caminhada passo a passo. Para que avançasse da garatuja para o desenho da figura humana, observamos e tocamos nossos rostos na frente do espelho e pontuamos cada item, enquanto Cindy ia criando a figura: traçado do rosto, olhos, nariz, boca, orelhas, cabelo...

As atividades foram repetidas muitas vezes, ora usando a observação de uma boneca, ora do nosso reflexo no espelho, ou de uma figura em revistas ou livros de histórias.

Seguindo a teoria interacionista, podemos afirmar que a construção do conhecimento é permanente, a partir de estruturas sucessivas, que acontece na relação entre o sujeito e o outro, sua história genética e a relação com o mundo. Assim é possível planejar e conduzir intervenções junto à aluna, levando em consideração também descobertas sobre o cérebro e as aprendizagens que destacam o significado da emoção e da interação para o aprender e o ensinar.

Durante as sessões de atendimento, suas narrativas evidenciavam grande admiração por uma prima: uma moça linda, médica, que tem um noivo, que Cindy também gosta muito. Percebi que ela tem um vínculo muito forte com esse casal e decidi investir nessa relação com o objetivo de acelerar o processo de aprendizagem da leitura.

Para isso, estimei a escrita dos nomes do casal, e, com essas palavras, realizamos várias atividades, utilizando letras móveis e a relação dos nomes com as fotos, com autorização da família. Mais tarde, inseri os nomes de outras pessoas da família, e Cindy montava os nomes, contava o número de letras, pegava a inicial ou a última letra, comparava as letras do próprio nome com os nomes dos primos. Essas palavras se constituíram em formas escritas estáveis, memorizadas por Cindy com as atividades, servindo como instrumentos para o reconhecimento das letras em outros contextos.

Trabalhamos, também, com vários quebra-cabeças com fotos da família. Com esses materiais fui provocando seu interesse para leitura e para a escrita, bem como o desenvolvimento da sua expressão oral ao narrar o que estava acontecendo no momento registrado pela foto, ou os acontecimentos que ocorreram na escola durante a semana, etc. Ou seja, sua memória estava sendo estimulada e a organização temporal também estava sendo trabalhada.

O trabalho que estamos desenvolvendo tem significado para Cindy, pois trabalhamos com os vínculos entre ela e seus familiares. O vínculo está implícito na relação pedagógica que, somada à afetividade, vai favorecer o processo de aprendizagem.

Ao longo dos meses, Cindy começou a demonstrar interesse para aprender a passar e-mails. Inicialmente, não tinha computador na nossa sala de estudos. Devido às suas expectativas e diante dessa perspectiva de aprender, adquiri um notebook. Cindy vibrou e já apresentou avanços em suas aprendizagens simbólicas, evidenciados ao reconhecer, por exemplo, que quando o pequeno retângulo laranja aparece na tela do computador, alguém está tentando se comunicar. Isso significa que a menina vem, gradativamente, fazendo sua leitura do mundo e a leitura dos símbolos como forma de representação. Acredito que o vínculo educador/educando, está favorecendo a aprendizagem de Cindy, pois é com ele que a jovem está construindo conceitos e expressando sentimentos, o que, conseqüentemente, vai favorecer também a sua autoestima.

A atividade que considero de grande significado para a aluna é o momento em que selecionamos o que vamos registrar no “Diário Compartilhado”, um registro das atividades realizadas nas sessões de estudos, quando pensamos junto o que é importante escrever e como vamos ilus-

trar o texto. Nesses momentos, quando a ouço falar de seus sentimentos e desejos e faço a mediação necessária para a escrita do que ela quer escrever, acontece uma interação harmoniosa entre professora/aluna.

Nessa atividade, além de se trabalhar sentimentos, se trabalha a memória, a reorganização mental e a organização no espaço gráfico, num momento de interação, de intervenção e de estímulo pedagógico e psicopedagógico.

O trabalho que temos realizado pressupõe a produção do material pedagógico personalizado, isto é, confeccionado especialmente para essa aluna, partindo da observação dos seus interesses e emoções, de seu mundo mais próximo, com vistas a ampliá-lo e enriquecê-lo.

Ao observar a jovem durante a realização das atividades propostas, ouvir suas histórias e narrativas de fatos vivenciados na escola e na família, pude perceber o que a envolvia ou despertava curiosidade e interesse. Seus desenhos expressavam o desenvolvimento de uma criança no nível pré-operatório, o que não era condizente com o despertar da adolescente que estava diante de mim. E lembrei que o cérebro tem diferentes momentos de desenvolvimento e que, na fase da puberdade, há uma nova possibilidade de organização cerebral em face das muitas transformações cerebrais do momento. E, novamente, destaca-se a questão da emoção como marcador importante das aprendizagens, em um momento do desenvolvimento em que o cérebro está desejoso de emoções que constroem caminhos neurais novos e potencializam, ou não, as aprendizagens. Assim, não me prendo a nenhum método de ensino. Vou seguindo seus interesses e trabalhando; criando junto com Cindy atividades que possam auxiliá-la no processo de aprendizagem, explorando as possibilidades que o cérebro nos apresenta.

Muitas atividades com objetivos bem delineados formam o conjunto de intervenções que temos experimentado. Algumas foram importantes, como:

**Autorretrato:** fomos, muitas vezes, para frente do espelho para analisarmos nosso rosto, corpo e cabelo, tocando com os dedos nossos olhos, nariz, boca, queixo, cabelos. Depois a convidava para desenhar. Essa atividade foi repetida muitas vezes.

**Letras móveis:** elas são emborrachadas, de feltro, de cartolina, grandes, pequenas, coloridas, estão presentes e são usadas em todas



as sessões de atendimento para formar palavras, comparar nomes, jogo do esconde-esconde, dizer número de letras, a inicial ou a letra que ocupa o último lugar no nome. As palavras com maior significado para a Cindy são os nomes próprios dos familiares. Por isso, tenho trabalhado intensivamente com esse vocabulário. Para que não fique como atividade muito repetitiva, tenho mudado a maneira de apresentar os nomes. Além de mudar os materiais e tamanhos das letras, tenho criado jogos, que ela demonstra gostar muito.

**Jogos matemáticos:** com material concreto tenho trabalhado a classificação, seriação, relação, dinheiro (reconhecimento das notas e moedas).

Um dia, ao chegar à sala, ela propôs que eu a ajudasse com a matemática, porque a professora propôs trabalhos e ela não sabia como fazê-los. Então lhe ofereci um jogo com os seguintes materiais:

- Diversas e pequenas peças de E.V.A. dentro de uma caixinha;
- Um dado;
- Mini folhas de papel;
- Lápis e borracha;
- Figurinhas diversas;
- Dois jogadores (eu e ela), ou seja, **A e B**.

**1º momento:**

**A** joga o dado e tira da caixinha a quantidade de pecinhas correspondentes ao número que tirou no dado; **B** faz o mesmo. Depois compara-se quem tirou mais, menos ou igual.

Após cinco jogadas, conta-se o número total de peças que cada um recebeu e faz-se a comparação de quem tirou mais, menos ou igual. Vence quem conseguiu maior número de peças.

**2º momento:**

Colocam-se conjuntos de três ou quatro figurinhas na mesa. Em cada conjunto um número de 1 a 6. Com as pecinhas do jogo anterior, e fantasiando que é dinheiro, joga-se o dado e escolhe-se, entre os conjuntos (lojas), o que tem o número que tirou com o dado; escolhe-se nesse uma figurinha para comprar e é dito para aquela que comprou.

O pagamento é feito com o número de “moedas” que recebeu no jogo anterior. De posse das figuras, inventa-se uma história. Esta é escrita e depois lida em voz alta. A História da Cindy:

“Cindy foi à Bahia visitar a Márcia.” Lá saiu para comprar:

- Uma lata de creme de leite para fazer um strogonoff, (relação entre o todo e partes – sabe um ingrediente que vai ao strogonoff );
- Um pato para dar de presente para a Márcia;
- Um tatu para o Miguel;
- Um caracol para dar de presente para a Eva;
- Uma banana e comeu;
- Um rato de brinquedo para dar de presente para o vovô.

“Gastei todo o dinheiro e voltei para casa, tomando um sorvete de casquinha.”

Cindy participou do jogo com entusiasmo e disse, ao representar, que estava num shopping: “Se vou à Bahia fazer compras, preciso comprar dólares. Esse dinheiro dá?”

Análise da situação: Ao brincar que estava comprando e responder à pergunta “por que comprou tal objeto”, a menina demonstrou que já consegue estabelecer relações. Ela sabe atribuir um significado para cada objeto que escolheu. Finalmente, ela diz “*Se vou à Bahia fazer compras, preciso comprar dólares. Esse dinheiro dá?*”

Essa frase me faz perceber as relações que já está fazendo, independente de expressar que precisa levar dólares para a Bahia! Ela já ouviu em algum momento e aprendeu que, ao planejar uma viagem, precisa trocar o seu dinheiro por dólares. Essa observação evidencia que ela estabelece relações a partir do que já ouviu alguém falar, ou seja, resgata seus conhecimentos prévios. Ela está aprendendo a estabelecer relações, logo, tem um potencial que precisa ser trabalhado.

**Jogo da memória:** com fotos 3x4 e respectivos nomes dos familiares, tenho jogado memória com a Cindy, enquanto aproveito para questioná-la sobre a escrita das palavras. Com o mesmo material brinco de esconde-esconde: ela vira de costas, eu escondo uma foto e ela deve dizer qual não está mais na mesa. Devolvo a foto e ela deve colocar a ficha com o nome abaixo da foto.

**Quebra-cabeça:** esses jogos foram criados com fotos de cenas familiares, que lembram momentos felizes e significativos para ela. A partir da foto, já montada, peço que ela me conte como estava o dia da foto, o motivo do encontro, se está lembrada, quem participou do momento, etc. Essas fotos mexem com sua afetividade e oportunizam a construção de conceitos, demonstrando que já consegue perceber parte de um todo, bem como juntar as partes e recompor o inteiro.

**Jogo do bingo:** no jogo do bingo também foram usados os nomes próprios dos familiares, mas foram inseridas outras palavras que fazem parte do vocabulário oral. Ao vê-las escritas, Cindy falou:

- Pegadinhas, hem!?! – Ou seja, ela percebeu que havia palavras diferentes do vocabulário já trabalhado.

**Diário compartilhado:** A ideia surgiu quando “lemos” a história de Cinderela e, a seguir, eu trouxe para ela o “Diário de Cinderela,” o que a deixou encantada, dizendo que gostaria de também ter um diário. Então planejamos fazer um diário compartilhado. Comprei um caderno com uma capa bonita, que trazia na capa a figura da Barbie adolescente. Ela vibrou e iniciamos a narrar coisas do dia a dia que a envolviam. Ela fala e eu escrevo o que ela “permite”. Isto mesmo, é ela quem decide o que vamos registrar. Colamos fotos, figuras, bilhetinhos coloridos, desenhos e frases escritas por ela. Reunimos nestas atividades nossos esforços para a alfabetização, já que foi por essa questão que a família procurou o atendimento. Perseguimos esta meta o tempo todo e, ao mesmo tempo, promovemos seu desenvolvimento global. Assim, os objetivos pretendidos com este trabalho se referem ao desenvolvimento integral da jovem. Observação: sempre montamos as palavras com as letras móveis antes de escrevê-las nas páginas do diário. Após a escrita, lemos, e ela “assina” o nome abaixo do que foi escrito e ilustrado.

### 3. Plasticidade Cerebral e Aprendizagem

Nos últimos cinquenta anos, muito se descobriu sobre o cérebro. Uma das mais fantásticas descobertas foi a da neuroplasticidade, que já tinha sido evidenciada naqueles que nasceram com prejuízos e cujas famílias não se deram por vencidas, promovendo diferentes experiências e, com isto, obtiveram muito progresso.

A capacidade que o cérebro possui de modificar-se, renovar-se, reabilitar-se, reafirmamos, é chamada de plasticidade cerebral. Rotta (2006, p. 455) faz distinção entre:

- Plasticidade no desenvolvimento normal do cérebro normal;
- Plasticidade cerebral como resposta a uma experiência;
- Plasticidade que o cérebro possui de dar uma resposta após sofrer uma lesão, na tentativa de reorganizar o SNC.

A formação e o desenvolvimento do SNC passam por várias etapas que se relacionam entre si, coexistindo e exercendo influências umas sobre as outras. Estudos feitos por Minkowski (apud ROTTA, 2006, p. 454), em 1938, demonstram que a formação e o desenvolvimento do sistema nervoso passam por muitas etapas, de grande complexidade, que têm início na concepção e estendem-se até a vida adulta.

Já no início da gestação, podem ser observadas estruturas nervosas que dão origem ao sulco neural, que evolui para placa neural e tubo neural. Este desenvolvimento chama-se eixo rostral-caudal. Também de igual importância é a formação do eixo dorsal-ventral.

Com a formação do tubo neural, que vai apresentando uma complexidade cada vez maior no seu desenvolvimento, a neurogênese e a gliogênese passam a ser mais ativas.

A neurogênese, que se inicia com uma célula denominada precursora, apresenta, durante sua evolução, divisões celulares, diferenciação celular e migração de células, que dão origem a diferentes áreas do sistema nervoso.

Acreditava-se que o neurônio era a estrutura mais importante do SNC, e que as células gliais tinham função apenas de apoio. Com estudos mais específicos sobre a gliogênese, concluiu-se que as células gliais desempenham funções variadas como, por exemplo, a de atuar na orientação do crescimento, migração dos neurônios durante o desenvolvimento, funcionamento da comunicação entre neurônios, na defesa e reconhecimento de situações que ameaçam o organismo. Neurônios e neuroglias estabelecem relações muito importantes entre si e ambos possuem capacidade de regeneração. A regeneração dos neurônios, que se acreditava quase impossível, já foi comprovada, inclusive em adultos.

Os neurônios são células diferenciadas das demais, porque apresentam condições morfológicas para o processamento de informações. Durante o desenvolvimento do sistema nervoso, muitos neurônios e circuitos são eliminados. Isto ocorre a partir do terceiro mês do feto e termina por volta dos dois anos do bebê.

O neurônio apresenta três regiões: o corpo celular; o axônio e os dendritos. Os impulsos, recebidos pelo neurônio por via dendrítica, são chamados de excitatórios e inibitórios, são provocados por estímulos. A resposta enviada pelo neurônio é transmitida pelo axônio.

As células gliais, formadoras da neuroglia, são de duas espécies: as de SNC e as do SNP (Sistema Nervoso Periférico). As primeiras são em forma de estrela e chamam-se astrócitos. As pertencentes ao SNP são denominadas células de Schwann.

A neurotransmissão ocorre entre os neurônios com a mediação das sinapses, que podem ser elétricas (de transmissão mais rápida) e químicas. As sinapses elétricas foram as primeiras a ocorrerem no reino animal e são menos frequentes entre os animais vertebrados superiores. São também chamadas de junções comunicantes. Quando ocorrem, os neurônios estão próximos e a transmissão é quase direta, permitindo a ida e vinda de íons, nas duas direções dos canais iônicos. Neste tipo de transmissão não ocorre o “processamento da informação”, que é transmitida de forma inalterada.

As sinapses químicas são caracterizadas por dependerem da liberação de neurotransmissores, para que as informações sejam transmitidas. A transmissão química dos impulsos nervosos é polarizada, unidirecional. É esta a formação mais evoluída de neurotransmissão, tanto do ponto de vista filogenético, como autogenético.

As neurotransmissões dependem do trânsito dos neurônios através das sinapses principais, das sinapses químicas. Este trânsito, realizado no interior do neurônio, constitui-se basicamente por informações trocadas entre o núcleo e o citoplasma do neurônio e também pela ação dos segundos mensageiros, que regulam a informação que entra na célula nervosa e podem interferir na síntese protéica. É um trânsito que se processa lentamente e relaciona-se com a memória mais antiga e que se fixa na bagagem genética de cada espécie animal.

Ao nascer, já ocorrem sinapses na área auditiva. Quanto melhor as condições do ambiente, mais sinapses úteis se concretizam,

ocorrendo o contrário em ambientes não favoráveis. Fato relevante para as intervenções precoces, pois, pode haver compensações neurais potencializando um desenvolvimento adequado.

Nas áreas do córtex ocorrem formações sinápticas com intensidades diferentes e em momentos diferentes. A área responsável pela visão é uma das primeiras a ser beneficiada pela sinaptogênese, atingindo seu pico entre o 3º e 4º mês de vida e eliminando as sinapses excedentes até os quatro anos.

Já na porção média do córtex pré-frontal, responsável pelas funções superiores, a sinaptogênese se efetua mais intensamente entre os três e cinco anos de idade. A eliminação de sinapses se verifica até os 20 anos.

A área da linguagem, aos quatro anos, já possui praticamente a mesma densidade sináptica de um adulto.

Quando se estuda a plasticidade cerebral, é preciso conhecer os fatores neurotróficos, pois eles agem sobre os neurônios protegendo-os e estimulando seu crescimento, sua diferenciação e sua sobrevivência.

O estudo do metabolismo da glicose no cérebro, realizado por Chugany (apud ROTTA, 2006, p. 465), em 1996, mostrou que há um aumento do metabolismo nos momentos que ocorrem maior sinaptogênese, seguido de um período de diminuição metabólica relacionada à diminuição das sinapses. É nos hemisférios cerebrais do SNC onde ocorre a maior concentração de sinapses. E é na corticalidade pré-frontal, a última área do cérebro, onde se verifica o aumento do metabolismo da glicose, evidenciando o maior funcionamento cerebral. Isto ocorre porque ali é o centro das funções mais desenvolvidas.

Os circuitos neurais são extremamente complexos. Para se ter uma ideia disto, basta dizer que cada neurônio pode realizar umas 60 mil sinapses, e cada sinapse pode receber até 100 mil impulsos por segundo.

Ao atingir a fase adulta, o homem possui no cérebro em torno de 100 bilhões de neurônios que se ligam com outros formando circuitos especiais para cada indivíduo, dependendo dos estímulos ambientais recebidos e das experiências vividas.

#### **4. Relação entre Plasticidade Cerebral e Memória/Experiência**

O ato de aprender evidencia, por si só, a relação existente entre a plasticidade cerebral e memória/experiência. O fato de alguém realizar atividades motoras (engatinhar, caminhar, correr) e gnósticas (identificar sensações, noção de esquema corporal, reconhecer sons, imagens, etc.) e de poder expressar-se oralmente, por escrito ou com gestos, demonstra que esta pessoa tem capacidade de realizar atividades diferentes, exatamente porque seu desenvolvimento cerebral, em estreita relação com a área da memória e estimulado por experiências variadas, lhe possibilitou o ato de aprender.

Aprender é um ato complexo, onde todo o sistema nervoso está envolvido. Duas porções do SNC têm importância destacada na aprendizagem: o cerebelo e o sistema límbico. O primeiro possui uma função coordenadora do ato cognitivo e o segundo proporciona à modulação afetiva, a execução da função.

Cientistas realizaram experiências com diferentes espécies de animais, inclusive com humanos, e identificaram que áreas cerebrais foram mais ativadas devido às estimulações recebidas. Foi possível identificar também que há uma fase da vida, em cada espécie, em que determinadas aprendizagens são mais bem realizadas. Estudos, como o de Werker e Tees (1984 apud ROTTA, 2006, p. 466) comprovaram, ainda, que quanto mais precoce for a estimulação cerebral, melhor será a aprendizagem.

Atualmente sabe-se que o cérebro, além de ser capaz de produzir novos neurônios, tem possibilidades de aprender sempre que for estimulado e submetido a experiências, a novas vivências. Acreditando na relação experiência/estimulação é que se realiza o trabalho de reabilitação.

É evidente que há um período, em nossas vidas, mais propício para que aprendizagens sejam feitas. No entanto, sabe-se também que, mesmo adultos, são capazes de responder à estimulação e desenvolver seus potenciais. Isto, porém, vai exigir mais de cada um dos envolvidos nesta tarefa.

#### **5. Plasticidade Cerebral e Possibilidades Terapêuticas**

Sobre as questões da plasticidade cerebral ainda em estudo, foram definidos alguns princípios gerais, tais como:

- Existência de um padrão espaço-temporal;
- Ocorrência comum entre espécies;
- Evidência de que tanto o SNC como o SNP, de uma mesma espécie, apresentam plasticidade.

A definição destes fatores possibilitou o avanço dos estudos e pesquisas nesta área, e o conhecimento, fruto destes trabalhos, já está sendo aplicado nos tratamentos clínicos. Estes tratamentos clínicos tomaram nova dimensão ao se ter conhecimento, por exemplo, de que:

- Há um potencial intrínseco para regeneração de neurônios;
- Existem fatores que estimulam e inibem o crescimento axonal em todo o sistema nervoso;
  - Pode-se intervir no sentido de aumentar as substâncias excitatórias e diminuir as inibitórias, possibilitando a regeneração de nervos periféricos pós-lesão;
  - O SNC não possui a mesma capacidade para regeneração espontânea do SNP;
  - Muitas possibilidades terapêuticas, capazes de interferir nos conhecimentos atuais, estão próximas de se realizarem.

Deve-se, no entanto, ter presente que a melhor prática é a prevenção das doenças neurológicas, proporcionando ao indivíduo saudável uma estimulação adequada, tornando-o capaz de ter um bom desempenho, de aprender com facilidade.

Muitas terapias com resultados satisfatórios, como as citadas abaixo, já são realizadas na recuperação de lesões cerebrais:

- Implantes de neurônios em portadores da doença de Parkinson;
- Utilização de pontes entre nervos periféricos e área de distantes que desenvolveram-se com esta técnica;
  - Possibilidades de utilização de células-tronco, capazes de se transformarem em células de qualquer região do SNC;
  - Utilização de recursos variados para diminuir o tecido cicatricial em áreas lesadas;



- Desenvolvimento de terapia gênica, realizada em laboratório, para possibilitar que novas células promovam o crescimento neuronal.

A plasticidade cerebral é um assunto muito amplo e com vários enfoques, possibilitando diferentes abordagens terapêuticas. Este tema, por sua atualidade, é alvo das ciências neurológicas. Seu impacto é enorme não só para as doenças, que merecerão destaque, mas principalmente para a melhoria das condições cerebrais no ato de aprender.

## **6. Considerações Finais**

Ao analisar a história de vida de Cindy, pode-se observar que ela superou grande parte dos obstáculos que foram previstos e que impediriam o seu desenvolvimento. Entre eles, o movimento, a fala, a visão e a audição. Diante dessas previsões, é natural, e sabe-se que é inevitável, que a família tenha sofrido um choque no primeiro instante, mas logo se conscientizaram de que não havia tempo a perder, e, unidos, investiram, buscaram atendimento especializado e hoje colhem resultados que comprovam o quanto o vínculo construído entre a criança e seus familiares é importante. Cindy está aprendendo muitas coisas, além de escrever e ler! É preciso prepará-la para a vida, para a convivência em sociedade. Essa mesma sociedade, que já evoluiu muito nesse aspecto de inclusão, mas que ainda demonstra incapacidade de lidar com as diferenças de uma forma saudável e natural. Ninguém deve ser “obrigado a incluir o diferente”, pois, como se pode observar, se isso acontecer, há uma falsa inclusão, com saldo negativo. O que se faz necessário é a conscientização de todos de que todo o sujeito é um ser humano que merece respeito, amor e qualidade de vida. Para Wallon “Somos gente porque somos habitados por outro, que é gerado no pertencimento a grupos.” (apud, GROSSI, 1992, n.3)

É deste modo que quero pensar em inclusão, em intervenções pedagógicas, em escolas.

## Referências

GROSSI, Ester Pillar. Revista **Paixão de Aprender**. Porto Alegre: SMED, jul / 1992, n.3.

ROTTA, Newra Tellechea. **Transtornos da Aprendizagem** – abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

## A ÁRVORE DA SABEDORIA: UMA HISTÓRIA PARA PROFESSORES

Renata Vanin da Luz<sup>1</sup>

A escolha do tema foi realizada a partir de um primeiro contato com a leitura dos mitos e sua importância para compreender a emoção, o pensamento e os comportamentos humanos.

Ao tomar conhecimento de mitos famosos, tanto da cultura do local onde vivemos como de outros povos, é possível a identificação com alguns deles. Alguns farão o homem sentir raiva, ódio, tristeza pelo seu aspecto trágico, outros despertarão o amor, a solidariedade, o respeito, a coragem. Todas essas sensações irão depender de quem está lendo, da disponibilidade que esta pessoa tem para compreender e se envolver com esse mito e o que ela irá fazer com o que agora conhece.

Todos vivem os mitos, pois ninguém sabe porque é homem ou mulher, quais sua origem ou por que em determinada situação deve agir de uma forma e não de outra. Ou seja, as perguntas para essas repostas aparecem na vivência diária, não são encontradas em livros de pesquisa, dicionários ou sites de pesquisa mesmo se fossem encontradas, não estariam carregadas de sentimento humano.

Uma criança, ao encontrar-se com outras pessoas da mesma idade ou não, se ela mantém um vínculo seguro, poderá compartilhar suas angústias sobre aquilo que não sabe. Dependendo da forma como esse sujeito perceber a angústia, o momento de troca se dará muito mais pela carga de sentimentos do que pelas informações que estão sendo dadas. Muitos dos casos escolares passam por essa questão: o sujeito tem uma angústia e ao procurar alguém que o acolha não encontra, sendo barrado pela indiferença do outro. Ou ainda, encontra alguém que não pode ou não quer compartilhar desses sentimentos, e assim podem surgir os problemas de aprendizagem-sintoma, problema-reativo, oligotimia, inibição.

A escolha do Mito da Árvore da Sabedoria foi feita a partir de uma identificação pessoal, pois os questionamentos que surgem em ambos os mitos são algumas reflexões que surgiram em minha vida durante o curso de Psicopedagogia, como: a construção do sujeito sexuado, a

<sup>1</sup> Psicopedagoga Clínica e Institucional graduada pela FACED/PUCRS. reluzpp@yahoo.com.br

construção do sujeito ensinante e aprendente, o poder que o conhecimento dá a relação do corpo e a aprendizagem, entre outros.

Os mitos, para a Psicopedagogia e para a Pedagogia, podem ser entendidos de várias formas, mas a ideia que se quer explorar aqui é o fato de que, a partir de um mito, pode-se compreender o que se passa com o sujeito da aprendizagem, sua família e com a instituição escolar.

No Mito da Árvore da Sabedoria, tem-se o encontro do ser humano com o conhecimento. E na vida de cada um como é esse encontro? Todos encontram o conhecimento, cada sujeito de uma forma diferente. Os primeiros encontros podem produzir marcas que possibilitarão aproximar-se do desconhecido com mais facilidade ou até mesmo com a impossibilidade de conhecer. A investigação com os alunos passa por isso, como foram os primeiros contatos com o conhecimento, ou com a cena do aprender. Para entender o que se passa na cena é importante pensar em como a humanidade descreveu sua primeira cena de aproximação com o desconhecido e a descoberta do conhecimento, ou seja, quais as relações ente o saber e o não saber.

## **1. Um pouco de história**

Os Mitos surgem a partir da incapacidade de compreender algo. Esse “surgimento” refere-se tanto aos mitos clássicos da história da humanidade, quanto aos mitos que cada sujeito, família, escola, ou instituição criam e tomam como verdade absoluta. A construção mítica envolve a capacidade de simbolização, colocando em cena a imaginação e principalmente a fantasia. O mito pode ser entendido como uma forma de expressar o incomunicável.

Estudando um pouco sobre a mitologia primitiva, nos deparamos com as grandes religiões mediterrâneas e asiáticas e suas mitologias, bem como o povo grego, o egípcio, o indiano, entre outros. Quando se fala nos mitos gregos tem-se que lembrar que muitos deles foram recontados e modificados por Hesíodo e Homero (poetas da antiga Grécia) e outros mitógrafos. As tradições mitológicas do Oriente e da Índia foram persistentemente reinterpretadas por seus teólogos e ritualistas. Isso não significa que essas grandes mitologias tenham perdido sua “essência mítica” e que passaram a ser apenas literatura. Até porque, antes de virar literatura, os primeiros viajantes, missionários e etnógrafos conta-

vam suas histórias e construções míticas que passavam de geração para geração. Com o tempo as grandes mitologias foram transmitidas através de textos escritos. Portanto, os mitos se transformaram e enriqueceram-se durante os séculos, sempre sendo influenciados por culturas, povos e estudiosos diferentes.

O desejo de conhecer a origem das coisas é natural do ser humano. Nos séculos XVIII e XIX, houve um avanço nas pesquisas referentes não só à origem do Universo, mas da vida, das espécies e do homem. Com o estudo da origem do homem, passou-se a pesquisar sobre a origem da sociedade, da linguagem, da religião e de todas as instituições humanas.

Com esses estudos, algumas áreas do conhecimento passaram a delinear seus verdadeiros primórdios, onde tudo começa. Para a Psicanálise isto inicia na primeira infância, a criança vive num tempo mítico, quase que paradisíaco. Com as técnicas de análise, a psicanálise foi capaz de revelar o início de nossa vida pessoal.

Traduzindo isso em termos de pensamento arcaico, pode-se dizer que houve um “Paraíso” (para a psicanálise, o estado pré-natal) e uma “ruptura”, uma “catástrofe” (o traumatismo infantil) e que, seja qual for a atitude do adulto face a esses eventos primordiais, eles não são menos constitutivos de seu ser. (ELIADE, 2006, p. 73)

Mircea Eliade (2006), historiador e romancista romeno naturalizado norte-americano, e um dos mais importantes e influentes historiadores e filósofos das religiões da contemporaneidade, em seu livro *Mito e Realidade*, sugere um conceito de mito que vem a contribuir para a reflexão deste trabalho, trazendo a ideia de que o mito conta uma história sagrada, através de acontecimentos que ocorreram no tempo primordial.

O mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade que passou a existir seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento (...) é sempre, portanto, a narrativa de uma criação: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser (...) em suma os mitos revelam sua atividade criadora e desvendam a sacra-

lidade (ou simplesmente a sobrenaturalidade) de suas obras (ELIADE, 2006, p. 11)

A partir desse conceito de mito, pode-se pensar que ele descreve as diversas e, algumas vezes, dramáticas irrupções do sagrado no Mundo, e o fundamentam, pois foram através delas que se chegou aos tempos atuais.

Os mitos revelam muito da história do homem, já que são narrativas não apenas da origem do mundo, dos animais, das plantas e do próprio homem, mas também de todos os acontecimentos primordiais em consequência dos quais o homem se converteu no que é hoje, um ser mortal, sexuado, organizado em sociedade, obrigado a trabalhar para viver e trabalhando de acordo com determinadas regras.

Sobre a estrutura e a função dos mitos, é possível dizer que o mito, tal como foi vivido pelas sociedades arcaicas, constitui a história dos atos dos *Entes Sobrenaturais*, que são histórias consideradas absolutamente verdadeiras (porque dizem da realidade) e sagradas (não podem ser transgredidas). O mito se refere sempre a uma criação e constitui os paradigmas de todos os atos humanos significativos. Ao conhecer os mitos, conhece-se a origem das coisas, não se tratando de conhecimentos exteriores, abstratos, mas de um conhecimento vivido ritualmente.

O mito é um ingrediente importante para a civilização humana. Longe de ser uma fabulação qualquer, é, ao contrário, uma realidade viva, a qual se recorre incessantemente. Não é uma teoria distante da realidade, e sim uma verdadeira sabedoria prática.

O mito tenta cobrir a angústia que o desconhecido provoca, ou seja, utiliza-se da fantasia e da capacidade simbólica para dar nome ao indizível, para encontrar uma resposta aceitável e que amenize os sentimentos que geram o não saber.

Buscando outras definições nos escritos de Carl Gustav Jung (2000), ele traz os mitos como a conscientização de arquétipos do inconsciente coletivo, um elo entre o consciente e o inconsciente, bem como as formas através das quais o inconsciente se manifesta.

Compreende-se por inconsciente coletivo a herança das vivências das gerações anteriores. Sendo assim, o inconsciente coletivo expressa a identidade de todos os homens, seja qual for a época e o lugar onde tenham vivido.

A palavra textual de Jung ajuda a compreender melhor: “Os conteúdos do inconsciente pessoal são aquisições da existência individual, ao passo que os conteúdos do inconsciente coletivo são arquétipos que existem sempre a priori”.(JUNG, 2000, p. 67)

Esse conceito é bastante interessante, pois amplia a forma de analisar a evolução do homem. O que ele vem dizer é que a humanidade hoje tem muito dos mitos, dos ritos, das construções e das fantasias dos antepassados. O homem é o resultado do seu passado, e consequentemente já está modificando o mundo para as próximas gerações.

Para Freud o mito utiliza uma linguagem simbólica que representa conteúdos inconscientes. Atinge, por essa razão, a mente humana em dois níveis: o consciente e o inconsciente, envolvendo, assim, a complexidade do psiquismo. É por este motivo que retrata, de forma tão eficaz, a natureza dos fenômenos psicológicos humanos. Freud entendia a magnitude do mito grego pelo seu caráter humano e universal. Desta forma cada pessoa sentiria a presença da tragédia grega em si mesmo, pois pelo menos uma vez, nem que tenha sido apenas em nível de fantasia, as pessoas se colocam no lugar de um personagem mítico.

O mito contém também a dimensão do trágico. Os acontecimentos são descritos de um modo particular, em que se torna improvável sua ocorrência com qualquer mortal. Os heróis míticos possuem características sobrenaturais, aspecto que ajuda em sua aceitação e incorporação na sociedade. Freud, apoiando-se na obra de Sófocles, utilizou o poder do mito para compreender um fenômeno intrínseco, inerente ao ser humano. (MACEDO, 2002, p.84)

Como já foi dito, o mito é utilizado para tentar dar uma resposta aos questionamentos humanos, quais sejam os que giram em torno do homem e sua sexualidade; o poder e o conhecimento; a investigação das origens; os elementos da natureza e sua relação com o homem; a formação do sujeito ensinante/aprendente; a incompletude do ser humano, entre outras questões que poderão aparecer.

Só que para compreender as origens de uma escola ou de aluno é preciso colocar luz nas primeiras experiências que sustentaram todo o processo de ensino e aprendizagem de um aluno, ou toda a formação metodológica e histórica de uma escola. Por isso é importante buscar as

próprias origens e também a origem do conhecimento humano. Sendo assim, é necessário retroceder a uma das primeiras cenas em que o homem se encontra com o conhecimento, que é o mito da Árvore da Sabedoria.

## 2. Análise do Mito A Árvore da Sabedoria

O Mito da Árvore da Sabedoria, da ciência do bem e do mal, no paraíso, pode ocupar, para a psicopedagogia, o lugar que o Édipo ocupa para a psicanálise. A tragédia de Édipo é uma metáfora enunciante da constituição do sujeito sexuado; usada como uma ferramenta de análise permite, além disso, explicar a constituição da neurose. (FERNÁNDEZ, 2001, p.51)

A Árvore da Sabedoria é discutida pela Igreja até os dias de hoje. Seus significados e interpretações levam a pensar sobre a origem do homem, em como foram organizados os elementos do universo, o poder do conhecimento, como é a relação da natureza com os seres humanos. Veja como estes elementos surgem no mito:

Jeová Deus fez crescer da terra toda árvore deliciosa à vista e boa para comer; também a árvore da vida no meio do jardim, e a árvore da ciência do bem e do mal.

E foi Jeová Deus ao homem dizendo: De todas as árvores do jardim poderás comer; mas da árvore da ciência do bem e do mal não comerás, porque, o dia que dela comeres, certamente morrerás.

E estando ambos nus, Adão e sua mulher, não se envergonhavam.

Então, a serpente disse a mulher: Não morrereis, mas Deus sabe que o dia em que dela comerdes, serão abertos os vossos olhos e sereis como Deus, sabendo do bem e do mal.

E viu a mulher que a árvore era boa para comer e que era agradável aos olhos e cobiçável para alcançar a sabedoria e pegou seu fruto e comeu e também deu ao seu marido, o qual comeu assim como ela.

Então foram abertos os olhos de ambos e conheceram que estavam nus: então costuraram folhas de figueira e fizeram aventais.



E ouviram a voz de Deus Jeová, entre as árvores do jardim.

Mas Deus Jeová chamou o homem e lhe disse: “Onde tu estás?”

E ele respondeu: Ouvi tua voz no jardim e tive medo, porque estava nu e me escondi.

E Deus lhe disse: “Quem te ensinou que estavas nu? Comeste da árvore que eu te mandei não comer?”

E Deus Jeová disse: Eis aqui o homem como um de nós, sabendo o bem e o mal: agora, pois, que não se alongue tua mão e tome também da árvore da vida, e coma e viva para sempre.

E tirou-o Jeová do jardim do Éden para que lavrasse a terra da qual havia tomado. (Bíblia Judaico Cristã, Gênesis, Caps I e III)

O Mito da Árvore da sabedoria inicia com a criação de três árvores: a árvore boa para comer, árvore da vida e a árvore da ciência do bem e do mal. Deus orienta que *“De todas as árvores do jardim poderás comer, mas da árvore da ciência do bem e do mal não comerás, porque o dia que dela comeres, certamente morrerás”*. Esta orientação dada para Adão e Eva faz pensar no poder que o conhecimento pode dar a alguém. Bem como na relação de ensinante e aprendente, como sendo Deus o detentor do conhecimento do bem e do mal e das coisas do mundo.

Nesta cena do mito tem-se um paradoxo, Deus cria a Árvore da Sabedoria, orienta que não deverão comer de seus frutos, mas deixa-a no Paraíso. Este fato pode-se relacionar à teoria Psicanalítica, em que a pulsão investigadora nasce no inconsciente, mas é continuamente expulsa dele. Entende-se por isso a pressão que os materiais inconscientes fazem para sair de lá, alguns são barrados pelo recalçamento, outros materiais saem “disfarçados” através de sintoma, sonhos, chistes ou atos falhos.

Nesse sentido, para apropriar-se do conhecimento, é preciso sair do paraíso, se tornar mortal e conviver com a angústia da futura morte, mas assim Adão e Eva poderão desejar e amar a vida.

Essa forma de pensar o conhecimento como sendo propriedade de Deus, afasta a responsabilidade dos homens em diferenciar o bem do mal, ou seja, Deus é que sabe a diferença e ele é responsável por todas as vidas. No trabalho Psicopedagógico e Pedagógico há a possibilidade diária de devolver a autoria de pensamento para este sujeito ensinante/

aprendente, em que o pensar por si mesmo não é algo ameaçador, e assim poderá expor suas verdades sem medo de perder o amor do outro.

No mito o medo aparece na frase “*Tive medo porque estava nu*”, que Adão diz a Deus. Nesse momento Adão estava tomado também pela vergonha de saber das diferenças sexuais e na expectativa do que Deus diria sobre isso.

Nas escolas nos deparamos com sujeitos também tomados pelo medo, alguns com medo de saber algo e outros com medo de não saber. Com isso pode-se pensar no quanto o jogo de mostrar e guardar o conhecimento influencia na aproximação do sujeito consigo mesmo.

Não esquecendo da modalidade de ensino dos professores, que precisa se permitir o movimento de mostrar e guardar o conhecimento, sem ser exibicionista, nem detentor único do conhecimento.

Alicia Fernández em seu livro “A mulher escondida na professora” analisa este mito psicopedagogicamente. Ela traz várias contribuições como o fato do ser humano ser suscetível a qualquer proibição, principalmente o não poder saber algo.

Uma das causas do problema de aprendizagem-sintoma é influenciada pelo lugar que o sujeito ocupa na família. Nas entrevistas iniciais com os pais e com o paciente, um dos aspectos que se deve observar é o lugar destinado a este sujeito e se ele está ocupando ou não. Em muitos casos, a família elege um lugar “de não saber” para o paciente, que, por sua vez, aceita e passa a ocupá-lo. Ao buscar ajuda psicopedagógica, são as famílias que dizem não saber mais o que fazer para solucionar o problema do filho e quando este sujeito começa a melhorar, a querer sair desse lugar de não saber, a família sente-se ameaçada, pois se desequilibra, já que estavam todos ocupando o lugar que inicialmente haviam escolhido.

Um paciente só consegue estar no lugar “de poder saber” quando percebe que não precisa assinar o contrato de sobrevivência, ou ainda, quando ele assina e pode transgredir esse contrato. Essas mudanças de lugar na família ocorrem porque o sujeito permite se aproximar do conhecimento, ter dúvida, se colocar, enfim, ter autoria.

A proibição do conhecimento provoca o desejo de conhecer. Nesta visão, a transgressão surge como marco na vida do ser humano, pois no mito, para conhecer foi preciso transgredir a regra. E na vida de cada sujeito quantas vezes é preciso transgredir regras para conhecer,

modificar ou crescer enquanto ser humano? Em uma de suas frases, Alicia Fernandez diz que “Proíbe-se aquilo que é necessário para a vida”, e faz outras relações:

Mas a culpa subsiste e o movimento frente a esta culpa pode deixar o humano prisioneiro no sintoma de aprendizagem, na inibição da neurose, ou na oligotimia da estrutura psicótica. Isso acontece no nível desejante quando o outro (ensinante - pai, mãe, professor, sociedade) não investe o sujeito do caráter de sujeito pensante, escondendo-lhe, ou desmentindo-lhe o conhecimento. Assim, culpabilizado, o ensinante desloca esta culpa para o aprendente, obturando-lhe a possibilidade de articular seu saber com o conhecimento proibido, isto é, patologizando o espaço de aprender (FERNANDEZ, 2001, p. 53)

Neste trecho, ela procura costurar a história mítica com as histórias escolares, ou seja, os casos que surgem de histórias de proibição, de segredo, de excesso. E são esses os casos encontrados nos consultórios e uma das formas de explicá-los talvez seja utilizando mitos como este.

Ainda sobre o conhecer e o saber é importante pensar no lugar do sujeito quando conhece algo e no lugar dele quando não conhece, como no mito de Eva que pensa no que a serpente disse, e conforme a forma de aproximação da serpente ela também se aproxima de Adão, repetindo assim um modelo (molde relacional) que foi vivenciado.

A serpente, para a mitologia, é um antigo Deus da Sabedoria no Médio Oriente, e na região do mar Egeu, um símbolo da terra. No mito, a figura da serpente aparece como querendo transgredir as orientações que Deus havia dado, mas em momento algum é relacionada com a figura de Satã.

Então Deus disse a mulher: O que é que fizeste? E a mulher disse: A serpente me enganou, e comi!  
O argumento da mulher encontra, como única razão de haver comido, a palavra da serpente. Comeu, porque a serpente lhe disse: não morrerás, o dia em que dela comerdes, serão abertos os vossos olhos...  
Conheceu, porque a serpente falou. Por que Eva disse que a serpente a enganou, se não foi assim? A ser-

penete não mentiu ao dizer que ao comer abriram-se os olhos e conheceriam.

Em que Eva se sentiu enganada? Talvez no dizer da serpente de que “não morrereis”, ao crer que o conhecimento lhes outorgaria a completude, o “ser como Deus”. A serpente conhecia menos que Deus, porém mais que Adão e Eva. (FERNANDEZ, 2001, p. 54,55)

Desse modo é um ser capaz de perguntar, de questionar sobre as consequências que viriam a ocorrer, caso Eva ou Adão comessem os frutos da árvore. A frase que a serpente diz à mulher é “*Não morrereis! Mas Deus sabe que o dia que comerdes serão abertos os vossos olhos e sereis como Deus, sabendo o bem e o mal.*”

A questão da morte pode ser entendida como sendo o fim para Adão e Eva, mas não como um fim à vida humana, mas um fim à vida ignorante, e, por consequência, seria aberto os olhos dos dois para o conhecimento de suas diferenças sexuais e da finitude de suas vidas.

Nesta cena pode-se compreender melhor porque esse mito traz a questão da relação entre o homem e a natureza. A serpente, enquanto animal, não tem a noção de vida e de morte, além de não ter a noção de tempo. Já o homem se responsabiliza pelo tempo e por suas vivências e se preocupa com o seu fim. Isto nos diferencia dos animais e humaniza os homens.

A mulher, no Mito da Árvore da Sabedoria, é a primeira a comer da fruta proibida, ela toma a iniciativa, ela foi capaz de ousar. Este ato feminino pode ser relacionado com a castração, já que para as mulheres a fantasia que se cria é de “já não temos mais nada, tínhamos e nos tiraram”. Com os homens a fantasia é outra “podem me tirar algo, irão me castrar”, portanto a mulher não tem o que perder, agindo de uma maneira muito mais ousada e passional. Diferentemente, os homens se tornaram mais racionais, eles precisam suportar a frustração de que não conseguirão ser o homem da mãe e passam a buscar o conhecimento, nesse incessante processo de amadurecimento psíquico. A vivência de Édipo tem por início a diferença anatômica dos sexos e a partir dessa diferença se montam cenas edípicas diferentes para homens e mulheres, que influenciam sua constituição sexual e também de ensinante e aprendente.

Na história da educação, a mulher assumiu o papel de ensinar, tanto que a maioria dos professores são professoras. Isso retrata o mito,

pois nele temos duas figuras femininas capazes de questionar e ter o conhecimento, a serpente e Eva. Na realidade as professoras de hoje são frutos da ação da Serpente e da Eva.

É importante ressaltar que a forma de aproximação da serpente com o conhecimento é curiosa, provocante, mas ao mesmo tempo a serpente não come do fruto da Árvore, ela somente incentiva Eva a fazer isto. Já Eva aparece sendo induzida, ludibriada a comer da maçã e abrir seus olhos para o conhecimento.

Aqui se tem um conceito primordial para a Psicopedagogia, o molde relacional, esse molde funciona como uma fôrma. A serpente mostra para Eva a Árvore e incentiva o consumo da fruta, em seguida, quando Eva se encontra com Adão para contar-lhe que comeu da fruta, seu modo de aproximação é igual ao da serpente. Tendo-se então um modelo de falas, gestos, jeitos, explicações assim como foi seu primeiro contato com a fruta, a árvore e a serpente.

Também é interessante observar no mito que o conhecimento é algo desejado e temido ao mesmo tempo. Pensando em Adão e Eva, o conhecimento era desejado porque ao comer da árvore o casal “seria como Deus”, mas temido porque a partir de então teria que se responsabilizar pelos seus atos e o livre arbítrio, opção de escolha que assusta, assim como a morte.

O saber e a proibição do saber estão no mesmo território do paraíso. O saber está assinalando algo, convocando ao desejo. É como se dissesse: “aqui há algo apetitoso, você pode tomá-lo”; convida o corpo para tomar o fruto, mostra-o, produzindo mais desejo de “agarrar”.

Todavia, junto à Árvore está a serpente, dizendo a Eva, mentindo a ela que o que Deus havia dito sobre a morte não era verdade; lembra-lhe a proibição e ao mesmo tempo enuncia-lhe outra meia-verdade “Não morrerás”. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 67)

O querer e o temer o conhecimento acontece quando os sujeitos aprendentes, ao entrarem em contato com algum saber que diz, principalmente, sobre suas origens, deparam-se com a possibilidade de tomar conhecimento de algo que irá fazê-los sofrer, o que resultará em perdas e ganhos. São nessas situações que o inconsciente atravessa a cena da aprendizagem, possibilitando ou não que esse sujeito tenha conhecimento de suas origens.

### **3. Considerações finais: Relação do Estudo dos mitos com a Psicopedagogia e o fazer Pedagógico**

Os mitos podem e devem ser utilizados como ferramentas de trabalho, para compreender os conflitos e poder dar-lhes um sentido. Com crianças trabalham-se mais os contos de fadas e histórias infantis, mas com os adultos os mitos possibilitam pensar sobre seu mundo interno, seus desejos e temores, sua relação com o conhecimento, com o outro, abrindo um espaço para a autoria de pensamento.

A autora mais consultada neste artigo foi Alicia Fernández, pois é uma das poucas psicopedagogas que se detém em analisar os mitos com a sua devida importância.

Por que Édipo consuma o incesto como castigo por haver construído um conhecimento correto? Sem dúvida, poderíamos dizer que aqui se repete ou se reproduz a mesma significação do mito da Árvore da Sabedoria, no qual todo conhecer é perigoso e termina em castigo. Mas creio que em Édipo podemos ver as conseqüências, na dramática interna do sujeito, desta não articulação entre conhecer e desconhecer e saber. (...) A verdade por mais terrível e dolorosa que seja, nunca adocece. O que adocece é o falso conhecimento. (FERNÁNDEZ, 2001 p.61)

Pode-se considerar também como pontos de ligação entre os mitos de Édipo e da Árvore da Sabedoria, o fato de um tratar da sexualidade do sujeito e o outro da capacidade de aproximação do conhecimento. Unindo esses dois aspectos, tem-se um sujeito que tenta se aproximar do conhecimento de sua sexualidade, que pensa sobre o porquê de suas diferenças anatômicas (homem/mulher), tem dúvida com relação a suas origens, e a partir de suas vivências vai levantando hipóteses de como é ser homem e ser mulher, até a genitalidade.

O desejo e o temor pelo conhecimento apareceram efetivamente no Mito da Árvore da sabedoria. Essa mesma ideia é base da “função positiva da ignorância”, em que o desejo por conhecer precisa manter contato com a angústia. Não é possível a criatividade se o sujeito não tiver a angústia, a elaboração e a representação dessa angústia. O desejo irá nutrir-se do desconhecido e à medida que vai

se conhecendo e percebendo a falta, o espaço de falta se amplia. Este movimento caracteriza o desejo de conhecer.

O ambiente em que o sujeito está inserido deve oportunizar a ressignificação, o recriar a sua história pessoal, para dar sentido e sentir-se autor de sua história. Para isso o profissional deve preocupar-se primeiramente em conhecer a sua modalidade de aprendizagem e ensino, pois será através da aproximação como ensinante/aprendente que o aluno poderá sentir-se seguro para poder desejar o conhecimento.

Por alguma razão, Freud dizia que, para analisar-se é preciso contar com uma “inteligência desperta”. No entanto, quando a inteligência está aprisionada ou inibida, não somente o confronto com o possível horror que tal saber pode implicar é um obstáculo, como também a própria inteligência colocar-se como obstáculo. (...) Assim, na inibição, o sujeito evitará tomar o contato com qualquer pensamento, á medida que isso o coloque no perigo de aproximar-se da angústia. No problema de aprendizagem sintoma, é o próprio modo de pensar que se encontrará alterado, deslocando o perigo do horror sobre o não pensando para a própria ferramenta de pensar. (FERNÁNDEZ, 2001, p.70)

O profissional da educação vivencia todos os dias o poder do uso do conhecimento. Esta forma de pensar o ensinar e o aprender trazem uma conotação de superioridade e não é isso que se precisa nas salas de aula. Paulo Freire traz um pensamento que compactua com essa ideia:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da existência vital. Onde há vida, há o inacabamento. (FREIRE, 1996, p.50)

O objetivo da psicopedagogia é o estudo e a intervenção sobre as determinações inconscientes que atravessam a cena de ensino e aprendizagem, buscando libertar o sujeito para que possa ser criativo e autor de seu pensamento. E os mitos? As indagações? Como reagir ao fato de poder estar no lugar de Adão e Eva. Sustentara capacidade

de se pensar estando em um outro lugar é um exercício que ajuda o profissional a se sensibilizar com a vivência do outro e torna o trabalho psicopedagógico mais humano. Ser humano é ser, é viver, é estar constantemente se transformando, construindo e desconstruindo seus mitos e seus paradigmas.

## Referências

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva , 2006.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

\_\_\_\_\_. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Saber em jogo**. Porto Alegre: Artes médicas, 2001.

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

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes. 2000.

MACEDO, Mônica Medeiros Kother (org). **Neurose: leituras psicanalíticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.



# PROJETO PEDAGÓGICO: UMA TRAJETÓRIA SOBRE O APRENDER E O ENSINAR NA EUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Aparecida Florentino<sup>1</sup>

José Augusto Florentino<sup>2</sup>

Com a condução dos adultos, os complexos processos que fazem parte de um bom projeto serão uma sólida fundação para o futuro da aprendizagem das crianças.

KATZ, 2005

Planejar, por meio de projetos pedagógicos, tem por objetivo uma aprendizagem mais significativa para os alunos. Os projetos podem originar de brincadeiras, partirem da leitura de um livro, de eventos, de áreas temáticas trabalhadas, ou ainda, das necessidades observadas pelo professor ao longo das aulas – a partir de um questionamento, de uma curiosidade espontânea da própria turma –, como foi o nosso caso.

Os projetos pedagógicos buscam trabalhar a partir do desejo de conhecimento e de saber da turma, integrando estudos relevantes às várias áreas temáticas (o estudo do corpo humano, a alimentação, os rios e mares, os animais, etc) de uma forma natural, divertida e prazerosa. São todas aquelas atividades desenvolvidas para as crianças, visando o desenvolvimento pleno, integral das áreas de conhecimento, uma vez que seu objeto de exploração são assuntos que tenham algum significado para os alunos (HOFFMANN, 2000).

Pois bem, Hernández (1998, p. 61), destaca que “os projetos pedagógicos constituem um ‘lugar’, entendido em sua dimensão simbólica” o qual: a) deve aproximar-se da identidade dos alunos e construir a sua subjetividade afastando-se de um caráter paternalista. Ou seja, para o autor, a função da escola não é somente ensinar conteúdos, tampouco vincular a instrução com a aprendizagem; b) revise a organização curricular por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e Professora do Colégio Santa Teresa de Jesus. lureike@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Ciências Sociais, Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e Professor da Escola Factum – ensino técnico. jose.a.florentino@gmail.com

e espaço. O que nos faz pensar em um novo modelo curricular que não se baseie numa representação fragmentada do conhecimento – distanciado dos problemas que os alunos vivenciam – mas, sim, que seja uma solução de continuidade; por fim, c) leve em conta o todo, o contexto fora do espaço escolar, ou seja, as transformações sociais, os saberes e as novas formas de conhecimento que caracterizam a sociedade contemporânea.

O trabalho com projetos permite à criança a possibilidade de criar hipóteses a seus questionamentos e curiosidades. A este respeito Helm e Beneke (2005, p. 19) afirmam que:

Quando as crianças investigam assuntos de seu interesse, aprendem o que é satisfazer a própria curiosidade. Elas aprendem como fazer perguntas, como identificar adultos que podem lhes dar informações e como usar os recursos disponíveis. Quando elas representam o que aprendem, pela criação de uma brincadeira em, digamos, um hospital, minimercado ou festa, elas resolvem problemas e aprendem a trabalhar com outros para encontrar as soluções.

Cabe ressaltar que o trabalho com projetos está vinculado diretamente à proposta da pesquisa em sala de aula. Moraes e Lima (2002, p. 132) afirma que:

O processo de educação pela pesquisa inicia-se com o questionamento de verdades e conhecimentos já estabelecidos sempre no sentido de sua reconstrução. Educar pela pesquisa começa por perguntas, produzidas no contexto da sala de aula, com envolvimento ativo de todos os participantes. Sendo produzidas pelos envolvidos, as perguntas têm necessariamente significado. Partem dos conhecimentos que os alunos e professores já trazem de sua vivência anterior e da realidade que vivem.

O autor ainda ressalta que o trabalho com a pesquisa possui o objetivo de construir e aliar novos conceitos aos que os alunos já possuem, tornando-os mais complexos e conscientes. Paralela a esta ideia evidenciamos a definição de Katz (2005, p. 28 [grifo nosso]), em que

define projeto como “uma situação em que as crianças realizam uma investigação em profundidade acerca de eventos ou de fenômenos interessantes que se encontram em seu ambiente [*entorno*]”. A autora também evidencia que, quando um projeto é construído ou elaborado, o professor analisa e considera as experiências, os conhecimentos, as habilidades e os interesses prévios de seus alunos – esforçando-se, através da pesquisa, para encontrar as respostas junto com o grupo, aos questionamentos levantados.

## 1. O Projeto Alimentação: Come tudo direitinho!

O presente projeto foi realizado em uma escola da rede privada, na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. O projeto – de cunho interdisciplinar – teve por objetivo propiciar uma aprendizagem significativa para as crianças da turma do *Jardim A1*<sup>3</sup>. A partir da curiosidade e do interesse do grupo de alunos pretendeu-se por meio de brincadeiras, jogos e experiências, torná-los conhecedores dos alimentos e da importância do esporte para uma vida saudável.

Participaram do projeto 12 alunos, sendo 7 meninas e 5 meninos, com faixa etária entre 4 e 5 anos de idade.

Para a execução do projeto foram utilizados diversos materiais que consistiram em livros sobre o tema da alimentação, sucatas (embalagens de alimentos), alimentos trazidos de casa pelos alunos para a preparação e a confecção de sucos, bolos e tortas. Para tais atividades foram utilizados espaços da escola, como a cozinha para a preparação dos alimentos, sala de artes para a realização de atividades artísticas (desenho, pintura, recorte e colagem), a própria biblioteca da escola para pesquisa e empréstimo de livros relacionados ao assunto do projeto e, claro, o ginásio da escola onde foram realizadas as aulas de educação física.

Quanto aos materiais, estes constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, uma vez que são um meio que auxilia a ação das crianças, tendo em vista que as mesmas exploram os objetos, conhecem suas propriedades e funções e, além disso, transformam-nos nas suas brincadeiras, atribuindo-lhes novos significados (BRASIL, 1999).

<sup>3</sup> Nomenclatura utilizada pela escola para distinguir as mais de duas turmas de jardim com faixa etária de 4 anos – Jardim A, Jardim A1, Jardim A2.

Com relação aos procedimentos adotados, estes foram inúmeros, observando o período de duração do projeto que foi de aproximadamente 1 mês. As atividades ao longo do projeto foram registradas por meio do diário de aula e por fotos.

### 1.1 Construindo a justificativa

A prevalência da obesidade vem crescendo em todo o mundo a um ritmo alarmante, justificando a designação de epidemia global, que lhe é atribuída pela Organização Pan-americana de Saúde e pela Organização Mundial de Saúde (OPAS/OMS, 2003). Não obstante, a prevalência do excesso de peso em crianças parece estar aumentando em nossa sociedade e, isto se deve, muitas vezes, aos maus hábitos alimentares.

Se perguntássemos as nossas crianças que alimentos elas mais preferem, as respostas mais comuns certamente seriam: cachorro-quente, batata-frita, salgadinho, refrigerante, doces, etc. Percebemos que cada vez menos os pais delegam tempo para pensar numa alimentação de qualidade para seus filhos. Esta falta de tempo resulta, muitas vezes, em uma alimentação inadequada, fazendo com que a obesidade infantil torne-se uma das doenças mais preocupantes em todo o mundo.

A obesidade infantil está crescendo e atingindo níveis consideráveis. Estima-se que o número de crianças obesas no Brasil tenha aumentado 5 vezes nos últimos vinte anos, atingindo atualmente 10% das crianças no país (OPAS/OMS, 2003). O problema traz sérios comprometimentos à saúde e, em especial, tem reflexos na aprendizagem. Crianças obesas ou acima do peso são alvos muitas vezes de apelidos pejorativos, sendo vítimas, em casos mais graves, de *bullying*<sup>4</sup>, o que acaba afetando sua autoestima e autoimagem, prejudicando a integração da criança com o grupo de colegas e, ainda, o seu próprio rendimento escolar.

A obesidade pode ser vista, portanto, como um dos grandes desafios de nossa saúde pública, sendo motivo de debates por diversos especialistas – nutricionistas, médicos, educadores físicos e pedagogos – preocupados com o seu agravamento. Podemos dizer que existem dois fatores muito importantes e que estão na base do

<sup>4</sup> A palavra “Bully” é de origem inglesa e significa “valentão”. O bullying consiste na prática de atribuir apelidos pejorativos às pessoas. No ambiente escolar, grande parte das agressões é psicológica, ocasionada principalmente pelo uso negativo de apelidos e expressões pejorativas, podendo chegar, em alguns casos, ao uso de violência física.

crescimento da obesidade entre as crianças. Primeiro, as pessoas estão comendo mais alimentos de grande densidade calórica com altos teores de açúcar e gorduras saturadas, ou excessivamente salgados; e, segundo, essa falta de cuidado com a alimentação, aliada a um sedentarismo tem contribuído para o aumento da obesidade e, conseqüentemente, de doenças crônicas relacionadas ao excesso de peso (OPAS/OMS, 2003).

Preocupados com essa situação que vem se agravando, juntamente com o interesse exposto pelas crianças em trabalhar os alimentos é que surgiu o Projeto Pedagógico **Alimentação: come tudo direitinho!**

Buscamos o encadeamento das atividades e o aprofundamento nos assuntos explorados a partir da observação das necessidades e do interesse das crianças por um determinado assunto. O espaço pedagógico, conforme Hoffmann (2000, p. 43) “se constitui em parceria, professor e crianças, a partir de um processo de reflexão docente sobre o cotidiano e de replanejamento constante”.

O projeto Alimentação: come tudo direitinho! Teve como objetivo principal possibilitar a interação dos alunos com o professor, a criatividade, a autoria e a interdisciplinaridade entre a Pedagogia e o Esporte. Buscamos, assim, despertar entusiasmo em nossos alunos, por meio da interação, busca e curiosidade. Ou, como salienta Hoffmann (2000, p. 43), o projeto pedagógico tem por objetivo “o desenvolvimento da criança ao articular o conhecimento científico com a realidade espontânea da criança, promovendo a cooperação e a interdisciplinaridade num contexto de jogo, trabalho e lazer”.

Igualmente, frente às dificuldades expostas é que acreditamos na relevância desse projeto o qual procurou destacar a importância da alimentação saudável aliado a um estilo de vida mais ativo na vida das crianças.

É por tudo isso que se faz necessário que a família esteja atenta a alimentação de seus filhos e os orientem a comerem alimentos saudáveis, incorporando, assim, novos hábitos alimentares. Mas, para que isso ocorra se faz necessário um olhar diferenciado, enaltecendo a importância de uma alimentação correta e seus benefícios à saúde, enfatizando o cuidado com o corpo, a criatividade na preparação dos alimentos; o envolvimento das famílias e o quanto essa mudança de hábitos pode ser benéfica e proporcionar bem-estar a todos.

## 1.2 Objetivos

- Conhecer os alimentos que são importantes para a manutenção da saúde, bem como oportunizar novas experiências alimentares ao longo do projeto;
- Conscientizar sobre a importância da prática esportiva, bem como incentivar as crianças a terem uma alimentação saudável e nutritiva imprescindível para seu pleno desenvolvimento;
- Estimular o raciocínio lógico matemático – seriação, classificação, correspondência termo a termo, resolução de problemas – a partir dos alimentos e das receitas realizadas na sala de aula;
- Destacar através das receitas culinárias elaboradas as letras iniciais das palavras estudadas em sala de aula, destacando a importância do posicionamento e do conhecimento dos sons que produzem e o nome que recebem, isto é, a relação *fonema-grafema*.

## 1.3 O início

Tudo começou com o plantio de uma pequena horta no jardim da escola. O projeto horta é uma proposta da instituição que ocorre todo o ano com o intuito de desenvolver nos pequeninos a prática do cuidado consigo e a preservação do meio ambiente. No início do ano letivo, as famílias enviaram mudas e sementes de verduras, legumes e flores. A turma mexeu na terra, divertiu-se com o plantio e, durante o momento em que estava trabalhando na horta, refletia sobre a ação que realizava. Entretanto, durante a atividade ouviu-se o comentário de um aluno:

- Eu não vou comer isso não! Eca! Isso é ruim!

Logo, nós intervimos.

- Isso é alface, não é ruim! Nós devemos provar antes de falar sobre ele. Ah! E faz bem à saúde.

O mesmo aluno questionou:

- Bem para quê?

Então, surgiu uma “chuva” de perguntas, o grupo todo parecia estar interessado no assunto em questão. No retorno à sala de aula as conversas entre eles eram observadas. O momento era oportuno para a proposta de um novo projeto. Pois, “os projetos pedagógicos surgem

na medida em que o professor é capaz de atribuir significado à curiosidade despertada por atividades ou assuntos, às perguntas feitas, ao que necessário no seu momento de desenvolvimento” (HOFFMANN, 2000, p. 44).

Naquele momento em que os questionamentos eram construídos me senti encurralada pelos pequeninos. “Como minha explicação, ou melhor, afirmação de que a alface e os legumes fazem bem a saúde não os convencera?” Neste instante fui inebriada por uma intensa reflexão e reconstrução de alguns conceitos, anteriormente, por mim formulados.

Na semana seguinte as observações na horta eram sistemáticas, fiquei atenta aos lanches que a turma trazia durante todo este período. Assim nasceu a construção da justificativa, já destacada anteriormente.

Passados alguns dias resolvemos registrar as perguntas e darmos início ao projeto.

- Para quê serve a alface?
- O que são vitaminas?
- Porque não podemos comer só batata frita e doces?
- Podemos ficar doentes se não comermos frutas e saladas?

Então iniciamos a realização do projeto a partir da escolha do seu nome – Alimentação: come tudo direitinho! – escolhido por votação. Demos início ao trabalho com uma contação de história.

#### **1.4 As respostas para tantas perguntas**

Respondemos as perguntas das crianças oferecendo a elas experiências, tais como, contações de histórias, práticas de culinária, entrevistas, plantação na horta e experiências da realidade social.

A turma foi surpreendida pela primeira contação de história que possuía um título bastante oportuno, “Alimentação: porque não podemos comer só batata frita?” de Françoise Faugeron (2004). Após as reflexões sobre a obra lida os alunos assistiram a *slides* sobre a pirâmide alimentar – adequada à sua faixa etária –, destacando a importância de cada grupo de alimentos para a saúde de nosso organismo e, claro, não deixando de ressaltar o quão importante é a prática de um esporte, do jogo, do lúdico.

No retorno à sala de aula o grupo foi convidado a refletir e a sistematizar o que ouviu e assistiu nas duas intervenções e, logo depois,

recortaram figuras de alimentos e construíram uma pirâmide alimentar com o objetivo de estabelecer relações entre a importância dos alimentos e as quantidades que devem ser ingeridas de cada grupo alimentar.

O interesse e a participação dos alunos já eram destaques nos primeiros dias de projeto. Desse modo, entendeu-se que a realização de uma experiência seria uma primeira proposta avaliativa. As crianças foram estimuladas a criar um suco saudável para tomarmos. Um dos alunos trouxe a proposta de laranja com mamão; entretanto os desafiamos a experimentar um suco com os seguintes ingredientes: couve e limão.

No dia seguinte, com a parceria das famílias – que contribuíram com os ingredientes – o suco foi realizado e saboreado com muita alegria. Após a preparação a receita era registrada, em forma de desenho, no caderno de receitas que cada aluno construiu durante o projeto.

As medidas estão presentes em grande parte das atividades cotidianas e as crianças, desde muito cedo, têm contato com certos aspectos das medidas. O fato de que as coisas têm tamanhos, pesos, volumes e temperaturas diferentes permitem que elas informalmente estabeleçam esse contato, fazendo comparações de tamanhos, estabelecendo relações, construindo algumas representações nesse campo, atribuindo significado e fazendo uso das expressões que costumam ouvir (BRASIL, 1999).

A fim de desenvolver o gosto pela leitura e o trabalho com a linguagem foi realizada outra contação de história bastante apreciada por professores e crianças, a obra “O Grande Rabanete” de Tatiana Belink (1999). As crianças, após a contação, realizaram o reconto com a professora, pois se tratava de uma narrativa seriada<sup>5</sup>. Antes, porém, foi confeccionado um jogo para a sistematização da obra; trata-se de um painel com três tamanhos de rabanete onde as crianças deveriam estabelecer uma relação de tamanho entre os personagens e os rabanetes, assim como seriar, colocando os personagens na ordem dos acontecimentos. Ao final dessa atividade a professora ainda estabeleceu relações de tamanhos (altura) entre os próprios alunos, proporcionando a reflexão e reconstrução de conceitos.

Ao longo do projeto buscou-se trabalhar também com a proposta de resolução de problemas. Para tal, foi proposto para a turma o seguinte problema:

<sup>5</sup> História que estabelece ordem dos acontecimentos ou personagens, neste caso os personagens são ordenados para auxiliar a puxar o rabanete.



*O vovô da história resolveu plantar uma beterraba, mas não conseguia puxá-la. E agora? Quem será que ele vai chamar para ajudá-lo?*

A este respeito Smole e Diniz (2001, p. 92) ressaltam que

a perspectiva da Resolução de Problemas caracteriza-se por uma postura de inconformismo diante dos obstáculos e do que foi estabelecido por outros, sendo um exercício contínuo de desenvolvimento do senso crítico e da criatividade [...].

A turma, então, fez colocações sobre o desconhecimento do legume rabanete. Com isso, se propôs a degustação do rabanete que foi bem aceita e, no outro dia, muitas “caras e bocas” eram vistas no momento em que cada um comia um pequeno pedaço de rabanete temperado e outro sem tempero.

A proposta seguinte foi a construção de um gráfico onde cada aluno marcava em um quadrinho a opção de sua preferência: a) com tempero, b) sem tempero, c) não gostou. A experiência foi apreciada pela grande maioria dos alunos, então decidimos plantar o rabanete em nossa horta para mais tarde o mesmo ser apreciado em casa com a família.

Percebemos no grupo muitas transformações com o Projeto, como também a “explosão” de inúmeros interesses e questionamentos. Por esse motivo ocorreu a proposta do álbum dos alimentos, levando em consideração aquilo que a turma trazia para sala de aula como curiosidade, neste caso, as letras e o mundo alfabético. Devido a estas observações decidimos corresponder ao pedido do grupo, construindo de uma forma prazerosa e significativa conceitos sobre o assunto.

Montamos um álbum de A a Z sobre os alimentos e junto com ele um cartaz na sala de aula. A cada dia uma letra era trabalhada e alimentos que iniciavam com essa letra eram explorados. Alguns alimentos o grupo degustava, outros eram explorados – observando, cheirando, tocando, comparando. Outros explorávamos através de desenhos encontrados nos livros. Colávamos os desenhos no cartaz e escrevíamos o nome do alimento grifando sua letra inicial e cada criança registrava em seu álbum.

Esta construção foi bastante significativa e reflexiva, pois em nossos planos de trabalho, como proposta da escola, não tínhamos a intenção de trazer o estudo do alfabeto para esta faixa etária, entretanto, observamos com um novo olhar estes alunos que estão cada vez

mais desafiando nossas propostas e conceitos anteriormente construídos. Acreditamos que essa nova Era, caracterizada pela complexidade dos tempos tem afetado e muito, as concepções de educação trazendo um novo perfil de aluno desde a educação infantil. Uma criança influenciada pela mídia e as novas tecnologias, que percebe desde muito cedo o mundo a sua volta e solicita com veemência a participação da escola como coadjuvante em seu processo de construção.

Certo dia o grupo assistiu a contação de história, na biblioteca infantil, do livro “Saladinha de Queixas” de Tatiana Belink (1991). No retorno à sala de aula cada aluno recebeu uma folha com figuras de alimentos (frutas, verduras e legumes) para pintar e recortar. Após, as crianças reuniram-se em roda, com os alimentos recortados no centro, junto com um dado grande de quantidades numéricas. Cada aluno jogava o dado e comprava do meio da roda a quantidade expressa no mesmo e colava em uma folha onde havia o desenho de uma cesta.

A participação das famílias foi muito importante durante a realização do Projeto, com esta parceria realizamos a experiência do supermercado. Utilizando a sala multiuso da escola organizamos as prateleiras com os alimentos. Cada criança recebeu dez pequenas notas de dinheiro (feitas de papel) no valor de R\$ 1,00 e uma sacola de supermercado. Antes de dar início a atividade ficou estabelecida que cada nota de R\$ 1,00 valia um alimento e que não era necessário gastar todo seu dinheiro. A turma, então, dividiu-se, primeiramente, em dois grupos. O primeiro grupo era o comprador e o segundo grupo seria responsável pelos “caixas” do supermercado que tinham como tarefa contar os alimentos comprados, receber o dinheiro e fornecer o troco, assim como, alertavam aqueles que passaram do valor estipulado. Após, os grupos trocaram suas funções.

Essa atividade teve caráter avaliativo de grande importância na compreensão da realidade social, uma vez que seu objetivo – além dos conhecimentos matemáticos em questão – estava ligado às questões sobre uma alimentação saudável. Não obstante, a realidade social é o conteúdo mesmo de Integração Social. “E a escola deve possibilitar a leitura dessa realidade, o aprendizado de seus códigos, isto é, dos conceitos que essa leitura envolve, relacionados com tempo, espaço e grupos sociais” (ANTUNES; MENANDRO; PAGANELLI, 1993, p. 5). Desse modo, a criança passa a compreender melhor a sociedade em que vive, podendo agir nela, motivada a participar de sua transformação.

Durante as “construções” resolvemos visitar a biblioteca geral da escola para obter informações sobre nossos questionamentos. Lá encontramos uma enciclopédia do corpo humano para crianças<sup>6</sup>. No retorno à sala de aula o grupo que previamente havia manuseado a enciclopédia e visualizado suas figuras, estava empolgadíssimo solicitando minha leitura, já que havia ilustrações de esqueletos e músculos, assim como os alimentos e vitaminas necessários para uma boa saúde. Foi o *boom* do momento as tais vitaminas, as “protetoras” e “guardiãs” narradas e referidas na enciclopédia. Percebi mais do que nunca, a importância dos projetos pedagógicos como organização do processo de aprendizagem do professor, bem como dos alunos.

As crianças ficaram estáticas, observando o adulto ler – naquele momento não era apenas a professora lendo, mas a leitura de um objeto científico comprovado pela escrita e experiência dos autores. Foram construídos cartazes baseados nas descobertas contidas na enciclopédia onde pudemos observar nossa construção e as respostas para as perguntas feitas no início do projeto.

Como última proposta de trabalho do projeto, foi realizada uma entrevista com os funcionários da própria escola. Os alunos receberam uma folha onde marcariam as respostas. Foram colocados dez quadrados próximos a palavra “Sim” e na outra parte da folha (dividida ao meio) outros dez com a palavra “Não”.

As crianças saíram pela escola visitando os setores (audiovisual, secretaria, recepção, tesouraria, direção) e fizeram a seguinte pergunta: *Como foi seu almoço hoje?* Após a resposta do entrevistado os alunos refletiam se aquela refeição foi saudável ou não; as crianças construíam as respostas juntas e pintavam um quadradinho da folha, para “SIM” ou para “NÃO”. No retorno à sala de aula fizemos a tabulação das respostas e construímos um gráfico com palitos de picolé e, logo após, cada aluno registrou em uma folha o gráfico individualmente.

A reflexão veio durante a atividade em que os pequeninos perceberam que os adultos estavam cuidando da sua alimentação; e, para aqueles funcionários que tiveram um almoço considerado “não saudável”, as crianças fizeram a proposta de colocarmos um cartaz-lembrete no seu setor de trabalho.

<sup>6</sup> SALERMO, Silvana; CHARBIN, Alice. **Mini Larousse do Corpo Humano**. São Paulo: Larousse Do Brasil, 2003.

## 1.5 A finalização do projeto

A culminância do Projeto foi preparada de modo muito especial pelos pequenos. Organizamos uma “Mostra” de trabalhos com degustação de receitas que aprendemos e pesquisamos. Quanto às aulas de educação física, as crianças apresentaram em forma de teatro a importância do cuidado com o corpo e, os benefícios da prática esportiva na saúde e no bem-estar físico e mental.

Com todo carinho durante dois dias, vestidos com aventais que decoramos na sala de aula, preparamos as receitas. Fizemos bolo de casca de laranja, torta de legumes, *mousse* de maracujá, suco de couve com limão, além do *Buffet* com vários tipos de frutas.

As famílias foram acolhidas pelos alunos e eles foram fazendo exclamações sobre as atividades expostas, entregaram seus portfólios e convidaram todos para saborear as delícias que preparamos.

Ao final do projeto as crianças foram relatando e construindo em forma de desenhos o que mais gostaram de aprender, faziam novos questionamentos, comentários e reflexões sobre os hábitos alimentares das famílias, observavam seus lanches na hora de comê-los e começaram a trazer para sala de aula alimentos que mostravam o sentido de uma alimentação saudável.

## 2. Discussão

Durante o Projeto foram utilizados como instrumentos de avaliação, observações sistemáticas – tanto nas atividades em sala de aula quanto nas aulas de educação física – experiências e a participação das famílias. As observações e análise dos dados levaram a conclusão de que os objetivos propostos foram construídos e atingidos ao final do processo. Os alunos demonstraram interesse com a alimentação e acompanharam a horta manifestando grande alegria e prazer. Nas aulas de educação física mostraram-se empolgados com as atividades recreativas propostas, bem como, com a prática de determinados esportes (adequados e adaptados para sua faixa etária).

A construção do número se deu a partir dos conceitos matemáticos de observação, classificação e seriação e foi percebida durante as atividades. Os alunos estabeleceram relações com o concreto e

seu dia-a-dia, e demonstraram crescimento nesta área, aprendendo significativamente (SMOLE; DINIZ, 2001).

As relações fonema e grafema foram observadas no cotidiano do grupo. Os alunos verbalizavam e traziam para a aula nomes de alimentos destacando as letras iniciais, refletiam sobre os sons iniciais e finais das palavras, como também, relacionavam as letras iniciais de seus nomes e de seus familiares com as letras do alfabeto.

A resolução de problemas foi destaque neste Projeto. As crianças problematizavam as situações, refletiam sobre as decisões e construíam conceitos por meio da autoria de suas respostas.

Nas atividades culinárias pôde ser observado um cuidado com o corpo. Enalteço a participação nas experiências de degustação, onde todos aceitaram provar e, para nossa maior surpresa, todos também gostaram das novas propostas, aderindo à utilização em suas casas.

Durante a atividade de compras as crianças compreenderam e estabeleceram a correspondência biunívoca comprando alimentos e pagando da forma correta, também se observou que os alimentos comprados respeitavam equilíbrio na dieta contendo vitaminas e nutrientes importantes para nossa saúde.

Em síntese, as crianças aprenderam construtivamente e com significado, o que é muito importante. Ao final, ficou evidenciado por meio das observações e pela avaliação descritiva das famílias que o Projeto propiciou aos alunos a construção de conhecimentos relevantes a sua faixa etária, os desafiou a novas conquistas e lhes permitiram o envolvimento, a participação, a curiosidade e o prazer em aprender.

### **3. Um momento para reflexões**

Salientamos que esta experiência – assim como inúmeras outras relatadas no decorrer da construção de conceitos sobre a proposta da trajetória de ensinar e aprender por projetos pedagógicos – não serve, de forma alguma como modelo, pronto para ser aplicado a qualquer momento.

Acreditamos que trabalhar os conteúdos escolares por meio de projetos é realmente uma maneira de enfrentar com organização, sentido e motivação as contingências de uma educação em constante transformação.

Utilizamos este capítulo para partilhar nossas experiências que vem sendo muito gratificantes ao longo desses anos como docentes, desenvolvendo esta proposta, e que a cada projeto nos torna aprendizes e construtores de inúmeros significados, especialmente no que diz respeito à construção do ser professor. Acreditamos que através desta possibilidade, a trajetória de aprender e ensinar desperta o desejo de aprender ao utilizar novas tecnologias, respeitando o contexto do aluno.

## Referências

ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloísa Fesch; PAGANELLI, Tomoko Lyda. **Estudos sociais**: teoria e prática. Rio de Janeiro: ACCESS, 1993.

BELINK, Tatiana. **O grande rabanete**. São Paulo: Moderna, 1999.

\_\_\_\_\_. **Saladinha de queixas**. São Paulo: Moderna, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1999.

FAUGERON, Françoise Rastoin. **Alimentação**: porque não podemos comer só batata frita? São Paulo: Ática, 2004.

HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee (Orgs.). **O poder dos Projetos**: Novas estratégias e soluções para educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar reflexivo sobre a criança. Cadernos Educação Infantil: Mediação, 2000.

KATZ, Lilian G. A construção de sólidos fundamentos para as crianças. In: HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee (Orgs.). **O poder dos Projetos**: Novas estratégias e soluções para educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 27-37.

MORAES, Roque; LIMA, Valderes Marina do Rosário. **Pesquisa em Sala de Aula**: tendências para a Educação em Novos Tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

OPAS/OMS. **Doenças crônico-degenerativas e obesidade**: estratégia mundial sobre alimentação saudável e atividade física e saúde. Brasília, 2003.

SALERMO, Silvana; CHARBIN, Alice. **Mini Larousse do Corpo Humano**. São Paulo: Larousse Do Brasil, 2003.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

# O RESGATE DO ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: AS POSSIBILIDADES DA AÇÃO EDUCATIVA – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Juliana dos Santos Rocha<sup>1</sup>  
Marlise Silva Lemos<sup>2</sup>

## 1. O aprender como possibilidade de transformação pessoal e social: Um relato de experiência

O relato que se segue é fruto do trabalho realizado com um grupo de 15 a 20 adolescentes, num período de quatro meses, no ano de 2009. Os relatos, as impressões, as fundamentações teóricas e as hipóteses aqui descritas surgiram do olhar e da escuta psicopedagógica que se buscou desenvolver em tal atuação, embasando-se em uma teoria que se vale de diferentes áreas do conhecimento.

O Projeto Cidade Escola iniciou no ano de 2006, com o projeto piloto em uma escola da rede municipal de Porto Alegre. No ano de 2009, tomou nova e maiores proporções, com a coordenação da Fundação Esporte Clube Internacional (FECI) e com o patrocínio da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Porto Alegre.

A proposta do projeto é a formação de turmas de até 25 alunos, no turno inverso à escola regular, proporcionando três oficinas: Pensamento lógico – matemático/matemática, Linguagem/português e Lúdico – capoeira, reciclagem, cultura hip-hop, educação física, etc.

O contexto institucional, da experiência relatada neste capítulo, refere-se a uma escola de ensino fundamental, situada numa zona da periferia da cidade de Porto Alegre (RS). O trabalho aqui relatado refere-se às propostas educativas que foram realizadas com um grupo de adolescentes do terceiro ciclo do ensino fundamental – adolescentes, esses, reconhecidos na escola pelo constante desrespeito às regras e aos professores, pela má conduta e pelo hábito da depredação.

O objetivo inicial da proposta, de acordo com o projeto, era ‘desenvolver habilidades cognitivas que possibilitassem uma aprendizagem

<sup>1</sup> Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. [juliana.pucrs@yahoo.com.br](mailto:juliana.pucrs@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. [liselemos@yahoo.com.br](mailto:liselemos@yahoo.com.br)



de qualidade'. Mas é importante ressaltar que, somente após o conhecimento do grupo e da realidade (no que se refere ao contexto familiar, educacional e sócio-econômico) em que estavam inseridos os alunos, foi possível traçar objetivos que contemplassem as potencialidades e necessidades dos adolescentes.

As propostas iniciais referiram-se ao conhecimento do grupo no que concerne ao sujeito e seu entorno. Conhecer as habilidades cognitivas, as necessidades psicológicas e fisiológicas – ainda mais no caso de adolescentes –, a forma como aprendem melhor e como se dão as relações no grupo possibilitaram a adequação e construção das propostas de forma a alcançar o maior êxito possível no trabalho realizado. A escola precisa considerar o biológico e o cultural, pois os dois aspectos estão estreitamente imbricados e (co)participam no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos sujeitos (LEME In. ARANTES, 2003, p.91).

Apropriar-se e aperceber-se do contexto escolar a que faziam parte os adolescentes também contribuiu para melhor compreensão da forma como aprendiam a aproximavam-se dos objetos de conhecimento, a forma como se relacionavam entre si e como atuavam na escola. Dados como esses revelaram um dos grandes desafios enfrentados ao longo dos quatro meses de trabalho, que passou a fazer parte dos objetivos do fazer diário das alunas: a autonomia, no que se refere às aprendizagens e ao papel (visibilidade), seja nas relações escolares e no contexto social. Para Freire (1996, p. 59), 'o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos conceder ou não uns aos outros'.

Aliado ao objetivo da autonomia buscou-se a criticidade e reflexão dos adolescentes acerca de seus próprios direitos – como jovens e cidadãos. Em variados momentos, os adolescentes relataram o descrédito em tais direitos, em virtude da falta de garantia que percebiam em seus contextos. A partir desses julgamentos, buscou-se refletir a capacidade e possibilidade de transformação da realidade a partir da luta pela garantia dos direitos já conquistados.

Para compreender os anseios destes alunos e os apelos, muitas vezes feitos através de acusações e indignações contra os próprios educadores, é necessário conceber essas ações como forma de expressão de quem ainda não lida bem com suas ações e sentimentos e de quem se sente cansado das injustiças que sofre diariamente.

Em relação aos movimentos do grupo, uma das características que se sobressaía pode ser entendida por uma postura com tendências onipotentes e auto-suficientes. Esta busca se alicerçava na negação das combinações, fugas de trocas afetivas, além da valorização dos episódios que incitassem a violação das normas.

Alguns aspectos se destacaram quando nos propomos a realizar uma análise reflexiva das diferentes expressões de violência utilizadas como formas de comunicação, entre os grupos, educadores e familiares. Ao revisitarmos os significados destas manifestações, citamos Minayo (1990), que propõe uma análise do fenômeno em 'rede', destacando que, cada manifestação particular de violência de pequenos grupos, se articula com a violência do Estado (violência de maiores proporções).

A agressividade percebida no grupo se mostrou como um dos assuntos mais reentrantes nas discussões e debates. Com isso, buscamos compreender as influências deste fenômeno.

Considerando as recorrências, nas mais diferentes situações, da busca pela resolução de problemas – na intenção de defesa – e da busca de afirmação no grupo – enfim, a agressividade observada, nas micro dimensões – foi identificada na organização que prevê a união do grupo em subgrupos, onde alguns princípios são seguidos sem contestações – denominados 'bondes', que se organizam de forma que alguns são aliados (bondes amigos) e outros inimigos ('os contra' – expressão literal da fala dos adolescentes).

Estes grupos se organizam de forma que o 'lema' de resolução de conflitos se baseia na afirmação de seus membros a partir da 'força e agressividade'. É possível destacar que as manifestações de violência se caracterizam pela busca de afirmação, pela busca de um lugar de pertença, de visibilidade. Logo, buscamos compreender o cerne de tais sintomas.

As propostas realizadas foram compostas por filmes, jogos, desafios, músicas, festas, conversas, ilustrações, debates, trabalhos em grupos, teatro – tudo com a intenção de atrair o interesse dos adolescentes para a participação. Em certos momentos, obteve-se sucesso; em outros, fracassos. A cada dia o desafio da reflexão se mostrava necessário, em busca da reorganização e modificação das estratégias e das próximas propostas a serem desenvolvidas.

Cabe salientar a importância de uma prática reflexiva para que o educador pondere as estratégias que surtem efeito ou não, repensando os trajetos percorridos. Questões como essas nem sempre são fáceis para os educadores.

Historicamente, o professor é tido como detentor do saber, aquele que não pode errar. Mas uma prática reflexiva exige a certeza da incompletude e a humildade para reconhecer as falhas e buscar acertos a partir delas (FREIRE, 1996), requer que o educador possa olhar para si mesmo e reconhecer-se como aprendiz, com possibilidade de crescer juntamente com seus alunos.

Houot traz uma fala que esclarece um pouco da prática vivenciada, das incertezas vividas, dos rumos mudados:

Você dança sobre o trapézio há dois ou três meses, já. Contudo, cada vez que entra em cena, sente o mesmo pavor do primeiro dia porque deve trabalhar sem a rede. Sua aula não é um número que se possa repetir mecanicamente. Você tem diante de si um público que nunca é o mesmo e sabe preparar-lhe surpresas (...) Você pensa ter convencido seus alunos, mas eles resistem. Imagina que eles compreenderam, mas eles se calam. Espera a contradição, mas desta vez eles fazem uma exceção. (HOUOT, 1991, p25)

Esse foi o desafio diário da experiência vivenciada. A possibilidade de mudar os rumos da ação educativa é o que torna possível ser educador. Seria impossível ensinar sem amoldar a proposta à necessidade do aprendente, ao que ele deseja saber – pois, então, ele não aprenderia.

O processo educativo com sujeitos em vulnerabilidade social, com adolescentes que tiveram uma infância com tantos déficits, que não acreditam mais no seu próprio potencial, não é tarefa fácil. Antes de qualquer conteúdo, de qualquer conceito, é preciso resgatar naqueles sujeitos a esperança e a crença de que mudar é possível – e está aí o maior desafio do educador que trabalha com este público. O conteúdo precisa ser meio para o resgate da autonomia, da criticidade e da ação no contexto em que estão inseridos.

Isso exige que o professor, também, acredite nestas possibilidades, nestes sujeitos. Neste aspecto, pode-se dizer, sim, que o educador transfere – não o conteúdo, mas a confiança e a esperança que o fazem sentir que aquele aluno pode mudar a sua história, pode mudar os rumos que sua vida está tomando, assim que tomar posse desse direito que é pessoal e social.

Contudo, destacamos as palavras de um educador que acreditava na educação como possibilidade de transformação da realidade social:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu 'destino' não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser homem, de ser gente, porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 1996, p. 53)

## **2. Adolescência: a 'arte' de transformar-se de criança em adulto**

Nos dias de hoje, a fase da adolescência é abordada por uma série de autores, em diferentes perspectivas. O que interessa aqui é conceituar a fase, e compreendê-la como um período cheio de desafios para o próprio adolescente, o que precisa ser levado em consideração pela escola e pelos educadores, pois, deve-se respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando (FREIRE, 1996, p. 65). Para tanto, é necessário conhecê-lo e reconhecer as etapas pelas quais ele passa.

A adolescência é um período onde o sujeito passa por transformações físicas e psicológicas que possibilitam sua preparação para o enfrentamento de um novo mundo que se abre à sua frente – o mundo adulto; no sentido etimológico a palavra adolescência significa aptidão para crescer e adoecer – em termos de sofrimento emocional, com as transformações biológicas e mentais que operam nesta vida – (OUTEIRAL, 2003). Ainda referindo o amadurecimento que ocorre na fase, Osório (1992, p. 10) diz que 'a adolescência é uma etapa evolutiva peculiar ao ser humano, pois, nela culmina o processo de maturidade biopsicossocial do indivíduo'.

A adolescência é uma fase de transição que coincide com a puberdade – mudanças fisiológicas que preparam o corpo infantil para a vida adulta, principalmente no que se refere à maturação do aparelho reprodutor – provocando a união de mudanças psíquicas, sociais e físicas, o que torna a fase ainda mais turbulenta.

Moragas (1970, p. 262) fala que a adolescência é um ‘período de ir e vir entre um comportamento antigo e um novo comportamento’. Segundo ele, há um choque entre esse comportamento do adolescente e o que os pais esperam dele, como por exemplo: quando ele se considera criança, os pais o consideram adulto (para estudos, responsabilidades, comportamento) e quando ele se considera adulto, os pais o consideram criança (para vestimentas, horários, amigos).

Além disso, os adolescentes vivem os lutos pela perda do corpo infantil, em função da puberdade, pelos pais da infância (RASSIAL, 1997), já que agora os pais têm uma nova postura diante dos filhos e, também, compartilham de muitas das ansiedades diante do desconhecido. Para Outeiral (2003), diante de todas essas transformações - acompanhadas por sentimentos dúbios - o adolescente busca refúgio em seu mundo interno e em seus pares, por identificação.

Nesse momento da vida, o ser humano começa uma reflexão sobre si mesmo. Assim, o adolescente se torna extremamente sensível a tudo que se refira a ele, e facilmente sente-se agredido. Ele vive a fase do ‘ensimesmamento’, pois se volta para si mesmo, não demonstra sentimentos facilmente, mostra-se, muitas vezes, indiferente. Passa pelo processo de autoconhecimento e descoberta do novo ser, no qual está se tornando (MORAGAS, 1970, p. 262).

A adolescência é uma fase que, assim como as outras, tem peculiaridades, desafios, dificuldades, mas, acima de tudo, ela reflete vida, mudança, movimento. É um período de transformações que precisam ser respeitadas e compreendidas, acompanhadas e acolhidas. Transformar-se de criança em adulto é uma obra de arte, construída pelos sujeitos, com o auxílio dos outros, mas com técnicas, materiais e cores escolhidas pelo próprio adolescente. Obra que toma forma de acordo com o tempo, com as trocas, com a sociedade e com a cultura; obra que continua inacabada por toda a vida.

### **3. Em busca da perspectiva que (des)cobre o visível e o cotidiano: as vulnerabilidades – (re)visitando a adolescência, as trajetórias de aprendizagem, a família e os laços sociais**

Considerando a transitoriedade da adolescência, suas facetas e desafios, propõe-se através destas reflexões um olhar para um recorte desta fase do desenvolvimento, um olhar para o adolescente que está inserido num contexto de fragilidades – seja na construção dos vínculos familiares, no contato com as aprendizagens escolares ou na sua condição enquanto sujeito pertencente e atuante no contexto social (sujeito de direitos e deveres).

Analisando as intensas transformações – como a construção da imagem corporal, a estruturação cognitiva, emocional e a delimitação identitária – Osório (1992) refere que a adolescência pode ser compreendida a partir das variáveis imbricadas ao contexto social e cultural no qual adolescente se constitui.

O grupo familiar colabora, com suas interações, para o desenvolvimento da personalidade e apresentação dos aspectos culturais da sociedade e preparação dos mesmos para o ‘exercício da cidadania’ (AMAZONAS; COLS, 2003). Corroborando, Romanelli (2002) afirma que a família corresponde a um lugar privilegiado de afeto, no qual estão inseridos relacionamentos íntimos, expressão de emoções e de sentimentos.

A escola, por sua vez, tem um papel de extrema relevância no desenvolvimento dos sujeitos, fundamentando sua prática no desenvolvimento da criticidade e reflexão. A partir da premissa que prima pelo desenvolvimento de sujeitos que se reconhecem pertencentes ao contexto social, visando o desenvolvimento pleno da cidadania, que visem o redirecionamento do fluxo, que oprime, rebaixa e exclui.

Considerando a violação de direitos básicos como acesso e permanência na escola, assistência à saúde, cuidados essenciais para o desenvolvimento nas esferas psicológicas, familiares e sociais. Faz-se referência às ‘vulnerabilidades’ para ilustrar as inúmeras fragilidades que se tornam visíveis no grupo de alunos. Esta fase, além das transformações apresentadas, também se define pela delimitação de rumos e perspectivas para a vida adulta.

Assim, o adolescente na contemporaneidade, no lugar de pertença, a maleabilidade/fragilidade que permeiam o reconhecimento do adolescente enquanto sujeito que está mediatizado pelas relações sociais.

Na atualidade, inúmeras reflexões tornam-se palpáveis, devido à sua relevância no que se refere ao cenário educacional. As composições ideológicas confirmam alguns requisitos, referentes às formas de aprender, como o respeito aos processos de aprender, à necessidade de desenvolvimento de habilidades cognitivas, etc. Entretanto, Fernandez (1992, p.47) afirma que “para aprender necessitam-se de dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos”. Além de corroborar com os principais aspectos imbricados ao processo de aprender - como o organismo (constituição genética herdada), corpo (a partir do olhar do outro), inteligência (autoconstruída nas relações dialéticas) e o desejo (articulação entre o olhar do outro e as significações). Estas instâncias se articulam interdependentemente e configuram as modalidades de aprendizagens singulares de cada sujeito.

Entretanto, a intervenção prática nem sempre corresponde aos postulados teóricos – sendo que a realidade de muitas escolas, que inclusive atendem adolescentes, tem as características que apresentamos – e, especialmente, apresenta sua fragilidade diante dos alunos ‘agressivos’, ‘delinquentes’, ‘desordeiros’ que, por vezes, perdem o status de alunos, emergentes de intervenções eficientes de cunho pedagógico e não opressor e repressor, e ganham status de convidados que estão prestes a se retirar pela insensibilidade e alienação do anfitrião que prima pela manutenção da ordem em suas dependências, desconsiderando as necessidades e interesses dos seus ‘convidados’. Com estas ponderações, Fernandez (1992) destaca que por vezes os professores (em teoria) não associam aos “bons alunos”, características com submissão, obediência e repetição. Mas, considerando as metodologias e as condutas pedagógicas, percebe-se a valorização de tais aspectos.

Vislumbrou-se a compreensão de alguns fenômenos que geraram inquietações: a vulnerabilidade social – ressaltando que o entendimento deste conceito está relacionado aos diferentes fenômenos que atuam na vida dos jovens, sendo estes mais abrangentes que os aspectos econômicos, pois se referem à fragilidade dos vínculos afetivo-relacionais com as figuras parentais –, a pertença no contexto social, à exposição às diferentes formas de violência, bem como a relação com a escola e com o conhecimento.

Os adolescentes enfrentam diferentes percalços na estruturação da personalidade, além dos efeitos irremediáveis e extremamente per-

ceptíveis desta fase, que está intimamente ligada à afirmação em um lugar de pertença, sendo que o pertencimento traduz a sensação a uma determinada essência humana, onde predominam trocas afetivas e capacidade de reconhecer-se e ao outro.

Nesta fase, em muitos episódios, se instaura a busca por um lugar de pertencimento, pelo poder físico e intelectual, pela auto-suficiência, reconhecimento e valoração, nas relações com os pares, onde os sonhos, crenças e perspectivas se assemelham.

Em contato com as histórias de vida dos adolescentes, torna-se perceptível o anseio por modelos identificatórios, sendo que na contemporaneidade os modelos estão permeados pela fragilidade de referências seguras, desvalorizados no que se refere à apresentação de valores – o que desfavorece a constituição da identidade do adolescente.

O sujeito desenvolve um processo de identificação pelos pais, a partir de uma elaboração ilusória de perfeição dos mesmos. Porém, na adolescência, o adolescente passa a viver a perda dos pais da infância, logo percebendo a incompletude desses pais, tais experiências e significações constroem a identidade.

Diante disso, conjecturamos que a formação dos grupos na fase da adolescência ocorre em função de uma nova busca, da segunda identificação, que visa à aproximação aos pares com mesmos ideais e crenças.

Em relação ao perfil dos ídolos dos adolescentes, destacamos os Racionais Mc's, que apresentam em suas estrofes uma realidade que não se configura por uma imersão a um universo desconhecido, mas como uma manifestação que alerta retirando as viseiras, que são ineficientes, para aqueles que se propõem a olhar o que existe, atrás dos muros que encobrem os 'fenômenos de violência'. Essa identificação estabelece laços de pertencimento, exerce uma função na cultura dos adolescentes. Estes ícones evocam modelos de identificação que influenciam as relações interpessoais.

A partir da admiração pelas letras, trabalhou-se numa perspectiva crítica e reflexiva com trechos de algumas músicas dos Racionais Mc's: em 'Vida Loka Parte II', destacamos um trecho que reflete a dicotomia entre os desejos longínquos e resultantes da opressão pela violência, que se expressa pela vitimização e perpetuação:

Eu durmo pronto pra guerra, e eu não era assim, eu  
tenho ódio, e sei que é mau pra mim. Fazer o que se



é assim, VIDA LOKA CABULOSA. O cheiro é de pólvora, e eu prefiro rosas. E eu que... eu que... Sempre quis um lugar, gramado e limpo, assim verde como o mar, cercas brancas, uma seringueira que balança, disbicando pipa cercado de criança.

A partir deste excerto, é possível analisar de maneira explícita as mensagens encapsuladas em diversas posturas dos adolescentes, como a admiração por um adolescente que se encontrava numa faixa etária semelhante e que protagonizou inúmeras cenas e histórias de violência nos mais altos níveis, mas teve sua trajetória de vida interrompida precocemente pelo envolvimento com tráfico de drogas e atos delituosos.

As histórias desses adolescentes se cruzam de maneira tão íntima que, numa reflexão nostálgica, provocam um imenso desejo de revolução e transformação desta realidade. As cenas, os cenários, os *scripts* são muito semelhantes, mas a diferença do enredo e da trama – trajetória de vida de cada um – está vinculada ao desejo dos protagonistas. E, nesta perspectiva, direcionamos à tomada de consciência tamanha responsabilidade. A constituição de sujeitos críticos e reflexivos não se dá às margens, em meio ao ilícito e delituoso.

Mesmo com as semelhanças, cada trajetória é trilhada individualmente; mesmo que vinculados a um grupo, será singular. Por isso, propomos uma reflexão, pautada na esperança e no sonho de que cada um possa escrever suas histórias contempladas por sonhos e desejos, e não pela repetição de um caminho de anulações, desesperança e desvalorização.

Entretanto, a possibilidade de transformação depende de uma mudança emergente, que não depende somente do desejo individual, mas de uma reformulação coletiva, de concepção, de reflexão e de posicionamento em relação a estes adolescentes, suas possibilidades e perspectivas. Sendo que “a sociedade os vê como agentes da violência. Pouco se fala destes indivíduos enquanto vítimas ou potenciais cidadãos” (MINAYO & ASSIS, 1993).

No entanto, não estamos propondo um olhar melancólico e vitimizador, mas, sim, um olhar crítico! A partir desta análise, faz-se eminente uma articulação destas apropriações e reproduções de condutas violentas, a partir da violência estrutural, que segundo Minayo (1990, p.291):

(...) lhes nega o possível social; com a violência do Estado, cuja face repressiva é quase a única que esses jovens conhecem; com a violência organizada dos grupos organizados de narcotráfico, que lhes possibilitam realizar seus sonhos de afirmação, heroísmo e consumo, nutrindo-os com vantagens imediatas; com a violência individual de cada um que tenta se defender e se salvar sozinho numa sociedade onde os direitos humanos são, para a maioria da população, um ideal a conquistar.

Propõe-se uma interrupção no fluxo, ao desencadear uma reflexão: qual é o lugar de pertencimento deste 'personagem' do cenário contemporâneo das grandes metrópoles, das cidades interioranas e das periferias? É possível pensar em perspectivas para o futuro? Quais formas de 'refúgio' e ilusão de panaceia estes adolescentes encontrarão para pertencer à sociedade, para reconhecer-se como sujeito?

#### **4. Últimas considerações: Um olhar para o sujeito**

A proposta deste texto é olhar para os adolescentes e suas realidades. Além de considerar que estes se constituem socialmente, destaca-se o relevante papel da família que, por vezes, estabelece vínculos frágeis no momento em que o adolescente necessita de um olhar especular e afetivo. O papel dos pais está vinculado à compreensão das transformações que ocorrem neste período, à turbulência das emoções e mudanças fisiológicas.

Considerando os desafios desse período, faz-se relevante a aproximação da família e da escola, de forma que tais instituições contemplem um suporte eficaz colaborando para o desenvolvimento saudável do adolescente.

Refletindo acerca das especificidades referentes aos adolescentes citados no relato de experiência, pautado pelas análises já referidas, destacam-se às possibilidades da ação educativa. Uma prática educativa responsável e competente exige do educador considerar o educando e tudo que lhe diz respeito, como família, sociedade, cultura, companheiros, saberes...

Ainda que nenhuma instituição se preocupe com o sujeito e que a família não o considere, a escola pode e precisa fazê-lo, afinal, se acreditamos que a educação e o aprender são, também, sinônimos de cres-

cimento, possibilidades e transformação da realidade, então a educação tem como papel fundamental oferecer a estes sujeitos a oportunidade de mudar suas trajetórias.

A sociedade capitalista e neoliberal classifica as pessoas em dois grandes grupos: os 'bons' e os que não o são. Os primeiros se enquadram nos padrões da moda e do dinheiro, correspondendo à voracidade com que o consumismo desenfreado devora a vida das pessoas. Os que estão no segundo grupo, não correspondem: não se enquadram nos padrões físicos e sociais de um mundo que exige a igualdade para que todos possam consumir o que se oferece à sociedade em geral.

As pessoas são classificadas de acordo com suas vestimentas, com a marca do tênis, do boné, da calça, com o corte de cabelo, com o meio de transporte que usam. Em uma sociedade que considera somente estes fatores, as pessoas são o que têm. E qual é o papel da escola mediante tal realidade?

Por vezes a educação compra os ideais capitalistas, os mascara e acaba os utilizando também. Então, passam a existir os melhores e os piores alunos, os 'delinquentes', os 'indisciplinados' e assim por diante.

Quando se trata de alunos de um contexto periférico, de sujeitos que em geral encontram-se à margem dos direitos sociais, os (pré) conceitos da escola precisam ser observados e refletidos diariamente. Os próprios alunos já conceberam que estão (pré)destinados a uma vida de discriminação, de pobreza e indiferença; a sociedade faz com que eles pensem assim e é papel da escola, como possibilidade de mudança social, proporcioná-los outra perspectiva a respeito de suas próprias vidas.

Mas, para que isso aconteça, será necessário olhar para o sujeito e realmente perceber o potencial e as possibilidades que ele tem. Talvez, para tanto, seja necessário despir-se das arraigadas ideologias que se tem como sociedade e, além do discurso, verdadeiramente ver naquele sujeito, naqueles alunos, as condições que eles têm para aprender e crescer, de forma que ele – o sujeito – possa “fazer-se cargo de sua marginalização e aprender, transformando-se para integrar-se na sociedade, mas dentro da perspectiva da necessidade de transformá-la” (PAIN, 1985, p.12).

Para Freire (1996, p.41), ensinar exige o reconhecimento da identidade cultural, sendo uma das tarefas mais importantes da edu-

cação propiciar ao educando 'assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos'. Isso requer que a escola acredite no poder transformador, criador e sonhador de seus alunos.

## Referências

AMAZONAS, M. C. L., DAMASCENO, P. R., TERTO, L. M. & SILVA, R. R. (2003). **Arranjos familiares de crianças de camadas populares**. *Psicologia em Estudo*, 8 (nº.esp.), 201-208.

FERNANDEZ, A. A agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? In: GROSSI, E. P. & BORDIN, J. **Paixão de Aprender**. Rio de Janeiro: Vozes. 1992.

FERNANDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

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

HOUOT, Bernard. **Coeur de Professeur**. Paris: Calmann. Lévy, 1991

LEME, Maria Isabel da Silva. Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural. In. ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, M. C.. A violência na adolescência em foco: a adolescência descamisada. **Cadernos de Saúde Pública**, 6:278-292. 1990.

MINAYO, M e ASSIS,. **O Limite da Exclusão Social - Meninos e Meninas de Rua no Brasil**. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco. 1993.

MORAGAS, Jerónimo. **Psicologia Del niño y Del adolescente**. Barcelona: Labor, 1970.

OUTEIRAL, José. **Adolescer: estudos revisados sobre adolescência**. Rio de Janeiro, RJ: REVINTER, 2003.

OSORIO, L. C. **Adolescente Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1992.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

RASSIAL, Jean-Jacques. **A Passagem Adolescente: da família ao laço social**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1997.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In. CARVALHO, M. C. B (Org.), **A Família Contemporânea em Debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2002.

