

PUC – SP / COGEAE

RENATA PATRICIA CHIUS ROSA

**A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA
APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PARA
O PENSAR**

Monografia apresentada para conclusão do
Curso Fundamentos de uma Educação para o
Pensar. Orientação Professora Doutora Neide
Barbosa Saisi

SÃO PAULO

2012

Em memória ao meu pai Dejair Chius

Agradecimentos

Agradeço a Deus que tem me guardado e me ajudado em meu peregrinar.

Agradeço à minha mãe que sempre me incentivou e esteve ao meu lado em todos os momentos.

Agradeço ao meu marido que tem sido um grande companheiro, apoiando-me durante todo este trabalho.

Agradeço às minhas amigas que me apoiaram ao longo deste curso.

Por fim, à minha orientadora, Professora Doutora Neide Barbosa Saisi, agradeço por sua atenção, carinho e por proporcionar o crescimento e ampliação de meus conhecimentos.

É preciso ousar para dizer cientificamente que
estudamos,
aprendemos,
ensinamos,
conhecemos nosso corpo inteiro.

Com sentimentos,
com as emoções,
com os medos,
com a paixão e também com a razão
crítica.

Jamais com estas apenas.

É preciso ousar para jamais dicotomizar
o cognitivo do emocional.

PAULO FREIRE

RESUMO

Esta monografia foi desenvolvida com o objetivo de trazer à reflexão a importância das questões afetivas que permeiam o trabalho pedagógico, considerando como foco as relações interpessoais estabelecidas na sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental. Com o propósito de contribuir para uma reflexão sobre a realidade e uma gênese de mudança na ação pedagógica, a qual venha valorizar o desenvolvimento afetivo da criança em fase de alfabetização, e assim, possa viabilizar o sucesso do processo de aprendizagem.

Através do estudo teórico, apresento as possibilidades de superação das dificuldades de aprendizagem com base na realização de um trabalho pedagógico que considere a criança em sua integralidade, valorizando, além de seu intelecto, seu aspecto motor, social e, principalmente, o afetivo.

Dessa forma, será possível refletir e construir uma ação pedagógica que garanta à criança seu direito de aprender, de alfabetizar-se, de pensar bem e ser incluída no mundo letrado, exercendo plenamente a cidadania.

Palavras-Chaves: 1. Ensino - Aprendizagem 2. Afetividade 3. Trabalho Pedagógico 4. Integralidade 5. Relações Interpessoais.

ABSTRACT

This monograph was elaborated as na aim to reflect the importance of emotional issues that permeate pedagogiacal work, having as a focus a interpersonal relations established in initial series classrooms of basic education. As a purpose to contribute to a reflection on the truth and a genesis of change in pedagogical action, which come on valorize the kids emotional development in literacy stage so it may have a view of sucess in learning process.

By theoretical studies, I can feature the possibilities to overcome learning problems based on execution of pedagogical work by respecting kids integrity, as also, their emotional feature.

In this way there will be a chance to make na educational deed that may assure to kids the right of learning, reading and writing so they can make part of scholar world, carrying out their citizenship entirely.

Key words: 1. Teaching-Learning 2. Affection 3. Pedagogical Work
4. Integrality 5. Interpersonal Relations

SUMÁRIO

Introdução	9
Referencial Teórico.....	11
Metodologia.....	13
CAPÍTULO I - DESENVOLVIMENTO INTEGRAL:	
COGNITIVO, MOTOR, AFETIVO E SOCIAL	14
1.1 Teoria Walloniana:	
Emoção / afetividade / interação.....	15
1.2 Estágios de desenvolvimento de Wallon.....	19
1.3 A relevância da afetividade no processo ensino-aprendizagem.....	25
CAPÍTULO II - A MEDIAÇÃO DO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO DAS	
RELAÇÕES INTERPESSOAIS DE SEU ALUNO	27
2.1 Wallon e a pedagogia.....	28
2.2 O meio e sua relevância na educação.....	29
2.3 A formação do professor.....	32
CAPÍTULO III - ALFABETIZAÇÃO:	
APRENDIZAGEM NA INTERAÇÃO	34
3.1 Perspectiva Construtivista.....	35
3.2 Alfabetização escolar.....	36
3.3 Relações interpessoais e alfabetização.....	39
CAPÍTULO IV - O PENSAR BEM E A AFETIVIDADE	44
4.1 Pensar bem e pensamento.....	45
4.2 Conhecimento e suas formas.....	48
4.3 A afetividade e o Pensar bem.....	50

CAPÍTULO V - REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE E UMA GÊNESE DE MUDANÇA	53
5.1 O Meio Físico.....	54
5.2 Os agrupamentos produtivos.....	56
5.3 A mediação das relações.....	59
CONCLUSÃO	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

Introdução

Tratei em minha monografia sobre a importância das questões afetivas que permeiam o trabalho pedagógico, considerando como foco as relações interpessoais estabelecidas em sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental.

Por meio da minha experiência em sala de aula, pude observar diferentes casos ao longo dos anos, de crianças que se desenvolviam melhor quando obtinham respaldo afetivo em seu convívio familiar. A atenção, o amor direcionados a estas crianças as deixavam mais seguras, socializavam-se melhor e detinham um desenvolvimento cognitivo de acordo com as expectativas teóricas.

Observei também crianças que enfrentavam problemas familiares ou mesmo na escola e que não recebiam a atenção e o afeto merecidos para sua faixa etária, apresentavam dificuldades de relacionar-se com os colegas, eram muito desorganizadas e possuíam pouco aproveitamento escolar.

Por meio de estudo teórico, apresento as possibilidades de superação das dificuldades de aprendizagem com base na realização de um trabalho pedagógico que considere a criança em sua integralidade, valorizando, além de seu intelecto, seu aspecto motor, e principalmente, o afetivo.

Dessa forma será possível construir uma ação pedagógica que favoreça à criança seu direito de aprender, de alfabetizar-se e ser incluída no mundo letrado, assegurando assim que se tornará um ser pensante, crítico – reflexivo e autônomo.

O objeto de estudo deste trabalho é a importância das relações interpessoais no ambiente escolar e sua relação com a educação para o pensar.

A questão que permeia este trabalho é: Como as relações interpessoais interferem no processo de construção do conhecimento da criança e no seu desenvolvimento como ser pensante?

Acredito que a afetividade é tão relevante quanto o motor e o cognitivo para o desenvolvimento do indivíduo. Não há como dissociá-la dos demais conjuntos, pois um interfere no outro.

Muito antes de pensar e expressar-se, o homem sente. As emoções são constantes no ser humano. Elas constituem um fenômeno social, na medida em que toda a estrutura emocional de um indivíduo é determinada, não só por disposições genéticas, mas, sobretudo, pelas suas relações interpessoais, pela afetividade.

Objetivo geral

Elaborar uma ação de intervenção pedagógica relativa ao processo de alfabetização fundamentada em uma concepção de homem pluridimensional: afetivo, cognitivo, motor e social, fundamentada no autor Henri Wallon.

Compreender que as relações interpessoais têm um significado imprescindível no sucesso ou fracasso escolar, destacando as questões afetivas e sua interferência no processo ensino-aprendizagem, buscando subsídios para ação pedagógica que favoreça a superação das dificuldades.

Objetivos específicos

Os objetivos específicos são:

- 1- Compreender a afetividade de forma a perceber suas implicações na aprendizagem ou não aprendizagem, na teoria de Henri Wallon.
- 2- Destacar a relevância da mediação do educador na construção das relações interpessoais de seu aluno.
- 3- Compreender a importância da interação na aprendizagem destacando a fase de alfabetização.
- 4- Discutir a prática educativa e sua intervenção no desenvolvimento do indivíduo com ser pensante.

Referencial teórico

Para a elaboração dessa pesquisa, busquei em diferentes autores as informações teóricas que venham a confirmar minhas hipóteses em relação à interferência das relações interpessoais no processo de aprendizagem, considerando principalmente as séries iniciais do ensino fundamental que se preocupam prioritariamente com a alfabetização.

Diversos estudiosos reconhecem a importância da relação entre cognição e afeto, integrando esses dois aspectos na formação do ser humano e considerando a impossibilidade de sua fragmentação.

Posso citar como exemplo Vygotsky que em seus estudos não separa razão e emoção, reconhece que esses aspectos se interrelacionam. As emoções estão implícitas no processo de aprendizagem, não há como ignorá-las, dessa forma são fatores integrantes desse processo.

Na perspectiva de Vygotsky (1998), a aprendizagem se dá na integração do indivíduo com seu meio físico, social, histórico e cultural. Sendo assim, o desenvolvimento da afetividade ocorrerá também por meio da interação, sendo possível interferir nesse processo, as relações entre indivíduos são primordiais na aprendizagem de conceitos e valores.

Outro exemplo de estudo teórico voltado ao desenvolvimento infantil de forma global é possível encontrar em Piaget (1969), para ele o desenvolvimento cognitivo e o afetivo compõem o processo de desenvolvimento intelectual. A educação formal costuma valorizar os estudos piagetianos, mas dá ênfase ao processo no aspecto cognitivo, porém uma pesquisa mais criteriosa de sua teoria nos leva à visão de que o desenvolvimento completo do ser humano envolverá os dois aspectos, concomitantemente.

Na concepção de Piaget, a afetividade envolve interesse, impulso, valores e motivação, sendo assim, tanto o aspecto cognitivo como o afetivo, desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento intelectual.

Henri Wallon (1971) traz um estudo mais detalhado a respeito da afetividade humana, para ele é necessário distinguir “emoções e afetividade”, a emoção é uma manifestação da afetividade, assim como sentimentos e desejos. A afetividade origina-se na emoção.

Tomemos o bebê como exemplo de pura emoção. Ele grita, chora, esperneia mediante a algo que deseja, seja comida, colo ou atenção. Com o passar do tempo o bebê percebe que é atendido quando demonstra sua emoção, porém a mãe passa a orientar esta criança em suas emoções; exemplo: a criança chora porque quer mamar, sua mãe a atende; a criança chora porque quer pegar um objeto pontiagudo, sua mãe intervém não permitindo que ele pegue aquele objeto. À medida que o bebê compreende que em alguns casos sua manifestação de emoção será atendida ou não, ele afeta e é afetado, o bebê sai da emoção para o afetivo através desta interação entre ele e sua mãe.

“É-lhes indispensável uma assistência a todos os instantes. É um ser cujas reações têm todas as necessidades a ser completadas, compensadas. Incapaz de efetuar algo por si só, é manipulado por outrem, e é nos movimentos do outro que tomarão forma as primeiras atitudes”. (WALLON, 1975, p. 153).

Dessa forma a afetividade ganha um sentido mais amplo, no qual se inserem várias manifestações emocionais.

As emoções se distinguem por suas manifestações orgânicas, a afetividade desenvolve-se junto à cognição, compondo o intelecto humano.

Considero os estudos de Wallon mais adequados ao meu objetivo, entendo que sua teoria é completa e trata das relações humanas e suas implicações na aprendizagem de forma clara, portanto me atenho a seus estudos e apresento suas contribuições teóricas para o campo pedagógico.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa teórica/prática porque se dá uma investigação bibliográfica, centrando meu foco em autores que tratam dos temas afetividade e alfabetização, e , que compreendem a importância das relações interpessoais no processo aprendizagem.

Gil (2002) define pesquisa como o *“procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.”*

Segundo Gil (2002) uma determinada investigação é mais bem representada por meio de uma pesquisa do tipo exploratória, cujo objetivo é possibilitar um maior conhecimento a respeito do problema, de modo a torná-lo mais claro ou auxiliando na formulação de hipóteses.

A minha investigação será elaborada com base em material já publicado – sobretudo livros e artigos científicos, por isso utilizarei fontes bibliográficas.

Trata-se também de uma pesquisa de ordem prática, pois a partir do referencial teórico, obtido por meio da pesquisa bibliográfica, será elaborada uma ação pedagógica que atenda às crianças com dificuldades de aprendizagem e favorecendo seu desenvolvimento integral.

CAPÍTULO I

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL:

COGNITIVO, MOTOR, AFETIVO E SOCIAL

1.1 Teoria Walloniana: emoção / afetividade / interação

“Os gregos diziam que a filosofia nasce da surpresa. Em termos psicológicos, isso é verdadeiro se aplicado a qualquer conhecimento no sentido de que todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo”

Vygotsky

Henri Wallon nasceu e viveu na França entre 1879 e 1962. Sua teoria considera indispensável ao professor conhecer o processo de desenvolvimento do aluno para que ocorra a aprendizagem.

A teoria de Wallon facilita a compreensão do indivíduo em sua totalidade, numa visão integrada da pessoa em desenvolvimento.

O interesse de Wallon pela educação, enriquecida pelos conhecimentos psicológicos, mostra-nos a relevância de compreender o desenvolvimento em seus aspectos concomitantemente: cognitivo, motor, afetivo e social, para isso devem se estreitar as relações entre as ciências: psicologia, pedagogia, biologia e sociologia.

Para Wallon (1968) as dimensões afetiva, motora, cognitiva e social estão vinculadas entre si, e para compreender sua teoria é preciso um esforço para não fragmentá-las, a criança é uma totalidade, é um ser integral.

Como já citado em meu referencial teórico, Wallon (1971) traz um estudo mais detalhado a respeito da afetividade humana, é necessário que se distinga emoção e afetividade. A afetividade origina-se na emoção.

Tomemos o bebê como exemplo de pura emoção. Ele grita, chora, esperneia mediante a algo que deseja, seja comida, colo ou atenção. Com o passar do tempo o bebê percebe que é atendido quando demonstra sua emoção, porém a mãe passa a orientar esta criança em suas emoções;

exemplo: a criança chora porque quer mamar, sua mãe a atende; a criança chora porque quer pegar um objeto pontiagudo, sua mãe intervém não permitindo que ele pegue aquele objeto. À medida que o bebê compreende que em alguns casos sua manifestação de emoção será atendida ou não, ele afeta e é afetado, o bebê sai da emoção para o afetivo através desta interação entre ele e sua mãe.

“É-lhes indispensável uma assistência a todos os instantes. É um ser cujas reações têm todas as necessidades a ser completadas, compensadas. Incapaz de efetuar algo por si só, é manipulado por outrem, e é nos movimentos do outro que tomarão forma as primeiras atitudes”. (WALLON, 1975, p. 153).

A emoção é elementar, é primária. O homem regride quando fica só com a emoção e sem afetividade. A raiva é uma emoção. Quando o indivíduo deixa-se tomar por uma raiva descontrolada comete atos ilícitos sem raciocinar, levando-o a agredir ou até, em casos extremos, tirar a vida de alguém; quer seja por defesa pessoal ou qualquer outro motivo que o levem ao limite de seu descontrole emocional; vendo um filho ser atacado pelo outro, por exemplo. As emoções são biológicas e instantâneas, puros reflexos, estão ligadas ao tônus muscular e podem se sobrepor ao raciocínio e ao conhecimento.

A afetividade é social (interação) e está intrinsecamente ligada com a racionalidade. O homem com uma cognição, uma compreensão bem desenvolvida tende a administrar melhor suas emoções, transformando-as em afetividade, em sentimento. Quando se compreende a realidade, controla-se a emoção.

A afetividade evolui conforme a maturação de cada pessoa e os significados que a mesma adquire nas relações com o meio. Para cada indivíduo os significados têm representações diferentes em suas experiências vividas em determinado momento e âmbito social, portanto a afetividade não permanece imutável ao longo da vida da pessoa.

Sendo assim, para desenvolver suas aptidões psíquicas, motoras, bem como sua afetividade, o indivíduo depende das circunstâncias oferecidas por seu meio, que assim como ele, está em constante transformação. Um age

sobre o outro: o indivíduo transforma a sociedade e a sociedade transforma o indivíduo.

Durante cada fase as sensações de interocepção e propriocepção (sensibilidade interna do organismo) dão origem ao afetivo, ou seja, a afetividade que junto com a resposta externa (outro), chamada de exterocepção, formam as sensações específicas da afetividade: medo, alegria, tranqüilidade, raiva, etc.

Dessa forma a pessoa em seus aspectos afetivo, cognitivo, motor e social, integralmente, realiza suas atividades que interferem em todos esses aspectos, concomitantemente, e Wallon só os separa melhor para descrição do processo, pois entende que ao longo de seu desenvolvimento a pessoa vai se constituindo como indivíduo a partir de suas relações internas e externas, se constitui globalmente e não por partes.

“A existência social e a existência individual estão em um vir a ser contínuo, isto é, em um processo de transformações constantes, marcadas pela situação histórica concreta em que acontecem.

A concepção de um desenvolvimento é de um desenvolvimento em aberto, em processo, sempre a caminho de sua formação e nunca acabado, fechado. Está sempre em movimento, o que não elimina regressões, crises ou conflitos. (MAHONEY, 2003: 17)

Este conflito, conforme citado por Mahoney (2003), faz parte do processo de desenvolvimento do indivíduo. Retomamos o exemplo do bebê: ele quer o objeto pontiagudo, porém sua mãe não dará pois este objeto poderá lhe ferir. O conflito ou a crise, neste caso, é o impasse daquilo que o bebê quer e aquilo que o outro permite.

Quando o conflito é solucionado abre-se espaço para uma nova fase na vida da pessoa, melhorando a qualidade da interação social e individual. Wallon (1968) ressalta que a concepção de desenvolvimento não se dá de forma linear e contínua, mas por integração de novas funções e aquisições às anteriores.

A concepção Walloniana de homem baseia-se no modelo interacionista, integral (motor, cognitivo, afetivo e social) e indissociável. Segundo Wallon a

pessoa está em um contínuo movimento de transformação e mudança. A cada momento deste processo a mesma não pode ser vista de forma fragmentada, mas uma totalidade. Sendo esta totalidade um resultado da integração entre os conjuntos motor, cognitivo, afetivo e social. É de extrema relevância considerar o meio no qual o indivíduo está inserido, pois o indivíduo é parte do meio, não há como dissociá-lo do mesmo.

“É contra a natureza tratar a criança de forma fragmentária. Em cada idade constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suasidades é um único e mesmo ser em contínua metamorfose”.

(WALLON, 1981: 233).

O meio supre as necessidades, as aptidões sensório-motoras e psicomotoras do ser humano. É um processo dinâmico e mutável que conta constantemente com a presença de novos meios e novas necessidades, sendo assim, é através da interação com novos desafios e aprendizados que o indivíduo tende a aumentar suas possibilidades de evoluir seus conjuntos motor, cognitivo, afetivo e social.

No modelo interacionista o conhecimento nem está fora (ambientalista), nem está dentro (inatista), mas sim, resulta da interação entre sujeito x objeto.

O objeto está fora, mas o sujeito ressignifica, construindo o que está dentro. O ser humano vivencia e conhece o mundo de forma ativa, porque transforma o ambiente enquanto é também modificado pelo meio social.

“É de uma rede de relações entre os conjuntos – motor, afetivo, cognitivo – entre eles e seus fatores determinantes – orgânicos e sociais – que emerge a pessoa. Impossível entendê-la fora dessa rede de relações.” (MAHONEY, 2003:17).

Refletindo a educação à luz da teoria Walloniana, podemos afirmar que educar significa respeitar e promover condições favoráveis para esta integração em seu constante movimento.

1.2 Estágios de desenvolvimento de Wallon

Através das observações feitas por Wallon em crianças normais e patológicas no decorrer de sua vida profissional, Wallon(1984) comparou semelhanças e diferenças entre o desenvolvimento destas crianças. Extraiu princípios reguladores desse processo e observou que os mesmos ocorriam em diferentes estágios. Resultando, assim, sua teoria do desenvolvimento.

Os estágios de desenvolvimento propostos por Wallon são:

Impulsivo Emocional (0 a 1 ano)

Este estágio se divide em duas fases (impulsiva/emocional), porém, ambas, são marcadas pela pura emoção e afetividade.

Na primeira fase, Impulsiva (0 a 3 meses), a tensão muscular se faz muito presente, a criança tem movimentos bruscos, descoordenados, os quais refletem seu bem estar ou mal estar. Através destes gestos, gritos e choro a criança chama a atenção da mãe (ou de outro adulto) e faz com que suas necessidades sejam atendidas, garantindo-lhe sua sobrevivência.

Na segunda fase, Emocional (3 a 12 meses), a criança passa a afetar o adulto com sorrisos, gestos e vocalizações, cria-se uma relação afetiva com o outro. Nesta fase o adulto começa a distinguir os diferentes tipos de emoções que o bebê apresenta, como: dor, tristeza, alegria, raiva. A criança demonstra necessidade de afeto e emoções através de seu tônus, mobilizando o meio em que vive para atender suas necessidades.

“Por meio do escoamento do tônus provocado pelos movimentos e gestos, a criança demonstra alegria. Já movimentos excessivos ou a acumulação do tônus são sinais de sofrimento ou cólera.

Podemos considerar que a função tônica dá suporte à manifestação da emoção, o que estabelece entre elas uma relação de profunda complementaridade.” (MAHONEY, 2003 : 27)

É uma fase de sincretismo, apesar de surgir nuances de cognição, a inteligência e a afetividade estão misturadas, predominando a afetividade.

Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos)

Neste estágio a criança começa a andar e falar, passa então a explorar concretamente o espaço físico em que vive. Ela experimenta, investiga, diferencia as partes do seu corpo, imita modelos que lhe chamam a atenção ou situações que lhe agradam. Este estágio é marcado não só pelo afetivo, mas também pelo cognitivo.

A criança começa a diferenciar, a entender a existência do outro em oposição a sua própria existência. Agora não é somente a mãe; passa a reconhecer os tios, os avós, aqueles que a cercam.

Interage mais com o meio que está inserida, porém sua relação com o outro ainda é sincrética, não possui total capacidade de diferenciar-se do outro por completo, sua individuação está apenas começando.

“No entanto, mesmo com o aumento de recursos, sua personalidade permanece fechada em determinadas circunstâncias, isto é, ligada a determinado objeto ou, mesmo, ao ponto de vista de quem lhe fala, pois o eu psíquico continua indiferenciado, sincrético. É, portanto, com o fortalecimento da função simbólica, de desdobramento e substituição da realidade, que a criança se torna capaz de se separar do conteúdo de sua percepção imediata e de distinguir sua personalidade do outro, destacando-a das situações particulares em que se misturam. Alcança assim uma nova evolução, a personalista, que tem como tarefa principal a diferenciação do eu psíquico.”

(MAHONEY,2003:38)

Personalismo (3 a 6 anos)

Neste estágio a criança se diferencia do outro, apropria-se de sua autonomia em relação aos demais. É o período em que a criança mais usa expressões como: eu, meu, não, etc., ou seja, é a fase do “eu”; prevalecendo aqui o afetivo.

“...o possessivo “meu” fixa nas coisas direitos duradouros, prerrogativas ou pretensões do eu.” (WALLON, 1975:137)

A expressão “não” é comumente usada, pois a criança começa a confrontar-se com as pessoas, põe em evidência sua autoafirmação como pessoa.

Em seguida à fase de oposição, a criança entra em uma fase denominada fase da sedução. Neste período ela necessita ser admirada, elogiado, ser o centro das atenções. As expressões negativas e egocêntricas são substituídas por expressões sedutoras, como: ...olha que bonito o que eu faço!... busca elogios e apoio, é uma fase narcisista.

“A criança tem necessidade de ser prestigiada, de mostrar que tem qualidades a ser admiradas, ou melhor, de se mostrar no que ela acredita poder agradar aos outros para obter exclusividade de atenção”.

(MAHONEY, 2003: 42)

Por fim, a criança passa a desejar as qualidades dos outros, e é através da imitação que ela irá apoderar-se das mesmas. Em suas imitações, seus personagens são criados a partir de pessoas que ela admira, tomando-as como modelos.

“Já não se trata de reivindicação, mas de um esforço de substituição pessoal por imitação. Em vez de ser simples gestos, a imitação passará a ser de um papel, de uma personagem, de um ser preferido e muitas vezes desejado.” (WALLON, 1975b: 137)

Nessa idade, a criança também costuma ingressar na escola maternal, inserindo-se em uma nova comunidade. Para Wallon(1975) isto é de suma importância, pois é na escola que a criança deixará de receber somente a influência familiar e estabelecerá relações, mesmo que elementares, com outros adultos e com crianças semelhantes a ela. As necessidades dessa faixa etária ainda exigem do professor cuidados de caráter pessoal, diretos, quase como os de mãe.

Categorial (6 a 11 anos)

Explicito melhor este estágio, pois o foco de minha atenção é a alfabetização, a qual acontece neste período.

Buscando compreender a interferência que as relações interpessoais exercem sobre a aprendizagem, faz-se necessário ter uma visão sobre o estágio do desenvolvimento em que ela ocorre. No Brasil a alfabetização se dá, formalmente, no início do ensino fundamental.

O ensino fundamental é obrigatório na legislação vigente e deve ter início aos 7 anos, sabemos que algumas crianças ingressam na escola aos 6 anos de idade, sabemos também que a educação infantil, que se inicia antes dos 6 anos, não tem um foco na alfabetização formal, ou seja, não existe uma obrigatoriedade de alfabetizar-se antes dos 7 anos em nossa realidade atual.

Desta forma podemos afirmar que a alfabetização nas escolas brasileiras ocorre entre os 6 e 11 anos de idade, fase estudada por Wallon e denominada de estágio Categorial.

Analisando alguns aspectos desse estágio percebemos uma diferenciação em relação ao estágio anterior, no estágio do personalismo, dos 3 aos 6 anos, a criança está muito voltada a si mesma, seu corpo, sua personalidade, ou seja, tem uma consciência de si. É uma fase marcada pela imitação, pela necessidade de aceitação, a fase do “eu” e do “meu”.

No estágio Categorial inicia-se uma construção da imagem do outro, a diferenciação entre o eu e o mundo exterior.

O comportamento nessa fase é marcado principalmente pelo desenvolvimento intelectual, pois a capacidade de atenção aumenta nesse estágio, o que possibilita à criança reconhecimento de suas potencialidades, através da autodisciplina mental (atenção), a criança avança em seu desenvolvimento.

No plano motor, o desenvolvimento de atividades motoras com planejamento mental preciso, possibilita a exploração do ambiente.

Afetivamente essa fase caracteriza-se pela socialização, (ingresso na escola) para Wallon. Quanto maior o número de grupos sociais com os quais a criança possa conviver, maior será seu desenvolvimento afetivo.

A escola obriga a criança a relacionar-se com pessoas de diferentes opiniões, ideias e atitudes, pessoas que não faziam parte de sua vivência anteriormente, com as quais precisa adaptar-se. Portanto é um ambiente riquíssimo de interação social e cultural.

Sendo assim, a criança avança de um espaço de individualização (família) para um espaço de socialização (escola). As atividades escolares devem oferecer oportunidades de cooperação e de conflitos, essas relações interpessoais serão determinantes na formação pessoal da criança, pois o indivíduo se forma na relação com o outro.

“Os meios onde a criança vive e os que ambiciona são o molde que dá cunho à pessoa. Não se trata de um cunho passivamente suportado. O meio de que começa certamente por dirigir suas condutas, e o hábito precede a escolha, mas a escolha pode impor-se, quer para resolver discordâncias, quer por comparação de seus próprios meios com outros.” (WALLON, 1975^a: 167)

A estrutura mental que se organiza no estágio Categorical, pode ser marcada por duas etapas:

1) A etapa do pensamento pré-categorial, aproximadamente dos 6 aos 9 anos. Nessa etapa o pensamento infantil é caracterizado pelo sincretismo, ou seja, a criança vê as coisas de forma global sendo incapaz de estabelecer relações e comparações lógicas. Um exemplo: a criança sabe que está ventando porque vê o movimento das árvores, então pensa que o vento depende da presença das árvores para existir, se está ventando no mar, ela crê que dentro do mar tem árvores.

2) A etapa categorial dos 9 até 11 anos é caracterizada pelo desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações lógicas, a criança desenvolve as noções de comparação, classificação e discriminação de forma coerente.

Dessa forma, a criança no estágio categorial tem potencial para alfabetizar-se. Cabe a escola mediar a relação com o conhecimento e o meio social, potencializando a aprendizagem.

Puberdade e adolescência (11 anos em diante)

Este estágio para Wallon(1975) é a última etapa do indivíduo antes de atingir a fase adulta. Neste estágio instala-se uma crise, a crise da puberdade.

A criança está em transformação tanto física quanto psíquica. Necessita assegurar sua individuação e constituição do eu, volta a preponderar a função afetiva.

“Assinalou-se o que foi denominado signo do espelho: tantos os rapazes como as moças têm necessidade de se examinar num espelho e observar as transformações do rosto. Sentem-se mudar e ficam desorientados. Sentem ainda mais essa mudança, essa desorientação perante eles mesmos, em relação a seu meio ambiente.”

(WALLON, 1975a: 218)

Ao mesmo tempo em que o jovem se opõe ao adulto, discordando quase que o tempo todo de suas opiniões, ele necessita de sua orientação em suas escolhas. O meio social passa a ter grande relevância, o convívio em grupo e identificação com os integrantes do mesmo também fazem parte dessa fase.

É no ir e vir de suas relações que o jovem demonstra a capacidade de apreender o mundo de forma coesa e inteligível, refletindo sobre as infinitas possibilidades que o futuro lhe oferece, porém tem consciência de suas limitações pessoais e das limitações impostas pelo meio em que vive.

1.3 A relevância da afetividade no processo ensino-aprendizagem

Para WALLON (2007), é inevitável que as influências afetivas, que rodeiam a criança desde o berço, tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Para ele, o social amalgama-se ao orgânico. A convivência social generaliza o conhecimento.

A afetividade é o pressuposto básico para a construção dos conhecimentos cognitivo-afetivo, se faz necessária na formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca. No ambiente escolar a afetividade vai além de somente dar carinho, é aproximar-se do aluno, saber ouvi-lo, valorizá-lo e acreditar nele, dando abertura para a sua expressão.

A sobrevivência da humanidade depende do outro, a sobrevivência física e cultural do ser humano está vinculada às suas relações sociais. Da mesma forma os afetos são transmitidos e aprendidos na sociedade. A criança vai organizando as informações que recebe, ao tomar consciência de si, cria conceitos pessoais e culturais, estabelece suas relações e reações tanto intelectuais como afetivas.

Os conceitos priorizados decorrentes da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon serão a integração organismo-meio e integração dos conjuntos funcionais: emoção, sentimentos e paixão; o papel da afetividade nos diferentes estágios. Tais conceitos foram selecionados porque podem indicar possíveis direções, que consideramos essenciais, para se levar em conta quando se pretende um ensino-aprendizagem mais produtivo e mais satisfatório, tanto para professor como para o aluno.

O fortalecimento das relações afetivas entre professor e aluno contribui para um melhor rendimento escolar. A inteligência não depende somente do que foi herdado, mas soma-se ao indivíduo o que ele adquire nas suas relações sociais.

“Na teoria walloniana, a relação entre os progressos da afetividade e os da inteligência só podem ser compreendidos a partir de uma relação de reciprocidade e de interdependência. As condições para a evolução da inteligência têm raízes no desenvolvimento da afetividade e vice-versa.

Dessa forma, para se pensar a pessoa na teoria de Wallon, é preciso compreendê-la a partir da integração da inteligência, da afetividade e do ato motor.” (MAHONEY, 2003:40)

Vale lembrar que o educador deve ter como centro o educando, respeitando seus estágios e sua integralidade. O respeito e o amor depositado neste ser, deve ser maior que a ambição de se fazer valer um método ou o cumprimento de conteúdos.

CAPÍTULO II

A MEDIAÇÃO DO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DE SEU ALUNO

2.1 Wallon e a pedagogia

A abordagem de Wallon é psicogenética, por isso o estudo da infância tem grande relevância, trata-se da fase de maior desenvolvimento dos processos psíquicos.

Apesar de não se direcionar diretamente para a pedagogia, Wallon teve grande interesse pela educação, elaborou textos específicos sobre a educação e o projeto Langevin Wallon, que pretendia reformar o ensino francês e, deixa expresso o ideal de homem e sociedade na perspectiva de Wallon.

Concluído após um trabalho de três anos (1945 a 1947), após a segunda guerra mundial, realizado por uma comissão formada por vinte membros do ministério da educação nacional que teve como primeiro presidente Langevin, após sua morte, a presidência foi assumida por Wallon, o qual tinha como objetivo construir uma educação mais justa para uma sociedade mais justa, partindo de quatro princípios: justiça, dignidade, orientação e cultura geral.

A teoria de Wallon está voltada às fases de desenvolvimento da criança e às possibilidades de cada uma delas, assim cada fase merece especial atenção e procedimentos pedagógicos.

“A teoria walloniana enfatiza o aproveitamento das possibilidades de cada fase de desenvolvimento. Para isso, sugere a utilização de procedimentos pedagógicos diversificados para cada idade de formação, considerando que as formas de pensamento e de afetividade diferem conforme os estágios.” (MAHONEY, 2003:78)

Sua teoria privilegia o humanismo, é antropocêntrica e considera que a ação na escola não pode se limitar à transmissão de conhecimento, antes deve considerar as dimensões: afetiva, cognitiva, motora e social. Isso significa que para Wallon o educador deve conhecer a natureza da criança, suas capacidades e necessidades, não podem estar desvinculados do mundo e da realidade.

Nesse sentido Wallon traz grande contribuição, pois seus estudos mostram os equívocos da escola, que afasta o indivíduo do seu meio e o fragmenta. Wallon realizou uma análise crítica sobre a realidade educacional

de sua época, colaborando para a explicitação dos equívocos e dicotomias da pedagogia tradicional.

Criticou a ideologia da escola nova e seus pioneiros, que segundo ele, não se preocupavam com a inserção da criança na sociedade, não se voltavam às necessidades da realidade social, e sim separavam indivíduos e sociedade colocando-os distantes.

Para Wallon (1968), escola e indivíduo são sociais, fazem parte da coletividade, como é possível encontrar na teoria de Decroly (1871-1932), educador belga que compreende a escola como parte do mundo, não pode ser desvinculada dele. A criança aprende de forma ativa quando se relaciona com o meio físico e social, o conhecimento não está fragmentado, é global e a criança faz parte de um coletivo, a sala de aula. Para Decroly, assim como Wallon, a criança é um ser integral, ativo, individual e social.

2.2 O meio e sua relevância na educação

Para Wallon (1968) é indispensável considerar o meio quando se trata do estudo das potencialidades do indivíduo, pois o indivíduo é parte do meio, está em constante relação com ele em complementaridade (indivíduo / meio).

Nesse contexto a escola exerce um importante papel, pois nela a criança recebe instruções de forma profissionalmente planejada e aprende também a relacionar-se com o outro. O espaço escolar é riquíssimo em relações e interações pessoais que influenciam na formação do indivíduo.

A escola é um meio que comporta diferentes grupos com culturas diversas e isso é positivo para a vivência e formação do indivíduo, pois a criança dependerá da qualidade das relações estabelecidas para formar sua personalidade individual e cultural.

O indivíduo vai se tornando humano à medida que recebe ferramentas de seu meio para ser parte da humanidade. Essa humanização se dá num processo dinâmico que envolve diferentes grupos em que a criança se insere.

O professor é um profissional da humanização porque em sua atuação convive nessa diversidade sócio-cultural, organiza e media as interações entre os indivíduos em formação.

Na idade escolar referente ao período de alfabetização (6 a 8 anos), geralmente se dá o ingresso na escola. A escola é algo novo, onde a criança começa a receber uma educação formal e realizar interações interpessoais com adultos e crianças que não compõem seu grupo familiar.

O papel do professor neste contexto é fundamental para garantir a inserção da criança, estando atento às atitudes do grupo, a fim de evitar possíveis discriminações e exclusões, viabilizando a integração da criança com o grupo, e ao mesmo tempo, garantido sua singularidade e a construção de sua identidade pessoal.

É importante destacar que para Wallon o papel do professor não pode limitar-se ao ato de ensinar, o professor não deve preocupar-se unicamente em trazer o conhecimento, porque o mais importante é sua função de coordenar um grupo, observar as interações e intervir na busca do caminho e da conquista dos objetivos estabelecidos durante o processo de aprendizagem. A aprendizagem engloba, além dos conceitos, os fatos, valores e comportamentos.

“Observar é evidentemente registrar o que pode ser verificado. Mas registrar e verificar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas, é fazer-lhe perguntas. É a observação que permite levantar problemas, mas são os problemas levantados que tornam possível a observação”. (WALLON, 1975, p. 16).

O professor não é um mero transmissor de conhecimentos, ele é um construtor de inteligências e personalidades, exerce essa função enquanto media as relações interpessoais de seu grupo de alunos e seleciona os objetos culturais que leva para a sala de aula.

Para Wallon (1971) o adulto é formado nas diversas intervenções que a criança recebe nas fases de desenvolvimento pelas quais passa, a escola tem o dever de oferecer a ela o que há de melhor em conhecimentos e em cultura, mas nada é mais relevante do que as relações interpessoais. A criança se socializa enquanto lê um livro ou ouve uma música, mas nada pode substituir a relação com um grupo sócio-cultural. Nesse sentido Wallon valoriza muito o papel do professor e da função que exerce que é, para o autor, a função de formador de personalidades e de inteligências.

Para que o processo de aprendizagem seja bem sucedido, o professor precisa saber lidar com o par: razão-emoção. Isso significa potencializar a razão, sem menosprezar as emoções, pois as emoções estão presentes no processo e não podem ser negligenciadas. Porém é necessário reduzir a temperatura emocional para que ocorra aprendizagem. Buscar o equilíbrio entre razão e emoção é crucial para o processo de construção do conhecimento e da personalidade.

Desenvolver a razão significa saber lidar com as emoções e nunca neutralizá-las, o indivíduo racionalizado é aquele que assume suas emoções, reconhece seus sentimentos, e sabe expressá-los. O professor pode desenvolver tarefas que auxiliem o aluno a compreender suas emoções e racionalizá-las.

Ao lado do desenvolvimento da inteligência ocorre o desenvolvimento da afetividade. É necessário atender as exigências da inteligência e da afetividade ao mesmo tempo. A escola trabalha com esses dois elementos, embora na maioria das vezes supervalorize a razão em detrimento da emoção, para Wallon, ambos têm igual importância e juntos constituem o todo, que é o ser humano na sua integralidade.

Durante as fases de desenvolvimento, as demandas da afetividade se modificam, nesse sentido a escola deve conhecer o desenvolvimento infantil para que possa atender a essas demandas, deve privilegiar os espaços de convivência, o meio social, a cultura e a prática social como um todo. Para essa escola na perspectiva Walloniana, o professor é um potencializador de relações, o profissional das interações.

2.3 A formação do professor

A formação do professor na perspectiva de Wallon não pode reduzir-se a estudos teóricos, a leitura de livros e domínio de conceitos técnicos, o professor deve ter a oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas produtivas que acrescentem em sua vida saberes relacionados à prática cotidiana do ensino e, onde possa ir exercitando seus conhecimentos na realidade da escola.

Para Wallon, pedagogia e psicologia são relacionadas e dependentes, não é possível dissociá-las. O professor deve ter os conhecimentos psicológicos e pedagógicos, mas também aliá-los às experiências práticas e às pesquisas.

“A formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar.”

(WALLON, 1975a : 366)

Acima de tudo o professor deve ser reconhecido como um profissional da educação, os conhecimentos da psicologia são imprescindíveis para sua atuação, pois deve conhecer sobre desenvolvimento humano para realizar um trabalho eficaz.

Nos estudos realizados por Wallon encontra-se algo fundamental para o sucesso do processo de construção do conhecimento: o conhecimento do aluno e do professor, como seres humanos completos e integrais (cognição, afeto e movimento). Esse aprendizado torna a educação um desafio ainda mais instigante, na busca de compreendermos os afetos humanos, sua relação com a aprendizagem e como podemos otimizar essas relações pessoais estabelecidas na sala de aula, a fim de promover a aprendizagem e, principalmente garantir o sucesso no processo da alfabetização das crianças na idade considerada apropriada.

“Não devemos educar para criar seres iguais à nossa imagem e semelhança. Não possuímos o molde da perfeição. Possuímos virtudes,

é certo, mas a maior delas é o amor. O amor jamais carrega o ego da escravidão, mas, para a liberdade, educa e conquista o aprendiz. O afeto gerencia as relações com o saber, que perdurarão ao longo da vida não com as digitais do professor, mas com as marcas da amorosidade que possibilitarão ao aprendiz conquistar sua autonomia. É para a liberdade que educamos, e, onde há liberdade, há identidade e amor.” (CUNHA, 2010:121)

O profissional que media as relações precisa preocupar-se com sua auto-estima, atualmente o professor encontra-se desestimulado, pois não é considerado um profissional.

Sua formação é deficitária e não corresponde à complexidade da realidade escolar, diante de tantas exigências internas (do próprio professor), e externas (da sociedade), o professor sofre pressões de todos os lados, não recebe apoio do governo nem das famílias, é mal remunerado e obrigado a assumir um excesso de trabalho para sobreviver.

Diante dessa situação torna-se mais difícil desenvolver um trabalho bem sucedido, porém o professor precisa investir em si mesmo, buscar seu prazer e satisfação pessoal, lutar por sua valorização profissional através da formação contínua.

É preciso muita criatividade para superar o fracasso escolar, cabe ao professor buscar recursos para que seu trabalho se já reconhecido e valorizado, tendo como prioridade sua realização pessoal.

É possível notar na realidade da escola que os professores realizam seu trabalho com dedicação, apesar das dificuldades, e conseguem manter uma postura política de luta enquanto classe na busca de soluções criativas para a superação de dificuldades.

Concluindo, reforço que a atuação do professor consiste em ser um potencializador das relações visando integralidade do aluno . Esta tarefa exige muita preparação, o professor tem em suas mãos uma grande responsabilidade que é formar pessoas. Não podemos continuar reduzindo esse profissional à função de transmissor de conhecimentos, pois as mudanças são necessárias e não virão das esferas superiores. As mudanças dependem de nossa postura enquanto profissionais da educação

CAPÍTULO III

ALFABETIZAÇÃO: APRENDIZAGEM NA INTERAÇÃO

3.1 Perspectiva Construtivista

Considerando que o ser humano tem a necessidade vital de comunicar-se, e por sua natureza é um ser social. A linguagem é fundamental para a comunicação entre as pessoas e seu crescimento pessoal, social e histórico.

O domínio da linguagem possibilita ao ser humano inserir-se no mundo em que vive, fazer história, evoluir enquanto espécie e indivíduo, participar ativamente da sociedade.

Emília Ferreiro (1994) define alfabetização como o processo pelo qual o indivíduo se apropria da língua escrita, utilizando-a em suas funções socialmente estabelecidas.

A alfabetização corresponde à interiorização dos recursos simbólicos adotados em seu meio social e cultural e a capacidade de explorá-los com objetivos determinados.

Segundo Emília Ferreiro, as crianças são facilmente alfabetizáveis, seus estudos apontam que aos 6 anos de idade uma criança em contato com o mundo letrado pode facilmente alfabetizar-se, na escola com a intervenção profissional adequada, a alfabetização se dará de forma ainda mais rápida e eficiente. Partindo desse pressuposto, procuro entender porque ocorre de forma crescente o fracasso escolar nessa etapa da escolarização.

A autora destaca que somos nós, os adultos, que dificultamos esse processo, nossas ações, intencionais ou não, acarretam uma fragmentação dos objetos de leitura e de escrita, ao mesmo tempo em que fragmenta o ser em desenvolvimento.

“As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais e funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido”. (FERREIRO, 1992:25)

3.2 Alfabetização escolar

Entendo que a fragmentação ocorre assim que a criança ingressa na escola, sendo desconsiderados seus desejos e aptidões. Ela é colocada debaixo de autoridades absolutas e obrigada a obedecer a regras totalmente novas, como levantar a mão antes de falar e pedir autorização para ir ao banheiro, tudo isso é totalmente novo na vivência da criança, um ser em desenvolvimento, e há necessidade de adaptação rápida para que a escola possa iniciar seu trabalho de alfabetização, que ainda em muitas realidades consiste em inserir nosso sistema alfabético de forma gradual, em partes minuciosamente divididas e separadas do mais fácil para o mais difícil.

A forma como ocorre essa inserção é também autoritária: o professor transmite as informações necessárias, a criança deve absorver e devolver em forma de avaliações e ditados.

Sabemos que os envolvidos no processo de alfabetização são seres humanos, professores e alunos, mas muitas vezes não parecem. Onde ficam os interesses pessoais, as aptidões individuais, o que a escola faz com a afetividade da criança?

Creio que está nessa questão, na maioria dos casos, o motivo do fracasso escolar na etapa da alfabetização. A criança vai para a escola com uma série de expectativas, sonhos e vontades. Ao chegar dentro da instituição escolar se depara com uma realidade diferente:

- Seus conhecimentos são desconsiderados;
- Não encontra espaço para a expressão corporal tão latente nessa idade (6 a 7 anos), precisa permanecer sentada e em silêncio;
- Há ênfase na cópia, não há estímulo à produção da criança;
- Não há uma preocupação com o uso social da escrita, pois a escola ainda entende que a criança precisa primeiramente aprender a ler e escrever para posteriormente utilizar esse recurso.

Percebemos que a escola considera a criança como um ser unicamente cognitivo, contrariando sua integralidade. Na teoria trazida por Emilia Ferreiro, encontramos uma visão inovadora, que vem modificando as ações educativas

no âmbito da alfabetização por considerar a criança um ser completo (histórico e social), levando em conta a função social e histórica da escrita e da leitura, a alfabetização na perspectiva construtivista está voltada à leitura compreensiva de textos diversos, valorizando a atitude de curiosidade e falta de medo perante a língua escrita.

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que a leitura e a escrita façam parte de seu contexto social, que vejam a linguagem escrita como algo interessante, ou seja, que merece ser conhecido e que lhe será útil.

Na linguagem oral, por exemplo, durante seu desenvolvimento a criança produz os sons da fala e começa a pronunciar palavras e frases com naturalidade, é permitido errar, se expressar, seus afetos são manifestos, pois a linguagem falada a aproxima ainda mais de seus familiares. Podemos dizer então que o desenvolvimento da oralidade é uma conquista da criança.

O mesmo deveria acontecer com a linguagem escrita, Emília Ferreiro (1994) destaca a necessidade de contextualizar a escrita, trazer portadores de textos que estejam se atrelando à vivência da criança, valorizar suas produções sem as rotulações de certo e errado. Dessa forma permitiríamos que o aprendente construísse seus conhecimentos de forma criativa, ativa e afetiva. A linguagem escrita seria uma conquista da criança através de suas atividades físicas, cognitivas, afetivas e sociais, motivadas e estimuladas pelo seu meio físico e social.

Nas metodologias tradicionais de alfabetização não há possibilidade de ocorrer essa relação tão rica entre a criança e seu objeto de sua aprendizagem, mas mero espectador, o que culmina na não aprendizagem.

As crianças estimuladas a reproduzir frases desligadas de sua realidade, de sua vida como “Lili leia!” “Ivo viu a uva” “Mamãe me mima” ficam destituídas de seu direito de alfabetizar-se.

Para entendermos melhor como se dá a construção da escrita pela criança, é necessário apropriar-se de alguns níveis conceituais que ocorrem durante o processo de alfabetização.

O professor alfabetizador precisa ter conhecimentos a respeito de como a criança constrói a escrita. Na perspectiva construtivista cabe ao professor diagnosticar o nível conceitual da escrita e da leitura que as crianças trazem ao

chegar à escola, conhecer suas hipóteses a respeito da linguagem escrita para realizar uma intervenção.

Apresento, de maneira bastante resumida, as principais características dos níveis conceituais da evolução da escrita para esclarecimento, porém o professor que busca desenvolver uma ação pedagógica construtivista deve aprofundar-se nos estudos desses níveis.

A criança no nível conceitual pré-silábico:

- Não relaciona as partes da escrita com os sons da fala;
- Entende que a escrita refere-se ao nome das coisas, portanto só é possível escrever substantivos;
- Não define as categorias linguísticas – letra, palavra, frase e texto;
- Passa por pelo menos duas formas de interpretação da escrita e da leitura.

A criança no nível conceitual silábico:

- Trabalha com hipótese de que a escrita representa as partes da fala;
- Representa cada sílaba com apenas uma letra;
- Percebe que a escrita pode representar a fala;
- Começa a diferenciar as letras de outros sinais gráficos;
- Passa por duas formas de interpretação da escrita: silábica sem valor sonoro das letras, silábica com o valor sonoro das letras.

A criança no nível conceitual silábico-alfabético:

- Descobre que não é possível representar cada sílaba com apenas uma letra;
- Descobre que há uma variedade entre a grafia das letras e o som representado;

- Procura acrescentar letras em sua escrita silábica;
- Grafa algumas palavras completas e outras incompletas;
- Entra em conflito com a existência de vogais e consoantes, tendem a inverter as palavras iniciadas por vogais.

A criança no nível conceitual alfabético:

- Entende que na escrita convencional as letras combinadas representam sons da linguagem falada;
- Percebe que para escrever é necessário obedecer a algumas regras;
- Consegue construir as sílabas para escrever;
- Começa a preocupar-se com a ortografia.

O nível alfabético constitui o final do processo de construção da escrita pela criança.

3.3 Relações interpessoais e alfabetização

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”

Paulo Freire

Tendo como enfoque central de estudo a afetividade, percebo a necessidade de atrelar os conhecimentos trazidos pelos estudos de Emília

Ferreiro, que creio contribuir para a superação do fracasso escolar na alfabetização por considerar a criança como agente de sua aprendizagem e por considerar a alfabetização como ação social e cultural, aos estudos relativos as relações interpessoais que permeiam a sala de aula.

Pesquisas realizadas pelo IBGE/INEP, no ano de 1995, apontam que a metade dos alunos que ingressavam na 1ª série do 1º grau (atual primeiro ano do ensino fundamental), eram reprovados ao final do ano por não estarem alfabetizados.

Após inúmeras medidas tomadas arbitrariamente no âmbito administrativo, os resultados ainda são alarmantes, a escola tem encontrado grande dificuldade em alfabetizar as crianças.

Durante muitos anos a criança foi responsabilizada pelo fracasso escolar, hoje reconhecemos nossas falhas e a necessidade de mudanças, houve grande avanço, mas estou certa que além das mudanças de metodologias e da valorização do magistério (medidas extremamente necessárias), há necessidade de avaliarmos a postura do profissional da educação em sala de aula, a comunicação entre os alunos e do aluno com o conhecimento, enfim, como estão as relações na escola?

Podemos destacar as relações que ocorrem na escola, considerando espaço específico da sala de aula:

- Relação entre professor e aluno;
- Relação dos alunos entre si;
- Relação dos alunos com o conhecimento.

Historicamente a escola tem sido transmissora de conhecimentos, no entanto os conhecimentos que se tem adquirido na escola muitas vezes só serão usados para a realização de uma avaliação e, posteriormente, poderão ser esquecidos, dando lugar a outros mais complexos. Essa concepção de ensino ultrapassada insiste em continuar viva e forte em nossas escolas.

Questiono por que as crianças precisariam aprender tantos conceitos sem significado para sua vida num período em que há tanta riqueza de descobertas?

Creio que as séries iniciais do ensino fundamental deveriam centrar-se na alfabetização, outros conhecimentos são facilmente adquiridos com o domínio da leitura. Ao contrário disso, vemos a criança entrar na escola e receber uma enxurrada de informações sem significado, que deve memorizar e devolver ao professor no dia da prova.

Nessa forma de relação com o conhecimento encontramos mais um dos fatores determinantes do fracasso escolar, chamada de “consciência bancária de educação” pelo educador Paulo Freire (1998), consiste na concepção de que o professor é um ser superior que ensina a ignorantes, numa relação vertical. O aluno é nesse caso, um ser passivo que recebe o conhecimento como um depósito do professor.

Essa concepção de educação considera apenas o aspecto cognitivo do aluno, não percebe, portanto não valoriza o ser humano que está sendo formado.

Entendo que mudar essa postura profissional é o maior desafio da educação contemporânea, pois esses valores estão de tais modos arraigados em nossa sociedade, que temos instituições especializadas em medir conhecimentos escolares. O próprio poder público age assim quando aplica exames nacionais ou estaduais onde se busca medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos, a partir dos conceitos considerados básicos. Tais avaliações generalizam o conhecimento do aluno, pois não consideram as individualidades, as regionalizações, a realidade da escola, nem a realidade do aluno ou da comunidade em que está sendo aplicado.

Faz-se necessário uma mudança radical na concepção de educação e conseqüentemente de avaliação, creio que já avançamos um pouco nesse sentido, mas é uma tarefa árdua por tratar-se de uma idéia consolidada pelo tempo e repetida inquestionavelmente durante séculos. Entretanto não estou desprezando o papel da escola na transmissão dos conhecimentos socialmente construídos, o que anseio é na construção de uma escola realmente voltada ao interesse do aluno, suas aptidões e seu desenvolvimento integral.

Para que ocorra uma evolução significativa nesse sentido, é necessário direcionar o foco da educação para a figura do aluno.

No caso da escrita, por exemplo, Emília Ferreiro (1994) alerta que esse objeto social tornou-se uma propriedade da escola, o papel do aluno consiste em memorizá-lo e utilizá-lo para os fins escolares, conseqüentemente, ao sair da esfera escolar o indivíduo não é capaz de utilizar-se da linguagem escrita em sua vida prática.

O domínio da escrita, assim como de todo conhecimento socialmente estabelecido, depende de ações pedagógicas que levem os alunos a se relacionarem de forma ativa e significativa com esses objetos, compreendendo sua importância social e cultural, relacionando-o à realidade, aos interesses e aptidões do aluno.

Somente uma relação dinâmica com o conhecimento garantirá o sucesso da aprendizagem, todo professor reconhece essa verdade, mas o difícil é mudar as práticas tidas como incontestáveis durante séculos e contrariar o sistema educacional vigente que é conteudista (baseado na quantidade de conhecimentos e na memorização) e cognitivista (valoriza apenas o aspecto intelectual do aluno).

Podemos utilizar neste contexto a concepção de alteridade (ou outridade), esta concepção parte do pressuposto de que todo o homem social interage e interdepende do outro. A constituição do indivíduo com o outro, relaciona-se com a forma como eu enxergo o outro e como ele me enxerga. Nesse caso a alteridade está relacionada à identidade. Esse conceito é importante porque para alfabetizar-se a criança precisa saber que é capaz de aprender, deve ter confiança em si e uma auto-imagem positiva.

A auto-imagem é construída pelo indivíduo num processo que envolve valores, conceitos, crenças e convicções. Dessa forma poderá ser negativa ou positiva dependendo das relações estabelecidas com o meio social e com as emoções estruturadas no ambiente sócio-histórico-cultural.

A escola é o ambiente que oferece à criança maior diversidade de relações, por isso deve haver a mediação cuidadosa do professor nas interações.

A aprendizagem depende da interação, da comunicação e do diálogo, por isso é preciso superar os conceitos de inferioridade e superioridade em relação às pessoas, sociedades ou culturas e reconhecer que o saber se

constrói em diferentes linguagens. O conhecimento é fruto das relações humanas.

CAPÍTULO IV

O PENSAR BEM E A AFETIVIDADE

4.1 Pensar bem e pensamento

“A finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a ‘des-saber’ o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa.”

Juan De Mairena

A partir dessa citação posso explorar algumas questões de suma importância para este trabalho, como: O que é o pensar bem e qual sua relevância? Qual o papel do professor e da escola neste processo? Qual a relação entre o pensar bem e a afetividade?

Todo o ser humano pensa, todos são inteligentes, porém muitos são inábeis, não pensam bem. O pensar bem não é somente articular ideias, mas articular ideias produzindo explicações, entendimentos, significados. Sendo assim, o pensar bem nos leva a um pensamento mais organizado, reflexivo, crítico, profundo, contextualizado, criativo, nos leva a um pensamento autônomo.

O pensamento é a busca e a produção de interpretações elaboradas, ou seja, dos significados, é a oficina da produção do conhecimento.

A educação para o pensar é o processo de ajuda que o professor apresenta aos educandos com o objetivo de pensar bem.

A aprendizagem se dá de forma ampla e diferenciada, formal e informal. A criança aprende através de diferentes estímulos, sendo este uma explicação, uma imagem, o ato de observar algo, uma conversa ou por variadas metodologias que visam à produção do conhecimento.

Sendo assim, é necessário que o educador propicie ao educando meios para que desperte nele a curiosidade, provoque o deslumbramento do querer saber, levando-o a produzir conhecimento.

Se o pensamento é a oficina da produção do conhecimento, como já citado, um caminho para a busca da verdade, é necessário um “saber” pensar, ou seja, um pensar bem.

Quando o cognoscente desenvolve o pensar bem, rompe com o conformismo e a aceitação passiva de modelos impostos por uma sociedade manipuladora e cumulativa de informações.

“O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- *Uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;*
- *Princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.” (MORIN, 2010 :21)*

Segundo Morin (2010) a hiperespecialização pela qual a nossa sociedade faz tanta apologia, conduz o indivíduo a um saber fragmentado, despedaçado, impedindo-o de ver o global, o todo (como o econômico, o político, o sociológico, o afetivo, o social, o mitológico, etc).

A escola, por sua vez, vem reforçar esta fragmentação do saber quando ensina a isolar objetos de seu meio ambiente, a separar as disciplinas em vez de reconhecer suas correlações, a dissociar os problemas ao invés de reunir e integrar. Neste contexto, as mentes jovens perdem suas aptidões de contextualizar os saberes e integrá-los em sua realidade, atrofiando sua compreensão, reflexão e criatividade.

“O pensamento que recorta, isola, permite que os especialistas e experts tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa,

formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo o que é subjetivo, afetivo, livre, criador.” (MORIN, 2010 : 15)

Morin (2010) destaca que para se compreender a vida em sua totalidade, faz-se necessário uma pedagogia conjunta que agrupasse filósofo, psicólogo, sociólogo, historiador, escritor; e não um ensino separado, especializado.

Explicar não basta para compreender, é necessário vivenciar para compreender algo. Infelizmente vivemos em um mundo de incompreensão entre estranhos, e até entre membros de uma sociedade e família.

Para se vivenciar uma situação, não é necessário ter que passar por ela literalmente. Podemos vivenciá-la através de um poema, de um romance, de um filme ou de uma peça teatral. Cabe a escola promover esta vivência ao aluno e levá-lo a compreender verdadeiramente sentimentos como a compaixão, piedade, bondade e respeito.

A partir do exercício do pensar bem, participamos da construção de um mundo com referências mais claras e consistentes.

É relevante que o educador esteja ciente da importância de todas as características do pensar bem e de seu desenvolvimento, para que possa intervir de maneira pedagogicamente correta quando necessário.

Pensamento autônomo: é o meu pensar, mesmo que pensando igual ao outro. Um pensar por si mesmo.

Pensamento reflexivo: é retomar as ideias, pensar de novo, re-pensar.

Pensamento crítico: colocar em crise a ideia, questionar. Sair da mera opinião para opinião crítica.

Pensamento rigoroso: é um pensamento metódico, ordenado, ao menos para aquilo que é relevante.

Pensamento radical: pensamento profundo, busca a compreensão de qualquer coisa, chega à raiz, ao fundamento. Qualidade para o pensamento filosófico.

Pensamento abrangente: abrange todos os contextos possíveis, o contexto faz a diferença. Tem um olhar mais global.

Pensamento criativo: é um pensamento inventivo. Inventiva com base no real, aberto a novas possibilidades. É um pensamento necessário em mundo de constantes e rápidas mudanças.

4.2 Conhecimento e suas formas

Conhecimento é toda a produção de explicações e entendimentos de algo, de algum objeto cognoscível. Se produzo um entendimento, gero um conhecimento.

As várias formas de conhecimento desenvolvidas pela humanidade são:

Conhecimento do senso comum: é o conhecimento que mais utilizamos, construímos no dia a dia, no trato-prático-diário. Não é profundo; é superficial, geral, assistemático e acrítico.

Conhecimento científico: baseia-se em pesquisas e experimentos. É racional, sistemático, profundo, crítico, busca a verdade. Podemos dizer que é o senso comum apurado.

Conhecimento mítico: mitos. Esquema de explicações produzidas em todos os momentos históricos, partindo de dados reais e informações imaginárias.

Conhecimento religioso: possui um corpo doutrinário. Suas explicações são baseadas em fundamentos divinos - Deus.

Conhecimento artístico: conhecimento que se ressignifica. Não é necessariamente um conhecimento verdadeiro.

Conhecimento filosófico: especula a ideia para chegar a uma conclusão. Se dá através da observação, produz significações, explicações.

O processo do pensar exige algumas atividades básicas como:

Conceito: registros mentais procurando representar o real, é a ideia de algo. O conceito é a matéria prima do pensamento.

Juízo: determinados encadeamentos de conceitos produzem afirmações, proposições às quais se dá o nome de juízos. Os juízos encadeados de alguma forma produzem o discurso, o texto.

Raciocínio: é a conclusão a partir de ideias. É o *portanto*, o *logo*, o *então*.

Podemos concluir que o processo do pensar bem ocorre através das seguintes etapas:

Seres humanos -> captam informações -> processam as informações -> produzem conceitos / ideias -> articulam os conceitos / ideias -> produzem juízos / afirmações -> raciocinam / inferem / tiram conclusões.

4.3 A afetividade e o Pensar bem

“Para haver aprendizagem deve haver troca, e essa troca deve ser permeada pelo afeto. Precisamos não só ensinar o currículo, mas ensinar a amar, a ter empatia com o outro, e isso só se dá através do afeto e da afetividade...”

Sandra Regina de Paula

Como já observado, Morin (2010) critica o saber fragmentado, para ele somos seres complexos, subjetivos, afetivos, somos capazes de vivenciar amores, paixão, ódio, felicidade, infelicidade, traições, imprevistos, fatalidades, temos medo da morte, porém somos capazes de morrer ou matar por uma ideologia, seja ela pátria ou religiosa. Este conjunto de complexidade nos torna um todo, um ser multidimensional. Sendo assim, se faz necessária uma reforma no pensamento, na maneira de se pensar o conhecimento.

“Há, efetivamente, necessidade de um pensamento:

- *Que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;*
- *Que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões;*
- *Que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantes solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula);*
- *Que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade.” (MORIN, 2010 : 88)*

Conforme já citado o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, assim como o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes, as partes e o todo interagem concomitantemente.

Para elucidar melhor esta afirmação, tomemos como exemplo o estudo

da condição humana, a qual não depende somente do ponto de vista das ciências humanas, da reflexão filosófica ou das descrições literárias. Dependem também das ciências naturais renovadas: a Cosmologia, as ciências da Terra e a Ecologia.

O homem faz parte de um Universo, algo muito maior que seu pequeno planeta terrestre, fazemos parte de apenas uma das galáxias em um cosmo em expansão. Somos provenientes do mundo animal, fazemos parte da natureza, interagimos com ela e precisamos dela. Para se entender a condição humana é necessário conhecer o homem em sua essência cósmica, em sua animalidade/humanidade.

“Estamos, a um só tempo, dentro e fora da natureza. Somos seres, simultaneamente, cósmicos, filosóficos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais, afetivos...Somos filhos do cosmo, mas, até em consequência de nossa humanidade, nossa cultura, nosso espírito, nossa consciência, tornamo-nos estranho a este cosmo do qual continuamos secretamente íntimos. Nosso pensamento, nossa consciência, que nos fazem conhecer o mundo físico, dele nos distancia ainda mais.” (MORIN, 2010:38)

Morin (2010) cita que o homem é um ser subjetivo, ou seja, a afetividade esta estreitamente ligada à subjetividade. A partir deste pressuposto fazemos um *link* com o pensar bem. Ora se há necessidade de uma reforma no pensamento, a educação se faz preponderante neste processo, cabe a ela ensinar o indivíduo a pensar, a refletir, a duvidar, ensinar como se tornar um cidadão, para tanto é preciso afetar o indivíduo.

O objetivo do educador não é somente transmitir conhecimento, tornar o educando um depósito de informações estéreis, mas mostrar que é necessário ter um real conhecimento, saber transformá-lo, adquirir sabedoria e incorporar esta sabedoria em sua vida e em suas decisões. E é nesta interação entre educador x educando, nesta construção do pensar bem, que deve-se valorizar a afetividade.

Nesta perspectiva de afetividade, ensinar vai além de um caráter profissional, uma especialização ou função, torna-se uma missão. A

transmissão exige competência, mas, sobretudo, exige amor. Para se afetar um aluno, é necessário construir vínculos afetuosos para que ele sinta prazer e contentamento com aquilo que está aprendendo, mesmo no processo do pensar bem. É necessário guiar este aluno de forma prazerosa, despertar o desejo e o prazer de se aprender. Cabe ao educador deixar evidente o seu amor pelo conhecimento e pelos seus alunos.

“Onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio para os alunos.

A missão supõe, evidentemente, a fé: fé na cultura e fé nas possibilidades do espírito humano.

Portanto, é missão muito elevada e difícil, uma vez que supõe, ao mesmo tempo, arte, fé e amor.” (MORIN, 2010 :102)

Segundo Morin(2010) a reforma de pensamento é uma necessidade democrática, histórica e vital. É imprescindível formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de sua época de forma reflexiva e dotados de sapiência, fé e amor.

CAPÍTULO V

REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE E UMA GÊNESE DE MUDANÇA

5.1 O Meio Físico

*“Conservo-te o meu sorriso
para, quando me encontrares,
veres que ainda tenho uns
ares de aluna do paraíso...”*

*Leva sempre a minha imagem
a submissa rebeldia dos
que estudam todo o dia sem
chegar à aprendizagem...*

*E, de salas interiores, por
altíssimas janelas, descobrem
coisas mais belas,
rindo-se dos professores...*

*Gastarei meu tempo inteiro
nessa brincadeira triste; mas
na escola não existe mais do
que pena e tinteiro!*

*E toda a humana docência
para inventar-me um ofício
ou morre sem exercício ou
se perde na experiência...”*

Cecília Meireles

Esta poesia me traz à lembrança a ação do professor em sala de aula, muitos utilizam-se de atividades sem sentido, sem significado para a criança. Infelizmente muitos educadores se perderam na prática ou simplesmente não a possuem, fazendo com que suas aulas sejam repetitivas, maçantes e de atendimento massificado.

Percebo, em minha trajetória como educadora, que a criança, na maioria do tempo em sala de aula, fica presa a uma carteira sem mobilidade e interação com o grupo. A criança necessita de movimento e, quando não interage com o outro não cria vínculos. Em sua constituição como pessoa se faz necessário criar vínculos, privilegiar a coletividade para a construção do “eu” e desenvolver assim, em suas relações, a solidariedade.

“A escola não pode esquecer que toda a prática verdadeiramente pedagógica tem por finalidade o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do eu. Sua intenção, portanto, tem de ser levar o aluno a fortalecer sua auto-estima, ter confiança em si e nos outros, ter respeito próprio. E, assim fortalecido, pode ser solidário em suas relações.” (MAHONEY, 2003:85)

A intervenção pedagógica começa pela organização física da sala de aula, pois é nesse espaço que ocorre a aprendizagem escolar formal. Porém não podemos deixar de aproveitar os demais espaços oferecidos pela escola (quadra, laboratórios, pátio, campo, etc.)

Tenho observado em minha vivência a riqueza oferecida pelas atividades chamadas “extraclasse”, ou seja, as ações pedagógicas que o professor pode desenvolver fora das quatro paredes da sala de aula.

A sala de aula não pode ser um local estático, nele deve haver constante movimento, de acordo com os seus objetivos o professor poderá optar pela formação de grupos ou duplas, em alguns momentos pode preferir trabalhos individuais. O importante é que o profissional tenha seus objetivos previamente traçados e saiba o que está pretendendo com cada formação.

Materialmente, é importante destacar que os móveis escolares devem ser leves e possibilitar o manuseio pelas próprias crianças, tornando possível a organização dos alunos em diferentes agrupamentos, conforme a necessidade.

“O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e a suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras...” (WALLON, 1986:168)

As atividades em grupo, quando planejadas e com objetivos determinados, possibilitam a interação entre as crianças e o objeto de estudo.

A grande contribuição corresponde à aprendizagem na coletividade, nesse momento o professor media as relações, intervindo para que o grupo avance junto em seu desenvolvimento e evitando a individualização da divisão de tarefas.

Para realizar atividades dinâmicas, em grupos que gerem realmente a aprendizagem é fundamental que haja o planejamento da atividade, com objetivos traçados de forma clara e direta, e noções sobre os conhecimentos prévios das crianças.

Além do mobiliário e da movimentação que ocorrerá na sala de aula, é importante considerar também os materiais escolares a serem utilizados (pincéis, folhas, cadernos, livros, jornais, etc.), tudo deve ser organizado previamente.

5.2 Os agrupamentos produtivos

Atualmente na escola pública a formação de classes tem sido um desafio, pois as crianças que freqüentam o mesmo ano do ciclo chegam com níveis de aprendizagem diversos. A heterogeneidade está presente em todas as classes, não encontramos mais grupos coesos.

Este é mais um desafio ao profissional, a tarefa de conhecer 40 alunos e seus diferentes níveis. Nunca conseguiremos atingir satisfatoriamente a todos os alunos, mas podemos destacar trabalhos de sucesso e buscar intervenções aplicáveis em grupos previamente estabelecidos onde a aprendizagem se dê na interação.

Percebo que alunos e professores ainda têm dificuldade em realizar um trabalho realmente coletivo, mas citarei as intervenções que julgo terem sido bem sucedidas em minha vivência na escola em que lecionei.

Observei as professoras que realizam um trabalho de alfabetização, elas desenvolveram atividades diversas sobre o tema gerador “festa junina”.

Atividades

Para realizar essa atividade os alunos foram agrupados em duplas.

Sala 1: 2º ano do ensino fundamental

Atividade: escrita da música “Cai, cai balão”

Objetivos: intervenção nas hipóteses de escrita, reflexão sobre o sistema alfabético.

Desafio por agrupamento:

Agrupamento I: Perceber as peculiaridades do tipo de texto (poético) e ortografia.

Três duplas formadas por alunos alfabetizados, tiveram a tarefa de escrever a letra da música no caderno.

Agrupamento II: Refletir sobre a escrita das palavras e sua formação em sílabas com respectivo valor sonoro.

Duplas formadas por alunos em fases iniciais de alfabetização níveis silábico e silábico-alfabético, receberam a tarefa de escrever a música utilizando alfabeto móvel.

Agrupamento III: Compreensão da relação do texto falado com o texto escrito, considerando que as crianças já sabem o texto de memória.

Os demais grupos ainda em nível pré-silábico sem valor sonoro deveriam escrever a música, utilizando fichas com as palavras que a compõem.

Sala 2: 1º ano do ensino fundamental

Atividade: relacionar palavras com figuras.

Objetivos: intervenção nas hipóteses de escrita, desenvolver estratégias de leitura.

Desafio por agrupamento

Agrupamento I: Perceber as letras iniciais e finais das palavras, realizando a leitura, mesmo sem saber ler, através dos sons das sílabas já conhecidas.

Crianças que já percebem que a escrita representa a fala devem utilizar seus conhecimentos para ler uma lista de alimentos típicos da festa junina, recortar o nome e colá-lo ao lado da figura que o representa.

Agrupamento II: Ortografia

Crianças em nível silábico-alfabético e alfabético receberam a tarefa de escrever os nomes dos alimentos típicos da festa junina, ao lado das figuras que os representam.

É importante destacar que nas atividades citadas a classe desenvolveu a mesma tarefa, com graus de dificuldade (desafio) adequados ao seu nível de aprendizagem.

A formação de grupos orientada pelo professor é uma forma de trabalhar com a heterogeneidade, respeitando as individualidades e atendendo às necessidades dos grupos.

Com esse tipo de organização (grupos produtivos), foi possível mediar os alunos em diferentes níveis e possibilitar as relações interpessoais.

Concluindo, os agrupamentos produtivos propiciam na sala de aula um ambiente de interação, tanto entre os alunos, quanto dos alunos com o conhecimento, além disso, oferecem ao professor maior oportunidade de mediar as relações, pois não sendo possível acompanhar a todos os alunos, ele acompanhará os pequenos grupos.

5.3 A mediação das relações

No espaço educativo, além da heterogeneidade em relação ao nível de conhecimento, há também a pluralidade cultural. Dentro do mesmo espaço estão reunidas pessoas dos mais diversos grupos sociais, de diferentes culturas e situações econômicas, Wallon (1971) destaca essa diversidade como fator positivo para o desenvolvimento e para a aprendizagem, porém para a escola é um grande desafio oferecer oportunidades iguais para seres diferentes.

Diante desse desafio cabe ao professor elaborar uma rotina que organize seu trabalho de forma a valorizar as trocas de experiências e possibilitar a construção de conceitos e atitudes.

Uma rotina escolar bem elaborada será capaz de oferecer aos alunos um ambiente propício à:

- Aprendizagem: com a formação de grupos produtivos, eliminando as possibilidades de exclusão, de formação das “panelinhas”. Os alunos aprenderão mais e melhor mantendo um relacionamento que envolva cooperação, confiança, diálogo e parceria.
- Construção do autoconceito: a convivência sadia entre as crianças é fundamental para a formação do caráter, o professor deve observar continuamente as relações estabelecidas na sala de aula, a fim de fazer as intervenções necessárias para orientar as crianças em suas atitudes, prevenindo os atos discriminatórios, as lideranças negativas, agressividade, o uso de apelidos e outros atos que possam trazer sentimentos de inferioridade para as crianças.
- Confiança: diz respeito aos alunos entre si e também em relação ao professor, o profissional que está mediando as relações deve dar espaço às questões, confidências e também a uma certa cumplicidade. O aluno deve ter o direito de ser ouvido pelo grupo e atendido pelo professor, ter confiança no outro e em si próprio, saber que é capaz de aprender e que tem com quem contar. É essencial que haja confiança

na sala de aula, percebo que quando isso não ocorre o fracasso é praticamente inevitável.

Na rotina o professor precisa prever os fatores de tempo e de espaço, não se trata de uma tarefa fácil, pois os alunos têm ritmos diferentes.

Dessa forma faz-se necessário estabelecer um contrato didático, com atividades alternativas para alunos mais rápidos.

Tenho percebido que as professoras organizam na sala os chamados “cantinhos”, são caixas ou estantes que oferecem aos alunos mais rápidos algumas atividades importantes e dentro do contexto para que possam realizar no tempo entre uma tarefa e outra.

Nesse caso o professor deve ter uma observação constante para não permitir a indisciplina ou a desordem na classe, que poderia prejudicar a aprendizagem.

Conclusão

A pesquisa realizada pretendeu apresentar a importância das relações estabelecidas na sala de aula entre os envolvidos no processo de aprendizagem e, desse com o conhecimento, a fim de intervir nas dificuldades de aprendizagem, refletindo sobre contribuição das relações interpessoais para o sucesso do processo de construção do conhecimento.

A investigação partiu da compreensão da integralidade da criança, focando o processo de alfabetização escolar e entendendo o professor na perspectiva de Wallon, como um potencializador nas relações. Procuo demonstrar através de estudos teóricos e práticos, que é possível planejar e executar ações pedagógicas com base na estruturação da classe e nas interações sociais que viabilizem a aprendizagem.

Através desse trabalho pude observação que cabe ao educador a missão de levar o educando a pensar bem, de transmitir o conhecimento de forma a preparar suas mentes para responder aos desafios que a vida apresenta, levando-os não somente a descobrirem a história, mas promover uma inteligência estratégica e a apostar em um mundo melhor.

“... a cabeça bem feita, nos dá aptidão para organizar o conhecimento, o ensino da condição humana, a aprendizagem do viver, a aprendizagem da incerteza, a educação cidadã.”

(MORIN, 2010 : 103)

Para que isso ocorra, a escola precisa compreender a criança como um ser integral, que compreende movimento, cognição e afeto. Nesse sentido, acredito que esse estudo tenha apresentado a importância de não fragmentar a criança e oferecido informações que contribuam para a melhoria da prática pedagógica.

É possível analisar que o histórico do fracasso escolar brasileiro não se limita à incapacidade das crianças como se acreditou por muito tempo. Trata-se de uma realidade complexa, mas que pode ser transformada por meio de reflexões constantes que culminem em mudanças de posturas e em ações efetivas.

Concluindo, a convivência escolar deve considerar as relações entre os sujeitos, pois o êxito do processo educacional dependerá das relações que permeiam o convívio social e das interações constituídas no espaço educativo.

Referências bibliográficas

CUNHA Eugênio. *Afeto e Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

FERREIRO, Emília. *Com todas as Letras*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 22ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª Ed. São Paulo : Atlas, 2009.

LA TAILLE, Yves De, OLIVEIRA, Marta Kohl De, DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. 22ª Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992

MAHONEY, Abigail A., ALMEIDA, Laurinda R. *Henri Wallon*. 3ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

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

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.