

**FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS SERGIPE  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO – NPGE  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO “LATO SENSU”  
ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

**SILVÂNIA SOUZA DE OLIVEIRA SANTOS**

**DESEMPENHO ESCOLAR: estratégias que necessitam ser  
viabilizadas pelos educadores para minimizar as dificuldades de  
aprendizagem e, conseqüentemente, o fracasso escolar**

**SILVÂNIA SOUZA DE OLIVEIRA SANTOS**

**DESEMPENHO ESCOLAR: estratégias que necessitam ser viabilizadas pelos educadores para minimizar as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, o fracasso escolar**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Núcleo de Pós-graduação e Extensão da Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe, como exigência para obtenção do título de Especialista em Coordenação Pedagógica.

**BANCA EXAMINADORA**

---

1º Examinador

---

2º Examinador

---

3º Examinador

Aracaju/SE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

## FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Silvânia Souza de Oliveira. Desempenho escolar: estratégias que necessitam ser viabilizadas pelos educadores para minimizar as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, o fracasso escolar./Silvânia dos Santos. – Aracaju: FANESE, 2007.

75 p.

1- Desempenho escolar. 2 – Educação. 3 – Ensino-aprendizagem.

CDU: 37 (813.7)

**SILVÂNIA SOUZA DE OLIVEIRA SANTOS**

**DESEMPENHO ESCOLAR: estratégias que necessitam ser viabilizadas pelos educadores para minimizar as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, o fracasso escolar**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Núcleo de Pós-graduação e Extensão da Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe como exigência para obtenção do título de Especialista em Coordenação Pedagógica.

Profª. Orientadora: Cássia Virginia Moreira de Alcântara

**Aracaju  
2007**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus e à minha família, em especial meu esposo, Adelmo, pelo apoio, compreensão e companheirismo; ao meu filho, Marcos Wendell, pelo incentivo.

À Faculdade pela compreensão em ampliar o meu prazo para a conclusão desse trabalho, em especial a Simone, coordenadora do Curso de Pós-Graduação.

À minha orientadora, professora Cássia Alcântara, por ter realmente exercido a sua função, direcionando a minha pesquisa, fazendo as devidas correções e principalmente pelo incentivo, paciência e apoio afetivo nos momentos em que achei que não ia concluir e pensei em desistir.

A todos que integram a FANESE pela organização, compromisso e seriedade com que conduzem os cursos de especialização.

Não existe alguém que nunca teve um professor na vida, assim como não há ninguém que nunca tenha tido um aluno. Se existem analfabetos, provavelmente não é por vontade dos professores. Se existem letrados, é porque um dia tiveram seus professores. Se existem Prêmios Nobel, é porque alunos superam seus professores. Se existem grandes sábios, é porque transcenderam suas funções de professores. Quanto mais se aprende, mais se quer ensinar. Quanto mais se ensina, mais se quer aprender.

## RESUMO

Repensar a educação, analisar e discutir formas de melhorá-la, é o que devemos fazer a todo o momento, pois como professores, estamos todos interessados em buscar explicações e métodos mais eficazes para facilitar a aprendizagem, com o intuito de torná-la mais serena e comprometida com a educação de crianças e adolescentes em fase escolar. A presente pesquisa trata do processo de ensino-aprendizagem com enfoque para os problemas que norteiam as práticas em sala de aula. Consta de uma análise descritiva e explicativa desse processo, com ênfase nos fatores que levam a não-aprendizagem, suas conseqüências e as possíveis estratégias para viabilizar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Trata, também, do papel do professor diante desse processo de ensinar e aprender, de sua postura em meio aos problemas de aprendizagem apresentados por seus alunos e da importância da qualidade de sua formação acadêmica para o bom andamento desse processo. Ressalta, ainda, alguns recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para que o professor possa lidar com as limitações dos educandos e procurar caminhos para o direcionamento e possível solução dos problemas. Por último, enfatiza a importância de despertar o prazer de ensinar e aprender em meio a utilização dos recursos oferecidos pela ludicidade, mostrando a necessidade do diferencial para que as práticas pedagógicas se tornem mais criativas, dinâmicas e significativas. Objetiva, portanto, fazer uma reflexão sobre a educação, em relação à aprendizagem, procurando compreender a criança, suas dificuldades e habilidades, bem como verificar como estão sendo trabalhados os conteúdos pelos professores e quais são as metodologias mais utilizadas por eles e respectivas sugestões para que, assim, a prática pedagógica proporcione uma aprendizagem mais alegre e prazerosa e que apresente resultados concretos e satisfatórios no que diz respeito à ação docente.

Palavras-chave: Aprendizagem. Dificuldades de Aprendizagem. Estratégias de Ensino.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>2 CAPITULO I - FRACASSO ESCOLAR: DIAGNÓSTICO SOBRE OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Por Que o Aluno Não Aprende?.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2 As Condições de Aprendizagem.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2.1 Condições Biológicas.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2.2 Motivação e Aprendizagem.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2.3 Condições Pedagógicas.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 O Déficit de Aprendizagem, Segundo Visão Psicopedagógica.....</b>	<b>24</b>
<b>3 CAPÍTULO II - CONCEPÇÕES DE APRENDER X ENSINAR QUE NORTEIAM O TRABALHO DOS PROFESSORES.....</b>	<b>30</b>
<b>3.1 O Papel do Professor em Sala de Aula, Suas Expectativas e Interação Com o Aluno.....</b>	<b>30</b>
<b>3.2 Relação Entre Saber Docente e Pesquisa Docente.....</b>	<b>40</b>
<b>3.3 A Importância do Saber Docente em Relação às Teorias a Respeito do Processo de Aprendizagem.....</b>	<b>45</b>
<b>4 CAPÍTULO III - DESPERTANDO O PRAZER DE ENSINAR E APRENDER.....</b>	<b>51</b>
<b>4.1 Compreensão do Processo de Ensino-Aprendizagem para a Transformação da Ação e Relação Pedagógica: Aluno e Professor.....</b>	<b>51</b>
<b>4.2 A Ludicidade Como Um Instrumento Facilitador da Aprendizagem.....</b>	<b>62</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende oferecer uma análise descritiva e explicativa do processo de ensino-aprendizagem, direcionando a abordagem para as causas e conseqüências do fracasso escolar. Dessa forma, procura nortear a problemática desse insucesso, na tentativa de criar estratégias que possam minimizar as dificuldades de aprendizagem, de forma a viabilizar o bom desempenho escolar do aprendente.

Em meio a essa busca, objetiva-se, inicialmente, descrever quais são os fatores alegados por pais, educadores e alunos para o fracasso escolar e identificar quais estratégias ou recursos são utilizados por eles para enfrentar esse problema, bem como, aquelas que, segundo os envolvidos no processo, seriam viáveis para reduzir ou evitar (precauções) o fracasso escolar.

A escolha dessa abordagem surgiu a partir da preocupação demonstrada por educadores, principalmente os coordenadores pedagógicos, pais e do próprio aluno em definir estratégias de ensino que possam objetivar não só o resultado positivo dos processos de avaliação da aprendizagem, como também, a tentativa de resolver os problemas decorrentes dos resultados negativos.

Observa-se que o sucesso escolar ainda é realidade para um número reduzido de alunos. Por outro lado, a maioria dos estudos direcionados às questões do desempenho escolar, apontam apenas as causas que levam ao sucesso ou fracasso. No entanto, não existe uma preocupação dos responsáveis pela educação em encontrar caminhos para sanar as dificuldades do educando. Segundo pesquisas feitas por especialistas da área de educação, a escola não tem cumprido o seu papel social, daí o fracasso escolar, que antes era visto como fracasso do indivíduo, passa a ser analisado por vários autores como insucesso de toda comunidade escolar envolvida nesse processo.

Não se pretende com essa pesquisa, portanto, uma busca dos responsáveis por esse fracasso, o qual, na maioria dos estudos feitos sobre o assunto, é atribuído à escola, mas sim a procura de formas eficientes de ensino-aprendizagem que possam compreender os principais envolvidos nesse processo: os alunos.

É fato que os pais e os próprios alunos recorrem a mecanismos fora da escola, os chamados reforços, bancas ou aulas particulares, que, na maioria das vezes, surtem um efeito positivo momentâneo, imediatista. É importante ressaltar que muitas escolas já realizam essas atividades de reforços escolares no próprio estabelecimento para mostrar sua preocupação e compromisso, impingindo a idéia de que estão realizando o seu papel e, assim, se eximir da “culpa”, caso o aluno continue fracassando. Porém, resta saber como esse trabalho está sendo realizado, pois ao passar essa fase, o aluno, muitas vezes, volta a fracassar. Isso acontece porque a aprendizagem não é vista pelos envolvidos como um processo que envolve aspectos das áreas **cognitivas, afetivas, biológicas e psicológicas**, que estão diretamente ligados ao desenvolvimento. Deve-se considerar, portanto, que, ao entrar na escola, as crianças já trazem uma bagagem de conhecimentos e as expectativas em relação às novas aprendizagens, que irão se somar. E nessa tarefa de aprender, algumas obtêm sucesso, muitas conseguem atingir o mínimo esperado e outras fracassam.

Na realidade, as escolas, tanto públicas como particulares, vivenciam esse problema da deficiência de aprendizagem, diariamente, principalmente nos períodos de provas, momento em que as dificuldades do aluno se tornam mais perceptíveis, uma vez que o meio de avaliação utilizado por elas ainda é o quantitativo. Sabe-se, portanto, que o sucesso do aluno depende dessa avaliação, que não considera o aluno como um ser total e não o enxerga a partir de suas potencialidades cognitivas, afetivas, biológicas e psicológicas. É fato que o número mais expressivo de reprovação e evasão escolar está nas escolas públicas devido às más condições pedagógicas, ambientais, da própria estrutura da escola, que

contribuem para aumentar as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, o fracasso do desempenho escolar.

Vários fatores contribuem para essa situação. Um deles é a falta de material didático necessário para um bom andamento das aulas, pois é sabido que os professores contam apenas com giz, apagador e quadro. É verdade que algumas escolas têm outras fontes didáticas como vídeo, televisão, computadores (laboratório), mapas, retro projetor, porém não há um projeto de incentivo à utilização desses recursos, muitas vezes, por comodismo do professor; por apresentarem defeito ou por falta de conhecimento sobre os procedimentos em relação ao manuseio destes equipamentos. Por outro lado, muitas vezes, o currículo e os conteúdos não condizem com a realidade dos alunos; a escola não desenvolve projetos e atividades culturais diversificadas. Falta, portanto, uma política pedagógica que atenda às necessidades reais da escola.

É importante ressaltar também que os professores, coordenadores e até mesmo a equipe diretiva acabam se acomodando e não buscam formas para minimizar as dificuldades dos alunos. Os pais, por sua vez, a maioria, são ausentes e, conseqüentemente, alheios aos problemas da escola e dos filhos, não cobram e nem sequer acompanham o desempenho deles. Portanto, essa problemática é como um círculo vicioso, um jogo em busca dos culpados do fracasso escolar. Na verdade, a falha começa na base, no início do processo, e se arrasta pelas fases posteriores.

Já a realidade das escolas particulares apresenta-se mais propícia ao bom andamento do processo de ensino e aprendizagem, pois estas escolas fazem um acompanhamento mais direcionado do desempenho escolar. A problemática reside no que se refere à recuperação dos alunos que fracassam. Há o que comumente se chama de recuperação paralela, feita em meio a um processo imediatista, conteudístico, que funciona como o “salvador da pátria” e os resultados na maioria dos casos não são satisfatórios sendo o aluno

obrigado a carregar sozinho o fardo da recuperação pelo resto do ano até chegar na etapa de recuperação final. Este é um verdadeiro “rito de passagem” que gera em todos os envolvidos momentos de ansiedade, expectativas, nervosismo, cobranças e no final de todo o processo surgem os questionamentos sobre o que ficou de aprendizado, que possa garantir ao aluno a reintegração no ambiente escolar, familiar e social e a recuperação da sua auto-estima.

Por outro lado, os pais dos alunos das escolas particulares, evidentemente, estão mais presentes e, a maioria, exige que a escola opere milagres, transportando para ela toda a responsabilidade pelo fracasso, pela recuperação e esperado sucesso. É nesse momento, que começa a corrida pela recuperação: bancas, reforço momentâneo, aulas de reforço e extras na escola, punições diversificadas. Eis que surge o grande impasse: onde na realidade se encontra o erro: no aluno, na escola ou na família? O que fazer para se chegar ao sucesso escolar? Que estratégias podem ser criadas para melhor direcionar o processo de ensino-aprendizagem? Que tipo de cidadão na realidade queremos formar: para a vida ou para passar no vestibular? Qual a clientela que temos, quais são os seus anseios? Inúmeros questionamentos surgem em meio a essa problemática do fracasso escolar.

Observa-se que mesmo se tratando de realidades diferentes, o objetivo final é o mesmo: passar de uma série para outra ou obter sucesso no exame vestibular. A problemática reside no fato de não se entender que:

[...] aprendemos por nós mesmos, não podemos aprender pelos outros. As novas aprendizagens do indivíduo dependem de suas experiências anteriores. Assim, as primeiras aprendizagens servem de pré-requisitos para as subsequentes. Por esse motivo, dizemos que a aprendizagem é um processo cumulativo, ou seja, cada nova aprendizagem vai se juntar ao repertório de conhecimento e de experiências que o indivíduo já possui, indo constituir sua bagagem cultural [...]. Trata-se, portanto, de um processo interativo e dinâmico. (DROUET, 1997, p. 8).

Portanto, as dificuldades que o educando apresenta devem ser encaradas como o ponto prioritário do processo de aprendizagem e faz-se necessário uma ação em parceria -

aluno, educador, pais. A avaliação precisa ser vista como um ponto de partida para o sucesso do desempenho escolar e não como o ponto final. A dificuldade de aprendizagem não pode ser mais assumida como uma questão cujas causas devam ser buscadas apenas no aluno. Os fatores pedagógicos, didáticos e, principalmente, a forma como a instituição escolar trata a diferença entre seus alunos revelam-se como mais importantes do que os fatores intrapessoais destes.

Pensando nesses aspectos, a presente pesquisa objetiva fazer um levantamento, um diagnóstico da real situação do processo de ensino-aprendizagem, especificamente do fracasso escolar. Esse estudo será feito em três capítulos divididos da seguinte forma: 1º Diagnóstico do fracasso escolar; 2º Concepções de aprender X ensinar que norteiam o trabalho do professor; 3º Despertando o prazer de ensinar e aprender.

O primeiro capítulo consta de um levantamento dos fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva do aluno, da escola, da família e da sociedade, tendo como base uma visão psicopedagógica. O segundo capítulo aborda o papel do professor como tutor e facilitador do processo de ensino-aprendizagem e as dificuldades pedagógicas que enfrenta para a realização dessa tarefa; como também, na sua relação com o aluno, principalmente com os que apresentam déficit de aprendizagem. E, por fim, o terceiro capítulo aponta alguns mecanismos e estratégias que podem ser utilizadas pelos educadores para despertar no aluno e nele mesmo o prazer de ensinar e aprender.

## **2 CAPITULO I - FRACASSO ESCOLAR: DIAGNÓSTICO SOBRE OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM**

### **2.1 Por Que o Aluno Não Aprende?**

É evidente que o estudo sobre os problemas de aprendizagem precisa ser iniciado pela compreensão do fenômeno da aprendizagem. No entanto, cabe ressaltar que existem várias teorias a respeito do assunto e que alguns especialistas divergem no que se refere à natureza dos processos e mecanismos particulares em jogo na aprendizagem.

Não se trata aqui de um estudo aprofundado sobre as diversas teorias da aprendizagem, mas de uma análise interativa para, dessa forma, elaborar estratégias que possam ser aplicadas para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. E para se chegar a isso, precisa-se procurar as causas que levam o educando a não obter resultados satisfatórios, e que o faz, na maioria dos casos, perder a auto-estima.

Sabe-se que o homem é um ser aprendente desde o momento em que nasce, “[...] seu repertório de reações é quase todo constituído de respostas adquiridas, isto é, aprendidas” (CAMPOS, 2005, p. 3). Sendo assim, o processo de aprendizagem começa na infância e se prolonga por toda a vida e é notório que a conduta, a personalidade e o comportamento do indivíduo sejam determinados de acordo com o que ele aprende. “Cada indivíduo é o que é, em grande extensão, pelo que aprendeu e ainda pelos modos segundo os quais, em novas emergências de ajustamento, poderá aprender, integrando seu comportamento e experiência em novos padrões” (CAMPOS, 2005, p.18).

Dinah Campos (2005) ressalta que ainda que o ato de aprender seja tão complexo, algumas tarefas, também complexas, necessitam ser monitoradas para a integração do indivíduo à sociedade. Portanto, o ato de aprender também precisa ser monitorado. E é

nesse contexto que se explica a importância dos meios educacionais e das escolas para a eficiência da aprendizagem. Quando não há uma parceria entre escola, família e sociedade, conseqüentemente, tem-se o fracasso. Além disso, deve-se também considerar os fatores cognitivos, afetivos, psicológicos, motores, neurológicos, biológicos, sociais, econômicos e lingüísticos que podem interferir na aprendizagem.

Explicar o mecanismo da aprendizagem é esclarecer a maneira pela qual o ser humano se desenvolve, toma conhecimento do mundo em que vive, organiza a sua conduta e se ajusta ao meio físico e social. É, pois pela aprendizagem que o homem se afirma como ser racional, forma a sua personalidade e se prepara para o papel que lhe cabe no seio da sociedade (CAMPOS, 2005, p. 16).

Um outro aspecto relevante nesse processo é a importância da escolha da teoria e das práticas educativas. Cabe lembrar, no entanto, que a solução dos problemas de aprendizagem depende, na maioria dos casos, não só da escolha do método didático, como também, da organização dos programas e currículos e da formulação dos objetivos da educação.

Isabel Parolin (2005) enfatiza que as crianças, nas concepções antigas de linguagem, aprendiam imitando. Numa visão mais avançada, acreditava-se que o conhecimento estava dentro do aluno e que era “ só saber tirar dele”. Modernamente, tem-se consciência de que o educando precisa ter um parâmetro para aprender.

A aprendizagem começa no interpessoal, ou seja, nas relações estabelecidas e termina intrapessoal, nas subjetividades e nas sínteses que o aprendiz consegue fazer, tendo claro que esse momento de aprendizagem deve ocorrer em um clima emocional favorável e em relação do aprendiz com seu ensinante, com o conhecimento e com seus colegas, conectando todo esse movimento em um contexto social. Portanto, aprender é deixar-se modificar por um conhecimento e transformá-lo em um instrumento pessoal de viver e conviver (PAROLIN, 2005, p. 14).

Os alunos que fracassam são encaminhados para diagnósticos, rotulados e “engavetados” em seus lugares de crianças com dificuldades, deixando seus educadores com a

consciência do dever cumprido. Segundo Parolin (2005), se a criança não está conseguindo fazer da forma como a escola propõe, se ela não aprendeu o que a escola espera que ela aprenda, alguma coisa está errada e algo tem que ser feito. Essa “conversinha” de “deixar para ver se no próximo ano consegue”, é revoltante; agindo assim, os sentidos de avaliação, escola e aprendizagem, que devem ser entendidos como um processo de interação, se anulam em si mesmos.

Faz-se necessário, portanto, que o aluno que não aprende seja conduzido, psicologicamente, a reconhecer e conscientizar-se de que não aprendeu e procure formas, mecanismos próprios que o leve a aprender, tornando-o um ser ativo, capaz de transformar-se para integrar-se na sociedade, vencendo, assim, suas limitações. Por outro lado, “é imprescindível que os envolvidos no processo se preocupem em construir situações de ensino que possibilitem a aprendizagem, incrementando os meios, as técnicas e as instruções adequadas para favorecer a correção da dificuldade que o educando apresenta”. (PAÍN, 1992, p.13).

Um outro fator preponderante, segundo Maria Lucia Weiss (2004), é o de que o interesse do educando por essa ou aquela atividade está na dependência de sua idade, do ambiente sócio-cultural de onde provém, das necessidades imediatas, da experiência anterior; enfim, da motivação que orienta seus comportamentos. A articulação inadequada entre os domínios cognitivo e afetivo provoca a ansiedade excessiva e é normal, nessa situação, que o aprendiz crie e possibilite momentos de fuga (geração de autodefesa): agitação, distração, fantasia, saídas da sala, etc. É certo também que o fator emocional, assim como o psicológico, gerados pela pressão escolar, familiar e social têm uma importância muito grande para o processo de aprendizagem e que não devem ser analisados de forma indiscriminada; uma vez que a regressão só existe quando há um trauma. Ser verdadeiro e passar confiança é



fundamental nesse momento, pois possibilita a liberação de emoções, o que permite observações do domínio cognitivo do indivíduo.

Diante de toda essa problemática, seja lá qual for a causa – inadaptação à instituição; má disposição para os estudos; falta de interesse; ineficácia do trabalho pedagógico; instabilidade emocional; interesses extra-escolares que prevalecem sobre os da classe; desajustes derivados de uma deficiência física, intelectual ou anomalias de personalidade e de conduta – todo aluno sente o desejo de ser útil, importante, de desfrutar da consideração dos professores, dos colegas e dos pais, já que sua insegurança é maior que a de um adulto e seu nível de auto-estima bem mais vulnerável. Quando isso não acontece, como consequência, surge a desconfiança de si mesmo; o sentimento de inferioridade; o convencimento de sua nulidade; a incapacidade para o estudo; o medo das punições. Tudo isso desemboca no fracasso escolar e, em alguns casos, em situações realmente preocupantes.

Ademais, observa-se que as situações de bloqueio podem provir não somente do aluno que percebe, mas também, da situação estimuladora a ser percebida: os fatores motivacionais; a experiência anterior e o estado emocional do momento; o não entendimento do conteúdo seguido do medo, timidez, de perguntar para esclarecer as dúvidas e etc.

No processo de comunicação professor-aluno, por exemplo, muitas vezes tais problemas vêm perturbar a aprendizagem: uma questão mal formulada; a simples memorização de palavras, símbolos e números que não resultará na formação de um conceito; a linguagem utilizada pelo professor bem como sua didática; e a bagagem de conhecimentos que o aluno traz consigo das séries anteriores e do próprio meio que o circunda.

Uma criança que convive em um meio no qual não há estímulo para a leitura e para a escrita, conseqüentemente, apresentará dificuldades no desenvolvimento dessas habilidades; assim como o contato com um ambiente familiar e social agressivo poderá gerar

nela reações parecidas ou adversas, como medo, timidez e nervosismo, que venham a interferir na aprendizagem escolar.

Dessa forma, observa-se que a dificuldade em assimilar determinado conteúdo somada a indiferença dos envolvidos no processo da educação dirigida não permitem ao aluno aproveitar as suas reais possibilidades, inibindo a expressão de outras habilidades que não estejam diretamente ligadas ao processo.

Geralmente, a resposta a esse fracasso se manifesta na resistência às normas disciplinares, na má integração no grupo, na inibição mental ou expressiva, na não execução das tarefas escolares, nas distrações em sala de aula, conversas, esquecimento dos materiais (livros, apostilas), desinteresse em executar os trabalhos e participar dos eventos promovidos pela escola. Até chegar ao ponto de ser excluído pelos próprios colegas nas atividades de grupo, quando passa a ser rotulado como aquele que “não quer nada”, “não faz nada”, que é “burro”.

Quando se chega a esse ponto, não se pode mais fingir que não está acontecendo nada. Até mesmo porque a relação entre o aluno problema com os colegas, professores e a família passa a ser totalmente fechada, angustiante para o aprendente, e o ato de aprender e conhecer adquire um significado negativo, agressivo, destrutivo e perseguidor. Portanto, cabe aos envolvidos nesse processo procurar formas de evitar que os problemas de déficit de aprendizagem cheguem a esse extremo.

Weiss (2004) enfatiza que uma boa escola deve ser estimulante para o aprender, sendo a função básica dos profissionais da área de educação melhorar as condições de ensino, fornecendo meios para que o aluno possa superar dificuldades e, dessa forma, atenuar ou, no mínimo, contribuir para não agravar os problemas de aprendizagem gerados ao longo da história pessoal do aluno e de sua família. É notória a colocação de Vigotsky (1989, apud

BAQUERO, 2001, p. 43) ao tratar desse assunto, quando ressalta que “o único bom ensino é o que adianta ao desenvolvimento”.

## **2.2 As Condições de Aprendizagem**

No processo em que acontece o fenômeno da aprendizagem é necessário conhecer as condições em que esta se dá para entendermos e analisarmos os problemas que geram o fracasso escolar. O interesse do educando por esta ou aquela atividade está na dependência de vários fatores inter-relacionados às condições biológicas, à motivação e condições psicossociais e às condições pedagógicas. Por isso, pretendo explorar brevemente cada um destes aspectos.

### **2.2.1 Condições biológicas**

Em relação às condições biológicas deve-se levar em consideração a maturidade, que independe da idade. O indivíduo tem maturidade para agir desta ou daquela maneira no momento em que seu organismo responde favoravelmente à execução de determinada tarefa. Um jovem, por exemplo, pode ter maturidade para executar tarefas como montar e desmontar um aparelho eletrônico e, no entanto, não conseguir resolver problemas de matemática na escola.

É importante enfatizar que,

[...] a maturação progride num esquema de tempo semelhante para todos os indivíduos normais de uma mesma espécie [...]. As modificações orgânicas ou psíquicas, resultantes da maturação, decorrem de fatores hereditários, sendo relativamente independentes de condições, experiência ou prática originados do ambiente externo (CAMPOS, 2005, p. 76).

Já no processo de aprendizagem, o conhecimento advém de fatores adquiridos, fruto da experiência e não de condições inatas do indivíduo. Portanto, a falta de estímulo do meio pode determinar retardamento ou retrocesso no amadurecimento das funções intelectuais. Isso nos leva a concluir que a maturidade determina a prontidão para a aprendizagem.

O bom estado de percepção dos órgãos do sentido também é fator importante para a aprendizagem. A perda ou deficiência de qualquer destes órgãos significa um bloqueio para o aluno aprender. Assim como, qualquer distúrbio do sistema nervoso central impede que as respostas aos estímulos sejam dadas, uma vez que a capacidade de retenção do que foi ou está sendo aprendido depende da plasticidade do sistema nervoso. A fadiga mental ou neurológica também está relacionada ao sistema nervoso central e seu efeito no processo de aprendizagem é a indisposição para manter a atividade intelectual. Cabe ressaltar que ela está associada à preocupação, má nutrição, ou a alguma deficiência orgânica, e, raramente ao trabalho mental excessivo.

Outro aspecto importante é o uso de drogas (álcool, cafeína, tabaco, qualquer espécie de alucinógeno) que tem grande atuação no progresso ou retardamento da aprendizagem. Isso é facilmente observado nas escolas em relação aos alunos que fazem uso da maconha, cocaína e de outros tipos de drogas; observa-se que o rendimento escolar do aluno baixa, assim como há mudanças em seu comportamento, hábitos, e em sua relação com o grupo.

A angústia e a depressão, considerados como distúrbios emocionais, podem aparecer desde a infância. É principalmente a sensação de insegurança que mais perturba as crianças. E “[...] estes sentimentos podem ser causados pela própria família ou pela escola” (DROUET, 1997, p. 151). Os pais muito severos, exigentes ou ansiosos podem originar na criança medo do professor, fobia da escola ou insegurança. A escola por sua vez, por seu

ambiente de disciplina, de estudo obrigatório, de regras e ordens, pode ter uma influência negativa na criança, podendo, assim, provocar um *excessivo absenteísmo*, ou seja, falta de atenção, alheamento, distração.

Um outro fator relevante para o sucesso desse processo diz respeito às condições ambientais da sala de aula e da escola: ventilação, iluminação, temperatura, higiene. Assim como as opções de ambiente fornecidas pela escola para viabilizar a aprendizagem: bibliotecas, laboratórios, áreas de lazer e para a execução de atividades esportivas. Pode ser estranho o fato de as condições ambientais serem relacionadas a fatores biológicos, no entanto, elas interferem na saúde física e psicológica do indivíduo.

A estimulação do ambiente é um fator preponderante no processo geral de ensino-aprendizagem. Segundo Ruth Drouet (1997, p.152), para motivar a aprendizagem, são necessários estímulos visuais e auditivos, de material concreto e de atividades variadas com esse material. Além disso, é importante um ambiente agradável, bem arejado e bem iluminado, com mobiliário adequado e confortável, que ofereça momentos de prazer à criança que inicia sua aprendizagem.

É evidente que os problemas com relação à ambientação escolar são mais agravantes nas escolas públicas, até mesmo por questões financeiras, uma vez que para manter um ambiente agradável e propício à aprendizagem faz-se necessário investimentos na estrutura física da escola e isso requer dinheiro. Sabe-se, evidentemente, que as instituições escolares da rede pública carecem disso. Na maioria dos casos, as salas de aula não são arejadas, não possuem luminosidade adequada, faltam carteiras, lousas, utensílios essenciais para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

## **2.2.2 Motivação e aprendizagem**

Segundo Campos (2005, p.86), os comportamentos do indivíduo procedem de impulsos determinados pelas necessidades do próprio organismo na sua interação com o meio, as quais a experiência individual depois modifica, ou seja, as situações ou estímulos externos suscitam os motivos internos, próprios do indivíduo. É evidente, portanto, que a motivação depende das condições biológicas, dos aspectos sociais e das experiências individuais.

Cabe também ressaltar que à medida que o indivíduo cresce, muda o caráter da motivação, a depender do interesse, do sentimento, do valor, da ambição, da atitude, do gosto e inclinação para essa ou aquela atividade. São várias as teorias a respeito do estudo da motivação, porém não cabe nesse trabalho descrevê-las, uma vez que não se trata de um estudo sobre o desenvolvimento do indivíduo e sim sobre os fatores que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem sistemática. Na realidade, o que interessa no momento é perceber, em meio a esse processo, que mecanismos influenciam e podem contribuir para a resolução das dificuldades em torno da aprendizagem escolar. E a falta de motivação é um dos aspectos mais discutidos e apontados como uma das causas principais do desinteresse do aluno, até por eles mesmos, em querer aprender e que o leva ao fracasso.

Basta conversar com os alunos e perguntar as causas do desinteresse em relação ao aprendizado do conteúdo de determinada disciplina, para ouvi-lo responder que a matéria é chata, que o professor não os incentiva com aulas diferentes, que os conteúdos não condizem com as suas reais necessidades e com a realidade que o circunda. O que fazer diante dessa situação? Eis o questionamento de muitos educadores. Essa preocupação já é um grande passo, o fato é que se precisa rever as didáticas, aprofundar os conhecimentos para atualizá-los. Na realidade, os educadores também precisam de motivação e essa preocupação já é o primeiro passo. É importante lembrar ao educador que o despertar da motivação nos alunos nunca vai se dar de forma homogênea, pois eles são diferentes e as suas expectativas e interesses também o são.

Cabe ressaltar também que à medida que o indivíduo cresce, muda o caráter da motivação e os estímulos externos, que suscitam os motivos internos, serão suplantados por necessidades mais complexas a depender do interesse, do sentimento, do juízo de valor, da atitude, do gosto e inclinação. Quando se trata de adolescentes, esses aspectos são mais evidentes, uma vez que nessa fase da vida o indivíduo fica mais exigente sendo difícil agradá-lo. E a escola passa a ser o ambiente propício para a manifestação dessas exigências.

As várias teorias e estudos acerca da motivação são baseadas a partir das necessidades do ser humano de afeição e aprovação, de prestígio, de admiração e realização pessoal, de auto-suficiência e independência, de perfeição e intocabilidade, de segurança. Sendo assim, com a maturidade vem também a ânsia por liberdade. Essa separação emocional pode provocar medo, inibição e, conseqüentemente solidão. Daí o fato de, na maioria das vezes, o aluno que apresenta dificuldades em aprender determinada disciplina ter uma tendência a se isolar do restante da turma, não procurar esclarecer as dúvidas, ficar nervoso no momento da avaliação, enfim, comportamentos que revelam uma auto-exclusão.

Para Paín (1992, p. 31), com base em estudos freudianos, a retração acontece em três oportunidades: a primeira, quando há sexualização dos órgãos comprometidos na ação, a segunda, quando há evitação do êxito, ou compulsão ao fracasso diante do êxito, a terceira, quando o ego está absorvido em outra tarefa psíquica que compromete toda a energia disponível. É muito comum perceber comportamentos como a dispersão, a inquietação em sala de aula, o isolamento do grupo por alguma insatisfação física ou psicológica para consigo mesmo. Daí podem surgir, evidentemente, problemas com a aprendizagem dirigida.

O papel do professor, conforme se verá em outro capítulo, é imprescindível pois ele exerce a função de orientador das atividades e mediador do despertar dos motivos que atendam aos interesses e as necessidades individuais do aluno. A falta de motivação conduzirá a aumento de tensão emocional, problemas disciplinares, aborrecimento, fadiga e,

conseqüentemente, aprendizagem pouco eficiente da classe. Conclui-se, assim, que a educação não pode prescindir da motivação.

### **2.2.3 Condições pedagógicas**

As condições pedagógicas dizem respeito aos métodos ou técnicas que são utilizados na aprendizagem dirigida. As tarefas a serem aprendidas, segundo Sara Paín (1992, p.17), variam em extensão, em dificuldade, em grau de semelhança, na forma de organização do material a ser aprendido, no grau de significação ou utilidade da tarefa para o aprendiz; enfim a natureza da tarefa a ser aprendida influi sobre a aprendizagem, assim como as técnicas de estudo, a duração dos exercícios que são utilizados pelo professor como material didático até a maneira que o mesmo utiliza o livro didático. Quanto mais significativo for o material a ser aprendido tanto mais rápida será a aprendizagem e melhor a retenção.

Um dos grandes problemas reside justamente no fato de o aprendiz ser levado a aprender algo que não entende, até mesmo porque não possui os pré-requisitos necessários para obter sucesso em tal aprendizado. O material a ser aprendido deve relacionar-se, particularmente, às necessidades, desejos, interesses, enfim satisfazer as motivações do aprendiz, para que ele possa descobrir a utilidade daquilo que aprende.

Um outro aspecto a ser mencionado em meio a essas problemáticas são as discussões existentes em relação a que método deve ser utilizado pelo professor. Global ou parcial? Ambos possuem suas vantagens e desvantagens. O professor deve estar atento à necessidade de fazer uma análise para delinear o perfil dos seus alunos e adequar a sua didática às exigências do grupo. No entanto, deve-se considerar as diferenças individuais, pois o grande problema da não aprendizagem reside justamente no fato de não se relevar essas diferenças. Os alunos diferem entre si, nas aptidões mentais, nas reações emotivas, no esforço



empregado em suas tarefas, na preferência por certas atividades e disciplina e, especialmente, na capacidade para aprender. Até mesmo os pais devem estar atentos para essas diferenças e não fazer comparações que poderão agravar as dificuldades em torno da aprendizagem.

Campos (2005, p.147) enfatiza que entre as diferenças existentes entre os indivíduos, as que mais interessam à aprendizagem e à educação são as relativas: ao desenvolvimento físico e mental, à maturidade emocional e social, às motivações pessoais, experiências anteriores, interesses, preferências e capacidade geral para aprender. O questionamento que surge diante esse fato é o porquê das diferenças. Psicólogos, antropólogos e educadores vêm estudando o problema e, geralmente, admitem que as diferenças entre os indivíduos resultam da influência da hereditariedade (sexo, idade, condições fisiológicas e capacidade intelectual), do ambiente e da educação (tipo de cultura, a comunidade, a família, o equilíbrio emocional dos pais, a ordem de nascimento entre os irmãos, a escola, as formas de alimentos, repouso, asseio, temperatura, e etc.), em suma, os fatores que atuam sobre o indivíduo em seu desenvolvimento, desde antes mesmo do nascimento.

### **2.3 O Déficit de Aprendizagem, Segundo Visão Psicopedagógica**

Depoimentos de estudos feitos por psicopedagogos (Weiss, Fernández, Scoz), baseados em experiências clínicas, apontam algumas das causas mais frequentes em relação ao déficit de aprendizagem. Uma delas diz respeito à superproteção dos pais, o filho é visto sempre como a vítima, “o coitadinho”, e a escola não está se empenhando para solucionar os problemas de aprendizagem que o mesmo apresenta. Por outro lado, os pais fazem quase todas as tarefas escolares para o aprendiz ou ditam passo a passo o que devem fazer e não dão oportunidade para que ele assuma a sua responsabilidade e passe a caminhar sozinho no

processo de ensino-aprendizagem e adquira independência. Da mesma forma que existe a extremada proteção, existe também a ausência de proteção. A exemplo de pais que não dão assistência alguma ao filho, não procuram saber como está na escola, que tarefas precisam executar, quando serão as avaliações e etc. A não orientação e acompanhamento da vida escolar do filho pode levá-lo ao desinteresse, já que não tem estímulo que lhe possibilite o despertar do interesse para que possa ter motivo para querer aprender.

Por outro lado, cabe ressaltar que a reação familiar diante do fracasso escolar, depende dos valores que dominam a classe e o grupo social aos quais pertence a família. É evidente que uma família burguesa acompanhe de forma mais intensa a vida escolar de seus filhos, mesmo que os pais não tenham tanto tempo disponível, delegam essa tarefa às bancas, aos reforços e até mesmo a própria escola, no caso das particulares, onde há uma maior concentração desse público. Já a classe menos favorecida encara o fracasso escolar como algo comum, “não conseguiu, o que fazer. Repete o ano para aprender a ter responsabilidade”, é o que comumente se escuta. É evidente que se têm as exceções, mas são muito poucos os pais dessa classe que fazem um acompanhamento sistemático dos filhos.

Na consulta clínica o psicopedagogo, para fazer um diagnóstico do déficit de aprendizagem, deve levar em consideração vários aspectos, a saber: antecedentes natais; doenças e traumatismos ligados diretamente à atividade nervosa superior, processos psicossomáticos, a disponibilidade física; como se procedeu o desenvolvimento motor, da linguagem e formação de hábitos; se em relação ao processo de ensino-aprendizagem a criança assume autonomia para realizá-lo ou se o faz por meio de controle ou monitoramento dos pais ou responsáveis pelo processo; se o aprendente já passou ou está passando por situações dolorosas (luto), entre os mais comuns, o nascimento de irmãos, mudanças de residência, separação dos pais, morte ou afastamento de familiares ou pessoas que conviveram com ele; mudança de escola, etc.

Outro ponto relevante para o diagnóstico é observar como se dá a relação de diálogo com a família, especialmente os pais. Como obtém as informações sobre a sexualidade, as mudanças físicas e biológicas, a relação com o outro, o despertar da atração pelo sexo oposto ou até mesmo pelo mesmo sexo, etc. Cabe observar também que tipo de estimulação cultural tem a criança ou adolescente: televisão (programação, canais de preferência), revistas (quais costuma ler ou folhear), jornais, livros (gênero de preferência), filmes (modalidades) e principalmente a internet, as opções que são oferecidas pelo computador.

Ademais, deve-se levar em consideração também as experiências escolares pelas quais a criança tenha passado ou esteja passando na sua relação com os colegas, professores, coordenadores, diretores, enfim com o ambiente escolar. Como ela vê o espaço escolar? Como a extensão da família; como uma prisão, um castigo, um mal necessário; um bem apreciado no sentido de sua utilidade para o dia de amanhã; um lugar onde convive com os amigos; onde aprende a obedecer; onde aprende a defender-se.

Eis alguns dos aspectos que merecem ser considerados como fatores relevantes para se entender os déficits de aprendizagem. É evidente que não se pretende com essas considerações centralizar esse estudo na função do psicopedagogo, e sim basear-se nos estudos feito por ele a fim de um melhor entendimento e análise dos problemas de aprendizagem para uma orientação do trabalho do professor e da instituição educativa como um todo. Na maioria das vezes, os problemas de aprendizagem se arrastam por um bom período da vida escolar de um aluno por despreparo, por falta de conhecimento, de orientação da família, do professor, dos coordenadores pedagógicos e da própria instituição escolar que, em muitas situações, desconsidera e exclui o aluno que apresenta déficit de aprendizagem valorizando apenas aqueles que se destacam, pois vão “dar nome a escola” na disputa pelo 1º lugar no vestibular.

Segundo Alicia Fernández (1991), a primeira providência a ser tomada é “desarmar os clichês” uma vez que “não é o paciente que necessita um diagnóstico, mas o terapeuta, para poder intervir” (FERNANDEZ, 1991, p. 23). Essa afirmativa direciona a visão de que na escola também se deve proceder da mesma forma, ela precisa procurar as causas que estão levando ao fracasso escolar para poder intervir. É bom frisar que nem todo problema de aprendizagem deve ser direcionado para um tratamento terapêutico, as vezes, só as medidas tomadas pela escola (professor e coordenador pedagógico) em parceria com a família já são suficientes para sanar o problema, “não se pode entender um processo somente a partir do aprendente, sem recorrer ao ensinante, tampouco poderíamos diagnosticar um problema de aprendizagem sem incluir a instituição escolar”(FERNÁNDEZ, 1991, p. 26).

Sendo assim, os famosos “clichês” ditos por professores, coordenadores acabam por rotular os alunos que apresentam dificuldades em aprender (“coitado é porque ele é burro mesmo”, “aquele, nem adianta insistir não quer nada”, “fulano é fraquinho, não tem jeito”, “até que fulano se esforça, mas é muito fraco não consegue recuperar”, “conversa muito é muito disperso”, “já falei com os pais, mas não tem jeito”) e o que na realidade é um problema de responsabilidade da instituição passa a ser visto como algo banal, sem solução, ou melhor, sem, pelo menos, ser detectado.

O diagnóstico não deve ser feito com base em “achismos” e “suposições”, exige,

[...] uma unidade interdisciplinar em sua abordagem, pois para aprender põem-se em jogo quatro níveis: orgânico, corporal, intelectual e simbólico (inconsciente). Portanto, o paciente-problema de aprendizagem requer a intervenção de diferentes especialistas (pediatra, neurologista, otorrinolaringologista, fonoaudiólogo, assistente social, etc.), cujas diferentes opiniões são necessárias para articular um diagnóstico psicopedagógico (FERNÁNDEZ, 1991, p. 26).

Outro ponto a ser considerado é o fato de que para se analisar as perturbações no processo de aprender, não se pode deter somente na dificuldade específica do aprendente (troca de letras, não consegue resolver as operações de Matemática, não consegue fazer uma

redação, etc.). Nem tampouco cair na simplificação oposta e relacionar todo transtorno de forma geral e comum. Daí a necessidade do diagnóstico a partir da visão do professor e da família, por estarem em contato direto com o aluno, até mesmo criar uma situação individual para que ele tenha a oportunidade de falar também sobre as suas dificuldades, de como ele vê o processo e encara esse problema. Acredita-se até que a primeira intervenção a ser feita deve ser a de ouvir o aluno-problema. Deve-se, pois, considerar não só os fatores internos ao grupo familiar e ao não aprendente, como também aos fatores de ordem educativa, relacionados com a instituição, o modo como esta direciona o processo de ensino-aprendizagem o reconhecimento da capacidade intelectual, lúdica, a criatividade, a linguagem e a liberdade do aluno.

Alicia (1991) diz que, na verdade, não existe nem uma única causa, nem situações determinantes do problema de aprendizagem e nem a deficiência intelectual implica necessariamente problema de aprendizagem. O que se busca é “[...] a relação particular do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 39). É necessário para um diagnóstico mais preciso, “[...] investigar qual é a posição da criança frente aos segredos, frente ao não dito, frente à diferença e à distância que há entre o imaginário e o real, já que justamente a impossibilidade de simbolizar é o que provoca a fratura ou sintoma” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 42).

Quanto aos fatores vinculados à carência econômica, não se pode afirmar que um ser humano que sofra dessa deficiência tenha problema de aprendizagem. Pesquisas feitas em algumas zonas muito carentes comprovam que os alunos seguem com êxito o ensino sistematizado. O que pode levar ao fracasso escolar não é a situação sócio-econômica da criança e sim as condições em que é criada nesse meio (má alimentação, traumas, relação com a família), que são os mesmos fatores que geram a deficiência nas classes mais privilegiadas.

Os comportamentos não só vêm inscrito geneticamente, são adquiridos. “O modo de criar um filho, de comer, de falar, não se herda, se aprende” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 51).

A linguagem é o meio pelo qual o indivíduo expressa seus conceitos. Se estes decorrem da experiência, devem ser adquiridos através da participação do aprendiz em muitas formas de atividades. Assim, na aprendizagem dirigida, a escola deve proporcionar experiências diretas, leituras, emprego de auxílios audiovisuais, discussões em classe, trabalhos em grupo com planejamento coletivo, a fim de propiciar a aprendizagem de grande número de conceitos que serão essenciais para a adaptação às várias situações de vida e para a assimilação de novos conceitos.

Um outro ponto relevante no processo da aprendizagem escolar é que é necessário apresentar ao aprendiz as dificuldades de forma gradativa, nas aulas expositivas, nos exercícios, para que os assuntos possam ser assimilados de forma a se somar aos conhecimentos anteriores. Não adianta avançar no conteúdo porque se tem que cumprir um programa sem que os alunos tenham percebido e automatizado o conteúdo dado. O professor precisa fazer com que o aluno perceba que a aprendizagem é um processo progressivo; que um conteúdo que não foi bem assimilado irá prejudicar a aprendizagem de um outro, posteriormente. Percebe-se, portanto, a importância do professor como mediador e orientador desse processo.

É importante ressaltar, também, que “[...] o sujeito que não aprende não realiza nenhuma das funções sociais da educação” (PAÍN, 1992, p. 12). Essa declaração nos leva a pensar sobre o sofrimento do aluno que fracassa, porque além de não ficar bem consigo mesmo por não ter superado as suas dificuldades, sendo ele culpado ou não pelo insucesso, ainda tem que enfrentar as cobranças de uma sociedade que só oferece oportunidades àqueles que são bem sucedidos, ou seja, cujo conhecimento é medido e avaliado com base em valores quantitativos.

## **3 CAPÍTULO II - CONCEPÇÕES DE APRENDER X ENSINAR QUE NORTEIAM O TRABALHO DOS PROFESSORES**

### **3.1 O Papel do Professor em Sala de Aula, Suas Expectativas e Interação Com o Aluno**

É inegável que a realização de qualquer tipo de atividade depende, sempre, da boa articulação entre as pessoas envolvidas no processo e suas respectivas funções; contudo, é importante frisar que existe para cada tipo de atividade uma função principal. No caso da educação escolar, ela se traduz pela docência, por aquilo o que se faz, ou pretende-se em sala de aula. É preciso lembrar, entretanto, que, antes de entrar nesse ambiente, o professor deve trazer consigo, sempre uma intenção de educar, uma vez que:

[...] a ele é atribuída uma função extremamente importante, que é a de preparação de pessoas para a vida. Por isso, o sucesso ou o fracasso, acerca do que faz e para quem se faz, depende, entre outras variáveis, do acreditar nas suas expectativas (SOARES, 2005).

O professor, portanto, não é agente neutro no sistema educativo; ele cria expectativas em relação ao seu trabalho, influenciando profundamente tanto o processo quanto o resultado daquilo o que se faz, seja negativa ou positivamente. É evidente que no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, quando se criam expectativas positivas para com o trabalho em sala de aula, mesmo que haja crianças com dificuldades de aprendizagem, tanto o processo quanto o resultado tendem a demonstrar dados que seriam diferentes daqueles obtidos num trabalho onde as expectativas são consideradas nefastas.

Segundo Soares (2005), “[...] tem sido a coragem a perspicácia e o compromisso político e pedagógico, de muitos estudiosos, os elementos que mais têm

contribuído para o processo do (re)pensar as práticas educativas em sala de aula e na sociedade”. Ele chama atenção para o papel da formação acadêmica de despertar no profissional de educação o compromisso político e pedagógico para com a profissão, que é, na realidade, uma questão de ética e profissionalismo. Por isso, afirma que o professor que cria expectativas não perde o “encantamento” para com o trabalho que desenvolve junto a seus alunos. “Muitas vezes, procura-se no aluno o que, na verdade, deveria ser procurado no professor” (SOARES, 2005).

A criança vai lentamente lutando pela liberdade de sua consciência individual desde a mais tenra infância e, nesta luta, a escola exerce um papel fundamental por ser o primeiro ambiente que a criança encontra fora da família. Neste ambiente, é inevitável que os companheiros substituam os irmãos, o professor o pai e a professora a mãe. No entanto, o(a) professor(ra) deverá estar consciente deste papel e da sua importância. Deverá entender que sua tarefa não é apenas inserir “na cabeça” das crianças um número crescente de ensinamentos e sim, antes de tudo, exercer certa influência sobre a personalidade, como um todo; atitude que pode ser mais importante do que as atividades curriculares. O professor tem aí o cerne de sua função social.

Nessa difícil tarefa, é importante que exerça a sua função com a autoridade que compete à pessoa adulta perante uma criança. O bom exemplo é o melhor método de ensino, uma vez que ocorre espontaneamente e inconscientemente. Sendo assim, se o professor estiver psicologicamente sadio e entender que sua função vai além da transmissão de conteúdos, certamente iremos ter crianças, jovens e adultos mais saudáveis, conscientes, críticos e preocupados consigo mesmos e com os outros, respeitando-se mutuamente.

O importante como educadores é acreditarmos no potencial de aprendizagem pessoal, na capacidade de evoluirmos, de integrar sempre novas experiências e dimensões do cotidiano, ao mesmo tempo que compreendemos e aceitamos nossos limites, nosso jeito de ser, nossa história pessoal (MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2005, p. 23).



Sendo assim, tem-se ciência de que o profissional de educação sofreu durante algum tempo com o fato de sua profissão não ser valorizada pela sociedade, porém, sabe-se que essa visão, muitas vezes, foi “alimentada” pelo descompromisso do educador em exercer com ética e responsabilidade o seu papel. Por outro lado, houve um certo comodismo em relação à construção e ampliação dos conhecimento através de pesquisas, de cursos de especialização, da própria formação do professor nos cursos acadêmicos. Tudo isso contribuiu para o crescente desestímulo do educador e, conseqüentemente, para a sua desvalorização profissional.

Observa-se, no entanto, que essa concepção está mudando, uma vez que hoje há uma maior cobrança da sociedade quanto à atuação do professor na sala de aula. Isso se deve em grande parte as exigências do mercado de trabalho e ao aumento da competitividade para o ingresso nos cursos profissionalizantes e nos cursos superiores. É evidente que há uma maior cobrança do profissional da rede privada, o que o leva a procurar melhorias na sua atuação, numa corrida contínua por especializações que lhe proporcionem caminhar paralelamente ao desenvolvimento e às exigências sociais. No entanto, além da competência intelectual, do saber específico é preciso ser sinalizador de caminhos, de formas concretas de compreensão do mundo.

Ademais, a postura diante do mundo e dos outros é importante como facilitadora ou complicadora dos relacionamentos que se estabelecem com os que querem aprender com o professor. No ato de educar, ele torna visível os seus valores, atitudes, idéias e emoções; por isso deve ter cuidado com o que diz, como diz e como se posiciona diante de um questionamento.

Alguns educadores confundem visão crítica com pessimismo estrutural [...] Esse substrato pessimista interfere profundamente na visão dos alunos [...] Da mesma forma que educadores com credibilidade e uma visão construtivista da vida contribuem muito para que os alunos se sintam motivados a continuar, a querer aprender e aceitar-se melhor (MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2005, p. 32).

Logo, a postura do professor pode contribuir para reforçar que vale a pena aprender, que a vida tem mais aspectos positivos que negativos, que o ser humano está evoluindo, que pode realizar-se cada vez mais. É claro que não precisa mostrar que a vida é um “mar de rosas”, deve apontar os problemas conduzindo seus alunos a uma reflexão na tentativa de buscas de soluções, conscientizando-os.

Por outro lado, é importante que o professor se veja como um aprendiz, como um especialista em conhecimento, em aprendizagem. Precisa ser testemunha viva da aprendizagem continuada, como também das dificuldades de aprender, de compreender-se e de compreender. Há momentos em que ele se sente, assim como seus alunos, também desmotivado; mesmo porque educar tem muito de rotina, de repetições e de decepções. Moran, Masetto e Behrens (2005) enfatiza que “[...] a rotina corrói uma parte do sonho, a engrenagem despersonaliza; a multiplicação de instituições escolares torna previsíveis as atividades profissionais”. O professor que se coloca como aprendiz muda a sua forma de ensinar, apresenta uma atitude mais atenta, receptiva, tendo mais facilidade de se colocar no lugar do aluno, principalmente diante das dificuldades de aprendizagem. Para o autor supracitado, se o professor se pensa como aluno, além de adaptar-se ao outro, estará aprendendo junto, fazendo a ponte entre informação, conhecimento e sabedoria, entre teoria e prática, entre conhecimento adquirido e o novo.

Observa-se, portanto, que para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem é imprescindível que a relação entre aquele que aprende (o aluno) e o que ensina (o professor) seja construída a partir da afetividade, confiança e de uma boa comunicação. E para que isso aconteça, a sala de aula deve se tornar um lugar propício para interações sociais. Assim, o professor e aluno poderão interagir de forma cooperativa, compartilhando não só os momentos de bons resultados do processo, como também, os de fragilidade, de insucesso na aprendizagem. Precisam, também, procurar juntos as causas do fracasso na tentativa de

encontrar os caminhos para superar as dificuldades. Essa parceria só será possível se houver um clima de confiança e companheirismo. E o professor é o responsável para que isso aconteça.

Nessa perspectiva, é bom lembrar que hoje o professor não é mais aquela pessoa que ocupa o lugar do “doutor sabe-tudo”, único dono do saber a ser transmitido para o aluno. E este não é mais aquele sujeito passivo que grava os conteúdos que lhe são passados. Nas interações, em sala de aula, cada aluno precisa ter o direito de expressar suas idéias, de demonstrar sua criatividade, de inventar tarefas, com a orientação do professor, de promover o aprendizado daquilo que seus colegas e até mesmo o professor não sabem. O aluno precisa também ser responsável por promover parte de sua própria aprendizagem e a postura do educar, direcionando atitudes desse tipo, é muito importante.

Cabe ressaltar também, que quando os alunos vêm para a escola, já trazem um conhecimento, conhecido como informal, que deve ser levado em conta pelo professor no processo de ensinar-aprender. É na escola que a criança tem a oportunidade de experimentar relações diferentes das que tinha antes; terá acesso à informações e experiências novas e desafiadoras, que farão com que haja transformações no seu desenvolvimento e comportamento. Sendo assim, o sucesso ou fracasso no desempenho escolar depende evidentemente de como o professor direciona essa transição do conhecimento informal para o conhecimento sistematizado, institucional, formal.

Logo, o trabalho pedagógico é dinâmico, exige relacionamento e troca constante com os alunos, seja no que se refere à aprendizagem, ou em relação aos objetivos e conteúdos já definidos. Hoje, observa-se que os alunos cobram, direta ou indiretamente, que o educador procure novas estratégias, novos modos de experimentações, levando-o, assim, a reaprender o seu ofício e reinventar formas de relacionamentos em sala de aula. O professor que não

corresponde a essa expectativa dos alunos acaba ficando defasado com poucas chances de inclusão no mercado de trabalho.

Um outro aspecto relevante nessa relação professor-aluno, é que o professor deixe claro para os alunos, antes de executar as atividades escolares previstas, o que eles podem e não podem fazer, ou seja, deve estabelecer regras e normas que fixem limites para todos, para todas as situações que por ventura tenham que enfrentar em sala de aula durante o processo. É importante que essas regras não sejam colocadas autoritariamente, os alunos precisam ter a oportunidade de conhecer e de discutir, juntamente com o professor, as razões que deram origem àquelas normas. Isso porque os casos de indisciplina são os mais citados pelos educadores como causa do não aprendizado, daí a importância de deixar bem claro desde os primeiros momentos do processo que conseqüências sofrerão caso essas regras não sejam cumpridas.

É bom ressaltar também que o ambiente da sala de aula deve ser cooperativo, lugar onde prevaleça o respeito mútuo, onde os alunos se sintam respeitados, assim como o professor, e que as ações deste sejam coerentes com os seus propósitos pedagógicos e com as expectativas dos alunos. Para manter essa ambientação, o professor precisa, também, respeitar o ritmo de cada aluno, as habilidades específicas de cada um. É fundamental, de acordo com Moran, Masetto e Behrens (2005):

[...] termos educadores com amadurecimento intelectual, emocional e comunicacional que facilite todo o processo de organizar a aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizam mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação.

Becker (2005) defende a idéia de que na concepção epistemológica dos professores a origem do conhecimento é entendida em meio a uma “dicotomização”: o conhecimento que vem da prática, “o fazer”, e o conhecimento teórico, “os conteúdos”. Com base em depoimentos de professores das diversas áreas do conhecimento, em meio a uma

visão empirista, faz-se necessário um trabalho prático, experimental para que haja uma concretização dos conteúdos. Logo, o conhecimento é adquirido pela vivência e pela cultura, “[...] só quem vivencia tem facilidade para aprender” (BECKER, 2005, p. 38). E a tarefa do professor como mediador da aprendizagem está centrada no equilíbrio entre esses dois pólos.

Ademais, a insegurança dos professores deve-se, em grande parte, ao seu desconhecimento das características básicas do desenvolvimento do conhecimento. Devido a isso, o professor acaba assumindo as noções do senso-comum. Resultado: o conhecimento passa a ser entendido como simplesmente uma absorção de fórmulas prontas. Os alunos não são levados a pensar a desenvolver um senso crítico. Daí a importância de o professor rever a sua postura diante do processo de ensino-aprendizagem.

Um outro aspecto citado pelos professores diz respeito ao fato de que “[...] o conhecimento se transmite a partir do momento em que alguém quer adquirir este conhecimento” (BECKER, 2005, p. 63). Com essa postura o professor demonstra querer eximir-se da culpa do fracasso escolar, uma vez que passa a idéia de que é no aluno que falta motivação, interesse e vontade. Será que ele também não está desmotivado? Por quê? E o que ele tem feito para contornar essa situação? Que conceito o educador tem com relação a diferença entre *transmitir* o conhecimento e *construir* o conhecimento?

A concepção piagetiana da aprendizagem concebe a *produção* do conhecimento tanto sob o ponto de vista do conteúdo quanto da estrutura, como “[...] produto da cooperação, como processo coletivo” (BECKER, 2005, p. 66). Na atualidade, é inadmissível que a postura do professor em sala de aula seja a de apenas transmissor de conteúdos, que se coloque num púlpito como sendo o dono da verdade absoluta, sem interagir com seus alunos e trocar experiências e, até mesmo, conhecimentos. No entanto, as escolas ainda estão cheias desse tipo de professor, que muitas vezes age assim por falta de conhecimento das novas concepções de aprendizagem ou até mesmo por insegurança, como citado acima, ou por pura

“ignorância” em não aceitar as mudanças, colocando-se de forma radical como defensor dos métodos tradicionais (“na minha época era assim e a gente aprendia”).

Já com base na *postura apriorística*, acredita-se que o conhecimento é inato, porém precisa ser despertado no aluno para que possa se manifestar. No entanto, para Becker (2005), esse despertar depende das condições biológicas, emocionais, sociais e culturais do ser aprendente, da sua historicidade. Existem também aqueles que apontam um outro problema no processo de ensinar-aprender que é o uso do treinamento, do “condicionamento”, na docência, ou seja, alguns educadores ainda usam os recursos da *recompensa* para obter bons resultados, para premiar, e do *castigo* para punir. É bom ressaltar que o sistema de avaliação utilizado na maioria das escolas ainda condiciona os resultados a uma nota, conceito, de forma bastante objetiva.

Becker (2005) ressalta também que a “elaboração” e a “maturidade” constituem dois importantes pólos do desenvolvimento cognitivo. O professor precisa levar em consideração a faixa etária e o desenvolvimento cognitivo das crianças para direcionar a elaboração do conhecimento. Isso confirma a importância do conhecimento do professor em relação às etapas do desenvolvimento infantil.

As estratégias que o educador utiliza para ministrar as suas aulas, muitas vezes, tornam-se fator responsável pelo sucesso ou insucesso do processo. Uma das formas mais clássicas e tradicionais para a transmissão do conhecimento é a aula expositiva. “O professor que a utiliza indiscriminadamente, e a maioria deles o faz, acredita que basta expor bem a matéria, entendida sempre como conteúdo, nunca como forma; conteúdo sempre desvinculado de qualquer contexto de origem histórica” (BECKER, 2005, p. 107). Não se deseja com esse posicionamento abolir essa estratégia didática, mas alertar os professores para que não fiquem presos somente a ela. Inclusive para um bom desenvolvimento do processo o educador precisa

utilizar esse mecanismo, porém aliado a outros, para que sua aula se torne produtiva, dinâmica e prazerosa. Por isso, deve variar as estratégias, para que não se torne rotina.

Logo, o papel do professor diante das dificuldades de aprendizagem do aluno é o de fazer um pequeno diagnóstico (dificuldade cognitiva, bloqueio emocional, falta de pré-requisitos, motivação), a fim de detectar as causas prováveis do não acompanhamento do processo. Para isso, o professor tem que ser, antes de tudo, um bom observador e dividir os problemas com aqueles que estão diretamente ligados ao processo: outros professores, coordenadores, diretores, psicopedagogos e, principalmente, a família. Evidencia-se, no entanto, que o educador só consegue detectar que o seu aluno tem algum tipo de dificuldade a partir da cobrança que se faz dos conhecimentos teóricos, do comportamento e das atitudes do aluno em sala de aula e da maneira como ele se relaciona com o grupo.

Na verdade, o que se espera do educador é que ele tenha uma postura epistemológica que se aproxime do interacionismo, já que dificilmente conseguirá segui-lo em sua plenitude, mesmo porque nenhuma das correntes teóricas esgotam-se em si mesmas. Becker (2005) ressalta que “[...] a simples aproximação (do interacionismo) já muda a ótica pela qual um docente “vê” o conhecimento e encara sua inserção no trabalho pedagógico”. Para explicar melhor essa teoria cita o posicionamento piagetiano:

[...] as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo conhecimento da atividade do sujeito, mas por um estado diferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas do sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas (PIAGET, NI, p.386, apud BECKER, 2006, p.119).

Becker (2005) enfatiza também que, muitas vezes, ao invés de os professores tornarem a ação de ensinar-aprender algo prazeroso, “[...] sacrificam o gosto, o prazer, o saber, o afeto”, em nome “do conhecimento, do saber, da ciência”. Veja que paradoxo: no momento em que se pensa a prática em sala de aula de forma inovadora, interativa, na qual o

professor seja um orientador e que oportunize o que ele quer ensinar e que a criança experimente, o que se presencia é um distanciamento entre a teoria e a prática, entre o que se deseja e o que se faz. Como avançar, uma vez que não se tem conhecimento teórico consistente para provocar mudanças sensatas e cabíveis na relação entre professor e aluno em meio a aprendizagem? O primeiro passo para que isso se torne uma realidade é o professor tomar consciência de que ele “[...] é aquele que, além de ensinar, aprende; e de que o educando é aquele que além de aprender, ensina”, como afirma Paulo Freire (apud BECKER, 2005, p.126).

Há, portanto, conforme Sara Pain (1992), uma preocupação em relação à definição de educação como sendo a transmissão de cultura, mas “[...] ao mesmo tempo em que possibilita a libertação do sujeito pela conscientização, ela aliena e oprime”(PAIN, 1992, p.48). Isso acontece porque procura moldá-lo dentro dos padrões do sistema vigente no momento, visando a sobrevivência desse sistema. A autora supracitada conclui afirmando que “[...] a missão da escola, como principal instrumento da transmissão de conhecimento, é cumprir a função primordial da educação, que é tornar o sujeito capaz de agir conscientemente na transformação do conhecimento”(PAIN, 1992, p.13).

Conclui-se, assim, que o professor é o mediador no processo de aprendizagem e responsável pelas condições ambientais da sala de aula, de forma a criar um clima que seja favorável a boa execução de seu papel enquanto educador. É importante, na sala de aula, estabelecer uma relação que favoreça a construção do conhecimento e que promova reflexão coletiva; como também, a disciplina necessária ao processo de aprendizagem. Enfim, transformar os problemas identificados nas relações com seus alunos em condições propícias para o exercício da cidadania.

### **3.2 Relação Entre Saber Docente e Pesquisa Docente**



Uma das causas das falhas ocorridas no processo de ensino e aprendizagem, apontada por alguns estudiosos, diz respeito à formação recebida pelo futuro profissional da educação, tanto nos cursos pedagógicos (Escola Normal) quanto nas licenciaturas. Que tipo de saber esses profissionais, diplomados por tais instituições, estão levando consigo para iniciar suas carreiras docentes? E o que está sendo feito para que esse profissional acompanhe a evolução do mundo e, conseqüentemente, do conhecimento e das teorias que envolvem o processo de ensinar/aprender?

Para Lüdke (2001), é muito importante que os professores fiquem atentos para a relação estabelecida entre o saber que receberam na sua formação profissional e a atividade de pesquisa, considerada hoje recurso indispensável ao trabalho do professor. Um dos primeiros estudiosos a preocupar-se com o saber docente foi, segundo Lüdke (1991), que tratou do tema em um artigo intitulado Teoria & Educação escrito em parceria com C. Lessard e L. Lahaye. Esses estudos nos levam a perceber que para ser um “professor-pesquisador” o docente precisa ter a capacidade de observação crítica da realidade que o cerca, a fim de que possa avaliar, de forma reflexiva, o seu desempenho enquanto educador e as dificuldades apresentadas por seus alunos.

Um professor que não tem conhecimento das teorias acerca da aprendizagem e das fases do desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente, bem como dos processos pelos quais passam, quando constroem conceitos, sente dificuldade de detectar e lidar com os problemas de aprendizagem. Dessa forma, é evidente as necessidades sentidas pelos professores e escolas, que não tem sido atendidas pela pesquisa educacional denominada de acadêmica. Apesar de já haver, de forma ainda muito restrita, uma conscientização destas e do governo que está oferecendo aos educadores possibilidades de cursos de extensão, o que viabiliza as atividades de pesquisa e uma atitude reflexiva sobre a ação pedagógica em sala de

aula. No entanto, muita coisa tem que ser feita para o despertar dessa necessidade; existem ainda educadores resistentes às mudanças, até mesmo por um certo comodismo, que propaga a eficiência imutável dos métodos tradicionais de aprendizagem. Logo, o professor precisa se conscientizar de que ele deve ser um “gerador” e “gerenciador” do conhecimento.

Em seu artigo, Lüdke (2001) cita, o posicionamento de Erickson (1986) sobre a importância da pesquisa docente, no qual diz o seguinte:

Se a docência nas escolas de educação elementar e secundária deve atingir a maturidade como profissão – se o papel do professor não deve continuar infantilizado – então os professores precisam tomar a responsabilidade adulta de investigar sua própria prática, sistemática e criticamente, por métodos que são apropriados à sua prática (ERICKSON, 1986, p.157, apud LUDKE, 2001, p. 3).

Acredita-se que esse é o ponto de partida para o sucesso do processo de ensinar/aprender; o professor não pode direcionar a sua prática em sala de aula apenas com base no que aprendeu na formação acadêmica, deve, a partir desse conhecimento e com base em estudos desenvolvidos pelos diversos pesquisadores da educação, gerar novas possibilidades de transmissão do saber, unindo o saber docente a pesquisa docente. Daí a sala de aula passar a ser o local a partir do qual ele, em meio a sua ação pedagógica, irá detectar os problemas para, em seguida, com o domínio dos recursos disponíveis para a pesquisa, investigar e gerar novos conhecimentos e novas maneiras de ministrá-los levando em conta as necessidades e dificuldades de seus alunos.

Um aspecto importante nesse tipo de ação pedagógica é que haja interação entre os membros envolvidos no processo: professores das diversas disciplinas, coordenadores, equipe diretiva, psicólogo e os próprios alunos. Como também, que haja um orientador, algum pesquisador de educação habilitado e capacitado para mediar os trabalhos de pesquisa. Portanto, segundo Lüdke (2001, p.13) “[...] a participação em uma comunidade profissional se define por compartilhar obrigações, padrões e métodos”. Cabe ressaltar aqui, que alguns

questionamentos relativos a essa atividade de pesquisa do docente começam a surgir: será que os professores receberam preparação acadêmica para desenvolvê-la? Será que dispõem de condições efetivas para realizá-la em suas escolas? Será que são estimulados a fazê-la? Quais serão as oportunidades que têm para aprimorar sua formação para a pesquisa ao longo da carreira docente? Que apoio recebem da universidade e de outras instituições? E será que acreditam na eficácia das pesquisas e da sua contribuição para o trabalho que desenvolvem nas escolas e para o saber no qual se apóiam?

Faz-se necessário também que o professor disponha de horas de trabalho previstas para se dedicar à pesquisa e estudo. Isso já é realidade em algumas escolas, porém, é sabido que nem todos os professores usufruem dessa prerrogativa, por falta de apoio e monitoramento e, infelizmente, na maioria das vezes, porque acham que é uma perda de tempo, que “não vai dar em nada”. Cabe ressaltar, que essa pesquisa diz respeito à investigação processual da aprendizagem e não da produção de material didático ou de laboratório, de organização de um evento, de um curso extra, de uma excursão. Essas atividades são comumente conhecidas como projetos e não se trata aqui dessas ações momentâneas, só para fazer de conta que a instituição desenvolve “pesquisas”, que tem “projetos”.

No entanto, o que se observa é que as pesquisas acadêmicas, na maioria dos casos, não atendem as reais necessidades das escolas. Estas devem ser os verdadeiros laboratórios para a realização das pesquisas. E é por isso que a participação efetiva do educador é imprescindível, pois ele é quem está em contato direto e diário com os alunos, detectando os problemas do processo de ensinar e aprender. Alguns estudiosos estão particularmente preocupados com a validação, ou melhor, a valorização da pesquisa do professor, “[...] que cresce e se afirma cada vez mais, em meio a perspectivas de instituições diferentes, orientadas por epistemologias diferentes” (LUDKE, 2001, p.29). Alertam para o risco de se desenvolver

uma rede paralela para a pesquisa, “[...] à qual estaria afeta a produção de um conhecimento prático, de segunda categoria, sem o rigor necessário e exigido das pesquisas na universidade”(LUDKE, 2001, p 30). Daí a importância do estabelecimento de critérios, que sejam compatíveis com a real situação da escola, sempre partindo das posturas epistemológicas dos estudiosos, ou melhor, com base em fundamentações teóricas consistentes.

Com os avanços tecnológicos, observam-se mudanças cada vez mais rápidas nas formas de transmissão do saber. E, na maioria das vezes, tanto os professores quanto as instituições não conseguem acompanhá-las, e adequar-se a essa nova realidade. Assim, o que se presencia são escolas que utilizam os métodos tradicionais, com aulas expositivas, presas ao livro didático, com pouco uso de recursos visuais e concretos. Essa forma faz com que:

[...] o professor fique no centro do processo, como personagem principal. O conhecimento não circula e sua transmissão se dá em via única onde o professor assume o papel de repassador de conceitos pré-construídos e o aluno não é encorajado a participar do processo (PISANDELLI, 2007, p. 1).

Um outro aspecto da ação pedagógica que merece ser repensado é o planejamento, desde o geral (Projeto Político Pedagógico), no qual se pensa a escola como um todo, até os de curso, por disciplina, o anual e o de aula, feito por cada professor. Planejar deve ser uma atitude coletiva, tem que haver um encadeamento de atividades e dos conteúdos entre as séries. O que se observa é que cada professor elabora seu planejamento em casa, muitas vezes cópias dos anos anteriores, entregam para a coordenação como cumprimento do dever e nem sequer o seguem na prática diária em sala de aula. As escolas por sua vez também fazem de conta que planejam coletivamente quando realizam as reuniões para planejamento das atividades anuais e apresentam tudo pronto, desde o calendário letivo até os eventos que deverão ser desenvolvidos durante o ano. Não se tem, assim, um momento para se discutir os pontos positivos e negativos do processo de aprendizagem vivenciados no ano anterior para se

pensar coletivamente em mudanças, em estratégias de solução para os problemas. Na verdade, isso também se deve a pouca familiaridade dos professores com as teorias do conhecimento.

Esta carência dos professores os transforma em simples repassadores de informações. Logo, eles não têm consciência de seu saber e de seu não-saber. Para Pisandelli (2007, p.9), o professor deve ser:

[...] um sujeito singular que se afirma nos seus próprios desejos, na sua capacidade de criar, de inventar e de imaginar. Um sujeito que pensa, age, sente e se transforma para não se deixar modelar pela escola ou pela sociedade. Um sujeito autônomo. Mesmo academicamente formado, o professor não deixa de aprender. Agora, seu aprendizado se concretiza na prática.

Ademais, o aprendizado se configura a partir da ação consciente e da transformação contínua do conhecimento. Daí, quando o professor se torna capaz de refletir sobre suas ações, ele se torna autônomo e pode-se dizer que ele aprendeu (PAIN, 1992). Portanto, requer-se do professor uma atuação esclarecida e decidida num processo de constante avaliação e aprimoramento teórico-metodológico. No entanto, não se pode esquecer que o professor é um sujeito social e histórico, que fora da escola tem vida própria e que esta pode influenciar o seu lado profissional.

É bom ressaltar que as dificuldades de aprendizagem nem sempre geram o fracasso escolar, este está relacionado ao sistema educativo, elas dizem respeito ao sujeito aprendente, mas, se bem conduzidas pelo ser ensinante, podem levar o aluno a obter êxito.

Observa-se, portanto, que o reconhecimento da importância do professor no desempenho de seu papel de educador e educando, como um ser aprendente, não depende exclusivamente dele, mas principalmente da escola como instituição social, o que somente se efetiva em decorrência dos valores determinados pela sociedade. O saber se faz através de uma superação constante, por isso não pode o professor se colocar na posição do ser superior que ensina a um grupo de “ignorantes”, mas sim na posição humilde daquele que comunica

um saber relativo, que possibilita a interação com seus alunos e constrói com eles um novo saber.

### **3.3 A Importância do Saber Docente em Relação às Teorias a Respeito do Processo de Aprendizagem**

Promover a aprendizagem no aluno é o objetivo principal do professor. Para atingi-lo não basta ao educador dar uma boa aula, trabalhar bem os conteúdos, ele deve ter bem claras as concepções teóricas que fundamentam a sua prática. Por outro lado, em meio aos avanços tecnológicos, torna-se cada vez mais necessário que o educador se informe a respeito das teorias do conhecimento. Exige-se do professor uma postura diferente da tradicional, visando possibilitar que o aluno “aprenda a aprender” e consiga ter acesso a toda informação disponível em fontes de pesquisa as mais variadas.

Observa-se que a prática pedagógica diária pouco tem levado em conta a reflexão crítica sobre o que vem a ser o conhecimento e o seu processo, ou seja, “[...] a atividade de docência tornou-se uma rotina comum, sem que se pergunte se ela implica ou não decisões contínuas, constantes e precisas, a partir de um conhecimento adequado das implicações do processo educativo na sociedade” (LUCKESI, 1994, apud DUBOIS, et al, 2005). Assim, o senso comum pedagógico manifesta um entendimento idealista do que seja o conhecimento, é como se as teorias a seu respeito não tivessem história com acertos e erros.

Segundo Luckesi (1994), o professor deve ser um ser construtor de si mesmo e da história através da ação, ou seja, é “condicionado e condicionador da história”. Portanto, tem um papel específico na relação pedagógica, que é a relação de docência. Para tanto, deve possuir algumas qualidades, tais como: compreensão da realidade para a qual trabalha,

comprometimento político, competência no campo teórico de conhecimento em que atua e competência técnico-profissional.

Para que o educador apresente essa postura pedagógica, precisa ter conhecimento da história da educação e da evolução do conhecimento através das teorias que existem a seu respeito; para que, assim, possa traçar o seu plano de ação no processo de ensino-aprendizagem. Daí a importância da pesquisa docente, do estudo sobre as teorias da aprendizagem, para escolher, ou até mesmo, mesclá-las de acordo com as reais situações de aprendizagem as quais vivência em sala de aula ao lado de seus alunos. Logo, o professor precisa construir intuitivamente e empiricamente a sua própria didática; para isso, torna-se necessário que conheça os recursos existentes e saiba lidar com eles, de maneira que possa agir, interagir e, conseqüentemente, construir o conhecimento.

Para uma melhor reflexão sobre a necessidade de o professor conhecer as teorias acerca do conhecimento, eis um breve histórico de sua evolução:

A história do pensamento humano remonta à Antiguidade Clássica. Esse período é marcado pela contribuição do pensamento filosófico desenvolvido principalmente por Sócrates, Platão e Aristóteles. Sócrates se destaca entre os atenienses pelas contribuições legadas à filosofia e a ciência de seu tempo, embora não tenha deixado nenhuma obra escrita, pois seu ensino era pela conversação. Tornou-se educador público e gratuito, mostrando que “opiniões não são verdades, pois não resistem ao diálogo crítico”. Já Platão, enriqueceu a obra de Sócrates; segundo ele, o mundo conhecido por nós não é a verdade, o móvel é mera representação do verdadeiro e se encontra num mundo à parte, “o mundo das Idéias”. Aristóteles, discípulo de Platão, defendeu a concepção de que “a essência de cada coisa está na própria coisa”, e foi um dos primeiros a fazer pesquisa científica.

Na Idade Moderna, René Descartes colocou em dúvida o pensamento de Aristóteles, questionou até que ponto conhecíamos a verdade. Para ele, os homens se

baseavam em opiniões, mas estavam longe de ter certeza. A partir desta época surge o movimento filosófico chamado Empirismo: “só é verdade aquilo que é demonstrável”. No entanto, a preocupação com a natureza do conhecimento humano aparece na obra de Emmanuel Kant (1781, apud BECKER, 2005) que surge como uma teoria do conhecimento. Para ele, o conhecimento humano é relativo ao próprio homem: “[...] não conhecemos as coisas em si, mas a imagem que produzimos das mesmas”.

A partir do séc. XIX e início do séc. XX, ainda com a permanência das teorias empiristas e aprioristas surgem novas correntes, como a do Positivismo de Augusto Comte, o qual afirma que só se pode ter como verdadeiro aquilo que apreendemos pelos nossos sentidos e que pode ser mensurado. E o construtivismo de Piaget que surge como o contra-ponto entre as teorias existentes.

Segundo a epistemologia empirista, a única fonte de conhecimento humana é a experiência adquirida em função do meio físico e mediada pelos sentidos: “não há nada no nosso intelecto que não tenha entrado lá através dos sentidos [...]. Conheço uma cidade porque vi. Conheço uma música porque ouvi. Conheço a maçã porque a saboreei” (BECKER, 2005, p. 12). Para este estudioso, a teoria empirista se fundamenta na experiência: “nada aceitar que não tenha passado pela experiência”. No entanto, Becker (2005) enfatiza que “o objeto nunca é conhecido exaustivamente por mais que seja objeto de nossa experiência”. Já a teoria piagetiana, faz objeção ao fato de considerar a experiência como algo que se impõe por si mesmo sem a interferência do sujeito, mas concorda que o conhecimento vem da experiência.

O desenvolvimento do empirismo ocorreu na Inglaterra, principalmente nos séculos XVII e XVIII, com John Locke (1632-1704). Para ele, o homem não pode atingir a verdade definitiva, pois tem nos fatos, e não nele, a fonte principal para tal explicação. Refuta



a idéia das teorias inatas e, com isso, destaca a importância da educação e da instrução na formação do homem.

A pedagogia para os empiristas é diretiva, ou seja, o aluno aprende, se e somente se, o professor ensina. Concepção que coloca o professor na posição superior do processo de ensino-aprendizagem, pois ele possui o saber e detém o poder estabelecido por hierarquia e o aluno recebe passivamente os conhecimentos. “Paulo Freire descreveu amplamente este processo classificando-o de educação domesticadora” (BECKER, 2005, p.144).

Não se pode deixar de citar também a teoria do associacionismo, que surge a partir do aparecimento, no sujeito, de estruturas de conhecimento impostas pelo mundo do objeto ou meio físico. Como também, a teoria do condicionamento reflexo, que surge com Pavlov (1849-1939), filósofo russo, que desenvolveu experiências com cachorros investigando os comportamentos reflexos originados por estímulos.

Para os behavioristas, (Watson, Skinner) a aprendizagem é entendida como uma modificação do comportamento provocada pelo agente que ensina, pela utilização adequada dos “estímulos reforçadores, sobre o sujeito que aprende”.

A epistemologia apriorista opõe-se ao empirismo por considerar que o indivíduo, ao nascer, traz consigo, já determinadas, as condições do conhecimento e da aprendizagem que se manifestarão ou imediatamente (inatismo) ou progressivamente pelo processo geral de maturação. Segundo Becker (2005, p.93), “[...] toda a atividade de conhecimento é exclusiva do sujeito; o meio não participa dela”. A pedagogia apriorista é não-diretiva, ou seja, o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador e deve intervir o mínimo possível. O aluno já é um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência.

Convém ressaltar que dentro do apriorismo surge a “teoria da forma” ou da Gestalt, conhecida como a aprendizagem por “insight”, a qual defende que o conhecimento se produz porque existe no ser humano uma capacidade interna e inata que predispõe o sujeito ao

conhecimento; há uma super valorização da percepção como função básica para o conhecimento da realidade. Aprender não é uma questão de adicionar traços novos e subtrair os antigos, mas uma questão de transformar uma gestalt em outra.

Já a teoria construtivista ou interacionista de Piaget (Epistemologia Genética) representa uma postura epistemológica que compreende a origem do conhecimento na interação do sujeito com o objeto; as estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, são construídas. Ele traçou paralelos e analogias entre a Biologia e a Psicologia e mostrou que a inteligência é o principal meio de adaptação do ser humano, uma vez que ela não cria organismos novos, mas constrói mentalmente estruturas suscetíveis de aplicar-se às estruturas do meio.

Conforme a teoria piagetiana, o conhecimento tem início quando o recém-nascido, através de seus reflexos que fazem parte de sua bagagem hereditária, age assimilando alguma coisa do meio físico ou social. Piaget (apud BECKER, 2005, p.62) se dedicou a estudar, “a partir das estruturas iniciais do recém-nascido”, as sucessivas estruturações, discernindo um conjunto de etapas características, chamadas estágios ou níveis de conhecimento. Essa divisão em estágios não é arbitrária, mas corresponde a critérios bem definidos e a idade indicada em cada nível é relativa. Na verdade, refere-se aos famosos estágios piagetianos: o sensório-motor (recém-nascido); inteligência simbólica ou pré-operatória (mais ou menos um ano e meio); das operações concretas, quando inicia-se o pensamento lógico; das operações formais, fase do raciocínio hipotético ou dedutivo (por volta dos 12 anos). Cabe ressaltar que a seqüência dos estágios é fixa para cada indivíduo, mas pode ocorrer em idades diferentes.

A pedagogia construtivista é relacional. O professor acredita que seu aluno é capaz de aprender sempre e a partir do que o aluno construiu até hoje, ocorre nova construção de conhecimento. Segundo Paulo Freire (apud BECKER, 2005, p 56), “[...] o professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar”.

Não poder-se-ia deixar de citar, nessa pesquisa, a teoria desenvolvida por Vygotsky (apud BAQUERO, 2001, p. 42) , que está mais para interacionista do que para construtivista. Para ele, o conhecimento é um produto da interação social e cultural; concebe o sujeito como um ser eminentemente social e o conhecimento como produto social. Sua preocupação está nas relações entre “o pensamento verbal e a linguagem”. Ele enfatiza a importância da relação e da interação com outras pessoas como origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

De acordo com a teoria piagetiana, aquilo que uma criança pode aprender é determinado pelo nível de desenvolvimento cognitivo, enquanto que para Vygotsky (apud BAQUERO, 2001, p. 22) o desenvolvimento cognitivo é condicionado pela aprendizagem. Segundo ele, um aluno que tenha mais oportunidade de aprender que o outro irá adquirir mais informação e alcançará um desenvolvimento cognitivo melhor. A concepção construtivista contrapõe-se ao inatismo, que coloca o centro da produção no próprio sujeito, e também ao empirismo, que ao contrário, vê a realidade exterior ao sujeito que aprende como fonte de todas as suas explicações. O inatismo e o empirismo, embora opostos entre si, têm em comum a passividade do sujeito enquanto que no interacionismo o sujeito é ativo.

Portanto, a aprendizagem é, por excelência, construção; ação e tomada de consciência da coordenação das ações. Na prática pedagógica, é importante o professor conhecer como ocorre a aprendizagem e ter claro a sua posição. Precisa estar ciente da necessidade da mudança de postura, da quebra de paradigmas e fazer com que o seu trabalho, em sala de aula, não seja mais isolado. O professor é o mediador, o orientador na transmissão do conhecimento, o que mostra os caminhos para que seus alunos, em conjunto, busquem de forma interativa o saber e a construção de novos saberes.

## **4 CAPÍTULO III - DESPERTANDO O PRAZER DE ENSINAR E APRENDER**

### **4.1 Compreensão do Processo de Ensino-Aprendizagem para a Transformação da Ação e Relação Pedagógica: Aluno e Professor**

Para desvendar aspectos essenciais da visão do professor a respeito de sua prática, crê-se que seja necessário fazer uma aproximação de questões relacionadas às condições internas, relacionais e culturais que emergem do cotidiano escolar, criando condições para retratá-las de forma mais honesta e próxima possível, permitindo que daí surjam reflexões e, quem sabe, estratégias de ação pedagógica que possam auxiliar os implicados neste processo: **o professor e o aluno.**

Segundo Becker (2005), toda vez que o professor demonstra acreditar, na sua prática, que o aluno é capaz de elaborar algo por si e apresentar isto aos outros, promovendo a fala e/ou o questionamento do aluno, o docente estará construindo junto com ele o conhecimento. É importante, também, que o professor coloque o que pensa, não como a única verdade, mas como alguém que está no grupo, que faz parte do grupo, oportunizando a participação de seu aluno. Em depoimento, um professor faz a seguinte declaração:

É preciso ter paciência, tentar entender o que ele (o aluno) está entendendo ou não, se entende a simbologia trabalhada. Tentar adequar a linguagem ao aluno. Variar exemplos. Adequar a linguagem à realidade do aluno, à comunidade onde vive. Deixar que os alunos, entre si, concluam determinados conteúdos da disciplina (BECKER, 2005, p. 122).

Um outro aspecto importante, para a transformação da ação pedagógica, é a formação da consciência crítica. O sentido de crítica, de acordo com a origem etimológica da palavra, implica a capacidade de discriminar, distinguir, de diferenciar. Porém, deve-se estar

atento para o fato de que a capacidade crítica não é ensinada e sim construída. Para Piaget (apud BECKER, 2005, p. 125), ela é construída de acordo com o próprio processo de desenvolvimento, isto é, “[...] em função da atividade organizadora do sujeito em interação com o meio em que vive, do meio que fornece a gama infinita de diferenciação na exata medida da capacidade organizadora do sujeito, já construída”.

Com base nisso, é que Becker (2005) também chama atenção para a necessidade de interação do ambiente escolar com outros ambientes fora da escola, que tenham uma ligação direta ou indireta com o que está sendo trabalhado na sala de aula, a exemplo dos teatros, museus, praças, igrejas, ambientes urbanos, bibliotecas, cinemas, etc.

A escola, a sala de aula, transforma-se, assim, no lugar em que a crítica corajosa transforma em alvo todos os aspectos da sociedade: política, religião, ciência, técnica, tecnologia, direito, poder, arte, ética... O próprio espaço da sala de aula deixa de ser exclusivo: busca-se outros espaços apreendendo-lhe seus problemas para, então, voltar à sala de aula. (BECKER, 2005, p. 126).

O ato de experimentar, vivenciar, oportuniza ter mais o concreto. E o que se observa é que as escolas, em sua maioria, só trabalham essas experiências concretas nas séries iniciais. O contato do aluno com atividades que envolvam experimentação e vivência proporciona-lhe trabalhar, ao mesmo tempo, os aspectos cognitivo e afetivo, ou seja, “o saber e o sabor” que compõem as duas faces do desenvolvimento humano. Becker (2005, p.127) afirma que “[...] análises dão conta, atualmente, de quão profundamente a escola e, em particular, a sala de aula sacrificam o gosto, o prazer, o sabor, o afeto enfim, em nome do conhecimento, do saber, da ciência”.

Outro fator relevante, no processo de aprendizagem sistemática, diz respeito ao sentido histórico do conhecimento. O aluno é levado a assimilar determinado conteúdo de determinada disciplina de forma mecânica, sem saber em que momento da sua vida prática poderá ou necessitará fazer uso desse conhecimento. Essa postura nos leva a perceber a

importância e a necessidade de se teorizar, questionar, racionalizar e de conhecer o processo de formação, por construção, pelo qual o sujeito apropria-se do próprio saber, dele tomando consciência para que possa utilizá-lo e perceber a sua importância na vida prática, nas ações do cotidiano.

O educador deve também conscientizar-se de que, com os avanços da tecnologia, com a praticidade e as facilidades trazidas pela internet, precisa modificar a forma de ensinar e aprender. Muitas formas de ensinar, hoje, não se justificam mais; perde-se tempo demais, aprende-se muito pouco, há uma contínua e recíproca – aluno e professor – desmotivação. Tanto professor quanto aluno têm a clara sensação de que em muitas aulas convencionais perde-se muito tempo e tem-se pouca produtividade. As mudanças são necessárias, principalmente aquelas que se direcionam para um ensinar mais compartilhado; orientado, coordenado pelo professor, mas com profunda participação dos alunos, individual e grupalmente, no qual as tecnologias ajudarão muito, uma vez que elas proporcionam a parceria entre saber e prazer. As novas tecnologias podem trazer dados, imagens, resumos elaborados rapidamente e acesso a informação de forma atraente tornando-se, assim, o papel do professor o de ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los.

Ademais, segundo Moran, Masetto e Behrens (2003), ensinar e aprender exigem muito mais que flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é justamente conciliar a extensão da informação a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos. Há informações demais e dificuldade em escolher quais são as mais significativas e conseguir integrá-las a nossa mente e a nossa vida.

Acredita-se, no entanto, que enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal - intelectual e emocional – do aluno não se tornará verdadeiramente significativa, não

será aprendida verdadeiramente. Por isso, o aluno precisa estar pronto, maduro, para entender a real significação que determinada informação tem para ele, para, assim, incorporá-la vivencialmente e emocionalmente.

Deve-se ressaltar, também, que o educador não pode realizar essas mudanças sem levar em consideração que existem limites em relação ao conteúdo programático, ao tempo de aula, às normas legais e da instituição educacional na qual trabalha. Tem que haver uma interação entre as expectativas dos alunos, as expectativas institucionais e sociais e as possibilidades concretas de cada professor. Para Moran, Masetto e Behrens (2003), se o professor trabalha com um grupo, não poderá provavelmente preencher todas as expectativas individuais; terá, pois, que encontrar o ponto de equilíbrio entre as diferentes expectativas daqueles que participam do processo de aprendizagem. Quando há uma diferença intransponível entre as expectativas grupais e individuais, incontornáveis, a curto prazo, ainda assim, procurará adaptar flexivelmente as propostas, as técnicas, a avaliação (prazo maior, diferentes formas de avaliação). É inconcebível dar aula da mesma forma para alunos diferentes, para grupos com diferentes motivações. A criatividade está em o professor encontrar formas de aproximação dos alunos as suas propostas.

Logo, o professor precisa adaptar a metodologia e as técnicas de comunicação a cada grupo. Tem alunos que estão prontos para aprender o que o professor tem a oferecer; é a situação ideal, na qual é fácil obter a sua colaboração. Outros mostram estar distantes, mas sabendo chegar até eles, acabam por se mostrarem abertos, confiantes, restando ao professor motivá-los, sensibilizando-os para o que vão aprender, para que se sintam bem e se disponham a participar. Existem outros, que não estão prontos, que são imaturos ou distantes e indiferentes às propostas do professor. Nesse caso, o ensinante deve procurar aproximá-los o máximo que puder deles, partindo do que eles valorizam, do que para eles é importante. Mas se, mesmo assim, não obtiver resultado, poderá apelar para algumas formas de impor tarefas,

prazos, avaliações mais frequentes, de forma madura, mostrando que é pelo bem deles. O professor pode impor sem ser autoritário, sem humilhar, colocando as tarefas de forma clara, calma e justificada. A imposição deve ser o último recurso do professor, não o primeiro e único. Sempre que for possível, o educador deverá avançar mais pela interação, pela colaboração, pela pesquisa compartilhada do que pela imposição.

Moran, Masetto e Behrens(2003) afirma ver as aulas como processos contínuos de comunicação e de pesquisa, nas quais o conhecimento é construído em um equilíbrio entre o individual e o grupal, entre o professor-coordenador-facilitador e os alunos-participantes ativos. Aula-pesquisa, onde o professor motiva, incentiva, dá os primeiros passos para sensibilizar o aluno para o valor do que se vai aprender, para a importância da participação do aluno neste processo. Aluno motivado e com participação ativa avança mais, facilita todo o trabalho. Depois da sensibilização – verbal, audiovisual – o aluno, às vezes, individualmente e outras em pequenos grupos, procura suas informações, fará a sua pesquisa na internet, em livros, em contato com outras experiências para juntá-las ao conhecimento sistemático transmitido pelo professor.

A postura do professor é importantíssima para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Espera-se de um professor, em primeiro lugar, que seja competente na sua especialidade, que conheça a matéria, que esteja atualizado. Em segundo lugar, que saiba comunicar-se com seus alunos, motivá-los, explicar o conteúdo, manter o grupo atento, entrosado, cooperativo, produtivo. As mudanças na educação dependem de educadores maduros - intelectual e emocionalmente - curiosos, entusiasmados, abertos, que saibam motivar e dialogar. Fica evidente que as primeiras reações que o bom professor e educador despertam no aluno são a confiança, a admiração e o entusiasmo.

Observa-se que a educação avança pouco, porque ainda está profundamente inserida em organizações autoritárias, em processos de ensino e aprendizagem controladores,



com educadores pouco livres, mal resolvidos, que repetem mais do que pesquisam, que impõem mais do que se comunicam, que não acreditam no seu próprio potencial nem no de seus alunos, que “desconhecem o quanto eles e seus alunos podem realizar” (MORAN; MASETTO, BEHRENS, 2003, p. 13). Não vale a pena ensinar dentro de estruturas autoritárias, pode até ser mais eficiente, a curto prazo, pois os alunos aprendem rapidamente determinados conteúdos programáticos, mas não aprendem a ser pessoas, a ser cidadãos. É obvio que não se quer que o processo de ensino-aprendizagem seja tão solto a ponto de perder seu objetivo final, exigido pela sociedade, que a retenção do conhecimento necessário para que o aluno possa se integrar à sociedade, ao mercado de trabalho, a buscar sua realização profissional. Daí a necessidade da sistematização do conhecimento; o que se propõe, na verdade, é que esse processo aconteça dentro de um contexto comunicacional participativo, interativo e vivencial.

Moran, Masetto e Behrens (2003) ressalta, ainda, que o importante é vivenciar processos participativos de compartilhamento de ensinar e aprender através da comunicação mais aberta, confiante, de motivação constante e, nesse aspecto, ele enfatiza a contribuição das novas tecnologias, de integração de todas as possibilidades da aula-pesquisa / aula-comunicação, num processo dinâmico e amplo de informação inovadora, reelaborada pessoalmente e em grupo, que atinja todas as dimensões pessoais do professor e do aluno.

A globalização trouxe consigo a informatização do conhecimento que chega às pessoas cada vez mais rápido e de forma precisa e concisa. A escola, por ser o espaço responsável pela transmissão e produção do conhecimento, necessita acompanhar essa evolução; precisa ser o espaço gerador de cultura não só da aprendizagem de conteúdo. Para Fernando Hernández (1998), constitui papel fundamental da escola apresentar exemplos da cultura geral e, principalmente, local para que o aluno possa se integrar a esse meio conhecendo-o, para poder interpretá-lo a partir de diferentes pontos de vista. Só assim, o

aluno terá condições de tomar consciência sobre si mesmo e sobre o mundo. Nesse caso, o professor também terá condições de ensinar seus alunos a pesquisarem a partir dos problemas relacionados com situações da vida real.

Partindo desse princípio, é que o autor supracitado defende a idéia da utilização do currículo integrado como um marco para repensar a organização do conhecimento na escola. Tornou-se necessário, na atual conjuntura da educação, ensinar a relacionar ou combinar conceitos e procedimentos que, pelas matérias curriculares, foram ensinados anteriormente de maneira separada; ou seja, ensinar a relacionar, a estabelecer nexos entre as disciplinas e destas com a realidade.

[...] o denominado currículo integrado pretende organizar os conhecimentos escolares a partir de grandes temas-problema que permitem não só explorar campos de saber tradicionalmente fora da Escola, mas também ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 52).

Em meio a esse repensar o saber escolar e a função da escola no direcionamento do processo de aprendizagem, Hernández (1998) enfatiza, ainda, a importância dos projetos de trabalho quando se objetiva não só a transmissão de conteúdos, mas sim a construção do conhecimento. Ensinar os alunos a pesquisar a partir dos problemas relacionados com situações reais, vivenciadas dentro ou fora do espaço escolar, é uma das funções do projeto. Ele proporciona um planejamento participativo que faz gerar o diálogo e negociação do professor com os alunos, numa atitude interpretativa de ambos para o levantamento de critérios para a seleção dos temas e, posteriormente, para o processo de pesquisa, de seleção das fontes de informação, de ordenação e interpretação dos dados coletados, de relacioná-los com outros problemas, até se chegar a elaboração do conhecimento e avaliação de todo o processo.

Um aspecto importante no trabalho com projetos é que o professor passa a ser também um aprendiz e não só um especialista. Ademais, é uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem o lugar para isso, e que a aprendizagem pode ser vinculada ao fazer. Outro ponto a ser destacado é o fato de que os projetos não são uma fórmula que possa ser aplicada de maneira repetida; cada tema pode e deve surgir numa circunstância diferente. Não cabe aqui estender mais a discussão sobre os projetos, apenas ressaltar que pode ser um excelente mecanismo utilizado pelo professor para tornar suas aulas mais interessantes, participativas e dinâmicas, o que favorece muito ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere ao enfrentamento dos problemas de aprendizagem, Sara Paín (1992) chama atenção para a necessidade de o educador entender que há uma diferença entre os problemas de aprendizagem causados por perturbações no nível cognitivo do aluno, que atentam contra a normalidade do processo, e aqueles que se produzem exclusivamente no marco da instituição escolar. Estes últimos se manifestam na resistência às normas disciplinares, na má integração no grupo de pares, na desqualificação do professor, na inibição mental ou expressiva, que segundo ela, “[...] geralmente aparecem como formações reativas diante de uma enlutada e mal elaborada transição do grupo familiar ao grupo social” (PAIN, 1992, p. 31). Existe, pois, uma diferença entre a perspectiva psicopedagógica e a estritamente pedagógica. Ao educador cabe “[...] se preocupar em construir situações de ensino que possibilitem a aprendizagem, incrementando os meios, as técnicas e as instruções adequadas para favorecer a correção da dificuldade que o educando apresenta” (PAIN, 1992, p. 33). Observa-se que ela também defende que o processo de ensinar e aprender precisa estar centrado em uma relação de afeto, participativa e cooperativa entre o professor e seus alunos. Só assim, se tornará mais confortável lidar com as dificuldades de aprendizagem.

Já para Weiss (2004), é preciso que o professor promova a sua valorização pessoal e profissional, que busque e encontre o prazer de ensinar para que possibilite o nascimento do prazer de aprender – “o ato de ensinar fica sempre comprometido com a construção do ato de aprender, faz parte de suas condições externas” (WEISS, 2004, p. 18). Logo, a má qualidade do ensino provoca um desestímulo na busca do conhecimento. É preciso entender que as crianças e jovens vivem intensamente o presente e o futuro, com novos critérios de valor no contexto cultural. Segundo a autora supracitada, as instituições escolares, sejam elas públicas ou particulares, precisam se organizar em função da melhor possibilidade de ensino e ser permanentemente questionadas para que seus próprios conflitos, não resolvidos, não apareçam nas salas de aula sob forma de distorções do próprio ensino, fazendo com que seus alunos sejam depositários desses conflitos, o que irá, evidentemente, ocasionar perturbações em seu processo de aprendizagem.

Uma outra falha escolar, de acordo com Weis (2004) está na qualidade e na dosagem da quantidade de informações a serem transmitidas e na cobrança ou avaliação da aprendizagem. Tais situações, se mal conduzidas, são geradoras de uma ansiedade insuportável para o aluno, chegando à desorganização de sua conduta por não agüentar o excesso de ansiedade. A postura do professor diante disso é a de dosar os conteúdos programáticos de acordo com as possibilidades cognitivas de seus alunos, para isso ele precisa conhecê-los, respeitando as suas diferenças e limitações. Não se quer dizer com isso que o professor não deva colocar desafios necessários para que seus alunos avancem em seus conhecimentos, só que isso deve ser feito de acordo com a evolução e a produção de cada aluno, sem perder de vista que a construção do conhecimento implica não apenas em conflitos – com avanços e recuos – mas também em acomodação e equilíbrio (SCOZ, 2005, p.52-53). O prazer de ensinar e aprender depende consideravelmente dessa relação de conhecimento pessoal e respeito entre o aluno e o professor.

Alicia Fernández (1991), em sua fala sobre o despertar do prazer em aprender, coloca que a apropriação do conhecimento implica no domínio do objeto, sua corporização prática em ações ou em imagens que necessariamente resultam em prazer corporal. O dispor do corpo dá ao ato de conhecer a alegria sem a qual não há verdadeira aprendizagem. Enfatiza, ainda, que o espaço educativo deve ser de **confiança**, de **liberdade**, de **jogo**, para despertar o prazer de ensinar e aprender. Na verdade, o dever em executar as tarefas escolares deve ser transformado numa atividade prazerosa, que desperte o desejo em aprender, ou melhor, em assimilar ou construir um novo conhecimento. É preciso experimentar, pois se a criança não realiza ações com objetos, se não tem possibilidade de ver, de tocar, mover-se, provar seu domínio sobre as coisas, vai encontrar sérias dificuldades no processo de organização de sua inteligência na construção do saber. Eis aí a diferença entre saber e conhecimento. De acordo com a autora, “o saber dá poder de uso. Os conhecimentos não [...] o saber está relacionado com o fazer, com encarar o conhecimento de acordo como os caracteres pessoais” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 129).

Planos de prevenção do fracasso escolar podem e devem ser elaborados pelas escolas, no entanto, uma vez gerado o fracasso e conforme o tempo de sua permanência, o psicopedagogo deverá também intervir, ajudando através de indicações adequadas a cada caso, como assessoramento à escola, mudança de escola, orientação a uma ajuda extra-escolar mais pautada, a um espaço de aprendizagem extra-escolar expressivo, horário de estudo monitorado, entrevista familiares psicopedagógicas, grupos de orientação paralelo de mães, oficinas de trabalho, recreação e expressão com objetivos terapêuticos, etc. Tudo deve ser feito para que o problema de aprendizagem não se constitua em sintoma neurótico.

Alicia (2001) convida os educadores a aproximarem-se do lugar das crianças para compreendê-las, para adequar-se às suas possibilidades e aos seus desejos. Na relação entre ensinante e aprendente, aquele entrega “algo”, mas para poder apropriar-se “daquilo” o

aprendente necessita inventá-lo de novo. Conforme se posiciona o ensinante, essa relação será facilitadora ou perturbadora. Chama atenção para a importância do caráter subjetivo da aprendizagem, uma vez que as crianças e os adolescentes precisam reconhecer seu próprio desejo de aprender. Para isso, o ensinante precisa ser alguém que crê e quer que o aprendente aprenda, precisa, portanto, criar condições dentro de um espaço objetivo-subjetivo, no qual se realize a construção do conhecimento e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante.

Aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro; é deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis. Só será possível que os professores possam gerar espaços de brincar-aprender para seus alunos quando eles simultaneamente os construíram para si mesmos. (FERNANDEZ, 2001, p. 36).

Portanto, para ser um bom ensinante é preciso ser um bom aprendente. E isso não se consegue só com técnicas e cursos, requer um trabalho constante do professor consigo mesmo para construir uma postura, um posicionamento como aprendente, o qual resultará em modos de ensinar que lhe permitam investir no lúdico, para tornar o ato de aprender algo prazeroso. É assim que, em meio a essa proposta, Alicia (2001) chama atenção para a importância de despertar no professor e no aluno a confiança em sua capacidade pensante, de serem autores de suas próprias produções. Para que isso aconteça, “necessitamos de um ensinante que se mostre conhecendo, e não conhecedor; que se mostre pensante, e não que exiba e imponha o que pensa” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 92).

A escola passa a ser, pois, um lugar de reflexão, no qual é possível àqueles, que dela fazem parte, terem autonomia como pessoas por passarem a ser autores de seus pensamentos. O papel do professor passa a ser o de saber descobrir e mostrar a seus alunos o quanto eles pensam para que possa intervir e produzir condições facilitadoras da autoria do pensamento.

Na escola, abre-se um espaço riquíssimo para utilizar a pulsão de domínio, o prazer do desafio, tanto na criatividade quanto no debate das idéias. Por sua vez, é no espaço grupal que isso é possível para os professores e os alunos: resgatar a alegria de pensar juntos. (FERNÁNDEZ, 2001, p.125)

## **4.2 A Ludicidade Como Um Instrumento Facilitador da Aprendizagem**

Brincar é mais do que uma atividade sem conseqüência para a criança. Brincando, ela não apenas se diverte, mas recria e interpreta o mundo em que vive, se relaciona com este mundo. Brincando a criança aprende. (AUTOR DESCONHECIDO).

Em qualquer época da vida de crianças e adolescentes e também de adultos, as brincadeiras devem estar presentes. Brincar não é coisa apenas de crianças pequenas, erra a escola ao subsidiar sua ação dividindo-a em dois lados opostos: de um o do jogo da brincadeira, do sonho e da fantasia e do outro o do estudo sério, conteudístico, numa corrida incessante e, na maioria das vezes árdua, pela aprovação no vestibular. Independente do tipo de vida que se leve todo ser humano precisa da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho, fantasia, de um momento de descontração para viver. A capacidade de brincar abre para todos uma possibilidade de decifrar enigmas que os rodeiam, proporcionando “um momento sobre si mesmo e sobre o mundo, dentro de um contexto de faz-de-conta” (MALUF, 2007).

Observa-se, no entanto, que a brincadeira está ausente em grande parte das instituições escolares e quando presente é utilizada apenas com um papel didático, o qual vem atrelado a imposições e limitações. Na realidade, não há nas escolas espaços destinados para o desenvolvimento cultural do aluno (galpões para a realização de oficinas de artes: música, pintura, teatro, dança, escultura, culinária; e laboratórios para o envolvimento prático das crianças com as diversas modalidades da ciência) e quando há são mal utilizados, uma vez que essas atividades precisam estar incorporadas ao currículo, numa relação com as teorias desenvolvidas pelas variadas disciplinas, de modo a integrarem o processo de ensino e aprendizagem.

Na verdade, não se deve culpar o professor pela ausência da ludicidade em sua prática na sala de aula. Ao contrário, “trata-se de evidenciar o tipo de formação profissional do professor que não contempla informações nem vivências a respeito do brincar e do desenvolvimento infantil em uma perspectiva social, afetiva, cultural, histórica e criativa” (MALUF, 2007). Esse profissional precisa estar munido de conhecimento para que possa entender, interpretar e utilizar o lúdico de forma a auxiliá-lo na construção do aprendizado do aluno. Para isso, o professor deve não só ser o mediador dos jogos e brincadeiras, mas estar bem presente e participante na vivência com seus alunos desses momentos lúdicos. Logo, o professor ao organizar suas atividades de aula, deve selecionar aquelas mais significativas para os alunos, em seguida, criar condições para que sejam realizadas. Destaca-se que as atividades que são desenvolvidas através de metodologias que incorporem o lúdico, têm melhores resultados quando são realizadas em grupos, com a interação entre os participantes; e este trabalho coletivo facilitará o próprio auto-desenvolvimento individual. Maluf (2007) destaca que esse tipo de atividade tem como resultado a integração de atividades mais amplas e profundas como: liderança; respeito aos membros e as regras; noções de organização de trabalho; perspectiva de progresso; compreensão, ajuda mútua e aceitação.

É bom enfatizar que brincadeira e aprendizagem são consideradas ações com finalidades bastante diferentes e não podem habitar o mesmo espaço e tempo. O professor deve criar oportunidades para que o brincar aconteça, sem atrapalhar as aulas. É evidente que esses momentos lúdicos devem ter uma relação com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, mas cada um tem o seu momento para acontecer, é aí que reside o segredo da relação entre o brincar e o aprender.

O ato de brincar reforça a capacidade de observação e concentração. Se o que se quer é que a criança aprenda a observar, uma vez que aprender a ver é o primeiro passo para o processo de descoberta, tem-se que escolher o momento certo para apresentar-lhe o objeto,



motivá-la e dar-lhe tempo suficiente para que sua percepção penetre no objeto, da mesma maneira que se precisa respeitar até que momento vai o seu interesse. É preciso também que o professor se coloque como participante, acompanhando todo o processo da atividade, mediando o conhecimento através da brincadeira e do jogo, a fim de que estes possam ser reelaborados de forma rica e prazerosa.

Dessa forma, se no ato de educar deseja-se formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano escolar com atividades lúdicas. Ao brincar, a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos, comunica-se com seus pares, expressa-se através de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões. Vygotsky (1991, apud BAQUERO, 2001) indica a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária. Revela que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam. Segundo ele, a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz-de-conta, como ainda nas que exigem regras. Portanto, trata-se de um instrumento educativo riquíssimo, pois são manifestações espontâneas, presentes desde o início da humanidade e que acontecem no cotidiano.

Piaget (1979 apud CAMARÚ; BERTOLDO, 2007, p. 3) também ressalta que a atividade lúdica está presente em todas as etapas da vida humana. Para ele, o jogo se encontra estruturado em três categorias: o jogo de exercício – no qual o objetivo é exercitar a função em si – o jogo simbólico – no qual o indivíduo se coloca independente das características do objeto, funcionando em esquema de assimilação – e o jogo de regra, no qual está implícita uma relação inter individual que exige a resignação por parte do sujeito. Há menção, também, de uma quarta modalidade, que é o jogo de construção, em que a criança cria algo. Observa-se, portanto, a necessidade de alertar aos professores a respeito da importância do lúdico no

desenvolvimento de seus alunos, a partir de um novo olhar que compreende a dimensão imaginária, ou seja, uma dimensão que pode produzir o novo: os sonhos, os desejos, as expectativas e os mitos dos sujeitos envolvidos com uma determinada realidade.

O ato de brincar proporciona, tanto às crianças quanto aos adultos, que estes interliguem as coisas entre si e, ao relacioná-las, é que os sujeitos constroem o conhecimento. Pode-se observar que brincar não significa, simplesmente, recreação, isto porque é a forma mais completa que todos têm de comunicarem-se consigo mesmo e com o mundo. Logo, constata-se que a ação de brincar é fonte de prazer e ao mesmo tempo de conhecimento. Nessa atividade, ocorre um processo de troca, partilha, confronto e negociação, gerando momentos de desequilíbrio e equilíbrio, e propiciando novas conquistas individuais e coletivas. As brincadeiras também fazem incorporar no indivíduo os valores morais e culturais de seus antepassados, levando-o a reconstituir a sua própria história.

Assim, o professor interessado em promover mudanças, poderá encontrar na proposta do lúdico uma importante metodologia, que contribuirá para diminuir os altos índices de fracasso escolar e evasão verificados nas escolas. Claro, que atividades de cunho lúdico não abarcariam toda a complexidade que envolve o processo educativo, mas poderiam auxiliar na busca de melhores resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças. Estas atividades seriam mediadoras de avanços e contribuiriam para tornar a sala de aula um ambiente alegre e favorável para a aprendizagem.

O lúdico, como se pode constatar, apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança e mesmo o jovem opõem uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa. Quanto mais os alunos enfrentam dificuldades de ordem física e econômica, mais a escola deve ser um local que lhes traga outras coisas. Essa alegria, não pode ser uma alegria que os desvie da luta, mas eles

precisam ter estímulo ao prazer. Estudos demonstram que através de atividades lúdicas, o educando explora muito mais sua criatividade, melhora sua conduta no processo de ensino-aprendizagem e sua auto-estima. E é do conhecimento de todos que o indivíduo criativo é um elemento importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois é ele quem faz descobertas, inventa e promove mudanças.

A escola passou a difundir um ensino enciclopédico, imaginando quanto mais conteúdos passassem, mais os alunos se desenvolveriam, o que não é verdade. Para serem assimiladas, as informações devem fazer sentido. Isso se dá quando elas incidem, no que Vygotsky (2001 apud NEVES, 2007, p. 3) chamou de zona de **desenvolvimento proximal**, a distância entre aquilo que a criança sabe fazer sozinha (**o desenvolvimento real**) e o que é capaz de realizar com ajuda de alguém mais experiente (**o desenvolvimento potencial**). Assim, o bom ensino é o que incide na zona proximal.

Segundo Alicia (2001), brincar permite-nos fazer a experiência de tomar a realidade do objeto para transformá-la ou, o que é o mesmo, de transformar a realidade aceitando os limites que ela nos impõe. O pensamento nasce nesse momento com o intuito de resolver tal desafio. Assim, considera que a alegria é desafio, porque ela impulsiona a vencer o obstáculo. Quando a criança brinca, realiza a tarefa de construção e reconstrução permanente. Ela se vê diante das dificuldades de superar os limites impostos pelas regras dos jogos e isso a obriga a superar suas próprias limitações, o que a faz construir, bolar formas e estratégias para vencer, ou, pelo menos, tentar vencer o jogo.

E esse é um outro aspecto a ser enfatizado nas brincadeiras: os conceitos de **perder** e **ganhar**. As crianças necessitam ser trabalhadas para encarar a perda como um ganho pessoal e também como uma forma de aprendizagem. É preciso deixar claro aos alunos que o objetivo da atividade não é o de ganhar ou perder, mas sim elaborar hipóteses embasadas no conhecimento prévio. Daí ser preciso preparar atividades que resgatem

conhecimentos prévios em relação aos conteúdos de aprendizagem e, que esses sejam significativos e que provoquem um conflito cognitivo e faça o aluno estabelecer uma relação entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios. Por isso, o professor precisa saber e compreender, para agir de modo eficaz, seduzindo o aluno a **participar com entusiasmo**.

Muitas das indisponibilidades para aprendizagem talvez surjam quando o brincar das crianças se encontram com o silêncio do desejo de aprender. Esse silêncio, não deixa lugar para a imaginação (e, tantas vezes, por isso, inibe o pensamento, que é uma maneira de não perceber os afetos) e a curiosidade, que separada do desejo, não pode cultivar a idéia. Por outro lado, perante a criança que não consegue aprender (aquilo que esperamos que ela aprenda) urge considerarmos uma criança que não consegue dar sentido ao brincar; talvez, porque perceba-se incapaz de dar a sua realidade interna o seu significado. Cristalizadas, bloqueiam as experiências no espaço vivido do brincar e do aprender. (HENRIQUES, 2006, p. 4).

Crianças são naturalmente curiosas e, muitas vezes, a escola inibe esta curiosidade com seus conteúdos e métodos pré-estabelecidos e irreversíveis, através dos quais a própria escola acredita que exista uma aprendizagem significativa, porém não passam de meros “menus de culinária escolar”. É preciso deixar a criança descobrir, criar e aprender de forma mais alegre, de forma que ela sinta prazer em aprender. Na verdade, ensinar é simples, mas os métodos que os professores utilizam, de modo geral, talvez não estejam facilitando a aprendizagem, pois se preocupam apenas com o lado social e não procuram adaptar as informações aos estilos individuais, esquecendo de que uma sala de aula não é composta por um grupo de iguais, existem as diferenças, as limitações, os problemas emocionais, físicos, cognitivos específicos, que cada aluno traz consigo e que são expressos de formas diferentes no ambiente escolar.

Dessa forma, uma atividade lúdica nunca deve ser aplicada sem que se tenha um benefício educativo, ou seja, nem todo jogo pode ser visto como material pedagógico. A articulação de sua teoria à prática será inteiramente responsabilidade do professor. Ao propor uma atividade lúdica, deverá analisar as possibilidades de utilização em sala de aula e também

adotar critérios para analisar o valor educativo das atividades que deseja trabalhar. O docente deve ter em mente os objetivos que pretende atingir com a atividade lúdica que ele for inventar ou reelaborar, respeitando o nível em que o aluno se encontra e o tempo de duração da atividade, para que sejam possíveis a ação, exploração e reelaboração.

A intervenção do professor deve ocorrer no momento certo, estimulando seus alunos para a reflexão, para que possa ocorrer a estruturação do conhecimento. Assim, o aluno poderá descobrir, vivenciar, modificar e recriar regras, assimilando o conteúdo em estudo. Essa mediação do docente é essencial, tornando-se concreta a partir do momento em que domina o conteúdo. Só assim, ele poderá propor uma atividade lúdica com objetivos além do simples gosto de brincar, ou seja, ele poderá estimular o cognitivo de forma a levar o aluno a respeitar limites, socializar e explorar os dados obtidos para a construção do conhecimento.

Segundo Henriques (2006), apesar dos jogos já existirem há muito tempo, a discussão do seu uso no processo educacional vem se acentuando recentemente, e sem dúvida alguma, está sendo impulsionado pelo uso cada vez mais freqüente do computador. O autor considera dois aspectos importantes neste processo: o grande desenvolvimento, nos últimos anos, dos meios de comunicação e da informática. A revolução dos meios de comunicação está intimamente associada à TV, aos vídeos e as redes tipo Internet, que criaram novos padrões de interação com o público, que despertam sua curiosidade.

Neste movimento, fatores como instrumentos pedagógicos e processos didáticos vêm sofrendo fortes alterações isoladamente ou simultaneamente. Por exemplo, o uso do *datashow* que significa uma evolução na apresentação da aula tradicional, trata-se de uma evolução da tecnologia, com a qual se passa a informação, embora a maneira como o professor interage com os alunos e os meios de sistematização do conteúdo permaneçam exatamente os mesmos. Da mesma forma que uma aula dada com o uso do quadro-negro possa apresentar uma sistematização do conhecimento que esteja fora dos padrões

convencionais, a exemplo da utilização dos jogos e das brincadeiras em meio a criação de um espaço lúdico. Na verdade, em qualquer área de ensino, haverá sempre um triângulo: o **conhecimento**, os **métodos** e os **instrumentos disponíveis**. Quando se adota uma linha pedagógica, seja ela qual for, com o objetivo de trabalhar um conhecimento ou elaborar uma etapa do processo educacional, deve-se perguntar quais são os meios disponíveis para a articulação dos instrumentos pedagógicos.

Observa-se, portanto, em meio as colocações feitas neste capítulo, que a postura do professor em conduzir as suas aulas, seu conhecimento do conteúdo e dos mecanismos que norteiam a prática pedagógica, o método utilizado, a sua relação com os alunos, os instrumentos escolhidos para o monitoramento de suas aulas são fatores imprescindíveis para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. E uso dos jogos e brincadeiras constituem excelente oportunidade de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído, já que o lúdico é eminentemente cultural. Nesse sentido, os jogos ajudam a criar entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado, a fim de considerar os interesses e as motivações dos educandos em expressar-se, agir e interagir nas atividades lúdicas realizadas em sala de aula.

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o **prazer** e o **esforço espontâneo**. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Elas requerem um esforço voluntário porque mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Assim sendo, vê-se que se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. **O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve.** (TEIXEIRA, 1995 apud. CHAGURI, 2006, p. 3).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, de forma geral, está passando por uma crise que ao invés de ser superada se acentua. Esta situação foi gerada pelo descaso de um sistema que oculta em suas metas e ações o seu verdadeiro objetivo que é alienador, reprodutivista e elitista, procurando, de forma incansável, perpetuar os valores que a tornam dominante em uma sociedade que ainda não conseguiu soltar suas amarras e se libertar.

No entanto, o professor pode, através do seu trabalho cotidiano, na importante e difícil tarefa de educar, dar um novo rumo a essa situação, fornecendo a seus alunos subsídios que os façam verdadeiros cidadãos. Cidadão no sentido de conhecer para interferir e modificar uma determinada realidade. E a escola é um importante meio para se atingir esse objetivo, por entender-se que o conhecimento é a abertura do caminho para o vislumbrar das possibilidades, de compreender com clareza as variáveis que se mostram em torno deste sistema, para, assim, tentar modificá-las e transformá-las. Quando a escola, através das disciplinas que fazem parte do currículo e seus respectivos métodos, conseguir fazer a leitura do que está subjacente ao escrito pelo sistema, todos estarão mais sensíveis para reconhecer as intenções ocultas e alterar seus efeitos.

A partir do momento em que a escola e o próprio professor estiverem nesse nível de entendimento, poderão se organizar para construir, junto com os alunos, novos caminhos, com segurança, determinação e coragem de assumir riscos, pois conhecendo mais profundamente a realidade é possível transformar-se. O desconhecimento sugere vulnerabilidade e medo e, por conseguinte, acomodação, acovardamento, resignação e submissão.

Os profissionais de educação precisam, definitivamente, repensar a educação e, conseqüentemente, os processos de aprendizagem que nela estão inseridos; considerando que

estes são extremamente importantes na definição do comportamento humano, já que a teoria da aprendizagem serve como ponto de partida para a compreensão do homem. Só assim, o professor poderá lidar com os problemas de aprendizagem de seus alunos. Ele precisa conhecer tanto as teorias de aprendizagem quanto os recursos disponíveis que podem ser aplicados em várias metodologias de ensino, para trabalhar as deficiências de aprendizagem de seus alunos.

Por outro lado, tem-se que ter cuidado com os rótulos, sem fundamentação, que foram criados para explicar, ou melhor, diagnosticar, os problemas de aprendizagem: hiperativo, disléxico, indisciplinado, preguiçoso, mimado, etc. Os problemas de aprendizagem precisam ser analisados levando-se em consideração vários fatores, dentre eles: as relações familiares; o compromisso que a escola tem com a aprendizagem; os aspectos emocionais, físicos e sociais; e, sobretudo, não esquecer o professor como um sujeito que também aprende e que suas dificuldades e limitações podem repercutir na aprendizagem de seu aluno.

Logo, faz-se necessária uma avaliação crítica das atuais tendências do ensino e seus objetivos, como também, uma reavaliação dos conteúdos dos cursos de formação de professores. Avaliação crítica, no entanto, não significa reformas burocráticas que não considerem os sujeitos envolvidos (o aluno e o professor) com suas limitações e possibilidades. Essas pessoas precisam vivenciar práticas mais ricas, abertas, significativas, criativas e dinâmicas para que o processo de ensino-aprendizagem possa fluir de forma saudável e sem grandes problemas.

O ato de ensinar precisa tornar-se prazeroso para que o ato de aprender também o seja. Ensinar não é só falar, mas comunicar-se com credibilidade. É preciso ser professor-educador com um amadurecimento intelectual, emocional e comunicacional que facilite todo o processo de organização da aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que



valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação.

## REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor: o cotidiano na escola**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAMARÚ, Patrícia do A.; BERTOLDO, Janice V. **Redimensionando os dizeres e saberes do ofício docente: o que a ludicidade tem a ver com isso!?**. Arte na Escola. Disponível em: <<http://www.artenaescola.org.br>>. Acesso em: abr 2007.

CAMPOS, Dinah Martins S. **Psicologia da aprendizagem**. 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CHAGURI, Jonathas de Paula. **O uso de atividades lúdica no processo de ensino/aprendizagem de espanhol com língua estrangeira para aprendizes brasileiros**. Arte na Escola. Disponível em: <<http://www.artenaescola.org.br>>. Acesso em: abr. 2007.

DUBOIS, Cláudio; MOURA, Maria da Graça C. V.; SANTOS, Wanderci J. dos; GARCIA, Elizabeth V.; CARVALHO, Maristela de; GABRIELLI, Maysa M.; OLIVEIRA, Ana Lúcia M. de; KOBAL, Kátia; COSTA, Maria José (Orgs). **O outro lado do quadro-negro**. Portal do Espírito. Disponível em: <<http://www.espirito.org.br/index.asp>>. Acesso em: abr 2007.

DROUET, Ruth Caribé da R. **Distúrbios da aprendizagem**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1997.

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

\_\_\_\_\_. **O Saber em Jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LÜDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educação & Sociedade. Disponível em: <<http://www.revista@cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jan. 2001.

MALUF, Ângela C. Munhoz. **Brincar na Escola**. Psicopedagogia On-Line. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br>>. Acesso em: abr. 2007.

MORAN, José Manuel; MADETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

NEVES, Lisandra O. R. **O lúdico nas Interfaces das relações educativas**. Arte na Escola. Disponível em: <<http://www.arteescola.org.br>>. Acesso em: abr. 2007.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Tradução por Ana Maria Netto Machado. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

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

PISANDELLI, Glória Maria V. L. **Dificuldade de Aprendizagem: consequência do despreparo dos professores.** Psicopedagogia On-Line. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br>>. Acesso em: abr de 2007.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e Realidade Escolar: o problema escolar e de aprendizagem.** 12. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

SOARES, Júlio Ribeiro. **O papel das expectativas do professor em sala de aula.** Mossoró-Disponível em: <<http://www.mossoroense.com.br>>. Acesso em jan. de 2005.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.