

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

IARA RIBEIRO GUARESMA

MEMÓRIAS DE MINHA VIDA E REFLEXÕES DE  
UMA PRÁTICA

CAMPINAS

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

IARA RIBEIRO GUARESMA

**MEMÓRIAS DE MINHA VIDA E REFLEXÕES DE  
UMA PRÁTICA**

"Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia - Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia."

CAMPINAS

2006

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

G931m Guaresma, Iara Ribeiro  
Memórias de minha vida e reflexões de uma prática : memorial de  
formação / Iara Ribeiro Guaresma. – Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual  
de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de  
Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF).

1. Trabalho de conclusão de curso. 2. Memorial. 3. Experiência de vida.  
4. Prática docente. 5. Formação de professores. I. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-620

A Maria de Lourdes Puerta de Oliveira por ter colaborado na realização de um sonho.

# AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter dado força, coragem e persistência durante minha caminhada.

À minha mãe Doralice e meu pai Florisvaldo pela sua colaboração, compreensão e incentivo nos meus estudos.

À meus irmãos Camila, Rogério e Marcela pela sua compreensão e silêncio nos dias de estudo e de realização de trabalho.

À todos os meus alunos, que considero os “verdadeiros culpados”, pois é devido à eles, que continuo acreditando na educação.

Ao Profº Dr. Sérgio Leite pela sua colaboração na construção deste memorial.

À todos os A.Ps. do curso do PROESF que tornaram possíveis as mudanças na minha prática pedagógica.

Aos professores do Ensino Fundamental e Médio, responsáveis pela minha formação.

# SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO  | 01 |
| 1. O início de minha formação até o Ensino Médio                | 02 |
| 2. A realização de um sonho: o Magistério                       | 06 |
| 3. O início de minha profissão                                  | 08 |
| 4. A aprendizagem significativa e a afetividade em sala de aula | 10 |
| 5. A importância do lúdico no Ensino Fundamental                | 15 |
| 6. Considerações Finais   | 21 |
| 7. Referências Bibliográficas                                   | 22 |

# APRESENTAÇÃO

Registrar é deixar marcas.

Marcas que retratam uma história vivida.

Cecília Warschaver

Neste trabalho estão contempladas todas as informações que julgo necessário para contextualizá-los na minha formação enquanto professora: como constitui para exercer a profissão e as mudanças que houveram na minha prática após o curso do PROESF.

No desenrolar deste trabalho, relato no primeiro capítulo a minha formação desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, onde estão colocados os paradigmas que foram construídos durante este período, que influenciaram no meu lecionar.

No segundo capítulo, descrevo como foi o curso de Magistério numa Escola Estadual e os motivos que me fizeram escolher esta profissão.

No terceiro capítulo, intitulado “O início da minha profissão” relato o início de minha profissão, tanto minhas dificuldades e os motivos pelos quais resolvi cursar o curso do PROESF.

Como já citado acima, houveram mudanças após a entrada no curso de Pedagogia e estas estão divididas em dois eixos.

O primeiro eixo é afetividade, disponível no quarto capítulo, intitulado como “A aprendizagem significativa e a afetividade em sala de aula”, no qual abordo a primeira transformação na minha prática e o anseio em tornar a aprendizagem de meus educandos significativa.

O segundo eixo é o furto do lúdico, encontrado no quinto capítulo deste trabalho. Nele constam as minhas concepções que nortearam a minha prática, fazendo com que negasse o lúdico de meus alunos / crianças e a mudança que houve após a leitura dos textos da disciplina de Educação da criança de 0 à 6 anos e da Pedagogia da Educação Infantil no curso do PROESF.

# 1. O INÍCIO DE MINHA FORMAÇÃO ATÉ O ENSINO MÉDIO

O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando –se um depósito do educador. O educador deve saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

A primeira vez que sentei numa carteira escolar foi aos 5 anos em 1989, na EEI Snif Snif, localizada no município de Piracicaba, local onde nasci e resido até hoje; onde cursei a pré - escola. Recordo muito bem da minha primeira “tia”, muito carinhosa e calma com seus alunos.

As atividades que eu realizava eram aqueles treinos de coordenação motora, como: serrinha, pauzinho, bolinha, tracinho, zigue-zague, etc. Além disso, teve o treino do nosso nome, das letras e dos números. Particularmente não gostava de realizar estas atividades, achava chato fazer cópias num monte de linhas e se caso a professora considerasse que estava feio, ela mandava apagar e fazer novamente. Para Leite e Tassoni (2002),

Grande parte do ensino tradicional é marcada por objetivos irrelevantes, do ponto de vista do aluno, o que colaborou com a construção de uma escola divorciada da realidade, principalmente no ensino público... (p. 132).

A minha formação do Ensino Fundamental até o Ensino Médio foi feita em Escolas Estaduais, sendo que meu primário foi realizado na EEPG “Profª Catharina Casale Padovani”, próximo da minha casa.

Recordo que na 1ª série, imaginei que tinha me livrado daquelas inúmeras cópias, porém, nela também não foi muito diferente. Tinha que fazer cópias de BA, BE, BI, BO E BU, melhor dizendo de todas as famílias silábicas. Fui alfabetizada com uma cartilha, cujo nome não recordo.

Como afirma Klein (1996), a cartilha não contém linguagem escrita, já que privilegia o código, utilizando assim textos que, na verdade não são textos, mas arremedos da forma escrita de linguagem. Nesta perspectiva, o modelo tradicional tem como atividade a codificação e decodificação. Sendo assim, o processo de alfabetização é reduzido ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e da escrita, resultando muitas vezes no analfabetismo funcional (Leite, 2001).

No entanto, esta visão da cartilha que não tem na “verdade” textos, somente foi mudada durante as aulas de Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa no PROESF, depois de muitas discussões e conseqüentemente, percebi que neste modelo de alfabetização há fragmentação de palavras e a descontextualização da realidade.

De minha professora da 1ª série lembro muito bem. Uma professora jovem, alta, magra e paciente. Dividia os alunos em grupos de 4, de acordo com seus conhecimentos. Os alunos que fizeram a pré –escola ficavam separados dos que não cursaram.

Já a minha professora de 2ª série não era como minha professora anterior. Ela gritava com os alunos por qualquer motivo e a sala era organizada em fileiras. Para manter a turma calada, ela amendrontava - os, gritando e fazendo ameaças, pois ela queria que eles ficassem imóveis, como robôs. De acordo com Freire,

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (1996, p.73)

Ficou marcado também na minha memória neste ano letivo: a falta de compreensão na subtração com reagrupamento, o que originou a primeira nota vermelha em Matemática. O que dificultou foi o fato de não trabalhar com o concreto, partir direto para o registro e explicar daquela forma errônea de emprestar e devolver.

Para Vygotsky (1984, p. 100), “o concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não como um fim em si mesmo”.

Na 3ª série, tive a sorte grande, pois foi a minha professora, uma das mais queridas da escola ou se não fosse a mais querida. Porém, “quando a esmola é demais o santo desconfia”, já que no decorrer do ano letivo ela se aposentou. Foi uma choradeira

que durou semanas. As professoras que substituíram foram inúmeras, todas seguiam um mesmo livro didático de “cabo à rabo”.

Como aluna gostava de realizar as atividades do livro, mas como professora percebo que muitas atividades não oferecem possibilidades para o aluno manifestar os conhecimentos que trazem consigo, negando assim a realidade que os cercam. Nenhuma professora já citada anteriormente fazia um paralelo com o nosso dia –a dia, melhor dizendo, elas nem queriam saber de nosso cotidiano. Entretanto não as julgo, acredito que deram o melhor de si e a metodologia adotada por elas eram a única que conheciam ou confiavam.

Na 4ª série, já estava com outra professora. Uma senhora mais velha, apresentava em torno dos 50 anos. Ela era outro doce de professora, muito paciente com seus alunos e tenho ótimas recordações dela. As atividades que dava eram todas de um livro que tinha todas as disciplinas. Também seguia este livro de cabo à rabo, porém escutava seus alunos, instigando seus conhecimentos. Esta professora mantinha com seus alunos duas sub categorias em relação à afetividade, segundo Tassoni (2000): a *proximidade*, pois ela ficava bem perto de seus alunos e os *incentivos*, já que encorajavam - os.

Lembro das excursões que participei durante o meu primário. Conheci a Nabisco, Cacau, uma indústria de papel que não recordo o nome, Horto Florestal de Tupi e outras que fugiram da minha memória. Todas estas visitas foram essenciais para a construção do meu conhecimento, pois não é somente no âmbito escolar que se restringe o processo de ensino – aprendizagem.

Durante o primário as aulas de Educação Artística restringiam - se somente as Artes Visuais. As atividades eram pintar desenhos mimeografados e também fazer reduções e ampliações. Ambas as professoras de 3ª e 4ª série não davam a oportunidade de criar meus próprios desenhos, com isto, a criação deles ficou comprometidos. Como cita Albano (1999),

o desenho de um adulto, quando não se torna um artista, é semelhante ao desenho de uma criança de sete anos. Já existem estudos mostrando que esta atrofia não é natural ao desenvolvimento, mas consequência da forma como a Sociedade e, por extensão, a Escola lida com a questão da arte (p.49).

No ginásio 5ª e 6ª série, permaneci na mesma escola, somente houve a mudança de período, já que tive de estudar à tarde. Lembro que fiquei bem ansiosa

durante as férias, pois sabia que teria vários professores e falavam-me que teria de copiar ligeiramente da lousa, já que eles não esperavam.

Houve aquela mudança em 1996, que separou o primário do ginásio. Contudo a escola que eu estudava desde a 1ª série passou a ter somente o primário. Tive que estudar numa escola não tão próxima da minha casa, a EEPG João Batista Nogueira, onde concluí o Ensino Fundamental. Fui obrigada a me adaptar com os novos professores e colegas da sala. Recordo que conhecia somente 4 colegas que estudaram comigo, o restante da sala eram os alunos que estudaram naquela escola desde o primário.

Não tenho boas recordações da minha 7ª série, pois me sentia como um peixe fora d' água, no entanto, na 8ª série, fiz amizade rapidamente com os novos colegas e conheci bons professores. Acredito que foi nesta época que comecei a pensar em cursar o normal ou um curso superior, pois havia professores que incentivavam para tal, já que estes acreditavam no potencial dos seus alunos e havia a pressão dos meus pais, quando faziam aquela famosa pergunta: “O que você vai fazer quando crescer?”.

O meu 1º e 2º ano do colegial voltei à estudar novamente no “Catharina”, no período matutino. Já conhecia praticamente todos os professores e colegas da sala, onde tive bons e nem tão bons professores nestes dois anos letivos.

## 2. A REALIZAÇÃO DE UM SONHO: O MAGISTÉRIO

O homem nunca pode parar de sonhar.  
O sonho é o alimento da alma, como a comida é  
o alimento do corpo.  
Paulo Coelho

Revirando o meu baú de memórias e refletindo como escolhi a profissão, recordo que desde pequena, por volta dos 8 anos, brincávamos eu e minha irmã de escolinha, e na adolescência fui aquela aluna que estava sempre disposta à auxiliar os amigos de sala, esclarecendo suas dúvidas antes das avaliações, seja na escola ou na classe. A fala que freqüentemente escutei destes amigos foi: “Você serve para ser professora”, e não era somente jeito que eles falavam que eu tinha, me diziam que tinha até “cara” de professora.

Entretanto, em minha adolescência pensei em exercer outras profissões como: engenheira civil e dentista, profissões que me identifico.

Aos 16 anos, decidi escutar as pessoas que me rodeavam e realizar um sonho que surgiu desde pequena. Então, fiz a inscrição para conseguir uma vaga na Escola Estadual Sud Mennucci, onde havia o Curso Normal. Além de mim, duas amigas também fizeram as inscrições, pois elas também queriam ser professoras, mas de Educação Infantil.

De fato, consegui a vaga, no qual eram disputadas por meio de sorteio, pois a procura pelo Curso Normal era intensa. Matriculei - me sem as minhas amigas, já que elas desistiram antes de realizarem as suas matrículas. Sendo assim, iniciei o magistério sem conhecer nenhuma amiga na minha sala.

Vale ressaltar que iniciei o curso com muitas perspectivas, porém muitas foram frustradas. Posso afirmar que quando iniciei pensava que o curso me prepararia para a tal sonhada profissão. Quando digo “preparo”, resalto no embasamento teórico que gostaria de ter conhecimento, mas não posso culpar as professoras pela estrutura do curso e nem generalizar, pois tive conhecimento na área de Psicologia sobre alguns autores, sínteses bem enxugadas de suas obras.

Percebi no decorrer dos dois anos letivos que os professores do Curso Normal não eram a favor do ensino tradicional, pois isto ficava em evidência nos seus

discursos. No entanto, havia um conflito entre a fala e a prática destes, já que no decorrer do curso fui obrigada a fazer pasta com atividades de coordenação motora (zigue-zague, ondinha, pauzinho, etc) para a primeira série. Acredito que tanto meus professores e inclusive eu, utilizávamos a única referência que tínhamos: os professores do primário.

Era comum nas aulas do magistério os relatos da vida pessoal dos professores, onde eles iniciavam explicando ou lendo o texto, depois partiam para descrever a sua vida. Falavam de seus filhos, maridos, local onde moravam, etc.

Conclui o curso Normal em dez / 2001, porque nas 300 horas que cumpri como estágio, observando as práticas de outras professoras em Escola Estadual de Fundamental e EMEI, tive a certeza que era o que queria exercer durante minha vida. Não foi o curso que me preparou, mas me fez gostar mais da profissão.

### 3. O INÍCIO DE MINHA PROFISSÃO

Não existe alguém,  
que nunca teve um professor na vida,  
assim, como não há ninguém  
que nunca tenha tido um aluno.  
Içami Tiba

Em meados de março de 2002, encontrei com uma professora do magistério e foi através dela que obtive a informação sobre o concurso que seria em junho. A partir daquele dia foram dois meses de estudo intensivo em casa, estudando os conhecimentos gerais: Português e Matemática.

Por sorte ou por mérito consegui classificar - me no concurso na 38ª posição, o que levou -me a ser chamada em 03/02/2003 para o cargo de Professor de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Piracicaba.

Iniciei lecionando aos 19 anos, na EMEF “João Batista Nogueira, escola em que concluí o Ensino Fundamental, mas atualmente municipalizada e tendo o prédio “emprestado” do Estado.

A primeira turma a gente nunca esquece! Foi uma 2ª série, com alunos maravilhosos e muito carinhosos. Guardo com carinho as inúmeras cartas de incentivo que escreveram durante o ano letivo.

Para mim, vivenciei o maior desafio com esta turma. A metade dos alunos não era alfabetizada e não tive apoio da coordenadora pedagógica. Digo “maior desafio”, pois como novata que era, sem experiência nenhuma e uma coordenadora ausente que não me auxiliava em nada deixando - me sem aparato algum, tive que enfrentar os meus problemas com o auxílio de minhas poucas amigas até jul / 2003.

O coordenador pedagógico ou professor coordenador coordena, acompanha, acessora, apóia e avalia as atividades pedagógico – curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico – didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. (LIBÂNEO, 2001, p.342)

As contribuições de Libâneo mostram que a coordenadora pedagógica não cumpria com suas funções, pois não havia o acompanhamento de minha prática

pedagógica. Sendo assim, ela não podia apoiar e muito menos avaliar as atividades para os educandos daquela escola.

Desde o início das aulas até meados de julho, chorei muito no momento de preparar as aulas. O meu desespero foi crescendo e crescendo, cheguei a comprar duas coleções de livros, para ter idéias de atividades para meus educandos.

Em junho, tomei conhecimento sobre o curso de Pedagogia da Unicamp para Rede Metropolitana de Campinas, através da amiga Maria de Lourdes e também professora desta escola. Até me emociono em lembrar, pois foi uma das poucas professoras que disponibilizou seu tempo para me ajudar.

Fiz a minha inscrição no último dia acompanhada da minha amiga e também professora desta escola, mas como não estava confiante que seria aprovada, fiz um curso oferecido pela Secretaria Municipal de Piracicaba com duração de duas semanas. Por Deus, consegui o que eu queria, o meu sonho foi alcançado.

O motivo que me fez procurar rapidamente uma formação acadêmica superior foi o magistério precário, como já citei acima, e por ser um sonho, que naquele momento estava preste a ser alcançado. Não iniciei antes o curso superior porque não trabalhava, sendo assim, não tinha como pagá-lo e muito menos podia frequentar um curso pré – vestibular para prestar uma universidade pública.

Após a entrada no curso do PROESF em agosto / 2003 conheci novas colegas de profissão, o que proporcionou trocas de experiências e conseqüentemente novos aprendizados, deixando-me segura e confiante na minha prática. Porém, os novos aprendizados também foram através dos textos, que proporcionaram discussões e reflexões que transformaram a minha vivência em sala de aula.

## 4. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A AFETIVIDADE EM SALA DE AULA

Os conhecimentos que o aluno possui não são um dos obstáculos para a aprendizagem, mas o requisito indispensável para ela.

Tereza Mauri

A minha preocupação desde o início como professora era fazer com que a aprendizagem dos alunos fosse significativa, pois tinha a missão de alfabetizar aquela metade da minha primeira turma que não adquiriu a escrita e a leitura. Porém, não sabia que rumo tomar para alcançar este objetivo. Não sabia como os alunos construíam seu conhecimento e como torná-lo significativo para eles, pois ficaram marcados na minha vida escolar aqueles professores que não se preocuparam com isto. Como dizia a AP. Zenaide da disciplina da Educação da criança de 0 à 6 anos do curso do PROESF, “a gente não dá o que não tem”, por isso tenho consciência que falhei como professora no meu primeiro ano, já que errei até encontrar o caminho.

Um de meus erros com a primeira turma foi desconsiderar o conhecimento que os alunos trazem consigo. Sendo assim, não instigava a bagagem para partir do que eles já sabiam.

No 3º semestre do curso de Pedagogia tomei conhecimento sobre a importância da afetividade e como tornar a aprendizagem de meus alunos significativa a partir de textos, discussões e reflexões. Nesta perspectiva, descrevo abaixo a mudança na minha prática.

Hoje, reconheço que o aluno chega à escola com inúmeros conhecimentos construídos em diversos ambientes no decorrer dos anos e estes conhecimentos são sua bagagem cultural, sendo significativos para ele. Para Freire (1996) não é possível respeitar o educando sem levar em consideração “os conhecimentos de experiência” que trazem consigo para a escola.

Sendo assim, o meu papel de professora é instigar os conhecimentos prévios com o intuito de partir do que o aluno já sabe, ou seja, não ficar preso ao que ele conhece, mas oferecer possibilidades para ampliar o conhecimento.

Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia da Educação a um único princípio, eu formularia este, de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante consiste no que o aluno já sabe. Investigue-se isso e ensine-se ao aluno de uma forma conseqüente (AUSUBEL, 1968 apud RONCA, 1976, p.59.)

Neste sentido, cabe à mim procurar conteúdos que sejam significativos para os alunos, com a intenção de que não ocorra a memorização mecânica de conteúdos. Conforme explica Ronca (1976), “na aprendizagem mecânica, o conteúdo é relacionado com a estrutura cognitiva de uma forma arbitrária, isto é, casual e ao pé da letra, o que não traz consigo a aquisição de nenhum significado” (p.65). Nesse processo, não tenho o papel de transmissor de conhecimento, mas o de mediador entre eles e o objeto de conhecimento. Segundo Vygotsky,

o desenvolvimento humano depende da interação que ocorre entre as pessoas e da relação com os objetos culturais, uma vez que, com a presença do outro, neste caso o professor mediador, dar -se- á a evolução das formas de pensar da criança, ao mesmo tempo em que esta estará se constituindo como sujeito (COLOMBO, 2002, p.7)

Contudo, esta visão de que o professor deve conhecer a bagagem cultural do aluno para mediar na construção do conhecimento, tornando assim a aprendizagem significativa para o aluno, foi incorporada na minha prática de 2004, com a sala de 1ª série na Emef José Antonio de Souza. A angústia de meu primeiro ano como professora havia sido sanada, pois acredito que consegui o meu objetivo de tornar a aprendizagem significativa para eles.

Entretanto, desconsiderar a bagagem cultural do aluno aumenta as chances de fracassar no processo de construção do conhecimento. Como diz Leite e Tassoni (2002),

iniciar o ensino desvinculado de qualquer aspecto de conhecimento do aluno aumenta as chances do insucesso ocorrer logo no início do processo, deteriorando prematuramente as possibilidades de se estabelecer uma relação saudável entre o sujeito e o objeto do conhecimento (p. 133).

Isto explica uma das possíveis causas do fracasso da alfabetização de alguns alunos que não conseguiram apropriar -se da leitura e da escrita no final do ano letivo de 2003.

Consciente de minha função de professora, sei que os alunos necessitam de respeito e principalmente de atenção, conseqüentemente eu e eles ou vice - versa estabelecemos uma relação de afetividade.

as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente (ALMEIDA 1999, p.107 apud LEITE e TASSONI, 2002, p.107).

Este vínculo afetivo entre docente e discente pude vivenciar desde o meu primeiro ano como professora. Tive como modelo, uma professora do meu primário, pois o seu afeto era transmitido pelos gestos, fala e pelo seu olhar.

Em resumo, percebo que não é somente o contato físico que demonstra a afetividade. Em sala de aula, procuro sempre auxiliar os alunos nas suas dificuldades, valorizar seu esforço e elogiar, dando assim atenção ao aluno, sendo esta uma maneira de demonstrar o afeto. Conforme salienta Dantas (1993, p.75 apud Leite e Tassoni, 2002, p.128) “as manifestações epidérmicas da ‘afetividade da lambida’ se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade”.

Entretanto, nós como educadores, não devemos permitir que a afetividade interfira no cumprimento ético de nossa prática. Desse modo, não privilegio um aluno por qual sinto simpatia, por exemplo, melhorando sua nota ou não deixando de recuperação. De acordo com Freire,

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (1996, p.159-160).

Na busca de encontrar a ligação entre afetividade e cognição, citarei três teóricos: Wallon, Piaget e Vygotsky, abordando a concepção perante o assunto.

Wallon considera que a afetividade e a inteligência são dois fatores indissociáveis e defende que a emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, pois a emoção e a afetividade desempenham um papel fundamental na constituição e no funcionamento da inteligência. Afinal, são elas que irão determinar os interesses e as necessidades de cada indivíduo (apud LEITE e TASSONI, 2002).

Segundo Arantes (2002), tanto Piaget, Wallon e Vygotsky tem a visão que a emoção e a razão são inseparáveis. De acordo com Piaget, não existe comportamento puramente afetivo e comportamento puramente cognitivo.

Vygotsky (1984) postula que são as intenções, motivações e necessidades do indivíduo que conduzem a aprendizagem.

A partir das visões dos três autores, pude concluir que não dá para separar o afetivo e o cognitivo na escola, ou seja, na prática pedagógica, é importante, desenvolver ambos plenamente, pois os conhecimentos são cognitivo-afetivos, conforme Arantes (2002).

Vale ressaltar que além de instigar os conhecimentos dos alunos, citado anteriormente, aproveito as experiências que eles trazem para discutir a realidade.

Tomo emprestado o que Freire (1996) diz na Pedagogia da Autonomia “Ensinar exige saber escutar”, isto é, escutar seus alunos com o intuito de conhecê-los e compreendê-los (idem). No entanto, devo reconhecer que o trabalho é árduo, pois conhecer cada aluno, sua individualidade, sua história, seus gostos, sua vivência ..., e no coletivo da sala, fazer com que a aprendizagem seja significativa para todos, é uma tarefa grande.

Na minha prática não tenho problemas para escolher os conteúdos que considero significativos para meus alunos, já que no início de cada ano letivo, o coordenador pedagógico apresenta o plano de ensino para rever e pontuar os conteúdos para aquela turma levando em conta aqueles alunos e os fatos marcantes que aconteceram ou irão acontecer no decorrer naquele ano.

Hoje, também tenho como prática utilizar uma metodologia que leve a criança à saber o porquê está aprendendo aquele conteúdo, ou seja, relacionar os conteúdos ao cotidiano do aluno. Outra prática em sala de aula é estabelecer uma relação afetiva entre aluno e aprendizagem, resultando num aluno que goste de aprender. Diante disso, a minha prática é atrativa aos olhos do aluno e prazerosa.

Para Leite e Tassoni (2002, p. 124),

a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Essas duas práticas que relato acima são recentes, pois no meu primeiro ano como professora não tive esta preocupação.

Com o intuito de tornar a aula prazerosa para meus educandos, atualmente utilizo os diversos espaços da escola para não ficar desgastante e monótona. Assim, eles

não permanecem o tempo inteiro na sala. Procuo também relacionar os conteúdos com o concreto, facilitando a aprendizagem e tornando –a significativa, como mostra o filme “A língua das mariposas” apresentado na aula de Temas Transversais no 5º sem. do curso do PROESF. Neste, apresenta o professor Gregório trabalhando o conteúdo das línguas das mariposas a partir do próprio inseto.

Nos parágrafos acima, restringi a afetividade somente na relação professor – aluno e aluno – aprendizagem. Entretanto, procurei sempre em minha prática, levar o afeto entre os educandos, pois não sou a detentora do conhecimento, que tem como papel “transmitir”, mas utilizo a concepção que os alunos aprendem na interação social, isto é, uns com os outros. Portanto, nesta interação, deve permear entre os educandos a afetividade.

Concluindo, possuo um novo olhar perante os alunos, tendo a visão que na construção do conhecimento é fundamental a afetividade na relação docente / discente / objeto de conhecimento. Sendo que o professor é responsável pela construção do conhecimento e pela construção do sujeito envolvendo valores e o próprio caráter.

## 5. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo, se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond

Na prática pedagógica dos anos de 2003 e 2004, respectivamente com a 2ª e 1ª série, não valorizei o lúdico, pois tinha a visão errônea que a escola era o local para “aprender”, sendo este o local inapropriado para o brincar ou para o lazer. Desconsiderei que meus alunos eram crianças e conseqüentemente, “brincávamos” somente nas aulas de Educação Física. Esta foi a concepção que criei durante os anos escolares em que sentei na carteira.

No início da minha prática 2003 e 2004 utilizei a fala: Os alunos da EMEI brincam muito, por isso chegam no Ensino Fundamental sem saber “nada”. Acreditava que as professoras de Educação Infantil “matavam” o tempo, utilizando brincadeiras. Entretanto, não era a única a pensar assim e muitas colegas de profissão pensam isto ainda hoje.

Para Marcellino (1990 p.77), “o fato é que, quando do ingresso da criança na Escola, a obrigação tem se caracterizado, e aí o lazer, como espaço para manifestação do lúdico, parece ser inquestionável”.

É comum no ingresso da criança no Ensino Fundamental, o educador desconsiderar a cultura infantil. Com este raciocínio, deixam a criança permanecer por 5 horas sentadas na carteira. No entanto, no decorrer das aulas de Pedagogia da Educação Infantil com a A.P Simone no curso do PROESF, fui mudando a minha concepção, percebendo a importância desta fase para a criança e as aprendizagens que adquirem.

Como cita Marcellino (1990, p. 54-55),

a sociedade demonstra que, de uma perspectiva mais geral, o que vem se verificando, de modo crescente, é o furto da possibilidade da vivência do lúdico na infância, ou pela negação temporal e espacial do jogo, do

brinquedo, da festa, ou mesmo através do consumo obrigatório 'de determinação bens e serviços oferecidos como num grande supermercado.

A criança passa a ser muitas vezes, separada da sociedade em que vive, a partir do momento que vê a infância, como momento de descompromisso e falta de obrigações. Ela passa a ser “proletária” em termos de faixa etária e projeto humano, independente da classe social, reduzindo ou, até mesmo negando o seu acesso ao “brincar” (Marcelino, 1990).

Refletindo sobre a afirmação acima, relatarei as duas concepções que foram construídas durante os anos letivos que fui aluna e que me fizeram refletir durante dois anos letivos sobre a prática.

A preparação para o futuro era algo enraizado em mim. Tinha a concepção que meus alunos precisavam somente preparar -se para o futuro, isto é, esquecia de vivenciar com eles o presente. Conforme salienta Marcelino (1990), a necessidade de trabalhar, a obrigação precoce e a *preparação para o futuro* (grifo meu) causam o furto do lúdico.

Reportando para a minha infância, fruto de obrigações, pois sou a filha primogênita de meus pais e acredito que por este motivo era a responsável por determinadas tarefas da minha casa: ir ao supermercado sozinha, levar e buscar minha irmã da escola e outras. Contudo, o fato de comportar - me na infância como mini – adulto, influenciou e refletiu em minha prática.

Para Ariès (1987) o fato de considerar a criança como mini – adulto leva também ao furto do lúdico,

J. L. Flandrin utiliza um bom exemplo para definir a criança, “se a arte medieval representava a criança como um homem em escala reduzida, ‘isso se prendia, diz ele, não à existência, mas a natureza do sentimento da infância’. A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais (p. 14).

O fato de considerar meus alunos como mini – adultos no âmbito escolar foi também o outro motivo que levou ao desrespeito da cultura infantil e conseqüentemente, a não oferecer o espaço para o lazer.

Tudo que referi acima é passado em minha prática. Hoje, estou com alunos de 5 à 6 anos da Etapa Inicial do Ensino Fundamental na E.M João Otávio de Melo

Ferraciú” e apesar da idade, estão sofrendo pelas mesmas exigências dos alunos de 1ª à 4ª Ensino Fundamental, como nos lembra Abramowicz (2004, p.16),

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas, de quatro a seis anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido de disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e dos gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e as diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais.

Embora na minha prática tenha a preocupação com a inclusão de atividades, no entanto, não me restringi a isto. Deixo um tempo reservado para os jogos, brinquedos e brincadeiras; e estes fazem parte da cultura da criança, que de uma forma espontânea e lúdica, constrói seu próprio brincar.

Segundo Marcellino (1990), no espaço escolar devemos levar em consideração a criança, ou seja, sua cultura no processo de aprendizagem, tanto considerando os conteúdos quanto a forma. Sendo que as atividades lúdicas não devem ser somente carregadas do caráter educativo, perdendo “as possibilidades de realização do brinquedo, da alegria, da espontaneidade, da festa” Portanto, negar o lúdico na escola é entendido como desrespeito à sua cultura (p.85).

Contudo, hoje reconheço que é o meu papel de professora a iniciação da criança numa atividade lúdica. Na “Carta do Lazer” fixada no Seminário Mundial de Lazer, promovido pela Fundação Van Clé – Bruxelas – afirma, no seu artigo 4º, que:

a família, a escola e todos os educadores têm papel determinante a desempenhar quando a iniciação da criança numa atividade lúdica e ativa do lazer, na qual a freqüente contradição entre o ensino e a realidade necessita ser eliminada. (APUD MARCELINO, 1990, p.64).

Tenho a concepção que a criança encontra – se no brinquedo um recurso para o desenvolvimento das atividades lúdicas, pois este recurso desperta a curiosidade, exercita a inteligência, permite a imaginação e também a criação.

Em minha prática utilizo as sucatas na confecção de brinquedos, o que leva a criança a usar a imaginação e sua criatividade na construção. É indispensável saber criar condições e oferecer oportunidades para a criança desenvolver suas potencialidades em relação ao trabalho com sucatas. Entretanto, não podemos deixar eles realizando o

trabalho “sozinhos”, sem o nosso acompanhamento. Acompanhar, incentivar e auxiliar no processo de construção é o papel do professor.

Além dos alunos confeccionarem seus próprios brinquedos, tenho um dia reservado na semana (sexta – feira) para que tragam os brinquedos industrializados. Este é o tempo destinado ao brincar livre – “ao faz de conta”. Conforme Mello, o faz de conta é uma representação simbólica anterior a linguagem escrita.

(...) a ajuda do desenho e do faz de conta, vai tornando mais elaborado o modo como utiliza as diversas formas de representação. Desta maneira, entende –se que a representação simbólica no faz de conta e no desenho é uma etapa anterior e um forma de linguagem que leva à linguagem escrita: desenho e faz de conta compõem uma linha única de desenvolvimento que leva do gesto - a forma mais inicial da comunicação – às formas superiores da linguagem escrita. Esta forma superior da linguagem escrita deve ser entendida como o momento em que o elemento intermediário entre a realidade e a escrita – a linguagem oral – desaparece e a escrita se torna diretamente simbólica, ou seja, percebida como uma forma de representação direta da realidade (2005, p.28).

Em resumo, percebe - se que devemos respeitar a cultura infantil no âmbito escolar e considerar a importância desta etapa para a aquisição da escrita.

As contribuições dos teóricos Marcellino, Ariès e Abramowicz, vistos nas disciplinas de Educação da criança de 0 à 6 anos e Pedagogia da Educação Infantil no curso do PROESF, fizeram - me refletir sobre minha concepção errônea do “brincar”. Contudo, estes foram os responsáveis pela transformação de minhas concepções que originou uma outra prática.

Portanto, cabe a nós educadores, lembrar sempre que nossos educandos são crianças, obtendo assim, consciência que não devemos submetê-los a ficar presos na sala de aula, pois criança gosta de ar livre, de pular, de correr..., de gastar sua energia.

Encerro, deixando o poema de Anita Wadley para nós, educadores, para refletirmos sobre importância do brincar e tirar nossas próprias conclusões.

Apenas brincando

Quando estou construindo com blocos no quarto de brinquedos,

Por favor não diga que estou apenas brincando.

Porque enquanto brinco estou aprendendo

Sobre equilíbrio e formas.

Quando estou me fantasiando,

Arrumando a mesa e cuidando das bonecas,

Por favor não fique com a idéia que estou apenas brincando.  
Porque enquanto brinco estou aprendendo.  
Eu posso ser mãe ou pai algum dia.  
Quando estou pintado até os cotovelos,  
Ou de pé diante do cavalete, ou modelando argila,  
Por favor não me deixe ouvir você dizer ele está apenas brincando.  
Porque enquanto brinco estou aprendendo.  
Estou me expressando e criando.  
Eu posso ser um artista ou um inventor algum dia.  
Quando você me vê sentado numa cadeira  
Lendo para uma platéia imaginária,  
Por favor não ria e pense que eu estou apenas brincando.  
Porque enquanto brinco estou aprendendo.  
Eu posso ser um professor, uma professora algum dia.  
Quando você me vê procurando insetos nos arbustos,  
Ou enchendo meus bolsos com todas as coisas que encontro,  
Não jogue fora como se eu estivesse apenas brincando.  
Porque enquanto brinco estou aprendendo.  
Eu posso ser um cientista algum dia.  
Quando estou entretido com um quebra-cabeça,  
Ou com algum brinquedo na minha escola,  
Por favor não sinta que é um tempo perdido com brincadeiras  
Porque enquanto brinco estou aprendendo.  
Estou aprendendo a me concentrar e resolver problemas.  
Eu posso estar numa empresa algum dia.  
Quando você me vê cozinhando ou experimentando alimentos,  
Por favor não pense que porque me divirto, é apenas uma brincadeira.  
Eu estou aprendendo a seguir instruções e perceber diferenças.  
Eu posso ser um “chef” algum dia.  
Quando você me vê aprendendo a pular, saltar,  
Correr e movimentar meu corpo,  
Por favor não diga que estou apenas brincando.  
Eu estou aprendendo como meu corpo funciona.  
Eu posso ser um médico, enfermeiro ou atleta algum dia.

Quando você me pergunta o que eu fiz na escola hoje,

E eu digo, eu brinquei.

Por favor não me entenda mal.

Porque enquanto eu brinco estou aprendendo.

Estou aprendendo a ter prazer e ser bem sucedido no trabalho.

Eu estou me preparando para amanhã.

Hoje, eu sou uma criança e meu trabalho é brincar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem sabe onde quer chegar, escolhe certo o caminho e o jeito de caminhar.

Thiago Mello

Este memorial é o resultado de minhas reflexões enquanto profissional da Educação e nele constam as mudanças em minha prática após o curso do PROESF oferecido pela Unicamp.

Com o curso, aprimorei-me como ser humano e como profissional, pois mudou profundamente o meu olhar perante os alunos. Sou uma pessoa mais humana, que respeita seus educandos e reconhece que estes possuem conhecimentos, pertencendo a uma cultura.

Em resumo, nesta transformação tornei-me uma profissional que auto-avalia sua prática, reflete sobre seus erros e procura soluções.

No entanto, reconheço que venci apenas uma etapa, o término do PROESF. A busca continua por novos conhecimentos e conseqüentemente por novas transformações.

Portanto, constatei durante o curso de Pedagogia na Unicamp, que pouco sabia, isto fez e faz com que eu busque sempre novos conhecimentos. Conhecimentos, que mudaram toda uma prática: uma professora e o rumo de seus alunos.

“O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (Freire, 1996, p.103).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Pró-Posições*. Revista da Faculdade de Educação / Unicamp: vol. 14, n.3 (42) – jan / abr. 2004.
- ALBANO, Ana Angélica M. Artes visuais. IN: *Caderno de Formação*. Prefeitura Municipal de Santo André, unidade III, p. 46 – 59, 1999.
- ARANTES, Valéria A. A afetividade no cenário da educação. IN Marta Kohl de Oliveira; D. T. R. Souza, T. C. Rego (orgs). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- COLOMBO, Fabiana A. *Afetividade e produção escrita: a mediação em crianças de pré-escola*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KLEIN, Ligia. R. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez, 1996.
- LEITE, S. A. S. “Alfabetização e Letramento: Notas sobre o processo de alfabetização escolar”, IN LEITE, S. A. S. (org.). *Alfabetização e Letramento: Contribuições para as Práticas pedagógicas*. Campinas, Komedi: Arte Escrita, 2001.
- LEITE, Sérgio A. S.; TASSONI, Elvira C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. IN AZZI, R. G. e SADALLA, A.M.F.A. (org.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J. Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização. Ed. Cortez, 2003 p.315/351.

MARCELLINO, Nelson C. *Pedagogia da animação*. Campinas, SP: Papirus, 1990, Cap II, p. 53 – 89.

MELLO, Suely A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. IN FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. (orgs.), *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

RONCA, Antonio C. C. *O efeito dos organizadores prévios na aprendizagem significativa de textos didáticos*. Tese de mestrado, PUC, SP, 1976.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.