

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INOVAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA COM FOCO NA APRENDIZAGEM

Francisca Francineide Cândido

RESUMO – Este artigo, fruto de um trabalho de supervisão, tem o propósito de estudar as práticas educativas desenvolvidas no Lar da Criança Domingos Sávio, em Fortaleza/Ceará, a partir de uma sondagem qualitativa junto às professoras e suas auxiliares, considerando, de um lado, os desafios por elas enfrentados no dia a dia em sala de aula e, de outro, a necessidade de valorizar, nas suas práxis, as concepções teóricas interacionistas e construtivistas de Piaget, Vygotsky, Wallon e outros, cujas abordagens, na perspectiva psicopedagógica, sugerem inovações das práticas pedagógicas, de modo que favoreçam a aprendizagem significativa dos alunos.

UNITERMOS: Aprendizagem. Ensino. Inovação. Ensino de recuperação.

Francisca Francineide Cândido – Eng^a Agrônoma (UEMA), Psicopedagoga e Psicomotricista (UVA), Mestranda em Ciências da Educação (UMa – Portugal), Conselheira da ABPP – Seção CE, terapeuta voluntária do Projeto Lumiar – Núcleo II, diretora do Instituto Educah e Presidente da Associação de Apoio aos Pais e Alunos do Estado do Ceará – AAPAECE.

*Correspondência
Francisca Francineide Cândido
Rua Martinho Rodrigues, 1301 – Bl. “B” 404,
Condômino Village Côte D’Azur – Bairro de Fátima
– Fortaleza, CE – CEP: 60411-280
E-mail: franciscafrancineide2@yahoo.com.br*

INTRODUÇÃO

O Lar da Criança Domingos Sávio é uma entidade de natureza filantrópica, localizado em Fortaleza/Ceará, que há mais de vinte anos desenvolve atividade pedagógica de reforço escolar, recreação, formação religiosa, musical e cidadã, com crianças carentes, oriundas das escolas públicas do bairro Vila União, evitando o seu abandono nas ruas, no expediente oposto ao das escolas de origem.

Desde 2004, o Lar da Criança acolhe o Núcleo II do Projeto Lumiar, uma iniciativa da ABPp – Seção Ceará. Além do atendimento psicopedagógico clínico às crianças com dificuldades de aprendizagem, o Núcleo assegura um suporte psicopedagógico institucional às professoras, com base nas teorias interacionistas e construtivistas do desenvolvimento e da aprendizagem humana, tendo como principais referências Piaget, Vygotsky, Wallon e outros.

A despeito das resistências, esse suporte teórico, complementado com a supervisão das práticas pedagógicas, tem favorecido a compreensão de como se processa a aprendizagem nas crianças, contribuindo para uma adequada atuação pedagógica com aquelas que apresentam mais dificuldades em sala de aula, de modo que minimizem suas dificuldades e apresentem um melhor desempenho na escola, na família e em outros contextos sociais.

Em 2009, o Lar da Criança iniciou o ano letivo com 250 crianças de 4 a 14 anos e encerrou com 228, portanto, com 22 (8,7%) crianças a menos. A direção da instituição atribui como causas desse abandono: mudanças de endereço da família, desinteresse dos pais ou responsáveis, ou, ainda, as crianças mais frágeis não conseguem acompanhar o ritmo dos dois expedientes escolares.

Em 2010, 234 crianças matricularam-se no Lar, 6,4% a menos do que em 2009, porém, 2,26% a mais que o total de crianças que concluíram o ano letivo anterior. As crianças matriculadas são oriundas das escolas: Papa João XXIII, Haroldo Jorge Brawn Vieira, Presidente Médice, Piamarta, Cordeiro Neto e Geni Gomes.

A estrutura de reforço escolar é composta de quatro salas de aula em cada turno, sendo duas multisseriadas, uma pela manhã e outra à tarde. Cada sala acolhe crianças de três e até de quatro escolas, com idade e demandas escolares (tarefas para casa) diferentes: Jardim (4 a 6 anos); 1º ano (7 e 8 anos); 2º e 3º anos (9 e 10 anos); 3º, 4º e 5º anos (11 a 14 anos).

O objetivo deste trabalho é estudar as práticas educativas desenvolvidas no Lar da Criança Domingos Sávio, em Fortaleza/Ceará, a partir de uma sondagem qualitativa junto às professoras e suas auxiliares, considerando, de um lado, os desafios por elas enfrentados no dia a dia em sala de aula e, de outro, a necessidade de valorizar, nas suas práxis, as concepções interacionistas e construtivistas dos teóricos Piaget, Vygotsky, Wallon e outros, cujas abordagens, na perspectiva psicopedagógica, sugerem inovações das práticas pedagógicas, de modo que favoreçam a aprendizagem significativa dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

As concepções que explicam o desenvolvimento da criança e sua relação com a aprendizagem são variadas, porém são indispensáveis à construção do conhecimento do professor, podendo acontecer de diferentes formas, de acordo com as teorias que privilegiam e fundamentam as dimensões, cujos pressupostos são assumidos como verdadeiros.

Relativamente ao contexto escolar e aos projetos de intervenção pedagógica, onde os processos ensino-aprendizagem se desenvolvem, há que considerar e compreender como se processa o desenvolvimento global da criança e sua relação com a aprendizagem, buscando suporte teórico nas concepções interacionistas e construtivistas.

Ao estudar o papel do meio físico e dos grupos na educação, Wallon (1954) destaca que “é no meio físico e social que a atividade infantil encontra as alternativas de sua realização: o

saber escolar não pode se isolar desse meio, mas, sim, nutrir-se das possibilidades que ele oferece"¹.

Com visão semelhante, Oliveira² assegura que é no espaço escolar, dentro e fora da sala de aula, que o professor encontra a melhor possibilidade de observar a postura e o comportamento das crianças e adolescentes, pois é na interação entre esses sujeitos que a expressão corporal, a linguagem oral e a escrita se manifestam mais naturalmente, com ou sem dificuldades.

Na concepção interacionista, o desenvolvimento do pensamento e o conhecimento são construídos na relação de interdependência entre o sujeito e o meio. Nessa perspectiva, a teoria de desenvolvimento da criança, formulada por Henri Wallon¹, sustenta que criança precisa de um adulto socializado, para ser inserida no social. Complementa essa corrente o construtivismo, que é uma teoria cognitivista, tendo sua base na psicogênese da inteligência e dos conhecimentos.

Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962), teóricos interacionistas e construtivistas, estudaram o como e o porquê as pessoas aprendem, como acontece o desenvolvimento cognitivo e quais os fatores que estimulam a aprendizagem, empregando fundamentos realistas, com maior objetividade e melhor adequação à evolução dos alunos e do próprio professor, os quais poderão favorecer a interpretação e orientação para uma prática educativa inovadora.

Dos estudos das teorias construtivistas, realizados por Fino³, podem-se extrair os seguintes postulados: a) o mundo e o conhecimento que cada um tem é construído histórico e socialmente e conforme seu entendimento de realidade; b) os cenários espaço-temporais moldam a natureza das construções de mundo; c) criamos a nós mesmos como ferramentas; d) o conhecimento é pessoal, intransferível e não auto-suficientes.

Com essa visão, não há como pensar a educação e as inovações pedagógicas sem considerar os conhecimentos teóricos de Piaget, encontrados na sua obra literária "Problemas

de Psicologia Genética" (1972, p. 339)⁴, a qual fornece alguns dados para a compreensão do desenvolvimento intelectual da criança.

Nessa concepção, cujo resumo encontra-se descrito por Cândido & Ferreira⁵, quando o indivíduo ainda é um bebê, suas ações são automáticas e necessitam do objeto para imitar, usa o próprio corpo, brinca com as mãos e com os pés, e os seus atos são repetitivos.

À medida que vai crescendo (2 a 7 anos), a criança passa a fazer maior uso da linguagem, começa a imitar sem modelo, faz uso da fantasia, do mágico, da ficção e da dramatização. Nesta fase, o mundo da criança é um mundo lúdico, do imaginário, do "como se fosse", ou do "faz de conta".

Por volta dos 7 anos, a criança atinge uma fase mais prática do pensamento, subordina-se a regras a que todos devem obedecer, sabe o que é seu e o que é do outro, reconta histórias, descreve cenas, trabalha com jogos e brincadeiras que envolvem alguns objetos, distingue a fantasia da realidade e se interessa pelas causas dos fenômenos.

Dos 7 aos 11 anos, a criança passa a fazer uso das operações lógico-concretas, trabalha com jogos mais complexos, como futebol, adivinhações, enigmas e charadas, vê uma situação por diferentes ângulos, é capaz de organizar elementos de acordo com suas características (cor, tamanho, forma, comprimento, volume, etc), usando critérios de conjunto, mantém diálogo e cria histórias com enredo.

Nesse estágio, a criança ainda não é capaz de discutir diferentes pontos de vista, sua lógica também não é igual à lógica do adulto, os enunciados verbais podem não ser suficientes e as operações lógicas desta idade dependem, sem dúvida, de sua esfera concreta de aplicação. Para Piaget, a faculdade de pensar logicamente nem é congênita, nem está pré-formada no psiquismo humano.

O último estágio de desenvolvimento cognitivo do homem, segundo Piaget⁴, a partir dos 12 anos, é o operatório formal. Nesta fase, a criança liberta-se inteiramente do objeto, apresenta pen-

samento hipotético-dedutivo, mantém diálogo, é cooperativa, interessa-se por transformações sociais, discute temas, considera pontos de vista e chega a conclusões nas suas hipóteses.

Considerando o ensino baseado no construtivismo de Piaget, Fiorillo⁶ argumenta que este tem como intenção o aprender e o ensinar, possibilitando ao aprendiz construir e reconstruir o conhecimento, descobrindo novas formas para significar algo, baseado em experiências e conhecimentos existentes, o que implica um novo conhecimento.

Em resumo, a abordagem construtivista originada da concepção e da epistemologia genética de Jean Piaget estuda o processo de construção do conhecimento humano como resultante da interação social entre o sujeito e o objeto de aprendizagem.

Por sua vez, a abordagem construtivista que fundamenta as práticas educacionais baseadas na teoria histórico-cultural de Vygotsky é uma das que exerce influência marcante na compreensão da relação entre aprendizagem (um processo psicológico ativo na construção do conhecimento) e desenvolvimento cognitivo, cuja resultante é a própria aprendizagem, ou seja, aquilo que se aprende cognitivamente.

A concepção construtivista de Vygotsky⁷ mostra que "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam", ou seja, é por meio da interação da criança com um parceiro mais experiente (tutor, colega, professor) ou da cultura (Fino, 2001, p. 99)⁸ que se dá a internalização dos mediadores simbólicos e da própria relação social.

Para explicar o desenvolvimento cognitivo da criança, Vygotsky cria o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – capacidade de solucionar problemas com a ajuda de adultos, ou de crianças mais experientes, medido pela distância entre o "nível de desenvolvimento atual" - capacidade em solucionar problemas sem ajuda de terceiros, e o "nível potencial de desenvolvimento"⁹.

De acordo com a interpretação de Oliveira (s/d, p. 44)², a ZDP atua como uma forma indireta de consciência, até que a criança seja capaz de dominar sua própria ação por meio de sua própria consciência e controle.

De acordo com Fino⁸, o conhecimento é algo pessoal e intransferível e é construído (resultado) na experiência pessoal e subjetiva de uma atividade que é mediada por signos culturais (linguagem, utensílios, tecnologia, meios de comunicação, convenções, etc), destacando, nesse processo, o papel do "outro social" no desenvolvimento da criança.

Ao estudar e conceber o indivíduo nos aspectos psicológico e social, Vygotsky (1978), *apud* Fino³, refere-se à mediação como o conceito central de sua psicologia, uma espécie de lei em que todas as funções cognitivas aparecem duas vezes no desenvolvimento cultural infantil: uma no nível social, entre as pessoas (interpsicologicamente), e a outra, no nível individual, dentro da criança (intrapicologicamente).

Para Vygotsky, citado por Fino³, a interiorização se processa com a reconstrução interna de operação externa, ou seja, a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal, resultado de uma série de eventos do desenvolvimento. Nesse sentido, Vygotsky ressalta: a escolaridade formal é um dos contextos mais favoráveis para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Sinteticamente, a teoria Vygotskyana oferece aos profissionais de diferentes áreas, especialmente aos educadores, os seguintes postulados: a) a criança constrói o seu próprio conhecimento; b) o desenvolvimento cognitivo não pode ser separado do seu contexto social; c) a aprendizagem pode liderar o desenvolvimento; d) a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento da mente; e) a aprendizagem do conhecimento é o momento em que o aprendiz interiorizou ou aprendeu determinada informação, ou conceito, e é capaz de usá-la independentemente; f) a atividade humana é mediada pelo uso de ferramentas; e g) os sistemas de signos (linguagem escrita,

numeração etc.) são criados pela sociedade e mudam com o seu grau de desenvolvimento.

Esta concepção mostra que a construção do real e do simbólico, pela criança, se dá na sua interação com pessoas mais experientes, ou seja, ao imitar o adulto e por ele ser orientada, internaliza, paulatinamente, a realidade do seu meio, do seu contexto social, os significados, os conceitos, símbolos e signos que a representam.

Complementarmente às demais teorias construtivistas, o estudo de Henri Wallon sobre o desenvolvimento da criança compreende o indivíduo em sua totalidade, na sua gênese (origem biológica da consciência), por meio da qual se tem uma "visão integrada do aluno", conforme ressalta Mahoney¹.

A teoria de Wallon aponta que a pessoa é constituída das dimensões motora, afetiva e cognitiva, que se revelam em atividades vinculadas entre si e nas suas interações em constante movimento, sendo que, a cada configuração resultante (estágio), completa-se uma totalidade responsável pelos comportamentos daquela pessoa naquele momento, naquelas circunstâncias, e que preparam as mudanças para o estágio seguinte.

Os estágios de desenvolvimento sequencial da criança propostos por Wallon, enquadrados na existência social de sua época, bem como as características atribuídas a cada um, são:

- Impulsivo-emocional (0 a 1 ano) – na primeira fase (0 – 3 meses) predominam movimentos bruscos e desordenados da tensão muscular, ora enrijecidos ora relaxados, orientados à exploração do próprio corpo em relação às suas sensibilidades internas e externas e que chamam a atenção do outro para cuidar da satisfação de suas necessidades, funcionando como instrumentos que expressam estados de bem-estar e mal-estar. Na segunda fase (3 – 12 meses), é possível reconhecer padrões emocionais diferenciados para medo, alegria, raiva, etc;
- Sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos) – com atividade motora exuberante, a criança explora concretamente o espaço físico pelo

agarrar, segurar, manipular, apontar, sentar, andar, auxiliada pela fala e por gestos do sensório-motor e projetivo, preparando o afetivo e o cognitivo para o próximo estágio de desenvolvimento;

- Personalismo (3 a 6 anos) – a criança já se diferencia de outros seres pela auto-exploração, começando aí, por meio de atividades de oposição (expulsão do outro) e, ao mesmo tempo, de sedução (assimilação do outro) e da imitação, o processo de construção da sua subjetividade e da discriminação entre o Eu e o Outro, que se revela no uso insistente de expressões, como: eu, meu, não, etc;
- Categorical (6 a 11 anos) – a nítida diferenciação entre o Eu e o Outro oferece condições para a exploração cognitiva do mundo físico (atividades de agrupamentos, seriação, classificação), em nível de abstração, até chegar ao pensamento categorial, ou seja, a organização do mundo físico em categorias mais bem definidas;
- Puberdade e Adolescência (11 anos e mais) – neste estágio, o sujeito explora a si mesmo como uma entidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamentos, porém se submete e se apoia nos grupos de pares, contrapondo-se aos valores dos adultos, com os quais convive, dominando categorias cognitivas de maiores níveis de abstração, nas quais a dimensão temporal toma relevo, tendo uma noção mais clara dos limites de sua autonomia e dependência.

METODO

A metodologia trabalhada na supervisão das práticas pedagógicas é composta de uma sondagem qualitativa junto às professoras, feita por meio de um questionário aberto, complementada posteriormente em um encontro dialógico, onde as informações descritas no questionário foram apresentadas e enriquecidas em debate pelo grupo, culminado com nossas orientações, fundamentadas nas concepções interacionistas e construtivistas.

Por meio do questionário, obtiveram-se diversas informações, como a discriminação das práticas pedagógicas internas e extraclases, envolvendo as crianças aprendizes e os pais, a metodologia de trabalho no atendimento pedagógico às crianças com demandas escolares diferentes (escolas de origem), o relacionamento das professoras e da instituição com as famílias dos alunos, a compreensão das pedagogas quanto às queixas das famílias com relação aos filhos/alunos e destes com relação aos pais, e as práticas educativas no tocante às questões disciplinares.

O encontro com as professoras teve início com uma dinâmica de sensibilização, por meio da qual se procurou evidenciar o contraditório e o desafio da prática profissional diária, no processo ensino-aprendizagem, ante a diversidade de subjetividades de crianças envolvidas no processo em sala de aula e dos fatores interferentes na vida cotidiana de cada uma.

A dinâmica iniciava-se com movimentos lentos e desordenados sob a mediação de uma música rápida e, depois, continuava com movimentos rápidos, usando uma música instrumental lenta, seguida de uma reflexão na abordagem dialógica freireana¹⁰ sobre a vivência e, posteriormente, sobre as questões contempladas no questionário.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste item, estão contempladas as principais práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas no Lar da Criança, como:

1. Relacionamento com os pais

Anualmente, após as matrículas, as professoras visitam os lares de todas as crianças, procurando estabelecer um vínculo inicial positivo entre a escola e a família, especialmente entre a professora, a família e o aluno. Nessa visita, percebem as condições socioeconômicas das famílias (escolaridade, ocupação, trabalho, aposentadoria), as condições de moradia, como vivem e se relacionam no contexto familiar e no seu entorno.

Mensalmente, a instituição promove reunião ou palestra de formação para os pais, ocasião em

que suas falas e opiniões são valorizadas, após o que a direção relembra aos pais as normas de funcionamento do estabelecimento de ensino (horários, fardamento, atividades extraclases) e informa sobre suas práticas educativas.

Contando, geralmente, com a parceria da Associação de Apoio aos Pais e Alunos do Estado do Ceará - AAPAECE, vários temas de interesse das famílias são abordados, dentre os quais: violência contra criança e adolescente; drogas; educação sexual; amor, limite e integração família-escola ingredientes da aprendizagem; acompanhamento da vida escolar dos filhos, em casa, na escola e em outros contextos sociais.

As questões disciplinares, ou de dificuldade de aprendizagem dos alunos, são tratadas pelas professoras e, dependendo do caso, pela diretora, diretamente com os pais ou responsáveis. Outra forma de aproximação com a família ou responsável acontece no momento da acolhida (chegada) e da saída da criança no portão, uma função diária desempenhada pelas professoras.

2. Relacionamento com as escolas de origem

Embora o Lar da Criança ainda não tenha mantido diretamente qualquer relacionamento com as escolas de origem dos seus alunos, há tempo, segundo a fala das professoras, a instituição percebe a importância e a necessidade dessa aproximação, seja para discutir estratégias pedagógicas de aprendizagem, seja para discutir questões disciplinares.

Nesse sentido, uma professora enfatizou: "aqui temos alunos do 2º ano que não sabem ler, nem escrever"; outra professora acrescentou: "temos criança que não faz letra cursiva, só letra de forma; a gente tenta ajeitar a letra dela".

3. O olhar das professoras com relação às queixas das famílias sobre os filhos

O comportamento indisciplinar das crianças, a falta de interesse pelos estudos e a falta de atenção e concentração em sala de aula são as principais queixas das mães com relação aos filhos, segundo as professoras.

Ressaltando a contradição entre a queixa da família e o cuidar dos filhos, uma professora destaca: “algumas delas não se preocupam com os filhos”. Outra professora enfatiza: “existe mãe que só aparece no dia da matrícula. Durante todo o ano, manda a criança para a escola pela vizinha, ou por uma amiga”.

Referindo-se ao fato de que, muitas vezes, a criança encontra-se no terceiro e até no quarto ano sem saber ler e escrever, outra professora acrescentou: “e a mãe só percebe a dificuldade do filho depois que chamamos a sua atenção para o problema”.

4. O olhar das professoras quanto às queixas das crianças sobre os pais

Segundo as professoras, as crianças se queixam da falta de atenção, carinho, diálogo e interesse dos pais. Falando sobre a carência afetiva da criança, uma professora ressaltou: “muitas vezes recebemos uma criança no portão, ela entra chorando, empurrada pela mãe, que, ao fechar o portão em suas costas, ainda diz: ‘você fica porque não tenho onde lhe deixar’”.

Sem, a princípio, tentar compreender as razões desse comportamento das mães, as professoras entendem que essa atitude da mãe é de quem quer se livrar da criança, usando a escola como depósito.

Do debate, surgiram essas indagações: qual o estímulo que essa criança encontra para ir a escola e para se interessar pelos estudos, se a própria mãe age dessa forma? Como a criança pode se concentrar em sala de aula e ter motivação para os estudos, se já entra na sala contrariada, sentindo-se rejeitada pela própria mãe e sem qualquer estímulo doméstico?

“Na minha sala”, confessa uma professora, “muitas crianças dormem tarde, assistindo televisão; daí chegam sempre com sono”. Nas reflexões, ficou claro que essas questões devem continuar sendo objeto de discussão nas palestras com os pais, devendo-se ressaltar que toda criança deve ter horário para estudar, brincar, assistir televisão, fazer as refeições, etc.

É necessário educar os filhos com amor e limite, pois esses ingredientes causam impacto positivo na vida escolar das crianças, assim como a escola deve estabelecer um diálogo franco, sincero e aberto com os pais. A presença dos pais na escola é um estímulo às crianças; elas se sentem orgulhosas, quando os pais se interessam pelos seus estudos e pela sua vida, passando pelo seu vínculo positivo com a escola e com sua aprendizagem.

Em sala de aula, após a grande acolhida no pátio, envolvendo todas as crianças, algumas professoras inovaram iniciando as atividades com uma dinâmica, com jogos ou brincadeiras, de modo que despertam o interesse maior em todas as crianças, especialmente naquelas crianças que ainda estão com o sono acumulado. Esta prática deve ser reforçada por meio do diálogo com os pais, observando o horário de dormir das crianças.

Também foi recomendado pelas professoras que a escola coloque uma TV no pátio, a partir das 10h30, pela manhã, e das 16h30, à tarde, no espaço físico de recreação e lanche, para as crianças assistirem a filmes infantis, seguidos de reflexões dialógicas educativas, enquanto aguardam os pais na saída, nos expedientes matutino e vespertino.

5. Planejamento das atividades pedagógicas

Todas as professoras (cinco) realizam o planejamento anual no período das férias e o planejamento mensal de acordo com o calendário escolar, ocasião em que as aulas são suspensas para a realização dessa atividade.

As que elaboram o planejamento semanal (quatro) argumentam que o plano semanal contorna melhor situações imprevistas, como passeios, visitas e festas inesperadas, principalmente de outubro a dezembro, período das festas natalinas, fato notório na vida de uma instituição educativa de natureza filantrópica (ONG) que conta com o apoio do trabalho voluntário e de doações.

6. Práticas educativas com relação à questão disciplinar e dificuldades de aprendizagem

Diariamente, as professoras trabalham com as crianças os dez mandamentos da escola, os quais tratam das regras de convivência, da ética, das boas maneiras e da disciplina. "As crianças melhoram bastante ao longo do ano", afirma uma professora, "porém quando se aproxima do final do ano, ficam mais agitadas, mudam de comportamento".

"Essa agitação, por um lado, é devido ao calor que aumenta consideravelmente, ficando insuportável e, por outro, devido às festividades e à angústia de saberem que não vão entrar de férias na escola pública, devido às greves de professores. Geralmente o calendário escolar das escolas públicas passa para o ano seguinte", ressalta uma professora.

No caso da indisciplina escolar, as professoras confessam que tratam o problema dialogando diretamente com as crianças, explicando e debatendo sobre os mandamentos disciplinares da instituição, em sala de aula, ouvindo a opinião de cada uma.

A despeito dos bons resultados, uma professora ressaltou: *"existem crianças que agredem, são provocativas, são violentas, batem nos colegas e, mesmo com a nossa orientação não mudam, não aceitam que estão erradas e não pedem desculpas". "Quanto aos casos mais difíceis com relação à indisciplina, que perturbam a sala de aula e o ambiente institucional, chamamos as famílias",* complementa uma professora.

"Os casos de indisciplina exacerbada que concorrem prejudicando não só o interesse e a aprendizagem da própria criança, mas de todo ambiente escolar, a direção da instituição, juntamente com os pais, faz o devido encaminhamento da criança", confessa outra professora.

Já os casos mais difíceis, com relação a problemas de aprendizagem, associados à memória, atenção, concentração, trocas fonêmicas e silábicas na escrita e na fala, hipo e hipertonia, que comprometem a aprendizagem

dos alunos, são encaminhados para o Núcleo II do Projeto Lumiar, onde as crianças passam por uma avaliação.

Conforme o resultado dessa avaliação, a criança passa por um acompanhamento psicopedagógico no próprio Núcleo II, ou é encaminhada para outro especialista, conforme sugere a hipótese diagnóstica.

7. Práticas pedagógicas nas salas de reforço: inovação pela diversidade

Por turno, o lar da Criança trabalha com quatro salas de aulas, sendo uma do Jardim, com crianças de 4 a 6 anos, uma sala do 1º ano (7 e 8 anos), uma que congrega crianças do 2º e 3º (9 e 10 anos) e uma com alunos do 3º, 4º e 5º anos (11 a 14 anos).

É, de certa forma, inovadora a prática pedagógica das professoras em sala de aula no tocante ao acompanhamento e orientação das atividades de reforço escolar, considerando que, em uma mesma sala, encontram-se crianças de diferentes idades e diferentes escolas, portanto, com demandas escolares oriundas de contextos culturais e educativos diferentes.

As crianças são dispostas em sala de aula, sentadas próximas umas das outras, por estabelecimento de ensino, de modo que, no mesmo intervalo de tempo, todas as crianças realizam suas tarefas escolares, chamadas reforço, com a ajuda da professora e da auxiliar, uma prática que vem ao encontro da necessidade de atender a uma demanda da instituição de ensino.

Segundo a descrição de como se processa essa prática, percebe-se que as crianças com mais dificuldades são orientadas por último, o que deve contribuir mais ainda para acentuar sua dificuldade de aprendizagem.

Com exceção da professora da sala multisseriada do 2º e 3º ano, em que as crianças se sentam em semicírculo, uma ao lado da outra, formação que favorece as trocas interativas, a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem mediada por pares mais experientes (Vygotsky). Nas demais salas, as professoras ainda não romperam com o paradigma fabril,

prevalecendo ainda a "fila indiana", uma invariante cultural, conforme Fino¹¹.

Quanto às demais atividades pedagógicas, como jogos, brincadeiras, dramatização, leitura de palavras, frases e textos, contos infantis, pintura e desenho, recreação, oficina de música, coral e dança, são desenvolvidas em grupo e também individualmente, na modalidade semidiretiva e conforme o planejamento da professora, embora se perceba uma abertura e uma grande vontade de aprender e inovar no processo do ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante a evidência da necessidade de aproximação do Lar da Criança com as escolas de origem, recomenda-se que estas sejam visitadas pela diretora do Lar da Criança, acompanhada da psicopedagoga do Projeto Lumiar – Núcleo II, que realiza o trabalho de supervisão pedagógica na instituição.

A ideia é articular e programar reunião ou encontro com a participação dos professores dessas instituições de ensino para discutir os problemas comuns, como dificuldades de aprendizagem das crianças em leitura, escrita e matemática e questões disciplinares, bem como estabelecer estratégias de práticas pedagógicas educativas focadas na aprendizagem das crianças, especialmente daquelas que apresentam mais dificuldades.

No Lar, as atividades pedagógicas de reforço escolar, em sala de aula, devem atender, prioritariamente, as crianças com mais dificuldades, até que consigam elevar seu nível de aprendizagem e sua autoestima. Para tanto, recomendam-se práticas que favoreçam a interação da criança com mais dificuldade com outras mais experientes, principalmente no momento em que a professora volta sua atenção para a turma como um todo.

Nunca é demais lembrar que as crianças com dificuldades mais graves devem ser encaminhadas para uma avaliação psicopedagógica, com o consentimento dos pais, se possível junto ao Projeto Lumiar, como vem acontecendo nos últimos seis anos.

Quanto à participação dos pais nas reuniões, há um consenso de que esta tem melhorado bastante: "estão mais desinibidos e opinam mais sobre diferentes temas", porém se recomenda a adoção de estratégias que promovam mais ainda a escuta, a narração das histórias de vida e a escolha temática com reflexão dialógica nas reuniões. É necessário que se discuta com toda a comunidade escolar o projeto "Educação pela Paz e pela Cidadania", lançado recentemente pela AAPAECE.

Também se recomenda que se estabeleça um ritual diário de acolhida e sensibilização com os pais, na entrega dos filhos, levando-os a compreender a importância de acompanharem a vida escolar dos filhos e participarem dela mais de perto, além de ampliarem os vínculos positivos na relação escola-família: ambos são imprescindíveis à aprendizagem significativa da criança.

Sobre os postulados teóricos referentes ao interacionismo e construtivismo necessário à compreensão do desenvolvimento humano, se o professor não os leva em conta na sua prática pedagógica, a criança pode até ampliar suas dificuldades de aprendizagem, implicando muito provavelmente numa defasagem escolar (reprovação), em função de vínculos negativos no seu processo de aprendizagem significativa.

Assim, é importante ter sempre em conta a fase em que a criança se encontra para se propor a atividade adequada ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, além de valorizar como se processa a aprendizagem na criança, pois cada criança tem um jeito de ser e de aprender, tem uma subjetividade própria.

Portanto, considerar estas fases e a forma como o professor trabalha a informação para transformá-la em conhecimento, em sala de aula, é de suma importância para o desenvolvimento intelectual da criança. A maturação de uma fase é fundamental para o desenvolvimento da fase seguinte.

Além de considerar os postulados das teorias construtivistas nas suas práticas, recomenda-se, ainda, que as professoras considerem a impor-

tância da aprendizagem colaborativa em seus diferentes modos de aquisição, construção e partilhamento do conhecimento resultantes do processo de interação social (vivências, dinâmicas de grupo, jogos coletivos, etc), no qual os aprendizes são os protagonistas.

Nos projetos, ou atividades de leitura e escrita, é fundamental que a criança seja colocada no lugar de leitor e escritor, antes mesmo de dominar as convenções do sistema alfabético, e o professor, de um monitor ou um parceiro mais experiente, que garante, inclusive, a troca de informações entre as crianças, especialmente nas atividades complementares às do reforço escolar, estimulando a reflexão dialética e crítica em todos os temas trabalhados.

Além disso, valorizando os requisitos do processo de aquisição da leitura e da escrita e da construção da autonomia, em situações de jogos, manuseio de livros, periódicos, etc., a criança deve: a) assistir a atos de leitura e escrita; b) imitar atos de leitura e escrita; e c) ler e escrever com finalidade social.

Não menos importantes são as condições e os recursos físicos que dão suporte às práticas educativas e de aprendizagem, como: ventilação nas salas de aula, para amenizar o calor, quadro branco, para minimizar processos alérgicos, e colocação de televisão no pátio, para as crianças assistirem a filmes educativos em horários programados ou enquanto aguardam seus pais no horário de saída.

Ainda como suporte ao processo ensino-aprendizagem, há uma recomendação das professoras no sentido da contratação de um instrutor de atividades esportivas (futebol, vôlei, etc) e recreação, assim como a da aquisição de mais jogos pedagógicos e recreativos e de mais materiais didáticos, para dar suporte às dinâmicas e às atividades lúdicas em sala de aula e no

pátio. Nesse sentido, recomenda-se um melhor uso dos recursos e materiais atualmente disponíveis, inclusive de informática.

Na percepção das professoras, em sala de aula, o maior desafio do professor é saber lidar com as diferenças, considerando e valorizando os diferentes estilos de ser e de aprender das crianças, o envolvimento das famílias no acompanhamento da vida escolar dos filhos, e encontrar uma forma de viabilizar a aproximação do Lar da Criança com as escolas de origem.

Nesse sentido, além de um olhar e de uma escuta sensível (Carl Rogers) sobre as crianças com mais dificuldades, as professoras, em sala de aula, devem atendê-las prioritariamente, chamando-as para junto de si, dando-lhes mais atenção, até que consigam melhorar sua autoestima e se tornem autônomas no seu processo de aprendizagem.

Uma boa estratégia é trabalhar com o cotidiano do aluno, suas vivências e experiências em nível familiar, escolar, bairro, cidade, estado e país, contextualizando.

Valorizando o pensamento das pedagogas, recomenda-se um encontro de supervisão a cada dois meses e, mensalmente, uma vivência ou uma atividade de sensibilização mediada por psicopedagogo, um suporte terapêutico às suas práticas pedagógicas.

Por último, recomenda-se que o professor procure atuar como um parceiro mais experiente, como um agente dinamizador e mediador da transformação da informação em conhecimento, evoluindo por meio de práticas pedagógicas inovadoras, passando dos procedimentos e das rotinas escolares tradicionais para contextos e atividades que favoreçam a aprendizagem. É tornar o ato de ensinar e aprender um ato significativamente prazeroso.

SUMMARY

Pedagogical practices and innovations in the teaching institution: a psychopedagogic approach with focus in the apprenticeship

This paper, result of a work of supervision, has the purpose to study the educative practices developed in the Lar da Criança Domingos Sávio, in Fortaleza/Ceará, from a qualitative sounding near by the woman teachers and their assistants, considering, on one side, the challenges faced by them, day by day, in class rooms, and, on the other side, the necessity to value, in their praxis, the Piaget's, Vygotsky's, Wallon's and others' interactionist and constructivist theoretical conceptions, whose approaches, in the psychopedagogic perspective, suggest innovations of the pedagogical practices, so that favor the student meaningful apprenticeship.

KEY WORDS: Learning. Teaching. Innovation. Remedial teaching.

REFERÊNCIAS

1. Mahoney AA. Henri Wallon: psicologia e educação. 8ª ed. São Paulo: Loyola;2008.
2. Oliveira ZMRLS. Vygotsky: algumas idéias sobre o desenvolvimento e jogo infantil. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p043-046_c.pdf>. Acesso em: 2/6/2010.
3. Fino CN. Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In: Mendonça A, Bento AV, org. Educação em tempo de mudança. Funchal: Grafimadeira;2008.
4. Piaget J. Problemas de psicologia genética. Tradução: Di Pietro CEA. Paris: Denoel;1972.
5. Candido FF, Ferreira SA. O jogo como instrumento facilitador da aprendizagem: relato de experiência. Fortaleza, CE, 2007. Disponível em: <xa.yimg.com/kq/groups/13482173/973318264/name/O/pdf>. Acesso em: 4/6/2010
6. Fiorillo CB. Informática educativa ou instrucionismo? Revista Direcional Educador 2010;61:36-8. Disponível em: <WWW.direcionalescolas.com.br>.
7. Vygotsky LS. A formação social da mente. Tradução: Cipolla Neto J et al. São Paulo: Martins Fontes; 2000.
8. Fino CN. Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira. Ilha da Madeira;2001.
9. Fino CN. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação 2001;14(2):273-91. 2001. Disponível em: <www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>.
10. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra;2006.
11. Fino CN. Inovação e invariante (cultural). In: Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho;2006.