

# OMNIA

HUMANAS

Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI)

[www.fai.com.br](http://www.fai.com.br)

SILVA, Claudinei Aparecido da; SCHICOTTI, Luis Santo. Era uma vez... Reflexões sobre o simbolismo na educação infantil . Omnia Humanas, v.3, n.2, p.73-87, 2010.

## **Era uma vez ... Reflexões sobre o simbolismo na educação infantil**

Claudinei Aparecido da Silva<sup>1</sup>

Luis Santo Schicotti<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este trabalho discute o processo de intervenção junto ao corpo docente e discente de uma escola de educação infantil de uma cidade de 12 mil habitantes do interior do Estado de São Paulo. O objetivo é possibilitar um espaço de escuta e incitar a criatividade através do contar histórias infantis, proporcionando à criança compreensão da realidade de forma lúdica. Esta modalidade viabiliza condições de fortalecimento do desenvolvimento da aprendizagem e um espaço onde os discentes possam trabalhar com o simbólico e refletirem sobre temas relevantes. O trabalho consistiu na produção de leituras e questionamentos junto aos alunos do primeiro ano do ensino infantil. A atuação resultou em uma melhora do processo de ensino-aprendizagem e permitiu reflexões sobre o cotidiano, ampliando a dimensão do imaginário e favorecendo as pontes necessárias de acesso ao saber sistematizado.

**Palavra Chaves:** Simbolismo, Ensino Infantil, Psicologia Escolar, historias infantis

### **Abstract**

This paper discusses the process of intervention by the faculty and students of a school of early childhood education in a city of 12,000 inhabitants in the state of Sao Paulo. The goal is to make space for listening and encouraging creativity through storytelling for children, providing the child comprehension of reality in a playful manner. This mode allows conditions to strengthen the development of learning and a place where students can work with the symbolic and reflect on relevant topics. The work consisted in the production of readings and questions to the students the first year of kindergarten. The action resulted in an improvement of the teaching-learning process and allowed reflections on daily life, increasing the size of the imaginary and favoring the bridges necessary for access to systematic knowledge.

**Key Word:** Symbolism, Childhood Education, School Psychology, stories for children.

## 1 – INTRODUÇÃO

Entendemos que a Psicologia Escolar é a área de atuação e formação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional – escolar ou extraescolar, mas a ele relacionado – o foco de sua atenção na revisão crítica dos conhecimentos acumulados pela Psicologia como ciência, pela Pedagogia e pela Filosofia da Educação, a possibilidade de contribuir para, a superação das indefinições teórico-práticas que ainda se colocam nas relações entre a Psicologia e a Educação (TANAMACHI, 2002, p.85 apud Costa et al, 2003).

O psicólogo escolar é um profissional, mas também é um cientista e um engenheiro educacional ou projetista de planos educacionais que se vale das mais modernas metodologias e técnicas. Tem muito em comum com o administrador educacional e com o professor, na medida em que procura usar o sistema educacional tão efetivamente quanto possível para cada criança individualmente ou grupos de crianças. Tal como seus colegas educadores ele daria mais ênfase ao crescimento e ao desenvolvimento das crianças do que à patologia. Difere do administrador e do professor na medida em que visa aplicação mais consistente do método científico na resolução de problemas educacionais e psicológicos (PATTO, 1981).

E entendendo que a ação do Psicólogo Escolar na instituição se vincula ao atendimento às necessidades e especificidades da escola, contribuindo com seus conhecimentos às diversas instâncias de deliberação que viabilizam o processo pedagógico (COSTA, et al, 2003).

A atuação do psicólogo escolar na Educação Infantil, assim como em outras áreas, vem sendo discutida a partir do crescimento das demandas nas diferentes instituições sociais. Consequentemente, o profissional de psicologia ao repensar seu modo de atuação, busca novas perspectivas para sua intervenção e questiona o conhecimento psicológico e seus instrumentos tradicionais, adaptando-os aos novos contextos, levando em consideração as limitações inerentes às instituições (VOKOY & PEDROZA, 2004).

Segundo Patto (1981), a psicologia escolar tem como base do seu desenvolvimento os estudos que deram origem ao nascimento da psicologia como ciência com uma demanda de prover conceitos e instrumentos “científicos” de medida. A primeira função desempenhada pelos psicólogos na escola foi à mensuração das habilidades e classificações das crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir nos estudos. Além disso, outra forma de atuação adotada pelos psicólogos na escola foi a de orientação basicamente clínica no sentido de diagnóstico e tratamento de distúrbios.

Ao reconhecer a importância da psicologia no contexto escolar, junto aos alunos, às suas famílias e aos professores, Souza (1997), aponta a necessidade de mudança na atuação do psicólogo. Historicamente, ele vem desenvolvendo sua atividade pautado na individualidade do aluno e na queixa do professor da falta de condições de trabalho e das deficiências e dificuldades de aprendizagem das crianças. Dessa forma, as relações sociais existentes na escola não são consideradas como constituintes dos processos de desenvolvimento e aprendizagem (VOKOY & PEDROZA, 2004).

Souza (2000), afirma que não existem modelos preconcebidos para se trabalhar na escola, mas “princípios norteadores de uma prática a serviço da superação da exclusão, da estigmatização e da desigualdade”.

Sayão e Guarido (1997), também salientam a necessidade da mudança do foco da atuação do psicólogo escolar, para não ser restrito à orientação psicológica sobre as crianças, mas envolver os aspectos da relação entre a equipe e os educadores, contemplando os conflitos, as insatisfações e contradições inerentes às práticas sociais.

A partir destas ideias, podemos apontar como “princípios norteadores” dessa prática os seguintes pontos: trabalho com os professores; a etnografia como metodologia; interdisciplinaridade; trabalho junto às famílias e trabalho com as crianças.

O psicólogo escolar deve ter como objetivo junto aos professores encorajá-los a desenvolver cada vez mais um papel ativo no processo educacional. Nesse processo, é imprescindível a estimulação do pensamento crítico, a fim de uma melhor compreensão da sua atuação profissional (VOKOY & PEDROZA, 2004).

De acordo com a proposta da educação libertadora de Freire (1986), a prática educativa deve ser problematizadora, realizando a superação entre as contradições existentes nas relações professor-aluno.

Neste caso, a investigação é realizada de forma crítica, possui caráter reflexivo e realiza um constante desvelamento da realidade. A prática crítica contribui para o diálogo, para a criatividade e para a desmistificação de estigmas nas relações pedagógicas.

Vários autores vêm estudando a questão da formação do professor. Pedroza (2003), compreende essa formação em termos dos processos de desenvolvimento pessoal do educador, levando em consideração seus valores, crenças, hábitos, atitudes e formas de se relacionar. Enfatiza-se, portanto, a necessidade de uma formação psicológica, a fim de desenvolver recursos de personalidade que promovam uma maior sensibilidade, criatividade e segurança, que possibilitem uma atuação em que o professor assuma as próprias contradições e as da escola e busque a construção do novo. Além disso, é preciso garantir com esses profissionais um espaço para reflexão de sua prática educativa. O psicólogo escolar ao contribuir para a formação pessoal do professor, numa perspectiva teórica e metodológica, possibilita a compreensão das relações de extrema complexidade e contradição que envolvem o cotidiano da escola.

Novas metodologias devem ser empregadas a fim de contemplar os fenômenos históricos existentes na escola. Para Souza (1997), o psicólogo escolar, ao invés de realizar anamnese familiar ou utilizar predominantemente testes, deveria conhecer como o professor entende os problemas do aluno, colher informações sobre a sala de aula e a história escolar de cada criança.

Souza (1997), também nos fornece sugestões de métodos etnográficos na área educacional que visam estudar a vida diária na escola, as redes de relações e a maneira como os educadores concebem a sua atuação. Dessa forma, a autora sugere uma convivência com as crianças e com a escola, a partir de observação participante, entrevistas abertas, visitas domiciliares e participação em espaços lúdicos, com objetivo de estabelecer vínculo de confiança, criar possibilidades de escuta e oportunidades de dar voz aos educadores e aos alunos (VOKOY & PEDROZA, 2004).

Esses espaços são preconizados por diversos autores como sendo essenciais para que os membros da escola expressem seus conflitos, repensem as relações hierárquicas e busquem determinantes históricos para os fenômenos escolares.

Criam-se condições para o estabelecimento de trocas de ideias e promoção de mudanças de atuação frente às dificuldades relacionais. Sendo assim, os autores do presente estudo consideram a metodologia etnográfica mais adequada no trabalho do psicólogo escolar porque contribui para evitar a fixação de ideologias naturalizantes e de discursos institucionalizados e cristalizados, além de permitir inovações pedagógicas, por meio da reflexão e do diálogo.

Propõe-se a construção de uma intensa interseção entre os diversos saberes que possam contribuir para a compreensão dos fenômenos escolares, criando e desenvolvendo um espaço interdisciplinar, em especial, entre a Psicologia e a Pedagogia. As relações entre essas diferentes áreas podem parecer óbvias; no entanto, são complexas e envolvem vários aspectos, tanto concordantes como de oposição.

A posição da psicologia na sua relação com a pedagogia tem sido muitas vezes de autoridade, ultrapassando os limites de sua competência (VOKOY & PEDROZA, 2004).

Conforme preconizado por Wallon (1937), não é função da psicologia normatizar a ação pedagógica, como também não é ação pedagógica uma aplicação da psicologia. A presença do psicólogo no dia-a-dia da escola constitui-se de grande necessidade para criar espaços de diálogo e reflexão a fim de contribuir para a construção de uma escola mais democrática. A presença dos diferentes profissionais deve ser de complementaridade e não de exclusão (PEDROZA, 2003); (VOKOY & PEDROZA, 2004).

A escola deve reconhecer a importância da família na constituição do sujeito, sem, no entanto, considerá-la como a única determinante dessa constituição. O trabalho junto às famílias deve questionar a atribuição das causas dos problemas de aprendizagem à dinâmica familiar. Família e escola não podem ser vistas como momentos de oposição ou de disputa na educação das crianças. São instituições diferentes e necessárias na constituição do sujeito, exigindo, pois, uma relação de apoio sem transferência de responsabilidades.

No trabalho junto aos pais, o psicólogo ao explicar e defender os objetivos educacionais, não deve impor sua visão de educação, mas orientá-los no sentido do entendimento da sua intervenção, possibilitando a formação de grupos de expressão e comunicação, para um melhor conhecimento da realidade da criança.

O psicólogo escolar deve atuar junto à criança de forma problematizadora, dando-lhe voz a fim de construir sentidos históricos aos fenômenos que a envolvem, como queixas de comportamento, dificuldades de socialização, etc. A culpabilização do sujeito tem sido uma tendência de tornar natural àquilo que é historicamente determinado. O trabalho a ser desenvolvido pelo psicólogo deve ter como objeto as relações nas quais a criança circula. No entanto, existem crianças que precisam de atendimento individual, pois, podem estar sofrendo ou até mesmo encontrarem-se paralisadas. Contudo, não é possível estabelecer uma relação direta de causa e efeito entre as dificuldades escolares e suas capacidades. Outra possibilidade de atuação do psicólogo junto à criança é promover atividades verticais, que envolvam grupos de idades variadas. Esse tipo de atividade favorece trocas entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças, exigindo um ajustamento.

Assim sendo, a partir desses “princípios norteadores”, entendemos que o papel do psicólogo na escola, desde a Educação Infantil, ultrapassa as funções tradicionalmente atribuídas, tais como: medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares. Ele passa a exercer as funções de: consultor, especialista em educação, ergonomista, modificador do comportamento, pesquisador, estendendo sua ação à comunidade, conforme apresentado em Patto (1984). Dessa forma, a atuação do psicólogo escolar não se limita a uma ação psicometrista e clínica, no sentido de diagnóstico e tratamento, a serviço de uma ideologia de ajustamento, de eficiência, de prevenção, de adaptação e de alienação.

Pode-se acrescentar ainda sugestões para a atuação do psicólogo na instituição escolar, tais como: contribuir com a construção e/ou manutenção de uma gestão escolar democrática viabilizando um trabalho coletivo e solidário; ampliar a participação da comunidade na escola; auxiliando na escolha de materiais didáticos que estimulem o pensamento crítico e criativo dos alunos.

Tendo em vista a importância da atuação da Psicologia Escolar nesse nível de escolarização, foi proposto um trabalho de assessoramento aos professores e alunos de uma escola de Ensino Infantil de uma cidade de 12 mil habitantes do interior do Estado de São Paulo, trabalho que visa à melhora do processo ensino-aprendizagem, agindo diretamente com corpo docente e discente.

O trabalho foi realizado em dois grupos específicos, o primeiro - a ação consiste na assistência individualizada na classe Pré - 1(um), composta por 16 (dezesesseis) alunos de ambos os sexos, sendo

que 10 (dez) são do sexo feminino e 6 (seis) do sexo masculino, com idade de 5 (cinco) a 6 (seis) anos. Nesta etapa o objetivo é despertar a atenção das crianças na aquisição da leitura. O segundo grupo corresponde ao trabalho no HTPC com os professores da instituição, este trabalho visa romper os estigmas, como também o trabalho de fortalecimento do grupo e o apoio nos métodos pedagógicos.

A primeira etapa realizada com o primeiro grupo, consistiu na elaboração de diálogo direto com a criança, onde através da atividade lúdica de contar histórias, motivamos as crianças a desenvolverem um momento de escuta e reflexão, criando desta forma um incentivo a leitura, como a reflexão de temas relevantes como preconceito, música, brincadeira entre tantos outros.

Santos & Joly (2006), descrevem que o programa de leitura desenvolvido com os pais de crianças pré-escolares da escola pública e particular pode ter possibilitado alterações em alguns aspectos significativos para a aquisição do hábito de ler, no desempenho escolar das crianças e nos padrões de interação familiar corroborando os estudos de Handel (1992), dentre outros.

Os estudos sobre o assunto têm causado impacto sobre as práticas educativas, especialmente nos Estados Unidos, e tendo gerado a organização de ações mais abrangentes, que incluem a divulgação de programas de parceria entre as escolas e famílias. Tais ações vêm apresentando resultados bastante promissores, que, comprovam múltiplos benefícios, tanto para a escola como para a família (Handel, 1992). Morrow e colaboradores (1994), tem preocupado pesquisar e desenvolver programas para serem realizados com as famílias, visando à aquisição de competências em habilidades de leitura, escrita e cálculo pelas crianças através de atividades que possam ser realizadas entre pais e filhos em sua rotina diária (SANTOS & JOLY, 2006).

Os estudos têm demonstrado que nos lares onde há leitura frequente tanto dos pais quanto das crianças, diálogo, acesso fácil a materiais de leitura e escrita e as crianças são reforçadas positivamente sobre o seu desempenho em atividades de letramento, observam-se efeitos positivos nas habilidades específicas (SANTOS & JOLY, 2006).

Leardini (2006), descreve que contar histórias para crianças, ressaltando a função do símbolo como possibilidade de expressão, representação e comunicação. Desta forma, o contar histórias propicia aspectos favoráveis aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, com significativa contribuição a ação educativa do professor. Acredita-se que as histórias revestem-se de importância, quando propiciam à criança a compreensão da realidade de forma lúdica, podendo se colocar no lugar das personagens e refletir sobre seus sentimentos, conflitos e valores.

As histórias devem fazer parte do cotidiano das crianças e cabe às escolas de Educação Infantil oferecer esse contato com os livros e a convivência diária com a magia e o lúdico que as elas representam.

Desta forma, compreende-se que ao ouvir uma história, torna-se possível à criança internalizar as atitudes das personagens, podendo correlacionar com suas próprias experiências e vivências, quando as mesmas tocam suas emoções ou uma situação particular. Um exemplo dessa análise é proporcionado pela leitura dos contos, cuja estrutura propicia a reflexão sobre temas familiares, questões econômicas, anseios e angústias (LEARDINI, 2006).

Dessa forma, real e imaginário são duas noções que se inscrevem num exercício dialético, já que ambas estão sempre presentes no processo de conhecimento de si e do mundo. Nesse sentido, os contos de fadas apresentam elementos imaginários e irreais à realidade objetiva ao utilizar monstros, bruxas, anões, entre outros. Já outros se referem à realidade mais ou menos presente, com situações do dia-a-dia, no cotidiano do homem comum, como camponeses, lenhador, família, mulher e filhos, entre outros.

Compreende-se que os contos são histórias que se apoiam em imagens simbólicas e possibilitam à criança refletir sobre vivências, situações e emoções diversas, expressas, muitas vezes, pela possibilidade de exercitar os limites entre o real e o imaginário.

O trabalho realizado junto ao segundo grupo se baseou no trabalho em grupo, o intuito era o fortalecimento dos vínculos de cooperativismo entre os professores, já que os mesmos têm métodos e estratégias diferentes nas ações de lecionar.

Em um primeiro momento, estudamos a forma de liderança exercida no grupo; através da observação pode-se verificar que apresentava momentos de oscilação no modelo de liderança, passando pelo modelo de autoritarismo, democrata e outros ainda um estado de *laissez-faire*. Desta forma, foi desenvolvido um trabalho de implantação do modelo democrático de liderança grupal. Pois Kurt Lewin (1975), demonstrou através de seus estudos que quando os seres humanos participam de atividades em grupo democráticos, não somente sua produtividade era intensificada, como também o seu nível de satisfação era elevado e suas relações com os outros membros baseavam-se na cooperação e na redução das tensões, nessas circunstâncias, o grupo torna-se suficientemente autônomo para prosseguir sua tarefa mesmo quando o líder se ausenta.

Outro fator que foi trabalhado e a que Moreno (1992), chama de fator tele, que consiste nos fatores que unificam e constituem a unidade grupal, pois através da observação e do relato da diretoria da instituição pode-se verificar um divergência no modelo de ensino da escrita entre os professores. Podemos classificar a escola em dois grupos, o do modelo clássico baseado na alfabetização monossilábica e o modelo interativo.

Com relação à estigmatização dos alunos, entendendo estigma se refere à condição de descrédito social (Omote, 1984); trabalhamos juntos ao HTPC, dinâmicas na quais faziam os professores refletirem sobre o assunto: estigma.

Omote (1984), descreve que existem duas questões que devem ficar claras com referência ao problema da rotulação. Em primeiro lugar, qualquer rótulo pode acabar adquirindo conotação negativa com uso, ou seja, com o tempo, o uso constante desse novo rótulo acaba por emprestar-lhe uma conotação pejorativa. Em segundo lugar, qualquer fenômeno, evento ou ocorrência precisa ter um nome para ser designado. O rótulo, embora seja apenas um nome, acaba sendo utilizado como se fosse uma completa da pessoa rotulada. Isto porque, juntos com os desvios, são criadas categorias nas quais são encaixadas as pessoas identificadas publicamente como desviantes e tratadas distintivamente.

Os estereótipos se referem exatamente a esses traços, poucos numerosos, que são utilizados para a caracterização generalizada de todos os membros de uma categoria que recebem um mesmo rótulo (OMOTE, 1984).

Quando o professor estigmatiza uma criança, ele impede que o mesmo possa desenvolver a mesma habilidade que as outras crianças, pois a criança estigmatizada não recebe o mesmo nível de atenção e de comprometimento dos profissionais. Desta forma, o professor não executa o que Aquino (1996), descreve como algo essencial dentro da relação professor - alunos, a dimensão essencialmente política no trabalho docente, ou seja, o compromisso em promover condições igualitárias na construção de alunos igualmente comprometidos com a construção de uma sociedade mais consciente e mais solidária. Tratar-se-ia, em última instância, da parábola do mestre como exemplo.

A partir deste, a criança reproduziria os comportamentos aprendidos no ambiente escolar, ou seja, a estigmatização de outras pessoas (normalmente outros alunos).

## 2- JUSTIFICATIVA

O trabalho cooperativo entre os professores é algo essencial dentro da estrutura de uma escola, pois a integração dos trabalhos oferecidos pode auxiliar de forma expressiva o processo de ensino-aprendizagem.

A divergência nos modelos de “transmissão de conhecimentos” pode gerar dificuldades de adaptação do aluno perante a aquisição de conhecimento, tal fato faz com que os alunos tenham um retardo no processo de alfabetização, fato que pode ser “confirmado” com os relatórios feitos pelos próprios professores.

Tais relatórios descrevem que alunos cujos professores utilizam um modo mais interativo de aprendizagem desenvolvem a alfabetização com mais rapidez, já os alunos dos quais as professoras trabalham com um modelo mais tradicional de ensino, o modelo monossilábico apresentaram um possível atraso na aquisição da alfabetização.

Dentro deste panorama, a ação do psicólogo como mediador entre os conflitos da instituição é de extrema importância. O psicólogo deve ter em mente que sua atribuição de assessoramento tem como principal objetivo o atendimento às necessidades e dificuldades dos Professores, Diretores, Orientadores Educacionais e Supervisores Escolares, diretamente a fim de alcançar o propósito que une todos esses profissionais, qual seja, a educação integral do educando, entendida aqui como a transformação deste para que atinja o desenvolvimento satisfatório das suas potencialidades.

Costa et al (2003), descreve que na relação pedagógica existe o objetivo modificador, até certo ponto, comportamentos, capacidades, ideias, valores etc. de quem aprende. É claro que em outras relações interpessoais modificações também existem, porém não previstas e nem sempre desejadas.

Para que estas relações pedagógicas se estabeleçam de maneira “sadia” há necessidade de dois conhecimentos: o autoconhecimento e o conhecimento do comportamento do outro. É exatamente o fato do não conhecimento de si próprio e do comportamento do outro que gera conflitos em nível de sala de aula.

Desta forma a ação do estagiário de psicologia vem em auxílio à aquisição do autoconhecimento e do conhecimento das pessoas nas quais participam do corpo docente e discente da instituição. Desta forma os professores terão a oportunidade de verificar as melhores estratégias para o processo de alfabetização, como também as possíveis remodelações dos métodos educativos empregados.

Conforme descreve Soares (1998), o convívio das crianças com o livro traz grandes benefícios ao processo de aquisição de leitura. Soares relata que a criança pode não saber ler e escrever, mas ser, de certa forma, letrada ao folhear livros e ouvir histórias que lhe são lidas e contadas.

Ou fato relevante ao incentivo de ler é que o escutar histórias é algo próximo aos conteúdos diários das crianças que frequentam o ensino infantil, desta forma a leitura também funciona como um método de adaptação da criança ao novo meio, o meio escolar.

### **3 – OBJETIVOS**

#### **Gerais**

Buscamos através de métodos, técnicas e recursos que possam ajudar a instituição na identificação dos problemas e suas possíveis soluções, avaliando os comportamentos individuais e grupais, a linguagem e seus diferentes aspectos, a comunicação no inter-relacionamento dos elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Verificar também as possíveis causas e consequências da evasão, repetências e outras questões que surgem no dia-a-dia da instituição.

Desta forma, executar o levantamento das possíveis dificuldades vivenciadas, apresentando um olhar crítico, verificando de forma empírica a procedência de dificuldades e embasado em um referencial teórico analítico apresentando um trabalho de intervenção.

### **Específico**

O objetivo específico prioriza intervir em quatro aspectos da instituição: a relação método-aprendizagem, o trabalho em grupo dos professores, a estigmatização dos alunos e o incentivo a leitura.

No primeiro momento o foco centrou-se no incentivo a leitura, onde se trabalhou a adaptação da criança ao ambiente escolar e a capacidade de concentração. Este é o objetivo primórdio desta atuação.

Com a participação no HTPC e as constantes conversas com a direção da instituição pode-se verificar uma divergência entre dois grandes grupos de professores e a influência desta divergência no processo ensino-aprendizagem. Tal divergência consistia no método utilizado para a realização das aulas, um grupo empregava um método mais convencional de alfabetização, baseado nos pressupostos monossilábicos para a aquisição de leitura, este mesmo era formado por professoras mais experientes com uma carreira bem estruturada. O outro grupo é composto pelas professoras que tem como método de alfabetização o modo interativo, onde as palavras são ensinadas dentro das situações vividas no cotidiano da criança, este grupo é caracterizado por professores mais novos, embasados em referenciais teóricos, alguns já portadores de pós-graduação e outros fazendo mestrado.

Dentro deste quadro relacional foi proposto no primeiro momento um trabalho de coesão do grupo, pois através desta poderia ser trabalhado com menos conflito a questão do método utilizado pelas professoras, logicamente que na discussão do método utilizado serão verificados todas as contingências entre este e o professor, já que a escola dá total suporte para os mesmos.

Com relação ao processo de estigma dos alunos, o trabalho inicial consiste na apresentação dos prejuízos que podem ser causados por tal processo, mostrando que mesmo a pessoa sendo extremamente estigmatizada, são portadores de qualidades da quais devem ser trabalhadas e potencializadas, ato que poderá melhorar as condições de vidas.

## **4 - MATERIAIS E MÉTODOS**

O trabalho na instituição iniciou-se no dia 23/03/2011, a primeira ação realizada na instituição foi o comparecimento a uma reunião de HTPC, local onde são discutidos as estratégias pedagógicas como também os possíveis problemas vivenciados na instituição. Neste dia não foi proposto nenhuma atividade perante os professores, a única ação realizada consistiu na observação simples, buscando indícios sobre possíveis ações que poderiam ser trabalhadas. Neste primeiro momento pode-se verificar uma possível tendência de culpabilização do aluno perante o fracasso escolar, como também um processo de estigmatização de alguns alunos, fato que pode ser verificado através do diálogo dos participantes.

A observação simples do ambiente de trabalho dos profissionais, evidenciou aspectos da rotina profissional e da instituição. Neste também se pode colher relatos de possíveis dificuldades vivenciadas no cotidiano. Após este momento a professora X, professora da classe Pré-1 deu a liberdade de desenvolver um trabalho com a classe dela, desta forma dirigi-me até a classe e realizei uma observação simples sobre a rotina da professora e conseqüentemente a dos alunos.

Neste momento pode-se verificar a dificuldade das crianças em assimilar os conteúdos propostos pela professora, tal fato era decorrente da distância existente entre o cotidiano do aluno e os conteúdos ministrados.

Iniciamos as atividades com a classe Pré-1, esse primeiro trabalho consistiu na aplicação de duas dinâmicas, a dinâmica da orquestra e a repetição, as duas consistiam na repetição de movimentos, incentivando a atenção dos mesmos. No ato de realização da mesma existiu uma barreira grande entre os alunos e eu, pois os mesmos recusavam-se a reproduzir os movimentos. Desta forma, teria que propor que a dinâmica fosse “mais próxima” aos alunos, foi quando os convidamos a brincar de “vivo ou morto”, quando proposto tal ação a aceitação da brincadeira foi total, brincamos uns 5 (cinco) minutos de vivo e morto; logo após, inserimos as duas dinâmicas junto às atividades da brincadeira. Neste momento, pode-se verificar que as crianças eram possuidoras de atenção sobre as atividades, desde que esta seja do cotidiano das mesmas.

Através destas dinâmicas pode-se observar que as crianças apresentam dificuldades em relacionar-se com coisas na quais nunca tiveram acesso. Tal fato também pode ser observado na falta de concentração junto às aulas.

No dia 14/04/2011 foi iniciado um novo trabalho junto à sala de aula, baseado em leituras específicas, pode-se verificar que a criança apresenta uma estreita relação com as histórias infantis. Desta forma, a leitura de histórias infantis proporciona à criança uma estimulação no campo da atenção, da aquisição de leitura e escrita, refletir sobre diversos temas além de contribuir para a formação do simbolismo.

Baseado neste pressuposto foi iniciado o trabalho de leitura de histórias infantis as crianças da classe Pré-1. A primeira história contada é a de Dogberto, da coleção “Ciranda das Diversidades”, coleção que trabalha a inclusão de crianças portadoras de algum tipo de deficiência. A história relata um cachorrinho que gostava de brincar na rua e um dia sofreu um acidente e ficou paraplégico, fazendo uso de uma cadeira de rodas. O objetivo é inserir a reflexão as crianças a condição de algumas pessoas, os ditos “cadeirantes”, desta forma desmistificando esta condição de estigmatizados.

Na execução da leitura da história as crianças apresentaram relativa disciplina, apresentando diversas perguntas; no término houve um questionamento junto às crianças se as mesma já tiveram algum contato com cadeirantes, em sua maioria responderam que sim.

Através desta atividade pode-se verificar que as crianças apresentaram um nível de concentração muito alto, desmistificando a queixa relatada pela professora, tal fato foi relatado questionado o porquê do comportamento das crianças. A mesma foi respondido que o ato de contar histórias está dentro do universo lúdico das crianças, desta forma as crianças não veem o ato de contar história como algo novo na vida delas, mas sim algo próximo da realidade.

Um dia, fomos convidados para uma reunião com a coordenadora pedagógica e a direção da escola. Na reunião as duas relataram a discrepância dos níveis de alfabetização de dois grupos de professores que utilizam dois métodos diferenciados no desenvolvimento do ato de lecionar. Foi referido propor um trabalho junto aos dois grupos promovendo a união do corpo docente, tanto no aspecto pedagógico como no relacional. Descrevia que teríamos que estudar sobre o assunto e que precisaria consultar meu orientador, já que existem diversas variáveis dentro dessa dificuldade.

Logo após fomos desenvolver um trabalho com a classe Pré-1, novamente apresentamos uma história da coleção “Ciranda das Diversidades”, a da Família Sol, La, Si; retrata uma família de elefantes músicos, que tiveram um filho surdo. Esta história retrata que mesmo sendo portador de uma deficiência auditiva, o indivíduo poderá ser músico.

As crianças apresentaram disciplina no contar da história, apresentaram novamente diversas perguntas relacionadas ao tema. Após o término, as crianças foram questionadas sobre o conhecimento de alguma pessoa que faz uso de aparelho auditivo, duas crianças mencionaram que seus avôs fazem uso do mesmo.

No dia 20/04/2011, não foi realizado nenhum trabalho com as crianças, já que as mesmas estavam festejando o dia da páscoa, a festividade foi marcada pela distribuição de chocolate e dinâmicas teatrais, atividades lúdicas e trabalho de pintura e recorte.

No dia 27/04/2011, foi o primeiro encontro no HTPC, marcado pela apresentação do trabalho aos professores. Neste primeiro encontro foi desenvolvido um Grupo Operativo, atividade que foi baseada nos conceitos de Rivièri (1982), tal atividade consistia na aplicação de uma dinâmica e logo após um questionamento sobre os comportamentos que o grupo apresentou. A dinâmica consistia na entrega de um barbante com 15 centímetros em média a cada uma das professoras, logo após, foi pedido que as mesmas fizessem três nós no barbante usando apenas uma mão, tal dinâmica tem o intuito de verificar o “fator tele” do grupo.

Nesta dinâmica pode-se verificar o caráter monopolista do grupo, já que a atividade poderia ser feita através do trabalho em conjunto, as professoras apresentaram diversos comportamentos inusitados para obter a conclusão da atividade, porém todos tiveram êxito. Ao término demonstramos a uma das professoras a forma mais fácil de fazer tal atividade, todas ficaram surpresas pela facilidade na qual desenvolvemos a atividade com o auxílio da professora. Após este momento de explicação foi feito um momento de escuta entre os professores da instituição, onde relataram as dificuldades das quais tiveram para desenvolver a atividade proposta. Ao término desta reflexão, dirigi a atenção ao grupo de professores e relatei que os nós do barbante representavam o processo de aprendizagem de cada aluno, e que a atividade de lecionar poderia ser potencializada quando o grupo trabalha com os mesmos objetivos. Foi uma atividade muito proveitosa para o grupo, e as professoras pediram para que fossem feitas mais atividades.

No dia 05/05/2011, a direção da instituição chamou novamente para uma reunião onde os mesmos elogiaram pela atividade desenvolvida no HTPC, pediram para que o trabalho tivesse continuidade; relatei a direção que tenho o desejo de continuar o projeto desde que na instituição tenha autonomia (no desenvolver do estágio).

Após o diálogo com a direção, a sala da classe do Pré-1, onde as crianças mostraram muita alegria com nossa presença; nesta semana estava sendo trabalhado a “semana do índio”, a classe estava desenvolvendo um teatro sobre o tema que seria apresentado na próxima quarta-feira. Desta forma achei melhor não aplicar a atividade prevista ao grupo, mas ajudar a desenvolver o teatro junto com aos alunos.

No dia 12/05/2011, foi proposto uma atividade diferenciada daquela realizada periodicamente com os alunos, em vez da leitura da história infantil, foi utilizado um recurso auditivo (CD), onde o mesmo relatava a história: Chapeuzinho Vermelho.

A proposta não foi bem aceita pelos alunos, os mesmos ficaram bem dispersos e não conseguiram entender o conteúdo da história, devido a este motivo, após a apresentação do conteúdo do CD, a história foi contada de forma tradicional, ou seja, fazendo uso do livro e da fala. Através deste fato pode-se constatar que as crianças estão bem ligadas ainda aos mecanismos visuais, ou seja, apresentam pouca capacidade de abstracionismo.

No dia 19/05/2011, a classe apresentava grande agitação, a professora relatou que os alunos não estavam acatando as suas ordens e que até o presente momento não tinha conseguido iniciar a aula, a mesma pediu para que intervisse com o intuito de minimizar os comportamentos dos alunos.

Após o pedido de intervenção, perto da porta, sentado, comecei a observar o comportamento da professora e dos alunos. Nesta observação pode-se verificar que a professora agia de uma forma autoritária perante aos alunos, fato que diminui o sentimento de respeito dos alunos, pois, perante todos os comportamentos apresentados na sala a professora “expelia” um alto grito; desta forma os

alunos não reconhece mais o ato de chamar atenção como um ato de repressão aos comportamentos apresentados, mais apenas mais um ato do cotidiano da vida diária em sala de aula.

Dirigi-me até a frente da sala de aula e comecei a falar baixo perante os alunos, os mesmos ficaram curiosos para saber o que eu estava falando: “Vocês não estão escutando o que eu estou dizendo”, a sala respondeu: “Não tio”, após este relato eu questionei a sala o porquê a mesma não estava escutando, os alunos descreveram que “é porque todo mundo fica falando ao mesmo tempo”. Logo após este relato da sala eu disse aos alunos em voz baixa que a professora queria ensinar um monte de coisas para eles mais se eles não ficassem quietos não iriam escutar o que a professora queria dizer, desta forma teria que gritar e, gritar não é legal. Todos da sala ficaram em silêncio e a professora conseguiu dar continuidade as atividades na sala de aula. Devido a este fato não foi proposto à leitura de historias infantis junto à sala de aula.

No horário do intervalo, chamei a professora e descrevi que o ato de gritar constantemente não iria conter os comportamentos dos alunos, e que a mesma deveria usar esse recurso apenas em situações específicas, pois desta forma toda vez que a professora gritasse chamaria atenção dos alunos, e o ato não ficaria rotineiro. A professora acolheu a intervenção e relata que não teve mais dificuldades perante os alunos depois da aplicação desta nova forma de interação.

No dia 26/05/2011, foi proposta a leitura da historia da “Branca de Neve e os sete anões”, os alunos apresentaram grande interesse sobre o conteúdo, alguns relataram que já conheciam o conteúdo da historia, mas que gostam muito da mesma. Após a leitura, questionei os alunos sobre o que eles mais gostaram, descreveram diversos fatos, a branca de neve, a bruxa má, a maçã envenenada; após estes relatos, perguntei o que eles acharam dos anões, todos deram risada e disseram que os anões são muito engraçados. Questionei se eles já tinham visto algum anão, os alunos em sua maioria relataram que já tinham visto um na prefeitura; logo após relatei que os anões são pessoas como nós, que não deveríamos ter nenhum tipo de preconceito.

No dia 04/06/2011, o intuito era a observação de uma das professoras da quais a direção da escola tinham relatado que estava com dificuldade. Ao adentrar a instituição procurei a direção para saber em que sala de aula a mesma executava suas aulas, para a minha surpresa a mesma tinha faltado e que no momento estava sendo a aula dirigida por uma professora substituta. A diretora da instituição questionou-me que eu queria observar a sala de aula mesmo assim, descrevi que sim, pois seria uma oportunidade de ver o comportamento dos alunos perante outro professor.

Ao adentrar a sala de aula os alunos fizeram diversos questionamentos perguntando se eu era também um professor, disse aos alunos que não, que eu era aluno de psicologia e que queria participar da aula com eles.

A sala apresenta disciplina, não apresentando diálogos e brincadeiras entre os alunos. Através das atividades proposta pela professora substituta pode observar que os alunos apresentam grande capacidade para o desenvolvimento do processo educativo.

## **5 - RESULTADOS**

Antes de qualquer atividade desenvolvida no campo de estágio, foi enfatizada a leitura específica de cada tema, tal fato contribui intensamente na elaboração de todas as atividades no campo de ação do estagiário, outro fator de relevância são as constantes intervenções do supervisor que tiveram o intuito de orientar a práxis profissional.

Como já foi descrito, o trabalho foi desenvolvido em dois grupos: o grupo dos discentes, onde foi elaborado um trabalho com o intuito do fortalecimento do desejo de aquisição de leitura e a reflexão

sobre alguns temas relevantes; no segundo grupo o objetivo e o fortalecimento do grupo dos docentes, a unificação das estratégias pedagógicas utilizadas pela instituição e a “desestigmatização” dos alunos.

As ações do primeiro grupo foram embasadas nos estudos de Santos & Joly (2006) e Leardini (2006), ambos descrevem a relevância do contar histórias infantis para as crianças que fazem parte do ensino infantil.

Santos & Joly (2006), relatam em seus estudos que o incentivo a leitura de histórias infantis pelos pais de crianças pré-escolares da escola pública e particular pode ter possibilitado alterações em alguns aspectos significativos para a aquisição do hábito de ler no desempenho escolar das crianças e nos padrões de interação familiar.

Leardini (2006), descreve que o ato de contar histórias para crianças, ressalta a função do símbolo como possibilidade de expressão, representação e comunicação. Propiciando aspectos favoráveis aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, com significativa contribuição a ação educativa do professor. Acredita-se que as histórias revestem-se de importância, quando propiciam à criança a compreensão da realidade de forma lúdica, podendo se colocar no lugar dos personagens e refletir sobre seus sentimentos, conflitos e valores.

Baseados neste pressuposto de Leardini (2006) e Santos & Joly (2006), foi elaborado um trabalho de leitura junto aos alunos da primeira etapa do ensino infantil, a classe chamada Pré-1; o primeiro objetivo específico era o aumento da capacidade de concentração, porém com o realizar das atividades do projeto, o objetivo foi reelaborado e as atividades passaram a ter o objetivo do fortalecimento do processo de desenvolvimento da aprendizagem e um espaço onde os discentes possam trabalhar com o simbólico e reflexão sobre temas relevantes.

O segundo grupo consiste no trabalho com os docentes e direção da instituição, todas as atividades desse grupo tiveram suas ações na esfera grupal, para ser mais específico, as atividades realizaram-se no cotidiano do HTPC.

Para tal atividade foi elaborado o trabalho baseado nos três grandes teóricos da dinâmica de grupo: Moreno (1992), Kurt Lewin (1975) e Pichon-Rivièri (1982), trabalhos serviram como base para análise do grupo, onde identificamos um baixo “fator tele” e uma estrutura de domínio do grupo muito polimórfica. Já baseado nos conhecimentos de Pichon-Rivièri foi utilizado o Grupo Operativo como método de trabalho.

A atividade do Grupo Operativo consistia na aplicação de uma dinâmica específica junto ao grupo de docentes, logo após a aplicação houve uma reflexão sobre os sentimentos vivenciados na ação dinâmica e suas possíveis correlações na ação docente.

Também neste grupo foram utilizados os estudos de Omote (1975) e Aquino (1996), o trabalho de Omote descreve o processo de estigmatização da sociedade sobre determinados grupos específicos, fato que também se realiza no ambiente escolar, já que este é integrante do meio social. Omote descreve que qualquer rótulo pode acabar adquirindo conotação negativa com uso. Aquino descreve que o processo de estigmatização de alunos não deve fazer parte do cotidiano docente, pois o docente apresenta na ação um aspecto político, onde o professor tem o dever de proporcionar condições igualitárias na construção dos processos de ensino, igualmente comprometidos com a construção de uma sociedade mais consciente e mais solidária. O mesmo relata que quando o professor estigmatiza um aluno priva-o de ter a mesma oportunidade que os outros.

## 6 - CONCLUSÃO

A ação de estagiar pode ser considerada um momento crucial dentro da formação profissional de um indivíduo, pois é neste período que uni-se a teoria e a práxis. Desta forma, posso descrever que o presente estágio está sendo marcado por um processo de intensificação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano da faculdade.

A abertura da instituição aos trabalhos realizados proporcionou uma vasta área a ser trabalhada. Tal fato fez com que mudasse alguns conceitos no quais era possuidor antes da redação (do relatório), hoje tenho convicção que quero continuar os trabalhos realizados.

Estes foram marcados por uma intensa busca de métodos nos quais as crianças se adaptassem, ou ainda, que a instituição já não fizesse uso. O auxílio da direção da instituição também foi marcante, já que esta por diversas vezes, se prontificaram para reuniões onde relatam as dificuldades vivenciadas.

As supervisões foram marcadas por um aprofundamento teórico intenso, onde todas as dúvidas levadas ao conhecimento do orientador foram sanadas, o material indicado pelo orientador foi de grande relevância dentro da ação do estágio.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor aluno*. São Paulo: Summus, 1996.

COSTA, R. C.; SOUZA, R. E. I.; RONCAGLIO, M. S. *Momentos em Psicologia Escolar*. 2. Ed., 3. Tir. Curitiba: Juruá, 2003.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: M. H. S. PATTO (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.

VOKOY, T.; PEDROSA, S. L. R. Psicologia Escolar em Educação Infantil: Reflexões de uma atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2005, vol. 9, n. 1, p. 95-104, nov.2004.

HANDEL, R. D. *The partnership for family reading: beneficts for families and schools*. The Reading Teacher, 2006, 46 (2): p. 116-126. In: SANTOS, A. A. A; JOLY, A. R. C. M. *Lendo histórias em família: influências sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita*, 2006.

LEARDINI, F. M. E. *O Contar Histórias na Educação Infantil: Um Estudo Acerca dos Valores Atribuídos por Professores Sobre a Importância dessa Prática para o Desenvolvimento da Função Simbólica*. 2006. 139 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas-SP: 2006.

LEWIN, K. *Teoria Dinâmica da Personalidade*. Trad. de Álvaro Cabra. São Paulo: Cutrix, 1975.

MORENO, J.L. *Quem sobrevivera? Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama*. Vol.1. Goiânia: Dimensão, 1992.

MORROW, L. M. Family Literary: new Perspectives, new opportunities. IRA. Newark, Delaware, 1994. In: SANTOS, A. A. A; JOLY, A. R. C. M. *Lendo histórias em família: influências sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita*. 2006.

OMOTE, S. *Estereotípicos de estudantes universitários em relação a diferentes categorias de pessoas deficientes*. Dissertação (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 1984.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PEDROZA, R.L.S. *A Psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental*. 2003. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília-DF. In: VOKOY, T.; PEDROSA, S. L. R. *Psicologia Escolar em Educação Infantil: Reflexões de uma atuação*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2005, vol. 9, n. 1, p. 95-104, nov.2004.

PICHON-RIVIÈRI, E. *Teoria do vínculo*. Sel. e org. Fernando Taragano, trad. Eliane Toscano Zemikhowsky. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SANTOS, A. A. A; JOLY, A. R. C. M. *Lendo histórias em família: influências sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita*, 2006.

SAYÃO, Y.; GUARIDO. *Intervenção Psicológica em creche/ Pré- escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. In: VOKOY, T.; PEDROSA, S. L. R. *Psicologia Escolar em Educação Infantil: Reflexões de uma atuação*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2005, vol. 9, n. 1, p. 95-104, nov. 2004.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica: 1998.

SOUZA, M.P.R. *A queixa escolar na formação de psicólogo: desafios e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. In: VOKOY, T.; PEDROSA, S. L. R. *Psicologia Escolar em Educação Infantil: Reflexões de uma atuação*. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005, vol. 9, n. 1, p. 95-104, nov.2004.

VOKOY, T.; PEDROSA, S. L. R. *Psicologia Escolar em Educação Infantil: Reflexões de uma atuação*. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005, vol. 9, n.1, p. 95-104, nov.2004.

---

<sup>1</sup> Aluno do 8º Termo do Curso de Psicologia – FAI – claudinei\_silva@hotmail.com.br

<sup>2</sup> Professor – FAI – luis\_schicotti@uol.com.br