

EDUCADORES APRECIAM PROPOSTA PSICOPEDAGÓGIA: CORPO, PERCEPÇÕES, RECURSOS NATURAIS, NA ESCOLA REGULAR

ANTECEDENTES

Este projeto foi emergindo de minha experiência pessoal e profissional, de estudos e reflexões sobre a necessidade da valorização da experiência corporal e perceptual na prática educativa, conforme exponho a seguir.

Em minha atuação profissional na área da educação, voltei-me para o entendimento e intervenção em relação aos processos de aprendizagem, atendendo pessoas com dificuldades de aprendizagem e acompanhando processos de desenvolvimento e escolarização de crianças, jovens e adultos com deficiência visual e deficiências múltiplas, em processos de inclusão, trabalhando com os indivíduos, com as famílias e com as escolas (orientadores e professores). Pude constatar nas variadas histórias dos educandos, algo em comum que se repetia e que fui registrando: a alta incidência de histórias de aprendizagem em que ocorria carência do uso dos sentidos para explorar o ambiente; ausência do sentir-se ao entrar em contato com os objetos; falta do movimentar-se espontaneamente, usando a própria percepção em uma ação de maneira autêntica, de forma a apropriar-se efetivamente de suas impressões, sensações e pensamentos. Essas lacunas no sentir e perceber foram sendo notadas em meio ao desenvolvimento de um trabalho de investigação, em relação às histórias de aprendizagem de cada sujeito, com ou sem alguma deficiência sensorial, motora ou intelectual.

O que pude verificar em minha experiência profissional, é que muitos estudantes, tanto os advindos de escolas tradicionais, quanto os de escolas de abordagens mais dinâmicas, apresentavam-se sem condições de integrar o conhecimento. Suas problemáticas de aprendizagem, implicadas em suas histórias vinculares, apresentavam desempenho intelectual e desenvolvimento de raciocínio fragmentados, na maior parte das vezes. O desempenho intelectual era incentivado pelas famílias e pelas escolas, porém, notava-se falta de experiência do aprendiz¹ em efetivamente entrar em contato com os objetos do mundo, usando seus sentidos, impressões, percepções, movimentos, em consonância com o processo de conhecer, acarretando, portanto, dificuldades nos processos representativos e de construção significativa do conhecimento.

¹ Aprendiz é aqui utilizado no sentido geral de “o ser que aprende”.

A escola, ao manter a ênfase no desempenho intelectual, dando pouca atenção aos aspectos corporais, afetivos e sociais, que propiciam a participação ativa do aprendiz, não conseguia promover uma relação efetiva de muitos alunos com o objeto do conhecimento. Dessa forma, transcorria uma aprendizagem descontextualizada, alheia aos interesses dos alunos, apenas repetitiva do ensinado.

Nas escolas que promoviam um ensino dinâmico, baseado em pressupostos construtivistas – que valorizam as ações enquanto operações do sujeito que conhece, envolvido na busca pelo entendimento do processo de aprendizagem – percebi que muitas crianças encontravam-se sem condições de usarem seu corpo com espontaneidade e desenvoltura, para se relacionarem com o mundo e com o objeto de conhecimento: tentavam representar o conhecimento, sem a base da ação, da percepção e, conseqüentemente, acabavam sem conseguir usar as ações de construção do conhecimento de forma efetiva, adequando-se mecanicamente, automaticamente, às requisições. Muitas vezes, o ensino dinâmico acabava por sufocar estas crianças que não tinham padrões de atuação legítimos, próprios, para se colocarem em ação no dinamismo incentivado pelas escolas.

Além do que era observado e analisado em relação às crianças – que apresentavam dificuldades em seu processo de aprendizagem, e que estavam sendo acompanhadas pelo atendimento psicopedagógico, em um processo de orientação e intervenção que incluía o pensar e atuar junto com os professores das escolas em que estas crianças estudavam – era também percebido em relação às intervenções sugeridas: as ações diferenciadas implementadas pelos professores para a ação educacional dentro da sala de aula e da escola como um todo, de forma inclusiva, acabava por beneficiar a muitas outras crianças do grupo. Em outras palavras, uma estratégia educativa, pensada a partir de uma necessidade educacional especial de uma criança, para sua aplicação de forma inclusiva, dentro do grupo classe, beneficiava outras crianças que, de forma menos pontual, necessitavam de intervenções mais globais, centradas em seu sentir, em sua movimentação corporal e relação com o meio e na qualidade da interação comunicativa. Os alunos, de forma geral, se beneficiavam das atividades que incluíam uma leitura mais global das suas necessidades singulares, dentro da ação escolar, implicando estas em auxílio a muitos processos de desenvolvimento individuais e a aspectos comportamentais e de relação com o ensinado na escola e com o meio escolar.

Articulando a problemática apresentada, à dinâmica da vida na sociedade contemporânea, levantei a hipótese de que as condições de vida da criança nesta sociedade,

não a acolhiem em sua necessidade de vivência efetiva: a qualidade de vida no dia a dia, permeada pela velocidade e excesso de compromissos, não permitia que as relações pudessem se desenvolver a contento; a qualidade dos estímulos comunicativos e das informações era caracterizada pela quantidade e velocidade (dos meios de comunicação, entretenimentos, da organização estrutural do dia a dia nas grandes cidades). Parece, nesse quadro, que a criança não tem tempo nem acolhimento do outro para o sentir, para vivenciar os fatos da vida, permanecendo espectadora e depositária de instruções, obrigações e determinações.

Na sociedade do século XXI, competitiva, o bom desempenho acadêmico e profissional é valorizado e perseguido como forma de sobrevivência e identidade social, havendo muitas vezes, um investimento da família em atividades por ela consideradas “promotoras” de bom desenvolvimento intelectual, como a contratação de professores particulares, treinamentos de habilidades lógicas, etc. Isso ocorre em detrimento da oferta de condições mais diversificadas para a vivência global da criança, de situações em que a relação com o outro, com o meio, possa ser vivida num ritmo e sintonia de pertencimento e troca.

Minha experiência na área da Educação, minhas observações e estudos sobre a criança e as condições de vida na sociedade contemporânea, evidenciaram também a necessidade de abordar de maneira mais focada e urgente, as questões ecológicas, de relacionamento com o meio ambiente, as questões éticas e da construção da cidadania, na educação das novas gerações, requerendo da escola e de toda ação comprometida com a educação, revisão de sua responsabilidade na colaboração a prestar para o equilíbrio da vida social e do planeta. Sinalizaram que ações de conscientização de crianças e jovens, necessitavam passar pela questão da sensibilização, de levar o ser humano a sentir: sentir-se, para sentir o outro, e entrar em contato com as questões da natureza e de como estamos dependentes desta para sobrevivência da vida.

A partir do que fui elaborando e compreendendo no atendimento de crianças e jovens, foi se evidenciando a importância de aprofundar estudos sobre a criança, seu corpo, sua percepção e aprendizagem na complexidade da consciência ecológica². Decidi buscar o doutorado como caminho propício para estudar e delinear um projeto de pesquisa sobre esse tema. Decidi, assim, focalizar as perspectivas do desenvolvimento de práticas de sensibilizações do trabalho corporal e perceptivo, usando elementos da natureza e os reflexos desta abordagem nas ações das crianças com o mundo, com os objetos de aprendizagem e consigo mesmas em sua escolarização e manifestações em ambientes domésticos e sociais.

² Consciência ecológica: “A consciência de habitar, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva (biosfera) [...]”. MORIN, 2003, p. 76.

Meu projeto de pesquisa seguiu a mesma trajetória de minhas atuações, estudos e reflexões no âmbito profissional: as experiências junto a alunos e clientes atendidos constituíram elementos para reflexões, reformulações e novas propostas. A realização de um atendimento psicopedagógico a uma criança com necessidades educacionais especiais - uma abordagem de trabalho com recursos corporais e perceptivos num ambiente natural (um sítio) - constituiu a experiência desencadeadora do projeto. A partir da análise e reflexões sobre esta experiência, ampliei minhas considerações para o âmbito escolar, tendo como referencial: as necessidades apresentadas pelas crianças de maneira geral, inseridas nas condições de vida instaladas na dinâmica da sociedade contemporânea; as dificuldades, nas instituições escolares, dos alunos em relação à aprendizagem e seus comportamentos no meio escolar, cultural e social.

Esta pesquisa, portanto, diz respeito à apreciação de educadores sobre uma proposta de intervenção escolar junto ao educando, com vistas à ampliação da percepção de si e da natureza e da compreensão e aprendizagens mais significativas. Contempla atividades centradas na experiência corporal e na relação com elementos naturais³.

Constituiu-se a partir da sistematização e análise de dados de uma experiência, teoricamente fundamentada, de atendimento psicopedagógico individual, com ênfase no trabalho corporal e perceptivo, usando recursos da natureza. Da análise dessa experiência desenvolveram-se reflexões a respeito da possibilidade da escola regular incorporar uma ação educacional semelhante, que contemplasse o trabalho corporal e perceptivo, usando recursos da natureza. Emergiu, assim, um projeto de pesquisa para uma ação escolar assim constituído: trabalho vivencial com os professores, em duas escolas públicas, visando introduzi-los na abordagem e reflexão a respeito da incorporação, no fazer escolar, de um trabalho com elementos da natureza, como auxílio aos processos perceptivos e de aprendizagem e de colaboração educacional para uma formação ética e ecológica. A pesquisa registra a experiência vivencial dos professores e o depoimento de educadores de algumas escolas públicas a respeito dessa experiência. O referencial para os depoimentos contemplou os pareceres sobre os seguintes itens: a abordagem desenvolvida, o entendimento da mesma, sua relevância e aplicabilidade no contexto da instituição de ensino regular. A análise dos depoimentos de educadores sobre a proposta e sua viabilidade na escola regular constituiu o foco da investigação.

³ Considerando nesta pesquisa, elementos naturais e/ou recursos naturais como aqueles presentes na paisagem natural, tais como: solo, vegetação, água, aspectos climáticos, entre outros.

INTRODUÇÃO

A relevância desta pesquisa está na busca de uma alternativa para os maus resultados de escolarização e o desinteresse das crianças e jovens pelo ensino na escola assim como na introdução de uma abordagem mais pontual da escola na colaboração educacional para com a relação das novas gerações com o meio ambiente. Constitui uma proposta de sistematizar e analisar dados fundamentados em uma abordagem mais centrada e direcionada no existir da criança - seu posicionamento corporal, perceptivo, como base para sua relação com o que a cerca, para a construção do conhecimento mais consciente na sua relação com o meio ambiente em que vive.

Sua fundamentação pautou-se em concepções de autores principais que sustentaram a experiência que a originou, conforme delineamento a seguir.

Os estudos a respeito da aprendizagem, nas últimas décadas, têm sido marcados pela natureza interdisciplinar (MASINI & MOREIRA, 2008; MORIN, 2003; STEINER, 2007; FAGALI, 2001; PERRENOUD 2000; NICOLESCU, 1999; COSTA, 1997; COLL, 1995; FONSECA, 1995; FEUERSTEIN, 1994; MACEDO, 1994; FERNÁNDEZ, 1990; PAIN, 1989; VISCA, 1987; VYGOTSKY, 1987; MERY, 1985; WALLON, 1979; MAUCO, 1977; PIAGET, 1970;). Essas obras e investigações refletem o entendimento da pluralidade e complexidade dos aspectos presentes no processo de aprendizagem.

Essa perspectiva mais complexa de aprendizagem envolve a dimensão biológica, do funcionamento orgânico, a ação corporal, lúdica, imbricada no desenvolvimento dos vínculos, da afetividade, nas relações com o outro e com o meio. Esse dinâmico processo vai promovendo uma constante evolução dos recursos e habilidades da pessoa, referente à sua cognição e constituição da subjetividade. Masini (2000) afirma que a aprendizagem é, predominantemente, o elemento responsável pelas transformações das ações humanas, através da qual são desenvolvidas habilidades, raciocínios, atitudes, valores, vontades, interesses, aspirações, integração, participação e realização, o que requer do profissional que lida com o ato de aprender, uma formação ampla e bem fundamentada.

Uma prática pedagógica que visualize e compreenda a complexidade do fenômeno da aprendizagem, deve ir além dos recursos das diversas disciplinas, passando à articulação interdisciplinar e à concepção transdisciplinar. Nicolescu (1994) aborda a questão da prática educacional, alegando que esta não deve privilegiar a abstração do conhecimento, enfocando

uma educação transdisciplinar que reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.

D'Ambrosio (1997) discorre sobre o processo de aquisição do conhecimento como uma relação dialética saber/fazer, que é propelida pela consciência e que se realiza em várias dimensões, dentre elas a sensorial, a intuitiva, a emocional e a racional. Destaca que estas dimensões são complementares na construção do conhecimento e recusa todo tipo de dicotomia (corpo/mente; saber/fazer, etc.), e priorização de certas dimensões sobre outras, colocando que “tudo se complementa num todo que é o comportamento e que tem como resultado o conhecimento” (1997, p. 28).

São muitas as influências imbricadas no processo de aprendizagem – de ordem sócio-cultural, biológica, afetiva, cognitiva – numa perspectiva de organização singular de significados, na história de vida de cada ser. Deve-se situar no cenário dos processos de aprendizagem, a constituição de todos os envolvidos (educandos, pais, professores) que têm igualmente, em seus papéis, a marca das próprias histórias de aprendizagem e de constituição de seu ser, nas interações e vinculações com o meio.

Apesar da convicção da importância desses aspectos, que poderiam constituir temas de investigação, o foco desta tese voltou-se para a relevante questão da constituição do sujeito aprendiz, de um sujeito que está no mundo com seu corpo, dispondo de suas sensações e percepções, numa relação com o que o cerca, em uma vivência que ocorre contextualizada no tempo e no espaço.

Foram realizados estudos sobre as condições de vida na sociedade contemporânea, a constituição do ser humano frente a estas, e sua relação e responsabilidade com o meio ambiente e com as formas de organização social: (MENDONÇA, 2007; BARCELOS, 2006; GADAMER, 2006; CORNELL, 2008; KAPLAN, 2005; LEFF, 2003; MORAES, 2003; CAPRA, 2002; NICOLESCU, 1999; MATURANA, 1998; GIDDENS, 1991; MORIN, 1991; 2003; 2002; 2007; MAUSS, 1974). Estes estudos levaram à consideração de que se faz necessário contemplar na ação educacional a relação com os elementos naturais, para auxiliar na construção de uma relação do ser com o mundo e consigo mesmo em melhores condições.

A abordagem a uma prática educativa que contemple a ação do educando no meio, de forma plena, no uso de seu corpo, movimentos, sensações, percepções e sentimentos, buscando favorecer suas aprendizagens, apresentou-se como absolutamente associada ao uso de elementos naturais na relação da criança com o espaço e consigo mesma. Reflexões sobre experiências vivenciadas assinalaram que abordar a ação da criança no meio natural, constitui

uma opção quanto à forma de atuação e sua fundamentação teórica: oportuniza o uso de grande gama de recursos, que proporcionam experiências perceptivas ricas e complexas para o desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, contemplam a relação do ser humano com o ambiente natural. Esta abordagem pode proporcionar ganhos em ambas as direções: construção das aprendizagens e resgate da relação com o meio ambiente, na construção de condições para a aprendizagem ecológica e compromisso ético e social.

Buscou-se desenvolver uma fundamentação para esta investigação, no sentido de uma articulação de pontos de vista teóricos, além da exposição de contribuições de algumas propostas pedagógicas de práticas educacionais – desenvolvidas no ambiente escolar e também em propostas de educação ambiental – que se efetivam em nosso meio, que contemplam uma visão mais integral do ser que aprende, do ser em desenvolvimento, e que possuem posicionamentos que se aproximam dos apresentados na investigação.

Inicialmente, abordaram-se os múltiplos aspectos que são considerados nas diversas referências sobre o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, sobre o entendimento a respeito da amplitude do que deve ser entendido como desenvolvimento cognitivo na relação do ser humano com o meio.

Encontrou-se na abordagem de Francisco Varela et al. (1991) uma fundamentação para esta proposta de investigação que estuda o benefício de se contemplar um trabalho corporal e perceptivo com a criança, uma vez que este autor propõe ultrapassar as dimensões oriundas de uma abordagem da ciência cognitiva, que parte da noção da mente como representação, e estuda a cognição como ação corporalizada. Em seus estudos sobre o conhecimento, Varela et al. destacam que os processos sensórios e motores, percepção e ação, são fundamentalmente inseparáveis na cognição vivida.

A Fenomenologia constituiu fundamento para o desenvolvimento de um olhar atento às condições de relacionamento da criança no mundo, resgatando sua percepção, seu posicionamento no tempo e espaço, sua relação com seu próprio corpo, com seu sentir, a partir de um contato mais próximo com os recursos da natureza. Foi-se ao encontro de autores que em educação e psicologia fundamentaram-se em fenomenólogos. Masini (2005) enfatiza que perceber, no ato de aprender, é dar-se conta do que acontece ou pode acontecer ao redor – o processo cognitivo iniciado pela percepção, pela qual o ser humano interage com seus semelhantes e com o meio em que vive e conhece-o de forma total e complexa, sem perder a sua identidade existencial. As percepções vão se fazendo por meio de ações e explorações, propiciando desenvolvimento de habilidades de perceber, experienciar, organizar e

compreender o mundo onde se está. Masini (2005) assegura que não se poderia pensar no aprender senão pelo seu viver factualmente, sendo necessário partilhar com o aprendiz, do conjunto dos caminhos de seu corpo, em seus fazeres.

Forghieri (1984), tecendo considerações sobre a necessidade de atenção ao solo original do conhecimento, à experiência vivencial, corporal, aponta duas esferas para a relação do homem no mundo, para a construção do conhecimento: o modo de existir originário, primordial do ser humano, anterior a toda elaboração intelectual que possa ser feita sobre ele, anterior a toda separação entre a pessoa e o mundo e entre as diversas particularidades do próprio indivíduo; e o modo de viver mediato, secundário, que ocorre ao ser humano após o seu existir como totalidade, quando ele começa a refletir a respeito do mundo e o seu raciocínio começa a ter uma predominância.

Pesquisas sobre as práticas educacionais correntes trouxeram para exposição nesta pesquisa, aspectos da Pedagogia Waldorf e também da metodologia “Extra Lesson” (para trabalho com dificuldades escolares): duas contribuições no sentido de práticas que contemplam o trabalho corporal e perceptivo e a preocupação em possibilitar a relação do educando com o meio natural. Através da exposição destas propostas (nos aspectos que convergem com nossa pesquisa), objetivou-se agregar referências, tanto para nosso pensar sobre a ação proposta e investigada na pesquisa, quanto para a elaboração de nosso projeto para inserção na realidade escolar.

Realizou-se, também, estudos sobre a complexidade da sociedade contemporânea e a questão da relação do homem com o meio ambiente. Através das análises feitas, percebeu-se que a racionalidade que permeia o pensamento e as ações das instituições modernas é colocada em cheque pela questão da complexidade da leitura dos fenômenos dos tempos atuais. Pode-se pensar, frente ao quadro atual, que outras vertentes devem nutrir o conhecimento que subsidia a escola, além da primazia do pensamento racional, incluindo outras linguagens para o trabalho com a formação dos indivíduos. Além da constatação das necessidades advindas de uma análise mais global das condições do ser humano da contemporaneidade e dos reclamos para a formação das crianças e jovens, a autoconfrontação em relação à realidade das instituições educativas denota os fracassos no âmbito escolar. Isto fica ilustrado na não consecução de objetivos de formação e informação dos indivíduos e na dificuldade enorme no enfrentamento das decorrências dos processos de inclusão e exclusão social. Nesta constatação de que novas necessidades se impõem, propõe-se verificar, dentre elas, a incorporação de outras referências para as instituições educacionais, como o uso de

outras linguagens, além da racionalização: o trabalho com processos vivenciais dos educandos, na relação com seu corpo no meio e na relação com os elementos naturais. Acredita-se que a escola deva assumir outras responsabilidades frente à vida social, dentre as quais contemplar uma formação mais integral em que os elementos formadores de uma consciência ambiental estejam presentes, de forma a permear o processo educacional.

Pesquisas sobre contribuições de experiências de educação ambiental vivencial trouxeram elementos importantes para esta investigação no que se refere à relevância e resultados de trabalhos com as percepções, com a aprendizagem através do corpo, para gerar entendimento e reflexão a respeito da relação do ser humano com a natureza. A metodologia do Aprendizado Sequencial, do educador naturalista Joseph Cornell, proporcionou o caminho para a realização de vivências junto aos professores, com etapas para uma percepção consciente da natureza.

A Metodologia utilizada na pesquisa é de abordagem qualitativa. É composta de uma etapa de intervenção educacional individual, com a organização e análise dos dados da experiência, e uma etapa de intervenção educacional coletiva, com uma proposta e a análise de sua viabilidade na escola regular, por meio do depoimento de educadores.

A etapa de intervenção educacional individual constitui-se do desenvolvimento de um estudo de caso de uma experiência vivida, onde se levou em conta e se registrou tudo o que foi percebido dessa vivência e, num segundo momento, promoveu-se um distanciamento da situação para analisá-la com propriedade. Partiu-se, assim, da realização de uma experiência de trabalho vivencial, em um ambiente natural (um sítio), no qual se desenvolveu um trabalho de atendimento psicopedagógico, com uma criança de 5 anos, que apresentava problemas no desenvolvimento e dificuldade de adaptação ao ambiente escolar. O atendimento ocorreu semanalmente, com a duração de uma hora cada sessão, durante o período de 02 anos e 09 meses. Esta experiência foi registrada e analisada, segundo procedimento fenomenológico, com descrição dos atendimentos – das posturas, das maneiras de agir e falar, dos diálogos, dos gestos, etc. – e com a análise de cada um dos elementos observados, na busca dos significados (dos recursos empregados; das atividades; seus objetivos; a forma de seu desenvolvimento; dos gestos; maneiras de falar e agir; das posturas; das respostas apresentadas).

Por meio da análise dos dados do estudo de caso e da reflexão iluminada pela fundamentação teórica foram levantadas questões de origem mais existencial, sobre a intervenção psicopedagógica e a ação educacional no âmbito escolar, um pensar sobre a

relevância deste aspecto, tanto quanto é relevante o investimento em relação às questões do desenvolvimento do pensamento rumo à formalização intelectual.

A pesquisa analisa a apreciação de gestores e professores de uma proposta para uma ação em escola pública – um trabalho corporal e perceptivo dos alunos no uso de recursos naturais, para seu desenvolvimento e aprendizagem significativa.

O procedimento para coleta de dados ocorreu de duas formas: os professores foram introduzidos na abordagem, por meio de uma vivência e reflexão a respeito da incorporação, no fazer escolar, de um trabalho perceptivo com elementos da natureza, como auxílio aos processos de aprendizagem e para uma formação ética e ecológica; o registro das apreciações foi elaborado por meio de um roteiro para entrevista com dois gestores escolares e um questionário para vinte e um professores, para levantamento de seus pareceres quanto a: compreensão da proposta; importância do tema; interesse em incorporar este trabalho; análise da viabilidade na escola regular. O foco da investigação foi a análise dos depoimentos dos educadores (gestores e professores) sobre a proposta e sua viabilidade na escola regular.

Frente ao exposto, esta pesquisa tem os objetivos apresentados a seguir.

Objetivo Geral:

Verificar a concordância e/ou a discordância dos educadores sobre a viabilidade de realizar, na instituição escolar, uma intervenção com atividades centradas na experiência corporal e na relação com elementos naturais, com vistas a que o educando amplie a percepção de si e da natureza, da compreensão do ensinado, bem como de aprendizagens mais significativas.

Objetivos Específicos:

Verificar:

- Como os educadores percebem o aluno e o professor na sociedade e escola contemporâneas;
- Como os educadores avaliam a qualidade de aprendizagem, o desenvolvimento e as interações do aluno na escola atual;
- Se os educadores consideram o trabalho com os recursos corporais dos alunos importante para o processo de aprendizagem;
- Se os educadores acham importante o uso de elementos naturais no processo educacional;

- Se há, por parte dos educadores, concordância referente à possibilidade do ambiente escolar constituir um local de vivências de mediação da relação do estudante com os recursos naturais com vistas a se trabalhar o desenvolvimento do ser e sua relação com o meio.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O aprofundamento teórico que se apresenta a seguir procedeu de uma articulação de posicionamentos teóricos referentes ao ser humano contextualizado em ações integrativas de seus aspectos corporais, afetivos, sociais e cognitivos. Constituem fundamentos ao projeto de intervenção psicopedagógica, que incidiu sobre as necessidades mais básicas da criança – a relação do próprio corpo no espaço vivido, com o uso e apropriação de suas percepções na relação com o espaço natural – e a elaboração de uma proposta para a prática escolar (advinda dos elementos estudados na vivência e análise de dados dessa experiência), no sentido de incorporação de uma ação no ambiente escolar que contemple uma atenção ao trabalho corporal e perceptivo dos alunos no contato com elementos da natureza.

Inicialmente se fez uma abordagem aos múltiplos conceitos sobre desenvolvimento, em busca das interconexões entre propostas de processos de aprendizagem e concepções de desenvolvimento. Objetivamos dessa forma, resgatar a complexidade inerente ao ato de aprendizagem, e a conseqüente necessidade de considerar, nos processos educacionais, uma ação que contemple os vários aspectos do desenvolvimento do ser humano.

As proposições de Varela et al. (1991) em relação à abordagem da cognição como atuação do ser no e com o meio, foram exploradas e discutidas para fundamentar a proposição do conhecimento como uma construção que envolve todo o ser a partir de seus movimentos e percepções. Recorreu-se a contribuições da Fenomenologia como um caminho para fundamentar a importância educacional de trabalhar com a experiência vivida do ser do educando em sua corporalidade – sensações e percepções – na relação com o meio e com o outro, em equilíbrio e sintonia, para promoção de sua evolução global, incluindo sua evolução do ponto de vista cognitivo.

São apresentadas algumas contribuições advindas da Pedagogia Waldorf – como uma forma de pensar o fazer educacional – tendo em vista que esta trabalha com alguns princípios e formas de ação educacional que reiteram as questões discutidas nesta pesquisa.

Foi feita uma abordagem à problemática ecológica da sociedade contemporânea e à necessidade da escola dar atenção à relação das crianças e jovens com o meio natural e às vantagens que essa contextualização traz para o desenvolvimento dos estudantes em seus processos de aprendizagem.

Abordou-se a metodologia do educador naturalista Joseph Cornell (2008), o Aprendizado Sequencial, que consiste na organização de vivências de experiências com a

natureza, em etapas, visando a percepção profunda e consciente da natureza. Esta metodologia apregoa que o entusiasmo por qualquer assunto está sempre fundamentado na experiência pessoal e que a vivência através da experiência direta, devidamente organizada pelo mediador, nos processos de aprendizagem, deve contemplar fases necessárias para levar a pessoa a um estado mental em que seja possível atingir experiências mais profundas e aprendizagens mais significativas.

1.1 Sobre os conceitos de desenvolvimento e sua relação com a aprendizagem

Na contemporaneidade, o conceito de desenvolvimento torna-se cada vez mais amplo e flexível. Caracteriza-se por um pluralismo conceitual no qual coexistem pontos de vista de diversas orientações, que podem ser tomados em seus aspectos compatíveis, para o enriquecimento da compreensão sobre as ações educacionais.

O planejamento de uma ação educativa requer, pois, embasamento em noções sobre o desenvolvimento humano. A partir de um olhar para os diversos aspectos envolvidos na noção de desenvolvimento, tomados em uma visão ampla, é que as práticas de intervenção educacional poderão contemplar uma formação mais integral. É, pois, requisito do educador, quer em situações de ensino formal, quer em outras situações, conhecer e refletir sobre o desenvolvimento humano, buscando desvelar condições educacionais apropriadas ao educando em processo de aprendizagem.

São apresentadas a seguir ideias de diferentes autores sobre desenvolvimento, ação educacional e aprendizagem.

Rogers (1973) concebe como objetivo da ação educacional o de auxiliar o desenvolvimento do ser humano. Auxiliar no sentido de compreender que evolui, procurando construir valores, realização pessoal e bem-estar no mundo, provocando alterações em toda a vida do indivíduo, em suas crenças, valores, personalidade, mundo afetivo, cognitivo e relações sociais. Sem esse sentido, a ação passa a ter um fim utilitário, de cunho mecânico ou mesmo funcional, para a execução de uma meta, não trazendo em sua proposta uma preocupação com o ser que aprende e com o desenvolvimento da pessoa.

Palacios (In: Coll et al.,1995), abordando elementos básicos para a conceituação de desenvolvimento, examina historicamente os modelos evolutivos, à luz da Psicologia Evolutiva atual e traça suas contribuições, classificando-os em etapas conforme descrito a seguir.

Modelos nos anos 70 e início de 80:

- Os modelos mecanicistas do desenvolvimento defendem que a história psíquica de um indivíduo é a sua história de experiências. Partem de um empirismo fechado para um condutismo mais evoluído e situam-se em posições que ressaltam os moldamentos e condicionamentos sociais, além de contribuições para orientações como a cognitivista;

- Os postulados organicistas, cuja ênfase é dada aos processos internos, muito mais que aos estímulos externos (que são considerados importantes), indicam a existência de uma “necessidade evolutiva” que faz com que haja autênticos universais evolutivos de nossa espécie. Conceitos como estruturas e estágios, têm a caracterização de sequências evolutivas invariáveis, com a convicção do papel determinante que as experiências infantis têm no desenvolvimento psicológico posterior. Destes, há contribuições plenamente vigentes, como as de Piaget em relação ao desenvolvimento da inteligência;

- O modelo do ciclo vital - se refere aos processos de mudança psicológica como um fato em qualquer momento do ciclo vital humano; resalta a importância da influência da cultura e da geração atual sobre o desenvolvimento. Mais que uma teoria sobre o desenvolvimento, esta perspectiva é um contexto amplo, em que podem situar-se investigações realizadas a partir de diversos pontos de vista teóricos, sempre que se cumpram os requisitos básicos de aceitar-se que o desenvolvimento se estende por toda a vida, tem múltiplas causas e direções, e conexões entre o psicológico, o biológico e o histórico-cultural;

Perspectivas mais atuais (a partir de 90):

- Etológica - traz o conceito de ambiente de adaptação, ressaltando o caráter determinante que o ajuste às exigências deste ambiente tem sobre a conduta, pensando-se também na conexão entre o desenvolvimento filogenético e o ontogenético (há modelos de comportamento que são melhor compreendidos como ecos deixados em nossos genes, que podem condicionar modelos de conduta e padrões de comportamento). Destaca a importância de investigações das condutas no meio em que se produzem, praticando estudos naturalistas;

- Ecológica - além do estudo de cunho naturalista, traz também a consideração da multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente, ao longo de seu desenvolvimento e o sentido bidirecional dessas influências. Levanta a necessidade da consideração de realidades não imediatamente presentes que exercem influência sobre o desenvolvimento (contribuições dos recursos sociais presentes, problemas sociais dos pais, etc.);

- Cognitivo-Evolutiva e do Processamento da Informação - que adentraram no estudo de processos cognitivos básicos como a percepção, a memória, o raciocínio, a resolução de problemas, etc., e no estudo de processos cognitivos relacionados ao desenvolvimento em um meio social (o desenvolvimento moral, o conhecimento de si mesmo, dos outros, da sociedade);

- Histórico-Cultural - através da obra de Vigotski, traz o resultado de uma concepção dialética dos fenômenos psicológicos, ressaltando o papel histórico e culturalmente mediado de tais fenômenos. Ressalta o processo de internalização, o papel da linguagem, o princípio de que o psiquismo vai do social ao individual, do interpessoal ao intrapessoal e a ideia de que para uma interação ou aprendizagem levar à evolução, deve situar-se na “zona de desenvolvimento proximal” (ponto onde a criança se encontra).

Palacios (In: Coll et al.,1995) aponta este pluralismo nas orientações teóricas em relação à psicologia evolutiva, como um sintoma de amadurecimento, que remete a um contínuo desenvolvimento e ampliação.

Fonseca (1995) faz referência ao Interacionismo como uma concepção do desenvolvimento em que o biológico não se reduz ao social, um sendo condição vital do outro, constituindo uma unidade dialética e evolutiva. Destaca os protagonistas mais significativos: Leontiev, Vigotski., Ausubel e Sullivan., e especialmente Wallon e Feurstein, e seus continuadores. Assinala que a aprendizagem é para a criança a tarefa central de seu desenvolvimento, visando uma otimização funcional de modo a garantir uma adaptação psicossocial no maior número de circunstâncias possíveis, onde entram uma multiplicidade de fatores: neurobiológicos, sócio-culturais e psicoemocionais, íntima e dialeticamente interacionados. A aprendizagem é um fenômeno adaptativo complexo, possibilitado por um equilíbrio dinâmico mínimo entre todas as variáveis consideradas. Isto sendo válido para a criança não-deficiente e para a deficiente, por estar em causa uma questão de maximização e otimização do potencial humano.

Essas várias abordagens em relação à Aprendizagem e ao Desenvolvimento, fazem pensar na qualidade da experiência educativa, que a partir destas concepções – em seus aspectos compatíveis, complementares – vai refletir uma forma de entendimento do processo de aprendizagem.

Com o objetivo de auxiliar na promoção de condições efetivas para o desenvolvimento e aprendizagem humanas, na sua complexidade, há que se trabalhar de forma dinâmica e

dialética com todos os aspectos psicossociológicos ou psicoculturais, neurofisiológicos ou neurobiológicos, englobando a compreensão e intervenção nos processos de aprendizagem.

1.2 A fenomenologia como caminho para alcançar a experiência vivida

1.2.1 Contribuições de Francisco Varela

Nas mais diversas linhas de atuação educacional e nas propostas de auxílio às dificuldades de aprendizagem – que hoje alarmam em relação ao número de crianças e jovens que se encontram despreparados para fazer frente às demandas escolares (OLIVEIRA E ARAUJO, 2005) – há um ou mais olhares sobre as condições da aprendizagem que as subsidiam, as quais edificam suas estratégias. Dentre estas fundamentações, as de orientação psiconeurológica são presença marcante no quadro atual. O que se percebe é que este conhecimento e a leitura a partir deste é muitas vezes colocada de forma extremista: ou se ignora esta vertente do conhecimento ou se valoriza de forma exclusiva, reduzindo a complexa questão da aprendizagem a explicações neurológicas. Essa abordagem tomada de forma reducionista torna-se infértil quanto ao objetivo de auxiliar na promoção de condições efetivas para o desenvolvimento e aprendizagem humanas e para a análise desse fenômeno de forma complexa.

A consideração ao desenvolvimento dos recursos corporais e perceptivos, por outro lado, como condição para o desenvolvimento do ser e, conseqüentemente, para suas aprendizagens, reveste-se de importância para a constituição das aprendizagens, do uso de melhores recursos cognitivos, na relação do indivíduo com o meio. O trabalho com as percepções e desenvolvimento harmônico corporal, não pode ser visto como uma ideia dissociada, que leva à percepção errônea de que as habilidades do uso do corpo constituem uma observação à parte.

Buscou-se uma argumentação fundamentada que propiciasse a percepção de que a capacidade de pensar com clareza e objetividade está imbricada na constituição e desenvolvimento do sujeito física e emocionalmente mais harmônico e equilibrado.

Encontrou-se nos trabalhos de Varela et al. et al. (1991) uma forte fundamentação para uma abordagem à experiência vivida das crianças, seu trabalho corporal e perceptivo nas relações com o meio natural, como condições para o desenvolvimento cognitivo das crianças e suas aprendizagens.

Varela et al., na obra “A Mente Corpórea – Ciência Cognitiva e Experiência Humana” (1991) trabalham com a possibilidade de circulação entre os conhecimentos construídos pelas ciências cognitivas e a experiência humana. Apontam a convicção de que as ciências da mente precisam alargar o seu horizonte para acompanhar tanto a experiência humana vivida, como as possibilidades de transformação inerentes à mesma; e, por outro lado, a experiência cotidiana também deve alargar seu horizonte para se beneficiar das reflexões e análises desenvolvidas de modo distinto pelas ciências da mente.

Este trabalho, inspirado e guiado pelas ideias desenvolvidas por Ponty, é de parecer que a cultura científica ocidental necessita considerar o corpo simultaneamente como estrutura física e como estrutura experiencial vivida; como externo, interno, biológico e fenomenológico. Aspectos que não são antagônicos, através dos quais se circula continuamente, tendo a corporalidade um duplo sentido: acompanha o corpo como uma estrutura experiencial vivida e também como o contexto ou o meio de mecanismos cognitivos.

Varela et al. (1991) afirmam que um cientista com uma inclinação para a Fenomenologia, ao refletir sobre as origens da cognição, percebe que as mentes despertam num mundo:

Não projetamos o nosso mundo. Encontramo-nos pura e simplesmente com ele; acordamos para nós próprios e para o mundo que habitamos. Vamos refletindo sobre este mundo à medida que crescemos e que vivemos. Refletimos sobre um mundo que não é feito, mas encontrado, e, no entanto, é também a nossa própria estrutura que nos permite refletir sobre este mundo. Deste modo, ao refletir encontramos-nos num círculo: estamos num mundo que aparenta estar ali antes da reflexão começar, mas esse mundo não está separado de nós. (p. 25).

Para estes autores, o problema mente-corpo se tornou um tópico central para a reflexão abstrata porque a cultura ocidental foi cerceada da sua vida corpórea. A reflexão é tomada como sendo distintamente mental e deste modo surge o problema de como poderá estar ligada à vida corpórea. As discussões contemporâneas sobre este tema estão presentes, porém trata-se de uma especulação teórica sobre a tese mente-corpo. Na base destas discussões está a noção da mente como sistema representacional, o que obscurece muitas das dimensões essenciais da cognição, tais como a percepção, a linguagem, o estudo da evolução e da própria vida. A proposição trabalhada por Varela et al. (op. cit.) é distinta. Trata de abordar a experiência prática e vivida envolvendo a reunião da totalidade do corpo e da mente, sendo a parte teórica uma reflexão sobre a experiência vivida. Alega que é necessário adotar uma perspectiva disciplinada da experiência humana e neste pensar encontra como referência a forma de meditação das tradições orientais. Interpretam, então, estas práticas meditativas (da

atenção/consciencialização⁴), a filosofia fenomenológica e a ciência, como atividades que expressam a corporalidade humana, que, apesar de vindas de doutrinas distintas, podem ser examinadas e trazem convergências que beneficiam, ampliam e validam uma posição em relação ao processo de conhecimento.

Varela et al.(1991) remontam a uma afirmação de Minsky (1986) que refere-se ao mundo como um pano de fundo para a experiência, que não pode ser encontrado isolado de nossa estrutura, comportamento e cognição, e por isso, aquilo que dizemos sobre o mundo diz-nos tanto sobre nós mesmos como sobre o mundo.

Para Varela et al. (op. cit.):

o conhecimento é o resultado de uma interpretação contínua que emerge das nossas capacidades de entendimento. Estas capacidades estão enraizadas nas estruturas da nossa corporalidade biológica, mas são vividas e experienciadas dentro de um domínio de ação consensual e de história cultural. Permitem-nos dar sentido ao nosso mundo; ou, numa linguagem mais fenomenológica, são as estruturas pelas quais existimos no sentido de ‘termos um mundo’. [...] o sujeito conhecedor e o objeto conhecido, a mente e o mundo, estão em relação um com o outro por meio de uma especificação mútua ou co-originação dependente (p.199).

Os autores propõem, ainda, ultrapassar as dimensões oriundas de uma abordagem da ciência cognitiva⁵, que parte da noção da mente como representação, que são as relacionadas ao realismo (a cognição como recuperação do mundo exterior preestabelecido) e ao idealismo (a cognição como projeção de um mundo interior preestabelecido). Estudam a cognição não como recuperação ou projeção, mas como ação corporalizada.

Ao usar o termo corporalizada, pretendemos destacar dois pontos: primeiro, que a cognição depende dos tipos de experiência que surgem do fato de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras e, segundo, que estas capacidades sensório-motoras individuais se encontram elas próprias mergulhadas num contexto biológico, psicológico e cultural muito mais abrangente. Ao usar o termo ação, pretendemos destacar uma vez mais que os processos sensórios e motores, percepção e ação, são fundamentalmente inseparáveis na cognição vivida. Na realidade, não se encontram ligados de um modo meramente contingente nos indivíduos; também evoluíram em conjunto. (VARELA et al., 1991, p. 226).

Também propõem uma nova abordagem em ciência cognitiva, a “Enação”:

No programa enativo questionamos explicitamente a assunção prevalecente ao longo de toda a ciência cognitiva de que a cognição consiste na representação

⁴ Varela et al. descrevem a prática da atenção/consciencialização como “um desenvolvimento gradual da capacidade de estar presente perante a mente e o corpo, não apenas em meditação formal, mas nas experiências da vida quotidiana” (Varela et al., 1991, p. 93).

⁵ “Atualmente, assistimos ao surgimento de uma nova matriz interdisciplinar a que se deu o nome de ciência cognitiva e que inclui não só a neurociência como também a psicologia cognitiva, a linguística, a inteligência artificial e, em muitos centros, a filosofia.” (Varela et al., 1991, p. 17).

de um mundo que é independente das nossas capacidades perceptuais e cognitivas, através de um sistema cognitivo que existe independentemente do mundo. Em sua substituição, defendemos uma visão da cognição como ação corporalizada, recuperando deste modo a ideia de corporalidade [...] (p. 21); A cognição é a atuação de um mundo e de uma mente com base numa história da variedade das ações que um ser executa no mundo. (p 32).

A abordagem de enação – atuação – trabalha com a noção de ação guiada perceptualmente. Para esta, o ponto de partida é o estudo de como o sujeito perceptor pode guiar as suas ações na sua situação local, a qual se altera constantemente como resultado da atividade do sujeito perceptor, sendo que o ponto de referência para a compreensão da percepção é a estrutura sensório-motora do sujeito – o modo pelo qual o sujeito perceptor se encontra corporalizado – que determina o modo como o sujeito pode agir e ser moldado pelos acontecimentos do meio. Esta abordagem à percepção encontra-se também na análise de Ponty (apud Varela et al., 1991), que observa que o organismo inicia o processo e simultaneamente é moldado pelo ambiente, sendo ambos mutuamente ligados numa especificação e seleção recíprocas. Assim, a ação corporalizada constitui o fundamento para a constituição das percepções.

Varela et al. (1991) consideram que as estruturas cognitivas emergem dos tipos de padrões sensório-motores recorrentes que permitem que a ação seja guiada perceptualmente. Apontam a epistemologia genética de Jean Piaget como um referencial pioneiro nesta área, onde as estruturas cognitivas são mostradas como emergindo de padrões recorrentes de atividade psicomotora, apesar do padrão referencial do cientista ter uma base objetivista que postula o seu objeto, a criança, como um agente de atuação que evolui na direção de um teórico objetivista.

Varela et al. (op. cit.) apontam que uma das atividades cognitivas mais fundamentais é a categorização. Através desta, a singularidade de cada experiência é transformada no conjunto mais limitado de categorias aprendidas e com significado às quais os seres humanos e outros organismos respondem. Na visão da atuação, a nossa compreensão conceitual é moldada pela experiência, a partir do nível básico de categorização. Citam Johnson⁶, que considera que os esquemas de imagem emergem de certas formas básicas de atividades sensório-motoras e interações, fornecendo uma estrutura pré-conceitual para a experiência. Considerando que a compreensão conceitual é moldada pela experiência, tem-se igualmente conceitos esquemáticos de imagem. Estes conceitos têm lógica básica, que partilha a estrutura

⁶ Johnson, M. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Imagination, Reason and Meaning*, Chicago, University of Chicago Press, 1987.

com os domínios cognitivos nos quais são imaginativamente projetados. Estas projeções são executadas por intermédio de procedimentos de correspondência metafóricos e metonímicos que são motivados pelas estruturas da experiência corporal.

Varela et al. (op. cit.) comprovam através de suas experiências e todo o trabalho investigativo e reflexivo, que para haver compreensão, pensamento, atividade cognitiva, deve haver uma manipulação e interação ativa com o mundo (incluindo aí o outro). O objeto surge como fruto de nossa atividade, portanto, tanto o objeto como a pessoa estão constantemente co-emergindo, co-surgindo. Assim, afirmam que a mente não está na cabeça, é inseparável do organismo como um todo, pois a interação com o meio se dá através da ação de todo o organismo.

É de absoluta importância para o pensar educacional a constatação de Varela et al. (1991) de que o espaço surge como produto do movimento, e que toda a categorização e conceitualização advêm desta atividade sensório-motriz e através dela evolui e se expande.

Que a prática educacional admite a importância do movimento como fundação da cognição, é algo que permeia o discurso educacional, porém, a prática educativa não contempla a possibilidade desta ação na importância e lugar que ela deveria ocupar, como fundamento de toda ação educacional. O posicionamento mais profundo desenvolvido por Varela et al.(op. cit) pode ajudar a mobilizar os referenciais a respeito do que deva ser a ação educacional. Trabalhar com o corpo significa também estar trabalhando com o aspecto cognitivo. A ideia de dicotomização mente/corpo é impertinente a este enfoque. Acredita-se que um trabalho com os recursos corporais, perceptivos e expressivos, como fundamento para as aprendizagens humanas mais evoluídas e para o desenvolvimento mais harmônico do ser, precisa ser plenamente entendido e conscientizado para que se possa dar a estes elementos a atenção devida nos currículos educacionais da educação pré-escolar e do ensino fundamental e nos processos de intervenção em relação às dificuldades de aprendizagem e atendimento às necessidades educacionais especiais.

1.2.2 Referências em educação e psicologia de orientação fenomenológica

A Fenomenologia foi tomada como diretriz das intervenções no atendimento à criança e das descrições escritas dos relatos e análises nesta pesquisa. Constituiu fundamento do desenvolvimento de um olhar atento às condições de relacionamento da criança no mundo, resgatando sua percepção, seu posicionamento no tempo e espaço, sua relação com seu

próprio corpo, com seu sentir, a partir de um relacionamento mais próximo com os recursos da natureza.

Foi-se ao encontro de autores que em Educação e Psicologia fundamentaram-se em fenomenólogos.

Masini (1999), buscando compreender o aluno em suas próprias particularidades, no seu ato do aprender, adaptou para a situação de aprendizagem o aproximar-se de Heidegger, como uma disponibilidade do ser humano para estar aberto ao que se mostra do outro, em sua totalidade: o que o aprendiz revela de sua experiência vivida, dos objetos incorporados em sua vida, da sua linguagem, hábitos familiares, todas as condições existenciais e não apenas o aspecto intelectual. Assinalou a importância da atitude do educador para com o ser que aprende. Enfatizou que desvendar o que o aluno já sabe, requer mais que localizar as representações, conceitos e ideias disponíveis em sua estrutura cognitiva, requer consideração à totalidade do ser cultural/social em suas manifestações e linguagens, corporais, afetivas, cognitivas, manifestas nas relações que este estabelece.

Forghieri (1984) apontou duas esferas do existir humano, e conseqüentemente, da elaboração do conhecimento, que surgem numa alternância dialética na qual, ora uma, ora outra, apresenta-se com maior predominância, conforme afirmação a seguir.

O corpo, a inteligência e os sentimentos atuam de forma tão interligada, que não é possível distingui-los. Além disso, o mundo, ou seja, os objetos, os animais, as pessoas e as situações também são vivenciadas de modo integrado ao sujeito. Há entre ambos uma relação unificadora, ambos se constituindo reciprocamente, não existindo por si próprios, mas um para o outro. Este é o modo de existir originário, primordial do ser humano, anterior a toda elaboração intelectual que possa ser feita sobre ele, anterior a toda separação entre a pessoa e o mundo e entre as diversas particularidades do próprio indivíduo [...] o modo de viver mediato, secundário, que ocorre ao ser humano após o seu existir como totalidade, quando ele começa a refletir a respeito do mesmo e o seu raciocínio começa a ter uma predominância. É ele que dá origem às ciências da natureza e, em parte também às ciências do homem, especialmente à Psicologia, naquilo que o ser humano tem em comum com os objetos e os animais. (p. 24 e 25).

Masini (1990), em sua investigação sobre o perceber da pessoa com deficiência visual, inspirou-se em Ponty (1971), em sua afirmação de que o sujeito da percepção é o corpo e não mais a consciência concebida separadamente da experiência vivida e da qual provém o conhecimento. Na continuidade de suas pesquisas embasadas em Ponty (1975), voltou-se para a experiência de crianças com deficiência visual e refletiu sobre elas, reiterando que não se pode reduzir à representação a experiência primária, não se pode substituir a própria

experiência pelo conhecimento representativo. Em suas investigações pautou-se pelo que esse filósofo propôs para a ciência:

[...] torne a colocar-se num há prévio, no solo do mundo sensível e do mundo lavrado tais como são em nossa vida para nosso corpo, não esse corpo possível do qual é lícito sustentar que é uma máquina de informações, mas sim esse corpo atual que digo meu, a sentinela que se porta silenciosamente sob minhas palavras e sobre meus atos. (PONTY, 1975, p. 276).

Masini (1994) evidenciou na análise de seus dados, o que disse Ponty (1971): a experiência perceptiva não surge da associação que vem dos órgãos dos sentidos, mas da relação dinâmica do corpo como um sistema de forças no mundo. O corpo é visto como fonte de sentidos e o sujeito da percepção é visto como corpo. O espaço é originariamente corporal e só tem sentido derivado da experiência, e não se pode substituir a própria experiência pelo conhecimento representativo. Preocupado com o vivido, volta-se para o corpo próprio (experiência corporal própria de cada um), e diz que o corpo sabe, o corpo compreende, é nele que o significado se manifesta. A experiência do corpo próprio ensina a enraizar o espaço na existência – ser corpo é estar unido a um mundo.

Masini (2008), afirma que:

[...] para compreender o seu aprender é necessário considerar o sujeito da percepção e saber de sua experiência perceptiva, uma pontuação indispensável para assinalar a complexidade do aprender e de suas possibilidades na experiência humana [...] A experiência perceptiva (que é corporal) surge da relação dinâmica do corpo como um sistema de forças no mundo e não da associação que vem dos órgãos dos sentidos. Assim, o corpo é visto numa totalidade, na estrutura de relação com as coisas ao seu redor – como uma fonte de sentidos. (p. 75)

Ao retomar as considerações de Ponty, que coloca a percepção como solo originário do conhecimento, refere que este aponta um caminho para se saber da pessoa em seu ato de aprender. Ele se refere aos conteúdos particulares (especificidade), que são os dados sensoriais – visão, tato, audição, sentido cinestésico, paladar – e às formas de percepção (a generalidade), que é a organização total dos dados, fornecido pela função simbólica, havendo uma dialética entre conteúdo e forma. Há necessidade de dados para que possam ser organizados, mas quando estes estão fragmentados (dissociados da função simbólica), de nada adiantam.

Masini (2008) enfatiza:

Perceber é no ato de aprender dar-se conta do que acontece ou pode acontecer ao seu redor. É pela percepção que as coisas ao redor são tematizadas. É pelo entendimento que as coisas podem ter significado no mundo de um ser

humano. Essa união da percepção e do entendimento é que torna possível o “significar. (p. 73)

No referencial de Masini (2008), a teoria fenomenológica, o processo cognitivo é iniciado pela percepção, pela qual o ser humano interage com seus semelhantes e com o meio em que vive e conhece-o de forma total e complexa, sem perder a sua identidade existencial. Nesta concepção, as percepções vão se fazendo por meio de ações e explorações, propiciando desenvolvimento de habilidades de perceber, experienciar, organizar e compreender o mundo onde se está.

Fica ressaltado que é da atenção à experiência perceptiva e da reflexão sobre o vivido que emergem os significados da pessoa no mundo. Estar atento às experiências e manifestações do aprendiz, sobre o que ele percebe, como percebe e como lida com o que o cerca, é condição para se aproximar de seu aprender e para entender as possíveis dificuldades que aí se encerram. Masini (op. cit.) enfatiza que não se poderia pensar no aprender senão pelo seu viver factualmente, sendo necessário partilhar com o aprendiz do conjunto dos caminhos de seu corpo, no fazer do dia a dia.

Assim, pode-se afirmar que um caminho de intervenção psicopedagógica e educacional, que parta de experiências vividas na relação entre o educador e a criança, em ambientes com primazia de experiências com elementos naturais e com o fazer corporal no espaço, remete a todas as postulações dos pensadores de orientação fenomenológica, tanto em relação às características do trabalho desenvolvido quanto em relação ao método de pesquisa.

1.3 A abordagem corporal e perceptiva na prática pedagógica – contribuições da Pedagogia Waldorf e do método “Extra Lesson”

A pesquisa sobre as práticas educacionais em nosso meio, buscando algumas propostas que se aproximassem da experiência de atendimento realizada, levou à Pedagogia Waldorf, de orientação antroposófica⁷, que contempla em sua prática o desenvolvimento da criança do ponto de vista de seu desenvolvimento físico – de seu fazer – assim como o seu desenvolvimento emocional – seu sentir – e o desenvolvimento cognitivo – seu pensar. Utiliza os recursos pedagógicos priorizando a presença de elementos naturais, os quais considera que proporcionam um meio fundamental para o processo de humanização em educação.

⁷ A Antroposofia, do grego “conhecimento do ser humano”, foi introduzida no início do séc. XX pelo austríaco Rudolf Steiner. Pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana. (www.sab.org.br).

Nesse enfoque da Pedagogia Waldorf, recorreu-se, também, a uma metodologia desenvolvida para o trabalho com dificuldades de aprendizagem, denominada “Método Extra Lesson”. Este método consiste em trabalhar as crianças do ponto de vista de seu corpo, para proporcionar melhores condições de retomada de um desenvolvimento corporal mais saudável, entendido como base para as aprendizagens.

Os pontos centrais destas abordagens, para esta pesquisa, são explanados a seguir.

1.3.1 A Pedagogia Waldorf

Será feita uma abordagem da Pedagogia Waldorf, nos aspectos que se relacionam ao foco desta pesquisa – o trabalho com o corpo e percepções, com o uso de elementos naturais, como um recurso para promoção do desenvolvimento e aprendizagem.

A Pedagogia Waldorf foi criada pelo austríaco Rudolf Steiner, em 1919. Hutchison (2000) afirma que a Pedagogia Waldorf, de tradição holística, encontra suas raízes em uma explicação interpretativa detalhada do desenvolvimento da infância, relacionada à cosmologia do mundo emergente na criança. No Brasil, a primeira escola Waldorf foi fundada em 1956.

As atividades pedagógicas da Pedagogia Waldorf buscam o desenvolvimento de qualidades essenciais à formação humana como a observação, o fazer, a sensibilidade, a inspiração, a intuição, que alimentam o processo criativo. Romanelli (2008) aborda o princípio que subjaz à utilização da arte como base da metodologia de ensino da Pedagogia Waldorf:

Steiner propõe arte e ciência como aspectos de uma mesma verdade. A disposição fundamental que Steiner acreditava residir no ser humano para compreender a essência das coisas e dos seres através da observação que os sentidos proporcionam ao artista que olha a natureza e os objetos permitindo a captação da essência e a posterior formulação do conceito (p. 76).

Do referencial trabalhado nesta pesquisa, abordou-se da Pedagogia Waldorf os itens que se seguem:

- A importância da experiência vivida no contato da criança com o mundo natural;
- O respeito ao trabalho com as noções de desenvolvimento e a educação como promotora do desenvolvimento do ser;
- O referencial desenvolvido em relação aos sentidos;
- O uso efetivo das variadas formas de linguagem e expressão, numa perspectiva de formação de indivíduos livres e assim sendo, em harmonia com o meio.

Conforme Ruella (2004) explana sobre o desenvolvimento da criança na perspectiva da Pedagogia Waldorf, a criança é educada para aprender e ao mesmo tempo crescer e completar sua maturação orgânica de forma equilibrada. A noção de desenvolvimento de fundamentação antroposófica, que a subsidia, concebe o ser humano como um ser físico, anímico e espiritual, que se desenvolve em fases, cada uma com suas necessidades intrínsecas, às quais a pedagogia deve atender. Em relação ao desenvolvimento dos anos escolares tem-se:

- O primeiro setênio: Neste ocorre o desenvolvimento do corpo físico fortalecido pela formação do corpo etérico⁸. A criança entrega-se desprotegida e confiante ao cuidado de terceiros, de quem recebe amor, carinho, modelos e orientações de vida. A aprendizagem se dá por imitação – gestos, higiene, alimentação, vestuário, caminhar, falar, etc. – e também da qualidade dos estados de alma do adulto com quem convive e aprende a pensar. Nesta fase desenvolve o querer, que se manifesta por meio das ações. É necessário que todos os sentidos sejam estimulados naturalmente, pelo que se deve cuidar das qualidades do som, da cor, dos materiais, da alimentação, do calor. Este cuidado dará à criança o alicerce para o futuro, fortalecendo-lhe a vontade. A escola deve para isto reproduzir tanto quanto possível o dia a dia do ambiente de uma grande família, com seu ritmo natural de trabalhar e brincar, com as imagens trazidas dos contos de fadas, com elementos da natureza, com a plena ação da criança no ambiente.
- O segundo setênio: Quando é atingida a maturidade para aprender a ler e escrever, a maioria das forças vitais que se empenhavam no desenvolvimento do organismo, fica disponível para as aquisições mais sistematizadas. A imitação deixa de ser relevante e o mais importante agora passa a ser o desejo de admirar alguém que lhe revele o mundo que a cerca. Agora, a criança recolhe-se frequentemente ao seu mundo interior e precisa da mediação de quem ela confia, que trará a beleza do mundo circundante até ela. Este é o papel do professor, que através de suas qualidades desenvolvidas – a imaginação, a inspiração, a intuição, subsidiando seus fazeres – vai despertando no aluno o sentido artístico, praticando-o na

⁸ Corpo etérico: denominado também de Corpo das Forças Plasmadoras, por Steiner, é responsável por todas as funções vitais e ainda pelo estabelecimento e manutenção das formas orgânicas do corpo físico. Setzer, V. W. www.sab.org.br/antrop/const3.htm

globalidade das aprendizagens necessárias. O pintar, o modelar, o fazer música, preenchem-se de uma atitude interior de olhar, ouvir, ver, escutar e sentir. É nesta fase que se desenvolve o sentir, por meio da beleza do som da palavra, da frase, das letras, da verdade dos números, da beleza do inseto, da árvore, da chuva, da areia, etc. Por amor ao professor que lhe apresenta o belo do mundo, o aluno se esforça em fazer bem o que lhe é proposto. A escola não pode contradizer a sensibilidade que desperta e desenvolve. Os contos, as lendas e fábulas, mitos e sagas e biografias significativas, dão ao aluno a imagem do ser humano e seu percurso entre o bem e o mal.

- O terceiro setênio: O raciocínio que já vinha se desenvolvendo, ganha novas dimensões e o jovem entra na fase de juízos fundamentados. As forças do pensar penetram nas verdades do mundo com suas capacidades intelectuais e manuais – ciências naturais e sociais; filosofia; artes; tecnologia. O jovem procura nos especialistas o porquê dos fenômenos e suas leis, naturais e sociais. O jovem anseia por intervir nesse mundo real, o que a escola deve proporcionar-lhe. A educação deve então respeitar e favorecer o desenvolvimento sadio das três forças naturais do ser humano: querer, sentir, pensar. O processo cognitivo se estabelece, nesta pedagogia, como:

[...] um caminho que procura o equilíbrio entre as tendências do pensar e do sentir para a educação da vontade – o querer. Esta educação se faz a partir da harmonização do sentir a partir do entendimento do homem trimembrado (físico, anímico, espiritual) considerado por Steiner como um ser que percebe o mundo através dos seus órgãos dos sentidos (ROMANELLI, 2008, p. 82).

A pedagogia Waldorf, através de sua prática de ensino, promove o contato pleno da criança com o meio natural – do ambiente e da qualidade dos objetos e brinquedos – e atua com atividades como a aquarela, a escultura, a música, a marcenaria, o desenho, a arte da fala, os diversos trabalhos manuais, auxiliando o desenvolvimento perceptivo, base para o senso estético, para a vida dos sentimentos e para o pensar.

1.3.1.1 Os sentidos segundo Steiner

O entendimento do papel dos sentidos no processo cognitivo humano é essencial na teoria do conhecimento de Steiner e subsidia toda a prática educativa.

No adulto este processo de conhecimento recai sobre a percepção e o pensar que se confrontam com o desdobramento de um mundo de tons, cores, cheiros,

formas, linhas, temperaturas, etc. São os sentidos através de seus respectivos órgãos, que dão a percepção dos elementos acima permitindo que o ser humano estabeleça conexões entre as informações recebidas por meio do pensar. (ROMANELLI, 2008, p. 84).

Na experiência de atendimento e na proposta desta pesquisa, recorreu-se aos conhecimentos concebidos por Steiner acerca de sua teoria dos sentidos – teoria de grande abrangência e profundidade de base espiritualista – por considerá-la de grande interesse e contribuição para o tema desenvolvido. Porém, deve ser apontado que, neste recorte aqui apresentado, foram selecionadas apenas algumas informações e contribuições que se articulassem e fizessem conexões com os outros referenciais deste trabalho.

Steiner afirma a existência de doze sentidos, que o ser humano detém para entrar em contato consigo mesmo, com o outro e com o mundo que o cerca. Os sentidos desenvolvidos de forma harmônica e global contribuem também para que cada personalidade possa desenvolver-se livremente. Steiner, estruturando a teoria dos sentidos, obteve uma divisão em três âmbitos, cada um contendo quatro sentidos:

- Sentidos Inferiores – corpóreos, do âmbito do querer. Proporcionam vivências diretamente vinculadas a nosso corpo: Sentido do Tato / Sentido Vital / Sentido do Movimento próprio / Sentido do Equilíbrio;
- Sentidos Intermediários – anímicos, do âmbito do sentir. Tratam da experiência do mundo sensorial que nos envolve: Sentido do Olfato / Sentido do Paladar / Sentido da Visão / Sentido do Calor;
- Sentidos Superiores – espirituais, cognitivos, do âmbito do pensar. Sentido da Audição / Sentido da Palavra / Sentido do Pensamento / Sentido do Eu.

Tomou-se de König (2000) a explanação sobre os sentidos desenvolvidos por Steiner, como descritos a seguir.

1.3.1.1.1 Sentidos inferiores

1.3.1.1.1.1 Sentido do tato

Proporciona uma vivência, a princípio embotada, dos limites da nossa existência corpórea. É difícil delimitar o sentido do tato diante de outras experiências sensoriais, por isto os fisiólogos falam de um sentido cutâneo que é subdividido em sentido da dor, do tato, térmico e da pressão (também designado como da sensibilidade profunda

ou sentido muscular). As experiências táteis também não se limitam somente à pele, mas como impressões genéricas, se estendem para dentro do corpo. A vivência geral do tato é uma experiência desmembrada em si mesma: vivenciam-se de forma embotada os limites que nos são dados pela periferia e no interior do nosso corpo. Além disso, percebemos qualquer parte e localização, e inserimo-las na imagem que conseguimos fazer do nosso corpo. Aqui ocorre a confluência de diversas vivências anímicas - as experiências mais variadas no decorrer da vida, através de dores localizadas, golpes, sensações de temperatura e pressão – que se delineiam sobre a vivência geral do tato. Steiner traça uma relação íntima entre o sentido do tato e o sentimento do medo. O medo como sendo também uma sensação embotada, abrangendo toda a periferia do corpo, cujos sintomas corporais aparecem na pele (sudorese, tremor, eriçar dos pelos, arrepio) emergem dela e chegam ao coração. O medo nasce com o indivíduo e aparece quando o apoio, a proteção e a segurança parecem oscilar. Steiner fala dos efeitos de um tatear perturbado, bem como de um sentido do tato insuficientemente desenvolvido, o que provoca insegurança, medo, incapacidade de se impor no próprio corpo. Indica o fortalecimento da pele como órgão, para fixar a âncora da nau anímica no porto da pele e fortalecer e condensar a organização corpórea da criança de tal forma que ela consiga tranquilidade em seu corpo.

1.3.1.1.1.2 Sentido vital

Trata-se de um sentido que o homem não percebe quando está tudo em ordem, mas quando há alguma perturbação. Porém, a verdadeira percepção deste sentido é o bem-estar, o sentir-se bem. Através dele, o homem aprende a sentir-se como um todo interior, tem a sensação de ser uma entidade corpórea que preenche o espaço, através da sensação de bem-estar. O sentido vital proporciona uma experiência uniforme, embotada, que é interrompida por distúrbios físicos ou anímicos; um distúrbio no decurso de processos orgânicos se faz notar através de sensações no âmbito do sentido vital. O sentido vital proporciona a segurança. O órgão sensorial do sentido vital é todo o sistema nervoso simpático. Justamente porque o sentido vital ainda não está bem estabelecido no lactente, as sensações orgânicas são tão predominantes e evidentes. A formação do sistema nervoso simpático como órgão completo do sentido vital leva

aproximadamente o tempo que dura o período de lactação, cerca de nove meses. Só então a criança tem condições de aprender a suportar suas sensações orgânicas; aos poucos ela dá o passo que a levará a ensinar seus órgãos e não mais ser ensinada por eles. Quando o sentido vital não pode desenvolver-se como uma experiência sensorial uniforme, a criança não terá uma relação adequada com seu próprio corpo, o que leva a distúrbios no seu contato. Não aparece a sensação de bem-estar e não se desenvolve a disposição tão evidente da criança: a alegria e a vontade de viver. Elas desenvolvem o temor, frequentemente presente, que emerge em muitas oportunidades. Podem instalar-se distúrbios da assimilação e do metabolismo, cujas consequências são desarmonias do crescimento corporal e do desenvolvimento.

1.3.1.1.1.3 O Sentido proprioceptivo, cinestésico ou do movimento próprio

Semelhante aos sentidos do tato e vital, o sentido do movimento próprio nos proporciona a vivência de nossa existência corporal. Por ele se percebe a situação e a posição das diferentes partes do corpo entre si, vivenciando os processos motores e seus resultados, no próprio corpo, em todas suas partes e membros. Quando o sentido do movimento próprio não funciona corretamente, ele retroage diretamente no movimento em si, que ele ajuda a perceber, pois qualquer movimento só pode transcorrer adequadamente se também for percebido corretamente. O sentido do movimento próprio faz com que o movimento tenha sentido. O sentido de movimento próprio tem seu âmbito de percepção abrangendo todos os músculos. As formas de movimento tornam-se uma imagem na esfera das representações mentais, conquistadas paulatinamente através do exercício e da execução continuada e repetida. Portanto, tanto a percepção quanto a representação mental estão ligadas ao sentido do movimento próprio. Há também o sistema muscular voluntário, além de impulsionador, um sistema de ressonância que acompanha todos os decursos e todas as formas do mundo exterior: a musculatura acompanha continuamente as coisas vistas, ouvidas, sentidas pelo olfato, através de leves contrações e relaxamentos de vários grupos musculares, o que leva a uma imitação da forma do movimento vista, e isto penetra no campo de vivências e experiências – a musculatura acompanha continuamente as distâncias recíprocas entre os objetos, a que distância se encontram, seu movimento rápido ou lento, a forma dos objetos, etc. Através deste sentido, então,

percebe-se os próprios movimentos, mas também torna-se uma parte que vibra em ressonância com o mundo das formas que nos circundam. Esse sentido nunca cessa de aperfeiçoar-se, pois participa de todas as ações humanas. O sentimento advindo do sentido do movimento próprio é o da liberdade. Ele se insere nas relações de equilíbrio e de força do mundo, assim o corpo se insere no mundo, conquistando espaços, a matéria, ao transformá-la, conquistando cada vez mais habilidades manuais, e a vivência do desenvolvimento de habilidades motoras é permeada pelo sentimento da alegria. A alegria é mantida, elevada e diminuída pelo sentido do movimento próprio, ela é a expressão da libertação de um aprisionamento suportado, a alegria de ter chegado ao topo da montanha é a alegria de ter vencido a caminhada para o alto. Não existem distúrbios de desenvolvimento que não se manifestem, com maior ou menor nitidez, também em distúrbios da motricidade. Para atuar com crianças com distúrbios do movimento próprio, uma condição da relação é imprimir a alegria.

1.3.1.1.4 Sentido do equilíbrio

Steiner afirma que a fisiologia moderna não tem uma resposta definitiva sobre a questão que discute a validade de se falar de um sentido do equilíbrio, que nos permite vivenciar e conhecer a situação do nosso corpo em relação ao espaço que o circunda. Certamente ela aponta para a existência de um órgão, que de maneira muito específica serve à manutenção do equilíbrio, o labirinto do ouvido interno. Há uma série de processos sensoriais intimamente vinculados à manutenção do equilíbrio: o olho, o ouvido, o tato e o sentido muscular também participam da combinação extraordinariamente complicada de reflexos, instintos, fluxos de movimento e reações de todo tipo, que regulam o equilíbrio. A manutenção do equilíbrio está enraizada no organismo inteiro. Em situações de desequilíbrio, uma gama de reações do movimento próprio é acionada, e quando aparecem tonturas, o sentido vital entra em efervescência. O sentido do equilíbrio trabalha com o sentido da gravidade – permitindo que se mantenham as posições do corpo conforme a força gravitacional – e com o sentido do espaço – que dá a possibilidade de se exercer livremente a motricidade. Está relacionado com a percepção interna de em cima e embaixo, com a capacidade de orientação para as direções direita e esquerda, e também à frente e atrás, portanto, o espaço tridimensional pertence ao âmbito de experiências do sentido do

equilíbrio. Pode-se dizer que o espaço do movimento próprio é uma esfera não organizada em si mesma expandida nas três dimensões. Quando se acrescenta o sentido do equilíbrio, a vivência do espaço se organiza e aparecem as três direções distintas, perpendiculares entre si. Chegando ao sentido do equilíbrio realiza-se um salto da experiência do corpo à vivência do mundo circundante. Há uma relação profunda entre o sentido do equilíbrio e a respiração: ele se ancora na respiração. O sentido do equilíbrio cria na alma um campo de repouso semelhante àquele criado pelo órgão dentro do corpo.. Steiner coloca que o homem não é organizado a priori no sentido de encontrar espontaneamente suas relações de equilíbrio no espaço. Ele precisa estabelecê-las por um esforço de todo o seu ser. É o próprio homem que conquista para si mesmo sua posição vertical, sua posição de equilíbrio no espaço. Esta força dá ao homem uma certeza interior de si mesmo colocado no mundo. O que o ser humano realiza ao desenvolver o sentido do equilíbrio se encontrará posteriormente na força para o desenvolvimento dos gestos corporais. Estes são mais do que os movimentos expressivos, mas os que se desenvolvem para acentuar as ideias, as palavras pronunciadas, consolidando aquilo que se quer expressar. O gesto é uma linguagem dos sentimentos e da vontade, no âmbito motor, levam orientação e equilíbrio àquilo que querem apresentar. Estes apenas se manifestam no homem adulto.

König (2000) ainda coloca que para a Pedagogia terapêutica, os desvios encontrados nas crianças e jovens, podem ser entendidos como distúrbios do desenvolvimento que ocorrem na idade infantil e na juventude, isto porque determinados passos do desenvolvimento não aconteceram ou surgiram em épocas indevidas. Consequentemente surgem processos evolutivos precoces ou retardados, que geralmente levam a graves desarmonias no desenvolvimento.

Deve-se ter, então, a dimensão do intenso trabalho dos sentidos inferiores no primeiro setênio, e da importância desta contribuição para o entendimento das bases de muitos problemas de aprendizagem. König (op. cit.) traz indicações de Steiner nesse sentido, ao discorrer que no sentido do movimento e no do equilíbrio ocorre uma capacidade viva de aprender Matemática.

Segundo Steiner, a Matemática se eleva como abstração a partir de sua atuação inicial, de forma concreta, no organismo humano. As crianças vivenciam as leis da geometria e da aritmética de forma viva no próprio corpo. Aprende-se e compreende-se o que

antes foi feito e realizado. Esta é uma perspectiva para a busca de compreensão dos problemas no aprendizado de conceitos e formas aritméticas e geométricas: observar o que se passa no decorrer do desenvolvimento infantil e juvenil em relação ao equilíbrio. Algumas crianças têm suas forças presas na manutenção do equilíbrio básico do corpo e não conseguem acessar a força necessária para o pensar. Muitas crianças com o sentido do equilíbrio mal desenvolvido dificilmente serão capazes de desenvolver representações mentais geométricas, a ponto de poder inseri-las nos caracteres gráficos. A isto estão relacionados espelhamentos das letras, trocas na sequência das letras, tamanho irregular das letras, dificuldade de direção na escrita. Steiner recomenda que a ajuda pedagógica se pautar no fortalecimento do equilíbrio dessas crianças, com exercícios que favoreçam a postura corporal, o andar, o correr, o saltar, subir e descer, etc. Quanto mais livre for a motricidade tanto mais as forças do equilíbrio poderão transformar-se nas relações do pensar que lhe correspondem. Crianças que mostram uma pobreza em sua gesticulação, ainda têm o sentido do equilíbrio muito vinculado à manutenção de sua postura ereta. Além do trabalho com a motricidade, Steiner aconselha exercícios de teatro, dramatizações.

Serão abordados a seguir, de uma forma mais superficial, os sentidos intermediários e superiores, e não de forma pontual como ocorreu com os sentidos inferiores. Utilizou-se aqui a elaboração de Blanco (1996).

1.3.1.1.2. Sentidos Intermediários

1.3.1.1.2.1 Sentido do olfato

O sentido do olfato permite perceber certas substâncias que se volatizam no ar. Os cheiros mobilizam nossa consciência (adormecem ou acordam) e mobilizam as nossas emoções. Os sentimentos relacionados ao olfato são aqueles que possuem forte carga emotiva, que interferem com nossa vontade, com algo profundamente inconsciente. O olfato se desenvolve no segundo setênio.

1.3.1.1.2.2 Sentido do paladar

O sentido do paladar permite perceber certas substâncias que se dissolvem na água. Localiza-se principalmente na região superior da língua, mas também no palato, nos pilares, na nasofaringe e até na região posterior da faringe. Este sentido tem grande carga afetiva. Os efeitos dos sabores são os mais variados possíveis, cada um refletindo um sentimento diferente do universo. Degusta-se tanto os sentimentos relacionados com o alimento em si, mas também a carga afetiva que este traz. O sabor da comida está relacionado à pobreza ou riqueza interior de cada um. Há necessidade de se combater a uniformização dos sabores na sociedade contemporânea. Este sentido se desenvolve no segundo setênio, mas ainda na manifestação de agrado e desagrado e não em relação à consciência.

1.3.1.1.2.3 Sentido da visão

Segundo Romanelli (2008), o sentido da visão, juntamente com a audição, é do ponto de vista orgânico, comparável a instrumentos delicados e precisos. Steiner compreende a visão a partir da abordagem Goetheana, que a considera como um tatear que se ajusta aos objetos, seres e paisagens, harmonizando constantemente as impressões que recebe de fora, percebendo a complementação das cores.

Através da visão são percebidas as relações de ordem no mundo – forma, distância, movimento, etc. Steiner atribui um grande valor à percepção das cores, o que fundamenta a visão como um sentido do sentir, pois aborda os efeitos físico-psíquicos das cores (a partir do “Tratado das Cores” de Goethe⁹). Coloca que, a partir do segundo setênio a criança começa a desenvolver o sentido das cores – capacidade de perceber harmonias cromáticas, realizar combinações para obter tons, etc.

1.3.1.1.2.4 Sentido térmico

Para que se possa perceber termicamente há necessidade de corrente de calor: para que se possa sentir calor ou frio é necessário ceder ou receber calor. O sentido térmico localiza-se na pele e em alguns órgãos internos. Os centros que regulam a temperatura

⁹ A Teoria das Cores, de Goethe, foi originalmente publicada em 1810.

corporal encontram-se no Hipotálamo e estão em íntima relação com outros centros reguladores, que têm importante papel no controle do sistema endócrino, do comportamento alimentar, do comportamento emocional e do sexual. As percepções térmicas, que dão notícias dos fluxos térmicos, estão inteiramente ligadas às sensações de prazer e desprazer. Os sentimentos relacionados com o calor têm a ver com sensações desde as mais corporais até as mais elevadas. Há experiências que mostram alterações de temperatura em função das emoções expressas na face (a expressão facial tem o poder de alterar a vida vegetativa). Os estados de devoção também aumentam a temperatura corporal. A partir do segundo setênio a criança começa a desenvolver o sentido térmico, o que se nota pela ação espontânea de busca do agasalho ou da retirada de roupas. O calor humano também é descoberto na forma de amizades. Steiner diz que o amor, que é o calor anímico, não pode se desenvolver em crianças que não foram devidamente aquecidas fisicamente na infância. Este calor é o elemento necessário para que se possa superar os obstáculos. Orienta que o sentido térmico pode e deve ser conscientizado pelo homem moderno e dá indicações de trabalhos com este sentido, passando por orientações em relação: aos exercícios físicos; à alimentação; à aplicação de calor externo através de compressas, banhos, etc.; o uso de óleos e aromas.

1.3.1.1.3. Sentidos Superiores

1.3.1.1.3.1. Sentido da audição

O sentido da audição é formado por um sistema complexo. O ouvido é dividido em três partes – ouvido externo, ouvido médio, ouvido interno. As qualidades recebidas por meio da audição referem-se tanto a ruídos como a qualidades melódicas, harmônicas e rítmicas. As palavras, mesmo chegando pela audição, não fazem parte deste sentido. A intensidade do som talvez se refira ao tato musical, pois sons em determinadas frequências podem ocasionar sinais táteis. É no terceiro setênio que este sentido se desenvolve, embora a percepção musical comece antes e até há a possibilidade de interpretação de instrumento com muita maestria. Mas o ouvido acorda para a essência da música somente na adolescência, onde a música começa a falar uma linguagem nova para o jovem. Segundo Steiner, a música é uma

possibilidade de harmonizar-se o organismo, chegando a afirmar que para se entender de psiquismo é preciso saber música, pois são essas as leis que organizam a vida psíquica. Por meio do sentido da audição penetra-se na interioridade dos seres. É um passo importante na direção da interioridade do mundo que nos rodeia.

1.3.1.1.3.2 Sentido da palavra

O sentido da linguagem permite a compreensão da mesma. Trata-se de um sentido espiritual na concepção antroposófica. A laringe é o órgão da fala, que vibra interiormente. Para Steiner o sentido da palavra localiza-se em toda a musculatura do organismo, pois quando se escuta o som articulado, o fazemos com o corpo, para distinguir vogais e consoantes, assim como as diversas qualidades gramaticais. Apreendem-se os substantivos, pronomes, numerais, artigos, por meio da musculatura facial; os adjetivos, interjeições e preposições na região do meio do corpo e os verbos com o sistema metabólico-motor. Percebe-se os diversos estilos literários – tragédia, drama, comédia, épica – também com as ressonâncias corporais, pois em cada um desses estilos a nossa musculatura contrai-se e dá uma sensação diferente que se percebe no contato com o som articulado de outro ser humano. Das diferenças das línguas dos diversos povos, em suas sonoridades, Steiner relaciona as sensibilidades diversas dos povos. O sentido da palavra tem efeitos em todo o organismo, assim uma pessoa mais polarizada para o lado neurossensorial, emite mais substantivos, “coisificando” seu discurso; excessos de adjetivos estimulam o sistema rítmico e o verbo ativa o sistema metabólico motor. Na atualidade, na medida em que o uso da linguagem vai se empobrecendo, o ser humano perde a possibilidade de acordar para toda a riqueza gramatical e, conseqüentemente, não realizando emissões variadas, algumas regiões do seu organismo e do seu psiquismo ficam empobrecidas. Hoje, procurando-se mais pelo sentido das ideias que as palavras transmitem, esquece-se a beleza sonora, a riqueza de vogais e consoantes, a riqueza de verbos, adjetivos, construções gramaticais, estilos literários, etc., que podem também ajudar a transmitir qualidades que o pensamento não consegue. O sentido da palavra desenvolve-se no terceiro setênio. Os adolescentes descobrem a poesia, a literatura, etc., assim como descobrem nos discursos, tons que antes não percebiam e nuances como a hipocrisia, a

falsidade, a pomposidade, a veracidade ou outras qualidades, que passam a perceber através do tom articulado.

1.3.1.1.3.3 Sentido do pensamento

O órgão para a percepção do pensamento do próximo é tudo aquilo que se é, enquanto se sente em si mesmo a vida em sua palpitação. O sentido do pensar permite em primeiro lugar, perceber duas formas polares, opostas e complementares do pensamento, que são a lógica e a analogia. A lógica conclui por meio de deduções e a analogia por indução. Steiner coloca que a lógica é a forma de pensamento com a qual nos movemos dentro do que conhecemos, ao passo que a analogia serve para que falemos do que desconhecemos, pois com a lógica movemo-nos no mesmo nível e com a analogia podemos nos locomover de um nível para outro. A antroposofia pretende o resgate da analogia para sua valorização como forma científica de conhecimento.

O sentido do pensamento desenvolve-se no terceiro setênio. A partir da adolescência abrem-se novas possibilidades para o jovem, dentre elas captar as sutis diferenças do pensamento, as diferentes posturas ideológicas. A ideologia, como sendo o conjunto de ideias que uma pessoa pode pensar, que ela extraiu do mundo, são agora percebidas pelo outro. É importante para o jovem ser respeitado na sua forma de pensar e de ter juízos, e que entre em contato com diversas ideologias a respeito de um mesmo assunto, que elabore diversas hipóteses para poder assim se aproximar da verdade. Steiner diz que é necessário que se compreenda um assunto no mínimo de doze formas diferentes, para se aproximar de sua essência (os doze sentidos como doze aspectos básicos com os quais se percebe a realidade). A percepção das ideias universais faz-se pelo treino do próprio pensamento. Os efeitos do que é percebido com o pensar são de extrema importância para a vida pessoal e social e esta percepção se baseia na vitalidade do corpo, a qual é determinante para poder-se desenvolver mais esta possibilidade.

1.3.1.1.3.4 Sentido do Eu

O sentido do Eu é o sentido da percepção do Eu alheio. Está relacionado com o próprio Eu na medida em que a vivência do próprio Eu é fundamental na percepção do Eu do outro. Isto exige autoconhecimento e autodesenvolvimento. Só através da educação de todos os sentidos é possível alcançar esta habilidade. Steiner diz que quando se percebe o Eu do outro, tem-se uma sensação, que é o amor. Há necessidade de se desenvolver, nos três primeiros setênios, três qualidades morais que auxiliam na evolução em relação à percepção do Eu: a gratidão, a beleza e a verdade. Estes são os três ideais básicos da Pedagogia Waldorf. Na medida em que se tem mais gratidão, mais compaixão pelo sentimento do outro, se está mais aberto, aceitando a existência do outro, esperançoso, disponível para o que vem; a predisposição para a verdade é a mesma força da predisposição ao sacrifício, o que contribui para levar adiante os esforços quando metas são propostas; a beleza, a arte em geral é o que educa o ser humano para o amor. A Pedagogia Waldorf tem como meta criar seres humanos livres, e liberdade para Steiner é fazer o que é necessário, é um serviço para a humanidade. Ou seja, uma noção de liberdade espiritual, porque ao ser livre encontra-se a vocação, o carisma, a possibilidade de trabalho. Nada é mais libertador do que servir ao próximo, ao mundo, qualquer outra coisa é prisão. Liberdade não é uma meta, é um meio. O sentido é libertar-se, porque somente livre se pode prestar um serviço na Terra. O amor serve para unir as individualidades separadas, respeitando sem eliminar as diferenças.

Nesta breve apresentação de alguns pilares da Pedagogia Waldorf, pode-se refletir sobre a importância que esta abordagem atribui ao trabalho com os sentidos do ser humano, com sua consciência corporal, base para o desenvolvimento global do ser, de suas potencialidades, emoções e valores.

1.3.2 - O método “ Extra Lesson”

McAllen (2005), educadora inglesa ligada à Pedagogia Waldorf, desde a época da Segunda Guerra Mundial, começou a observar muitas dificuldades em seus alunos e a desenvolver um sistema de atuação para ajudar as crianças a se re-conectarem adequadamente com suas habilidades motoras a fim de superarem suas limitações.

Seu método de avaliação e trabalho para crianças com dificuldades no aprendizado, chamado “Extra Lesson” compreende exercícios especiais de movimento, desenho e pintura. Para sua aplicação é necessário inicialmente que o profissional desenvolva uma habilidade de observação adequada das crianças e jovens para conduzir uma avaliação de suas dificuldades e necessidades. A partir desta avaliação, elabora-se um programa de exercícios que devem ser plenamente conhecidos pelo educador, que deve tê-los praticado em si para que possa aplicá-los. É necessário, também, entender seus fundamentos na ciência e na Antroposofia, para que sejam utilizados de forma consciente. Muitos dos exercícios provêm das diferentes fases do processo evolutivo psicomotor, outros fazem parte do rol de brincadeiras infantis vindas desde as tradições mais antigas, outros são oriundos da própria pedagogia Waldorf e outros ainda advêm de uma criação da autora a partir do seu profundo conhecimento da ciência antroposófica. Trata-se de uma correlação da abordagem antroposófica aos problemas apresentados pelas crianças com dificuldades de aprendizagem.

McAllen (2005) afirma que a retenção de respostas motoras reflexas e uma imensa lacuna na integração dos sentidos inferiores (Tato, Vital, Movimento Próprio e Equilíbrio) têm sido relatados pelos profissionais da atualidade, como um grande problema, extremamente frequente, na observação de crianças com dificuldades escolares. Ela aponta este fato como um sintoma da dramática mudança na cultura da infância depois dos anos de 1960.

Ao prefaciá-la McAllen (op. cit), e como médica escolar antroposófica, Setzer, discorre sobre a enorme transformação que está se verificando nas últimas décadas, no desenvolvimento das crianças em seus primeiros sete anos de vida. O brincar – atividade importantíssima em que a criança desenvolve toda sua motricidade e demais condições de desenvolvimento – não mais ocorre livremente, pois as crianças vivem sem espaços adequados para se moverem, não podem mais brincar na rua, ficam sob o cuidado de terceiros, são forçadas ao sedentarismo, pela televisão, pelos jogos eletrônicos e pelo computador. Por outro lado, para evitar que as crianças fiquem o tempo todo diante das telas ou com pessoas estranhas, agenda-se uma rotina com uma atividade após a outra. Como consequência, a criança além de não conseguir elaborar todas as vivências e impressões recebidas, não tem tempo para o mais importante: desenvolver-se de forma lúdica, exercitando sua fantasia e criatividade próprias.

Setzer afirma, ainda, que as crianças chegam à escola sem terem tido o devido preparo, principalmente em seu desenvolvimento motor e logo as dificuldades se fazem

presentes. Cada vez mais crianças em idade escolar apresentam as mais variadas dificuldades no aprendizado da leitura e escrita, no comportamento, na coordenação, na organização. Para os professores, está cada vez mais difícil lidar com essas situações em classe e o número de crianças com dificuldades está cada vez maior. Alerta que diante das dificuldades crescentes, muitas vezes o professor tem dificuldade de orientar o encaminhamento para uma ajuda terapêutica aos alunos que necessitam. Porém, orienta que, em seu impulso para auxiliar dentro de suas possibilidades, ele pode se valer de experiências relacionadas à perspectiva que trabalha o Extra Lesson: oferecer recursos para se trabalhar com algumas dificuldades advindas de um desenvolvimento desarmônico, orientando ações na prática escolar e no cotidiano das crianças.

McAllen (2005) levanta o seguinte questionamento:

Se nós, como educadores, não somos capazes de fazer surgir uma capacidade, então temos de perguntar-nos: Será que as experiências mediante as quais estas habilidades deveriam ser desenvolvidas não foram suficientemente amplas, ou não foram trazidas à criança na idade certa? (p. 17).

Esta autora afirma que o ideal seria que cada professor desenvolvesse a capacidade de ver e compreender como cada criança deve ser atendida de forma a poder construir a maior liberdade interna dentro do quadro oferecido pelo mundo atual. Pede atenção também aos alunos muito intelectuais e pouco ativos (o perfil de aluno que “não dá trabalho ao professor”), que também necessitam de intervenção para trabalhar certas inabilidades em seus movimentos e em relação às dimensões espaciais, para desenvolverem uma base melhor a partir da qual estabelecerão um melhor relacionamento com o mundo.

O método “Extra Lesson” está, então, relacionado com a busca de meios educacionais que ajudem a criança a ampliar qualquer capacidade possível e apropriada à sua idade. A avaliação e os programas de exercícios do “Extra Lesson” incidem sobre a observação dos movimentos fundamentais de coordenação motora. Vai partir do desenvolvimento dos sete primeiros anos, quando a criança estabelece bases que perdurarão por toda sua existência. Os itens de observação e atenção são:

- Os reflexos Neo-Natais retidos: reflexos instintivos, que quando não mais necessários são superados ou inibidos pelo sistema nervoso. Quando isto não ocorre de maneira adequada, qualquer movimento reflexo residual interfere sutilmente com movimentos direcionados pela inteligência.

- As Barreiras Medianas: estas barreiras existem nas crianças novinhas para ajudá-las a maximizar o desenvolvimento de cada lado do corpo. As principais envolvem a parte de cima

e a de baixo do corpo (horizontal), assim como o lado direito e esquerdo (vertical). Quando estas barreiras ficam retidas além da época em que são úteis, os movimentos independentes tornam-se impossíveis, o que ocasiona dificuldades na escrita, leitura, matemática.

- Lateralidade: se refere à culminância do processo de especialização hemisférica. Define-se em torno dos seis anos e se estabelece plenamente até os nove. A criança escolhe o mesmo pé, mão, olho e ouvido para atuar. Algumas utilizam, por exemplo, a mão direita e o olho esquerdo sem complicações, mas outras encontram neste tipo de troca, problemas devido a reações e esforços sutis, mas que influenciam escolhas e a integração das informações sensoriais. Outras crianças permanecem num estágio mais imaturo de ambidestria.

- Integração Bilateral: permite utilizar os dois lados do corpo independentemente ou em conjunto, conforme necessário. Esta maturação é fundamental para que atividades mais complexas e coordenadas, entre os lados direito e esquerdo do corpo, possam acontecer.

- Geografia Corporal e Organização Espacial: a geografia corporal ou imagem corporal começa com os primeiros toques no corpo do bebê. Mais tarde, desenvolve-se uma diferenciação e conhecimento das partes do corpo e o estabelecimento de um mapa interior. Esta consciência desenvolve-se através de brincadeiras com as mãos, trabalhos manuais, brincadeiras infantis. A orientação espacial também começa com os primeiros movimentos e a exploração do ambiente na posição de engatinhar. A partir da postura em pé, a criança começa a relacionar-se com as dimensões do espaço – para frente e para trás, direita e esquerda, em cima e em baixo. Estas habilidades refletem-se em tarefas nas atividades matemáticas, na escrita, na coordenação motora para jogos e esportes. Observa-se que a frequência excessiva da televisão rouba da criança a experiência de altura, distância, etc. e o que é visto foge às leis da real movimentação corporal.

- Planejamento Motor: quando uma tarefa está sendo aprendida, a criança evolui passo a passo e só então consegue fazer o movimento sem pensar. Depois ela consegue aplicar uma habilidade aprendida em uma nova tarefa desconhecida. Uma criança com distúrbios nos sentidos corporais e com percepções mal organizadas, apresenta dificuldades de memória e de transferência de aprendizagem, precisando reaprender cada nova tarefa. Ela acaba se pré-ocupando com aquilo que deveria ser automático.

O contexto do desenvolvimento é abordado e as experiências e exercícios são organizados, de acordo com a necessidade de cada criança.

Assim, finalizando a abordagem às contribuições advindas da pedagogia Waldorf, pode-se reafirmar seu ideal de formação do ser: formar futuros adultos livres, com

pensamento singular e criativo, com sensibilidade artística, social e para com a natureza, bem como com energia para o alcance de seus objetivos e para cumprir os seus impulsos de realização.

Estas abordagens – Pedagogia Waldorf e recurso Extra Lesson – priorizam o que é próprio do meio natural e humano, para desenvolvimento das novas gerações, humanizando, preocupando-se com a preservação do que é próprio da natureza humana, para poder fazer frente às características do mundo atual, contribuindo para a formação na complexidade da sociedade contemporânea.

Considerando o que foi exposto das experiências pedagógicas de orientação Waldorf, pode-se inferir a possibilidade de interconexões com os outros enfoques apresentados nos itens 1.2.1 e 1.2.2, enfoques que oferecem apoio à incorporação da relação do ser humano com o meio natural, investindo em suas possibilidades perceptivas, como elementos promotores de um desenvolvimento harmônico e saudável – condição básica para as aprendizagens acadêmicas.

As possibilidades de reflexão sobre esses enfoques auxiliaram a construção de diretrizes para a experiência de atendimento e a presente proposta. A experiência de atendimento lidou com o aprendiz de maneira global, a partir de suas vivências perceptivas, num contexto de contato e proximidade com o meio natural. Esta é a proposta que será avaliada por educadores sobre sua viabilidade de realização em escolas de ensino regular, ou seja, a de lidar com o aluno do ensino regular de maneira global, a partir de suas vivências perceptivas, num contexto de contato e proximidade com a natureza.

1.4 A complexidade da sociedade contemporânea e a necessidade do trabalho educacional com os recursos naturais numa educação vivencial

A sociedade contemporânea, em sua organização fundamentalmente dinâmica, vem imprimindo formas de viver que já não contemplam somente as estruturas tradicionais: há uma multiplicidade de formatos para a organização familiar; as diferenças de gênero estão redimensionadas; as ocupações profissionais são ampliadas segundo as novas formas de produção e o avanço do mercado de informação; a quantidade, a variedade e a velocidade da comunicação, promovem a interconectividade planetária, em uma escala sem precedentes. São elementos que provocam a necessidade de lidar com constantes reformulações em padrões de conduta, necessidades individuais e coletivas, conceitos, valores. Assim, pode-se

perceber que grandes questionamentos envolvem o ser humano na época atual, com temáticas novas e sob nova forma: já não há mais a crença na busca de uma verdade, de uma resposta; o próprio desenvolvimento científico e tecnológico impõe uma profusão de pontos de vista, de implicações, que devem ser equacionadas.

Desde finais do século XX, há referências de abordagens aos tempos atuais como uma nova era: a era da informação; a era pós-moderna; a sociedade pós-industrial. Apesar das diferenças quanto à conceituação, há convergência na caracterização da sociedade atual: a ausência da certeza, o conhecimento visto como multifacetado e dinâmico, em uma perspectiva da complexidade, e a inclusão de novas questões para o pensar humano, com a necessidade de se olhar mais atentamente as questões de desigualdade social e as preocupações ecológicas.

A racionalidade que permeia o pensamento e as ações das instituições educacionais modernas é colocada em cheque pela questão da complexidade da leitura dos fenômenos dos tempos atuais. Há necessidade de outras vertentes para nutrir o conhecimento que subsidia a escola, pois a realidade das instituições educativas denota fracassos no âmbito escolar (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005; WEBER, 2004). Esses dados têm evidenciado a não consecução de objetivos de formação e informação dos indivíduos, dificuldades dos processos de inclusão social, necessidade das instituições educacionais incorporarem outras referências e responsabilidades frente à vida social, dentre as quais a formação de uma consciência ambiental.

A escola necessita atentar para o fato de que a condição humana na contemporaneidade, já não contempla o contato com a natureza, o viver de forma mais natural. O homem se distancia de tudo o que constitui uma vivência mais direta, física e orgânica, para o indireto, imaterial, virtual, distante das possibilidades que sempre foram naturalmente disponíveis ao ser humano – como movimentar-se nas atividades cotidianas; viver partes de seu dia ao ar livre; alimentar-se com produtos naturais; ter formas de lazer no contato com a natureza e em interação mais efetiva com seus pares; entre outras.

Segundo Keleman (1995), ao idealizar uma imagem em lugar da experiência corporal, o que se descobre é estar vivendo na imagem. Hoje grande parte da sociedade se organiza desta forma, à parte de sua própria natureza, tendo a natureza se tornado uma fotografia, uma ideia, uma imagem, um símbolo. O mesmo aconteceu com o corpo: o ser humano vive na imagem do corpo e não no corpo. Originalmente o processo de criação de imagens destinava-se a organizar a experiência e tomou o lugar da experiência corporal.

Giddens (1991) formula uma análise de como se dá nos sistemas sociais a ligação tempo e espaço. Afirmar que na modernidade o distanciamento tempo-espaço é grande, gerando um dinamismo que lhe é peculiar. Associado a esta característica, está o que ele denomina “mecanismos de desencaixe”, que é a retirada da atividade social dos contextos localizados, reorganizando as relações sociais através de grandes distâncias tempo-espaciais. Levando em consideração esta importante análise a respeito das condições da vida social contemporânea, pode refletir a respeito da necessidade de uma atenção às formas de contato que as crianças e jovens estabelecem no mundo – com os objetos de aprendizagem e consigo mesmas – e pensar de uma perspectiva mais centrada e direcionada no existir do indivíduo, em seu posicionamento corporal, perceptivo, como base para sua relação com o mundo, para a construção do conhecimento, e para a promoção de um posicionamento mais consciente na relação do homem com o planeta.

É necessário que se faça um esforço para manter as pessoas em contato com a Terra: sua beleza, seus ritmos naturais, as mudanças das estações. Os educadores, de maneira geral, precisam posicionar-se quanto a este distanciamento das novas gerações, garantindo experiências significativas para que estes indivíduos possam se reconhecer enquanto seres pertencentes à natureza, ao planeta enquanto elemento vivo e atuante nas vidas dos seres humanos.

Refletindo sobre a ação educativa, neste contexto atual, percebe-se a necessidade e possibilidade de inserir nas instituições um trabalho educacional mais amplo que incorpore a relação do ser humano com elementos naturais, contemplando nesta perspectiva, questões relacionadas às subjetividades, ao trabalhar-se com o desenvolvimento corporal e perceptivo dos educandos, como base para uma possibilidade de questionamento mais profundo do ser e sua relação com o meio ambiente: quem sou, qual meu papel no mundo, o que desejo para mim, para o outro, que tipo de sociedade vislumbro, etc.. O processo reflexivo é mais efetivo ao advir de uma possibilidade de maior sensibilização, pois, segundo Cornell (1996), enquanto se participa de atividades lúdicas e perceptivas fica-se em harmonia no ambiente físico e emocional e sensibilizado em relação ao tema vivenciado.

Considera-se a atenção educacional em relação à formação dos indivíduos e às questões de preservação ambiental, tarefa urgente e fundamental, em todos os serviços de promoção humana, para o enfrentamento dos problemas que envolvem a vida na sociedade contemporânea. Há que se partir da constatação de que as organizações sociais modernas não

contemplam uma ação presencial do ser humano, que muitas vezes se encontra muito distante da percepção real do meio natural. Segundo Vasconcellos,

[...] devido às influências do próprio modelo de civilização, o homem tornou-se desvinculado do seu ambiente natural, desconhecendo até os seus mais simples processos. Este desconhecimento e distanciamento determinam também uma grande dificuldade na percepção de que cada atitude ou ação humana corresponde a um efeito sobre o ambiente, seja este natural ou construído. Não se sentindo parte integrante do ambiente, o homem nem percebe os efeitos de suas atitudes ou, se percebe, não os avalia. (Vasconcellos apud Matarezi, <http://www.sf.dfis.furg.br>)

Práticas que levem o educando a perceber seu corpo, a usar suas percepções em contato com elementos naturais, poderão, além de propiciar melhores condições para seu desenvolvimento pessoal e de recursos para a organização de seu pensamento, beneficiar seu contato com o entorno, promovendo vínculos geradores de significados para as reflexões a respeito da responsabilidade social em relação às questões de preservação ambiental.

1.4.1 Contribuições da educação ambiental vivencial

Pesquisar as experiências de educação vivencial no ambiente da natureza foi de grande importância para esta pesquisa, trazendo elementos preciosos para nossa investigação no que se refere à importância e resultados do trabalho feito com as percepções, com a aprendizagem através do corpo, para gerar entendimento e reflexão a respeito da relação do ser humano com o meio ambiente.

Ao discorrer sobre o processo educativo da educação ambiental vivencial – base do conceito de “Vivências com a Natureza” – do educador naturalista Cornell, Mendonça (2007) afirma que nesta metodologia os indivíduos são considerados de forma integral. Ao incluir e priorizar o aprendizado através do corpo, dos sentidos e da percepção mais sutil de si mesmos, dos outros, do mundo, da natureza, e dos processos vitais que dão origem e sustentam a vida, cuida para que as informações científicas não se interponham na interação de aprendizagem e mascarem ou inibam os processos de natureza mais delicada. Salienta que no aprendizado vivencial, é o corpo inteiro que aprende, não só o cérebro, e ele aprende por que interage com o que deve ser aprendido. As vivências permitem que a pessoa se aproxime de si mesma, fazendo com que o aprendizado se torne autêntico, pois é seu próprio corpo que vai produzir o conhecimento. Para realizar as vivências é preciso estar presente, sensível aos sinais do próprio corpo, perceptivo ao que está acontecendo nos ambientes externo e interno, dando menos espaço às ideias e aos pensamentos e emoções difusos e esparsos, saindo do mundo

exclusivista das ideias e observando as diferentes formas que um estímulo repercute em nosso corpo.

Mendonça (2007) relata que a repercussão no corpo é bem diferente da imagem que faríamos se estivéssemos imaginando apenas uma situação, pois, os registros corporais são diferentes e o aprendizado sobre as relações ecossistêmicas, sobre a presença humana na natureza, sobre os contextos planetário e cósmico será diferente do que se tudo isso fosse “ensinado na sala de aula.”

Essa educadora naturalista afirma que a educação vivencial é especialmente importante na educação ambiental, uma vez que esta última pretende lançar nos indivíduos a percepção de sua responsabilidade sobre o que acontece no mundo, e de sua participação em um todo maior que inclui o passado, o presente e o futuro. Pretende, portanto, que os conceitos sejam internalizados e transformados em comportamentos inovadores e criadores de novos modos de viver, de novas culturas.

Considera-se que a consciência por parte dos educadores a respeito das condições da vida humana contemporânea e das dificuldades por que passa o Planeta, deve ser desenvolvida, para que se possa imputar ao ato educacional a responsabilidade de resgatar o contato dos indivíduos com os elementos naturais, tanto como instrumento para o autoconhecimento e para o autodesenvolvimento como para a colaboração na sustentabilidade da vida.

É necessária a construção de uma consciência a respeito da responsabilidade do educador em se posicionar frente a tão prementes questões sobre a vida, o ser, a natureza, a sustentabilidade da vida no planeta. Acredita-se ser necessário incorporar a vivência de estudantes com os elementos naturais, como prática no cotidiano de todos os locais de ação educacional, de todos os agentes sociais que atuam na área educacional: desde as instituições educativas; os educadores que atuam nas áreas de intervenção em relação aos problemas de desenvolvimento e aprendizagem; os serviços de apoio à escolaridade; os locais de promoção de ações sociais e educacionais. Essa necessidade se manifesta concomitantemente à urgência em se trabalhar com a experiência das crianças no mundo, usando seu corpo, suas percepções no ambiente que as cerca, como base para as ações do pensar.

Em uma sociedade que não proporciona, de fato, espaços e tempos para a vivência das crianças, em ambientes apropriados e com acolhimento e mediação dos adultos significativos para elas, é indicado um trabalho no âmbito educacional que contemple estas possibilidades. O número de estudantes com dificuldades de aprendizagem reclama uma ação educacional

mais global. O caminho aqui proposto – introduzir na escola um trabalho com a vivência das crianças no meio natural, com elementos naturais, num trabalho corporal e perceptivo – pode constituir uma possibilidade de ajuda que contempla, no mínimo, dois grandes benefícios: o desenvolvimento mais integral dos educandos, na medida em que possibilita experiências que abordam o desenvolvimento corporal e perceptivo, base para o pensar e para as aquisições de conhecimento; a possibilidade de formar uma base para trabalhar a relação ser humano e meio ambiente, de forma significativa, pois a vivência é um caminho que gera resultados em muitos âmbitos.

Constitui esta proposta o desafio de investigar uma base para a promoção de processos reflexivos que gerem comprometimento e mudança de postura nas novas gerações.

1.4.1.1 A metodologia do aprendizado sequencial

Nesta pesquisa utilizou-se a metodologia do Aprendizado Sequencial, idealizada pelo educador naturalista Joseph Cornell (2008), para o desenvolvimento de vivências na natureza com os professores, visando uma aproximação destes com as propostas apresentadas, construindo, assim, uma base para a reflexão sobre a importância e viabilidade da incorporação na ação educacional, do trabalho com o corpo e percepções dos educandos no contato com elementos da natureza.

O objetivo do Aprendizado Sequencial é proporcionar a cada um uma experiência profunda com a natureza. Cornell (op. cit.) considera que cada pessoa vivencia, nesta experiência, um sentimento de unidade com a natureza de modo sutil e uma percepção nova e agradável, além de uma grande empatia por todas as formas de vida. A partir deste estado alcançado, de inspiração e receptividade, as pessoas se tornam mais abertas e interessadas em discussões e reflexões sobre os temas apresentados. Através desta metodologia, o educador deve, como mediador, partir da disposição que o indivíduo se encontra, elevar seu entusiasmo, e guiá-lo progressivamente em atividades mais sensoriais e experiências mais profundas, até chegar ao momento que a experiência vivida deve ser compartilhada, através de processos expressivos e dialógicos que vão organizar a experiência para cada indivíduo e também formar uma consciência e união do grupo.

Cornell (2008) coloca que:

Aprender por meio da experiência não é uma novidade. A originalidade do aprendizado sequencial é levar em consideração as várias fases pelas quais uma pessoa passa até chegar a um estado mental em que é possível ter uma experiência direta e profunda. É um método que ajuda as pessoas a se

tornarem mais receptivas à natureza da forma mais rápida e eficiente possível. Por ser baseada na natureza humana, pode ser aplicada com criatividade em qualquer lugar – na sala de aula e em nossa vida pessoal. (p. 61).

O Aprendizado Sequencial traz a sistematização de Joseph Cornell, que ao longo de anos de prática com atividades de vivências com a natureza, foi percebendo que havia sempre certa sequência de atividades que parecia funcionar melhor no intuito de levar as pessoas a experiências mais profundas com a natureza, indiferentemente da faixa etária ou temperamento do grupo e do ambiente físico em que se encontravam. Para Cornell (op. cit):

Fui me convencendo que a razão pela qual as pessoas respondiam tão bem a esta sequência em particular consistia no fato de que ela harmonizava-se com certos aspectos sutis da natureza humana. (p.29).

O Aprendizado Sequencial está dividido em quatro fases que fluem de uma para outra de modo natural:

Fase 1 . Despertar o Entusiasmo

Fase 2 . Concentrar a Atenção

Fase 3 . Experiência Direta

Fase 4 . Compartilhar a Inspiração

As atividades de vivências sugeridas por Cornell (e outras que possam ser utilizadas) são distribuídas nestas fases, cada qual com sua caracterização e objetivo.

De acordo com Cornell (2008), as fases podem ser descritas como apontado a seguir.

- A fase 1 “Despertar o Entusiasmo” trata-se do início dos trabalhos em que se vivenciam atividades divertidas, que mobilizam o corpo e a mente. Visa elevar a atmosfera através do entusiasmo que faz com que se harmonize a energia grupal, mobilizando os menos disponíveis e adequando os mais agitados. Relaxando o grupo, as pessoas se tornam mais disponíveis para aprendizagens mais sutis e significativas.
- A fase 2 “Concentrar a Atenção” trata de atividades que ajudam as pessoas a se tornarem mais observadoras e servem para harmonizar coração e mente com as belezas da natureza. Trata-se de trabalhar um dos sentidos em especial – tato, visão, audição, olfato – e elaborar maneiras de ajudar as pessoas a se concentrarem nele, dirigindo sua experiência perceptiva de forma a ampliar suas possibilidades. Esta fase funciona como uma ponte entre as atividades mais energéticas e divertidas e as que requerem mais tranquilidade e atenção concentrada, da próxima etapa.

- A fase 3 “Experiência Direta” tem um maior potencial em envolver as pessoas diretamente com a natureza. É elaborada para intensificar um ou mais sentidos em experiências diretas que nos possibilitam entrar plenamente no espírito do mundo natural. Ajudam a levar à descoberta de um sentimento íntimo e profundo de pertencimento e compreensão. Com esta experiência, a mente se torna calma e receptiva, totalmente concentrada no presente. A experiência direta desperta um sentimento de encantamento que nos permite alcançar e sentir outras realidades, ampliando a consciência, incluindo o mundo que nos cerca. Somente com tal empatia seremos capazes de desenvolver amor e interesse pela Terra, sem o que nossa relação com o meio ambiente será sempre de caráter teórico e superficial, e nunca nos tocaremos profundamente com a percepção de interdependência que sustenta a vida no planeta.
- A fase 4 “Compartilhar a Inspiração” é o momento de compartilhar, para as pessoas falarem sobre as experiências que tiveram enquanto faziam as atividades. Compartilhar reforça o sentimento de encantamento e faz com que as pessoas criem vínculos entre si, fortalecendo o grupo. Momentos de compartilhar são capazes de fazer emergir qualidades positivas nas pessoas. A expressão sugerida para o compartilhar pode se dar de inúmeras formas – relatar verbalmente; fazer uma mímica sobre algo visto ou sentido; escrever um poema; realizar uma pintura. Pode-se nesta etapa, usar histórias da natureza e contos sobre a vida de grandes naturalistas, o que pode contribuir também para suscitar em cada um seu lado ideológico, tanto na vida pessoal, quanto na atuação profissional, que pode, pelas dificuldades e agitações do dia a dia, estar adormecido e esquecido. Esta fase encerra e dá uma sensação de totalidade às experiências vividas.

As experiências vivenciadas na natureza, através da metodologia de Cornell (2008), possibilita, aos educadores, o alcance de inúmeros objetivos dentro do processo educacional, tanto pensando do ponto de vista da formação ecológica, quanto do ponto de vista de desenvolvimento dos alunos e do ser coletivo, na sociedade contemporânea, em que o autoconhecimento, o interesse pelo outro e pelo ambiente, devem ser mediados em processos educacionais mais amplos e competentes.

Mendonça (2000) discorrendo sobre a experiência na natureza, segundo a metodologia de Cornell, enfatiza que para experienciar a natureza é preciso ampliar a capacidade de

percepção. Trabalhando na experiência com elementos naturais, as pessoas são convidadas não só a observar o que vêem, o elemento com o qual interagem, mas também a observar a si mesmas, enquanto componentes daquele sistema. Assim, ampliam-se as possibilidades humanas de relação mais integral com a natureza, além de contribuir para que os indivíduos evoluam em relação ao conhecimento e respeito a si próprios e ao outro.

Ainda segundo Mendonça (2000):

Visitamos os espaços naturais impregnados de nossa cultura de dominação e consumo e de nossa vivência urbana, que nos deixa muito poucas possibilidades de expressar os potenciais de nossos órgãos dos sentidos e de nossos sentimentos. Vivemos uma sociedade racionalista, tecnológica e objetiva. No entanto, o sentir é algo inerente ao viver. Não é valorizado, mas fica latente, aguardando sua oportunidade para ser revelado. As experiências com a metodologia criada por Joseph Cornell mostram que, muito além dos conhecimentos que queremos ter sobre a natureza e seus mecanismos, muito além do simples contato, estão nossas formas de compreender, perceber e sentir esse universo. (p.2)

Os benefícios de uma intervenção educacional que contemple o desenvolvimento perceptivo dos alunos na relação com elementos da natureza mostram-se, ainda neste referencial, como importante recurso para trabalho com as novas gerações, pensando-se na formação dos indivíduos de maneira mais humanitária e ética.

2 A PESQUISA

Para melhor atender aos objetivos desta pesquisa, a abordagem qualitativa¹⁰ mostrou-se mais apropriada, uma vez que a própria natureza do objeto de estudo, o processo educacional, na qual o pesquisador participa da cena investigada, somente pode ser investigado e entendido numa perspectiva interacionista.

O desenvolvimento da presente pesquisa demonstra sua consistência do ponto de vista metodológico, com as explanações desenvolvidas por Rey (2005) a respeito da metodologia qualitativa no trabalho científico. Este autor caracteriza a pesquisa qualitativa como um processo dialógico que implica tanto o pesquisador como as pessoas que são o objeto da pesquisa. Sendo que esta se apresenta como um processo irregular e contínuo, dentro do qual são abertos de forma constante, novos problemas e desafios pelo pesquisador, que se orienta por suas próprias ideias, intuições e opções, dentro da complexa trama da pesquisa. Pressupõe, portanto, uma ênfase nos processos de construção sobre os de resposta e no caráter ativo do pesquisador e do próprio objeto do conhecimento. Rey (op. cit) também assinala que é o constante exercício de reflexão em que está envolvido o pesquisador, um dos aspectos mais atrativos do trabalho científico.

O presente trabalho conta com várias fases e vários contextos. Parte de uma etapa de intervenção individual, com o desenvolvimento de um trabalho num contexto educacional terapêutico, e passa, numa fase posterior, para uma etapa de intervenção coletiva, no contexto escolar, com intervenções junto a um grupo de professores, no ambiente escolar e também em ambiente natural – um parque e uma área de preservação ambiental. O desenvolvimento de todo o processo foi constituído pela complexidade do que ia sendo percebido, intuído, pelas ideias surgidas, pelas conexões advindas das reflexões sobre o vivido, num processo de criação aberto e constante, como descrito por Rey (op. cit.).

O parecer dos gestores e professores sobre uma proposta psicopedagógica para a escola regular é o fenômeno investigado: uma proposta de intervenção em escola regular - com atividades centradas na experiência corporal e na relação com elementos naturais - com vistas a que o educando amplie a percepção de si e da natureza, da compreensão do ensinado, realizando aprendizagens mais significativas.

¹⁰ Segundo Bogdan e Biklen (apud Lüdke e André, 1988, p. 13) a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Esta proposta constituiu-se a partir da reflexão sobre uma experiência de atendimento a uma criança, que partiu do vivido e levou em conta tudo o que foi percebido nas relações de um educando – educadora, sobre o trabalho corporal e perceptivo, com a utilização de recursos naturais, subsidiando condições de aprendizagem. O registro dos atendimentos, que ocorreram ao longo de dois anos e nove meses, e as etapas de análise e reflexão sobre os elementos que poderiam ser transpostos para o ambiente escolar, levaram à proposta de intervenção tema da investigação desta tese.

A proposta de intervenção foi organizada com vistas a uma abordagem educacional escolar que incluísse e contemplasse o trabalho corporal e perceptivo dos alunos, utilizando elementos da natureza, como recursos complementares dos processos de aprendizagem e de formação dos indivíduos.

O objetivo da tese foi o de obter o parecer, de gestores e educadores, sobre: a concordância ou a discordância sobre a proposta de intervenção e a viabilidade de ser realizada na instituição escolar a intervenção proposta.

Organizou-se um planejamento de vivência com professores de duas escolas, objetivando introduzi-los nessa abordagem e abrir perspectivas para um processo dialógico sobre a inclusão deste tipo de abordagem na escola.

Foi elaborado um questionário para os professores, para ser respondido em dois momentos (o primeiro, antes do início da vivência, e o segundo após a mesma) e um roteiro para entrevista, buscando o parecer referente a uma apreciação da proposta, pelos gestores das escolas

Os dados da pesquisa foram constituídos pelas respostas escritas aos questionários dos professores e a transcrição escrita da gravação das entrevistas com os dois gestores, das duas escolas onde o desenvolvido no planejamento vivencial ocorreu. Os questionários e entrevistas, consistentes com os objetivos da tese, foram organizados em torno dos seguintes itens: avaliação da proposta quanto à importância do tema; interesse em incorporar este trabalho na escola; análise da viabilidade dessa incorporação – possibilidades e dificuldades.

Abordando todo o processo – desde a etapa de intervenção individual até a etapa de intervenção coletiva – conta-se com dados advindos de fontes diversas, desde a descrição fenomenológica dos dados dos atendimentos da primeira etapa, passando pela descrição das vivências realizadas até os questionários e gravações, dados que constituem o objeto de análise da pesquisa. Essas diversas fontes são destacadas por Patton (1986) em relação à natureza predominante dos dados qualitativos:

Descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos. (p.22).

Foi realizada uma classificação dos dados da pesquisa de acordo com categorias elencadas em conformidade com o objetivo da mesma. A análise, segundo orienta Patton (1986), foi desenvolvida como um processo de ordenação dos dados, organizando-os em categorias e unidades básicas descritivas.

A reflexão e interpretação, a partir da análise dos dados, ainda segundo Patton (op. cit.), envolve a atribuição de significados à análise, explicando os padrões encontrados e procurando por relacionamentos entre as dimensões descritivas. Foi desenvolvida, na presente pesquisa, uma reflexão sobre os dados analisados a partir do referencial teórico da pesquisa, procurando assegurar validade de confiabilidade à análise.

A metodologia de desenvolvimento desta pesquisa é composta de duas etapas: A etapa de intervenção individual e a etapa de intervenção coletiva.

A primeira etapa é composta de três momentos:

- 1º) Organização do contexto da experiência: O contato com a família e a proposta do atendimento psicopedagógico de uma criança de 04 anos e nove meses, num sítio, em sessões semanais de 60 minutos; a estruturação de espaços elaborados para os atendimentos, dentro dos espaços naturais disponibilizados pelo ambiente do sítio;
- 2º) Organização dos dados dos atendimentos: Foram registrados os relatos da entrevista com os pais da criança e os relatos das sessões de atendimento;
- 3º) Análise dos dados dos atendimentos registrados;

A segunda etapa é composta de cinco momentos:

- 1º) Organização dos elementos da experiência da etapa de intervenção individual, que poderiam ser usados e transpostos para o ambiente escolar;
- 2º) Elaboração de um planejamento vivencial com os professores, para submetê-lo aos gestores das duas escolas em que foram coletados os dados;
- 3º) Desenvolvimento da vivência nas duas escolas;
- 4º) Coleta de dados junto aos professores e gestores;
- 5º) Análise dos dados registrados das respostas dos professores e entrevistas dos gestores.

2.1 Etapa de intervenção educacional individual – Estudo de Caso

Na etapa foi feito um estudo de caso de uma experiência vivida – onde se levou em conta e se registrou tudo o que foi percebido dessa vivência. Foram organizados os dados registrados dessa experiência de trabalho vivencial, realizada em um ambiente natural, um sítio, no qual foi desenvolvido o atendimento psicopedagógico, com uma criança de 4 anos e nove meses, que apresentava problemas de desenvolvimento e dificuldade de adaptação ao ambiente escolar. O atendimento ocorreu semanalmente, com a duração de uma hora cada sessão, durante o período de 02 anos e 09 meses. Esta experiência foi registrada segundo um procedimento fenomenológico (com descrição dos atendimentos, das posturas, das maneiras de agir e falar, dos diálogos, dos gestos).

Esta etapa foi composta de três momentos.

2.1.1 Primeiro momento – contexto da experiência

- Descrição do local de atendimento

Este atendimento foi realizado em um sítio, no sul de Minas, em uma sala preparada para este fim, com um banheiro anexo e uma grande sacada com vista para um grande galinheiro, para uma represa e para as montanhas ao longe. No interior da sala foram dispostos: tapetes pelo chão com uma caixa de brinquedos; almofadas e colchas; uma “cabaninha” com bolinhas; uma mesa e cadeiras; folhas de papel grandes, com lápis de cera e lápis de cor grossos, dispostos à vista; um grande espelho móvel; estantes com livros e revistas; objetos como recipientes com água, pedras, cordas, chapéus, esculturas em madeira, velas; um colchão e uma rede na sacada.

Os recursos utilizados no trabalho na área externa foram organizados de acordo com o desenrolar dos atendimentos, em consonância com as necessidades e oportunidades percebidas e elaboradas.

– Sujeito

Uma criança de 4 anos e 9 meses, com a queixa relatada pelos pais de problemas no desenvolvimento e comportamento e dificuldade de adaptação escolar. Diagnóstico médico: estigma autista. A família desta criança procurou a profissional para orientação e, frente à

proposta de atendimento apresentada, se mostrou interessada e dispôs-se a realizar o atendimento semanal, levando a criança até o sítio e colaborando em seu processo.

– Periodicidade dos atendimentos

Frequência semanal em sessões de 60 minutos, durante um período sem definição inicial (o desenvolvimento do processo determinaria sua duração).

– Coleta de dados: observação – registro

Foi feita inicialmente uma entrevista com os pais, de formato aberto – cuja requisição foi: “Falem-me sobre seu filho, contem-me sua história” – objetivando conhecer a história da criança trazida pelos pais e levantar as primeiras impressões sobre ela e sua família (esta entrevista está relacionada no Apêndice A, no cd que acompanha o volume). Nesta oportunidade foi exposta a proposta do trabalho e acertado o compromisso dos pais e da profissional com o desenvolvimento do atendimento psicopedagógico.

A criança foi atendida semanalmente, durante dois anos e nove meses, em sessões de atendimento psicopedagógico, de 60 minutos. O processo foi desenvolvido pela profissional e registrado após cada atendimento. Os registros, ao serem organizados para a pesquisa, foram dispostos da seguinte forma: registros diários dos atendimentos e, de acordo com a dinâmica desenvolvida – que contava com situações que se repetiam, pelas particularidades e necessidades advindas no processo, sempre numa dimensão organizadora para a criança – foram reunidos em blocos de atendimentos de acordo com as circunstâncias apresentadas e com os elementos novos presentes, tanto do ponto de vista das vivências desenvolvidas quanto das relações estabelecidas.

2.1.2 Segundo momento – organização dos dados dos atendimentos

O procedimento adotado foi o registro dos relatos das sessões. Em alguns momentos do processo, optou-se por registrar grupos de sessões de acordo com a dinâmica estabelecida nas mesmas (por envolverem repetições), pela frequência das mesmas respostas e qualidade das interações. Apenas quando o relato envolvia algum elemento novo é que os registros eram retomados individualmente ou na constituição de novos agrupamentos de relatos.

A descrição detalhada das seções, individuais e em seus agrupamentos, está no Apêndice B, no cd que acompanha o volume.

2.1.3 Terceiro momento – análise dos dados dos atendimentos

Neste terceiro momento, promoveu-se um distanciamento da situação para analisá-la com propriedade. A análise realizada, também segundo procedimento fenomenológico, voltou-se para cada um dos elementos observados e registrados, na busca dos significados (dos recursos empregados, das atividades e seus objetivos, da forma de seu desenvolvimento; dos gestos, maneiras de falar e agir, das posturas; nas respostas apresentadas).

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, foram elencadas categorias para a análise da vivência dos atendimentos, que se remetessem ao trabalho corporal e perceptivo da criança na relação com o outro e com o meio natural e cultural, as quais se seguem.

Dados de observação da profissional:

- Observação do corpo da criança e sua espacialidade: sua postura, movimentação, equilíbrio, qualidade da marcha, e outros aspectos;
- Observação da qualidade do contato e comunicação da criança e do adulto que a acompanha (pais, babás, irmãos, amigos);
- Observação da relação da criança com o entorno (observação visual; percepção auditiva; olfativa; relação tátil; ações e reações corporais; tempos de contato e permanência; reações de interesse e atenção);
- Observação do contato da criança com a profissional – qualidade da comunicação, tipos de intercâmbios comunicativos;
- Observação do contato da criança com os objetos (do meio natural e/ou cultural): forma, interesse, habilidades, dificuldades.

Os registros com as observações foram organizados em quadros, que permitem visualização mais rápida. Os quadros estão relacionados a seguir.

Quadro 1 – Dados registrados na 1ª sessão

Itens observados:	O que a criança mostrou:	Atitude da profissional:	Manifestação da criança	Manifestação da profissional:
O corpo da criança e sua espacialidade	Marcha insegura, com as mãos dadas com o pai, apoiando-se para subir degraus; caminha com a cabeça baixa e balançando-se lateralmente.	Observação do que ocorre.		
Qualidade do contato e comunicação da criança e do adulto que a acompanha	Pai mostra um “desconforto”, um não saber como lidar com a criança: pergunta se deve dizer tchau; sai repentinamente e rapidamente, sem avisar a criança; segura a criança pela mão o tempo todo.	Orienta o pai a não deixá-los num primeiro momento. Pedes para acompanhá-los e para dizer à criança suas intenções e antecipar suas ações. Orienta a não deixá-lo, saindo rapidamente, e sim avisando-o, e comunicando-se com o filho.	Não manifesta nenhuma oposição quando o pai avisa e comunica.	Ajuda na manutenção do intercâmbio comunicativo entre o pai e a criança. Orienta o pai e a babá a conversarem com a criança: recordando o sítio, a casinha de brincar e aprender da tia Sônia; que antecipassem as ações, e nomeassem os movimentos da criança e os eventos.
Relação da criança com o entorno	Não atenta para o espaço, olha o tempo todo para o chão, pega os objetos que encontra.	Observa inicialmente e vai gradativamente apresentando os elementos do espaço a ele.	Manifesta interesse pelo lago (percebido pela profissional por uma diferença em sua forma de olhar).	Passa a falar sobre a represa, a nomear os elementos nela e próximos a ela e a ampliar para os elementos da paisagem.
Contato da criança com a profissional / qualidade da comunicação	Não olha para a profissional, manifesta-se pelo movimento, puxando o outro e batendo neste o objeto que quer manipular. Pedes algumas vezes o que quer (“desenha ônibus”). Olha rapidamente para alguma ação feita pelo outro. Permite que o outro manipule suas mãos para executar	Usa a fala com calma e ritmo, acompanhando todas as ações, executadas por ela e pela criança. Realiza os movimentos solicitados pela criança, junto com ela, explicando, ensinando. Apresenta o espaço. Antecipa as ações, usa muitas interjeições para	Acolhe, não manifestando rejeição e não estabelecendo maior contato.	Mantém a mesma atitude.

	algo junto com ele (o que ele pediu para fazer). Nomeia alguns objetos.	acompanhar os gestos, os atos, as observações.		
Contato da criança com os objetos	Remete-se aos objetos que encontra pelo seu caminho: pega, retira da caixa, esparrama pelo chão. Apenas mexe, não consegue manipular com eficiência (abrir, fechar, encaixar, etc.), abandona o objeto em busca de outro. Nomeia algumas figuras.	Nomeia os atos realizados com os objetos, estimula sua ação para além do “mexer”, faz junto aquilo que a criança solicita.	Aceita a intervenção, porém sem se prolongar no contato ou sem se mobilizar para a manipulação dos objetos	Mantém a mesma atitude.

Quadro 2 – Dados registrados na 2ª Sessão

Itens observados	O que a criança mostrou:	Atitude da profissional:	Manifestação da criança	Manifestação da profissional:
Observação do corpo da criança	1-Caminha sempre de cabeça baixa <hr/> 2-Mostra sinais corporais de que necessita ir ao banheiro	1-Coloca caminho (para as passadas) para a casinha, feito de rodela de eucalipto de 10cm de altura. Vai sustentando e apoiando os movimentos da criança e relatando os aspectos do solo e dos movimentos. <hr/> 2-Diz a ele o que percebe de seu movimento, imitando-o enquanto fala, e o acompanha ao banheiro.	1-Atenta minimamente para as observações e tentativas de realização dos atos pedidos <hr/> 2-Faz suas necessidades e se vira para o outro limpá-lo. Não tem força para apertar a descarga, não abre e fecha a torneira, não lava nem seca as mãos.	1-Mantém sua atitude. <hr/> 2-Faz todos os movimentos de autocuidado com a criança, explicando e realizando junto com suas mãos.
Qualidade do contato e comunicação da criança e do adulto que a acompanha		Orienta o pai e a babá a como estimulá-lo a falar o nome do que quer; a usar conceitos; a sugerir a troca de um brinquedo com o outro; a estimular a colaboração da criança para as atividades da vida		

		diária.		
Relação da criança com o entorno	Relaciona-se com os brinquedos que encontra na caixa que está no chão	Relata todo o percurso até a sala e cada movimento e atitude.		
Contato da criança com a profissional / qualidade da comunicação	<p>1-Acompanha a profissional. Inicia movimentos de voo com brinquedos.</p> <hr/> <p>2-Bate objeto na mão da profissional para solicitar ajuda. Diz: “dá...dá...”.</p> <hr/> <p>3-Pega um brinquedo e diz: “papai; filhinho; bebê, Ditinho”.</p>	<p>1-Pega robôs e também simula voos, narrando os atos dentro de um enredo, de uma história, interagindo com os atos dele. Brinca e nomeia os gestos e atos, utiliza conceitos.</p> <hr/> <p>2-Age interpretando seus gestos. Cria necessidade comunicativa, oferecendo opções de escolhas, para provocar resposta verbal.</p> <hr/> <p>3-Mostra-se feliz pela sua observação e comunicação: “que legal,é uma família de jacarés... que boa ideia...Ditinho”.</p>	<p>1-Consegue permanecer junto; olha alguns movimentos da profissional,rapidamente, permitindo, algumas vezes, que esta aproximasse seus bonecos para lutar com os que ele manipulava, mas por rápidos instantes apenas.</p> <hr/> <p>2-Permite a interpretação dos gestos e acompanha a profissional. Responde às opções dadas: “rosa”.</p> <hr/> <p>3-</p> <hr/> <p>4-Diz: “quero dormir”</p>	<p>1-Se mantém na atitude de observar os movimentos e nomear, criar enredo, e brincar junto tentando <u>ações conjuntas.</u></p> <hr/> <p>2-Intensifica as tentativas de intercâmbio comunicativo nas interações. Os movimentos próprios sempre a partir do que percebia dos movimentos da criança em seu agir.</p> <hr/> <p>3-</p> <hr/> <p>4-Sinaliza que o tempo de brincar acabou; já está querendo descansar.</p>
Contato da criança com os objetos	Pega objetos na caixa, no chão. Manipula-os e inicia brincar simulando voos e batidas. Muda constantemente de objeto.	Brinca também, formulando enredos a partir dos movimentos da criança. Significa seus gestos com os brinquedos.	Observa rápida e discretamente o brincar da profissional.	Mantém-se atenta às manipulações da criança, continuando seus movimentos, imprimindo significados, construindo “ruas” com blocos, ampliando sempre.

Quadro 3 – Dados registrados na 3ª Sessão

Dados de observação da profissional:	O que a criança mostrou:	Atitude da profissional:	Manifestação da criança	Manifestação da profissional:
Observação do corpo da criança	Caminha com a base aberta e com balanceios	Observa e quando caminha no percurso para a sala, de mãos dadas, vai orientando a observação do solo e movimentos. Ajudando-o em seu deslocamento. Relata que quase pisou numa flor, mas que conseguiu ajudá-lo.	Segue a profissional, apoiado por ela.	Mantém a atitude.
Qualidade do contato e comunicação da criança e do adulto que a acompanha	1-Pai e babá o agarram, seguram-no, não o deixam caminhar só <hr/> 2-Pai o agarra e diz não com muita agressividade, o que o agita ainda mais.	1- Pede para conversarem com a criança e deixarem-no caminhar só. <hr/> 2-Orienta sobre a importância da ação corporal, de caminhar e não ser o tempo todo contido. Orienta sobre autoridade com firmeza e sem agressividade.	1-Caminha balançando-se, sem controle, arranca flores pelo caminho em atitudes impulsivas.	1-Observa.
Relação da criança com o entorno	1- Não atenta para o ambiente. Apenas, de forma impulsiva, age pegando o que subitamente vê. <hr/>	1- <hr/> 2-Deixa a criança só por alguns instantes e trabalha a visualização do espaço entre a sacada e a sala, no momento de espera. <hr/> 3-Ajuda a criança a deitar-se na rede. Embala-o com delicadeza, cantando suavemente, descrevendo o balanço na rede, o sol quente incidindo na rede, no rosto do Ditinho, o ventinho, o som dos passarinhos...	1- <hr/> 2-Se manteve, olhando para onde a profissional estava e aguardando. <hr/> 3-A criança se deixa embalar e fica quieta por alguns momentos	1- <hr/> 2-Mantém a atitude de nomear e relatar o que acontece. <hr/> 3-Mantém a atitude.
Contato da criança com a profissional / qualidade da comunicação	Solicita ajuda através de movimentos.	Nomeia, trabalha com conceitos, estimula a necessidade de comunicação verbal e interação.	Deixa a profissional mostrar, manipular junto com ele.	Mantém sua atitude.
Contato da criança com os objetos	1-Se relaciona com o pote de água com pedras de maneira ansiosa e descontrolada: dá gritos, mexe demais, sem controle.	1-Contém e dirige seus movimentos com os próprios: nomeia, oferece modelos de vivência do prazer e admiração, proporciona tempos de observação.	1-É contido pela profissional e continua manifestando prazer.	1-Mantém sua atitude.

	2-Durante a brincadeira com água, pega pela primeira vez um personagem em forma humana e nomeia "Mc Stell".			
--	---	--	--	--

Quadro 4 - Dados registrados na 4ª Sessão

Itens observados	O que a criança mostrou:	Atitude da profissional:	Manifestação da criança	Manifestação da profissional:
O corpo da criança e sua espacialidade	Agitação: soca, puxa, morde. Impulsivo: quebra	Ajuda-o, contendo-o e sendo firme.	Acalma-se.	Ajuda com atividade que proporciona relaxamento e segurança (atividade na rede)
Qualidade do contato e comunicação da criança e do adulto que a acompanha	A babá acompanha a criança, de forma adequada, na retirada de seu casaco.	Orienta a babá e junto com ela auxilia-a a deixar com que a criança desvista sozinha o casaco.	Consegue retirar o casaco, com estímulo e orientação da babá.	Orienta a babá em relação à cooperação para o descalçar e calçar e o desvestir e vestir, como atividades do cotidiano.
Relação da criança com o entorno				
Contato da criança com a profissional / qualidade da comunicação	1- Agitada tenta agredir: puxa cabelo, dá soco, tenta morder.	1- Contenção com firmeza: diz que D. está agitado e bravo e que ela não iria deixá-lo machucá-la. Sugere que tente dizer o que quer e o que não quer.	1- Pára com a agitação e se dirige à rede.	1- Acompanha a criança e desenvolve a vivência de trabalho corporal na rede.
Contato da criança com os objetos	1 - Manipula os carrinhos e permite a atividade de deslocamentos dos carrinhos por todo seu corpo. 2-Quebra um lápis de cera e joga. 3-Abre a garrafa para beber o refrigerante. 4-Coloca bolachas inteiras na boca e não mastiga.	1-Acompanha a criança até a rede, ajuda-a a deitar-se. Senta-se abaixo da rede ("colo") e inicia deslocamentos dos carrinhos por todo o corpo da criança: descrevendo e nomeando – partes do corpo, movimentos, sensações... 2- Pega os pedaços, afirma que quebrou e convida para a reparação (com calma e naturalidade). 3- Inicia o movimento de abrir a tampa da garrafa com as mãos da	1-Permanece calma e parece apreciar muito a brincadeira. Colabora com abertura e fechamento de pernas e braços 2- Acompanha na colagem do lápis. 3-Continua a abrir a garrafa e consegue.	1- Conduz a brincadeira com cuidado em relação ao tom de voz (alto, baixo, melodioso) modulado de acordo com a percepção e atenção da criança e também na qualidade dos toques (modulados: firme, leve, carinhoso). 2- Manifesta prazer pela reparação. 3- Afirma à criança que: conseguiu, aprendeu, sabe.

		criança e a estimula a continuar sozinha.		
		4- Observa e inicia reflexão sobre a relação com a alimentação.		

Quadro 5 - Dados registrados na 5ª Sessão

Itens observados	O que a criança mostrou:	Atitude da profissional:	Manifestação da criança	Manifestação da profissional:
O corpo da criança e sua espacialidade	<p>1- Insegurança e falta de equilíbrio ao caminhar em terreno natural (solo com irregularidades)</p> <p>2- Aflição = excessiva movimentação corporal.</p> <p>3- Dificuldade para abaixar-se e passar por baixo da cerca e levantar-se.</p>	<p>1-Auxilia, apoia, explica</p> <p>2- Fala com firmeza, toca o peito da criança, transmite segurança e calma.</p> <p>3- Apoia o corpo da criança, auxilia-a em cada movimentação.</p>	<p>1- Caminha com apoio.</p> <p>2- Gradativamente vai conseguindo passar pelas situações que causam ansiedade (caminhada, lançar barco à água, resgatar barco e choro por ter molhado).</p> <p>3- Vivencia os movimentos que são totalmente sustentados pela profissional.</p>	<p>1-</p> <p>2- Mantém o apoio e atitudes.</p> <p>3-Estimula, parabeniza e relata o que fez.</p>
Qualidade do contato e comunicação da criança e do adulto que a acompanha	<p>1-Mãe o pega e segura o tempo todo, e fala bastante com a criança de forma humorada.</p> <p>2- Mãe relata que D. começa a tentar desvestir e vestir a calça para o uso do banheiro e já subia e descia a escada de casa sozinho.</p>	<p>Acolhe mãe e filho, convida-a a participar da atividade na represa.</p> <p>2- Mostra entusiasmo, parabeniza e orienta.</p>	<p>Tem comportamento igual ao que manifesta com todos da família.</p>	<p>Orienta a mãe com as vivências do percurso e com relação às atividades no dia a dia (D. deveria ter a oportunidade de ser orientado a fazer coisas sozinho).</p>
Relação da criança com o entorno	<p>1-Atenta para os elementos da paisagem mostrados a ele (após a atividade na rede).</p> <p>2-Inseguro e ansioso ao caminhar pela área externa com solo irregular: muita agitação corporal.</p>	<p>1- Após atividade de centramento na rede, dirige a atenção da criança aos elementos da paisagem.</p> <p>2- Acompanha apoiando-o, de mãos dadas e relatando o percurso para chamar sua</p>	<p>1-Fica mirando a represa e diz “navio na água”.</p> <p>2-Acompanha a profissional. Consegue, com toda a ajuda e apoio recebido, executar toda a sequência de deslocamentos.</p>	<p>1-Sugere a confecção de um barquinho de papel para colocar na represa.</p>

		atenção.		
Contato da criança com a profissional / qualidade da comunicação	1- Alguma interação nos movimentos do brincar.	1- Reproduz e amplia os movimentos da criança com os robôs.	1-Permanece brincando.	1- Busca interação, simulando batidas, caídas, subidas, com o seu brinquedo em direção ao da criança.
	2- Olha com interesse para a represa e diz “navio na água”.	2- Desenvolve o que a criança comunicou, dando a ideia de construir um barco de papel e ir até a represa.	2- acompanha com ansiedade a confecção do barco.	2- Faz o barquinho atenta à ansiedade da criança. Convida a mãe para a experiência. Acompanha a criança em toda a mobilização que a experiência causou: insegurança na locomoção; relato de toda a situação, com antecipações dos movimentos e fatos; ajuda para agachar e levantar; falar com firmeza, ritmo e calma, tocar seu peito e dizer que “podíamos consertar, secar, estávamos juntos”.
Contato da criança com os objetos	1-Brinca com os robôs.	1- Imita e provoca o brincar junto com os robôs.	1- Permanece em sua brincadeira permitindo as interações da profissional em seu brincar.	1- Amplia sempre os movimentos e falas na brincadeira.
	2-Acompanha com ansiedade a confecção do barco de papel e o segura para levar à represa.	2-Respeita o ritmo da criança. Ajuda a levar o barco até a represa.	2- Consegue cumprir todo o roteiro da atividade (sustentado, apoiado, ajudado),	3-Demonstra sua satisfação e afirma: “você sabe”.
	3-Atende ao pedido da profissional para calçar as sandálias	3- Estimula a criança a tentar calçar sozinho as sandálias.	3- Atende e calça sem ajuda.	

Quadro 6 - Dados registrados na 6ª Sessão

Itens observados	O que a criança mostrou:	Atitude da profissional:	Manifestação da criança	Manifestação da profissional:
O corpo da criança e sua espacialidade	Melhor equilíbrio ao andar no caminho das rodas de madeira.	Mostra entusiasmo e aponta como conseguiu fazer bem, sem colocar o pé no chão.		
Qualidade do contato e comunicação da criança e do adulto que a acompanha	1-Pai e irmão acompanham a criança até a sala de atendimento. Repetiram o procedimento de sair às escondidas.	1-Orienta pai e irmão a avisarem de sua saída nesta e em qualquer situação. 2- Reitera as orientações sobre a importância do	1-Ficou bem na sala, após a comunicação da saída do pai e irmão.	

	2-Mãe relata que desceu sozinho da maca na consulta médica.	desenvolvimento da ação corporal. <hr/> 3- Relata à família algumas brincadeiras para serem lembradas com a criança, durante a semana.		
Relação da criança com o entorno				
Contato da criança com a profissional / qualidade da comunicação	Não responde à tentativa de interação da profissional numa brincadeira de empurrar um carrinho, um para o outro.	Amplia os movimentos do brincar, desenhando uma pista e tenta conduzir a atenção da criança para brincar de empurrar o carro por debaixo de um banco, um para o outro.	Não interage. Pega um patinete.	Descreve o que acontece à criança: “você não quer brincar com o carrinho! Tudo bem... Quer brincar de patinete? Boa ideia!”. Movimenta-se na sessão de acordo com as ações e reações de D. Busca trabalhar o contexto, a sequência, em contraposição às rupturas.
Contato da criança com os objetos	Empurra patinete e emite grunhidos. <hr/> Mãe relata que pisou na pata de um cãozinho, não conseguindo corresponder à orientação de acarinhá-lo.	Alia-se à brincadeira e faz som de motor, suplantando os grunhidos emitidos pela criança.	Permite que a profissional o ajude na postura para empurrar o patinete e consegue permanecer por um tempo.	Estimula, tenta promover melhor equilíbrio e coordenação na atividade da criança ao mesmo tempo que tenta associar a ação na brincadeira com melhor qualidade de comunicação (sons mais adequados).

Quadro 7- Dados registrados na 7ª Sessão

Itens observados	O que a criança mostrou:	Atitude da profissional:	Manifestação da criança	Manifestação da profissional:
O corpo da criança e sua espacialidade	Participa da atividade do enrolamento, na rede.	Enrola D. na rede, embala-o e desenrola-o gradativamente, descobrindo seus olhos e dando seu nome e tocando com firmeza e nomeando cada parte de seu corpo.	Prazer. Calma. Pede repetições.	Mantém a atividade e atitude.
Qualidade do contato e	Olha por instante nos olhos da	Com calma e ritmo embala a criança e	Mostra prazer.	Mostra prazer.

comunicação da criança e do adulto que a acompanha	profissional na atividade da rede.	manipula seu corpo, olhando seus olhos e cada parte de seu corpo.		
Relação da criança com o entorno				
Contato da criança com a profissional / qualidade da comunicação	Faz junto com a profissional as atividades de autocuidado.	Ensina e sustenta a colaboração da criança (fazendo junto) nas atividades de autocuidado.		
Contato da criança com os objetos	<p>1-Monta junto quebra-cabeça grande de 2 e 3 peças.</p> <p>2- Deixa de lado o objeto quebrado, amassado, desmontado, e busca outro/ ou fica incomodado, irritado, desolado, joga o objeto e chora, lamenta</p>	<p>1- Apresenta o material com entusiasmo e faz junto, mediando sua participação.</p> <p>2- Mantém a tônica da reparação: olhar o que aconteceu e consertar juntos.</p>	<p>1-Monta junto algumas figuras. Nas rupturas diz: “quebrou”.</p> <p>2- Acompanha a profissional na reparação.</p>	<p>1- Propõe sempre em resposta: “vamos consertar?”</p> <p>2- Permeia as ações observando as dificuldades, os erros, falando sobre e através de tentativas compartilhadas, exprime a satisfação: “conseguimos!”.</p>

Quadro 8 - Dados registrados na 8ª Sessão

Itens observados	O que a criança mostrou:	Atitude da profissional:	Manifestação da criança	Manifestação da profissional:
O corpo da criança e sua espacialidade	Sai do carro e caminha sozinho			
Qualidade do contato e comunicação da criança e do adulto que a acompanha	Pai vai atrás de D. e segura-o, puxa-o, fala muito.	Orienta para que solte a criança e dê espaço para que caminhe e possa perceber e escutar o que lhe é orientado.	Caminha pelo gramado e logo quer ir para a casinha.	Acompanha a criança.
Contato da criança com a profissional / qualidade da comunicação	Brinca com os robôs, só.	Entra na casinha de bolinhas e inicia processo de troca de objetos dentro e fora da casinha – brincar só, dentro e sair para trocar com o outro.	Olha “de esgueio” as repetições das movimentações feitas pela profissional. Pega uma bola oferecida e diz: “tia Sônia, vou tirar você daí”	Sai feliz com a interação.
Contato da criança com os objetos	Manipula o pote de água com pedras.	Acompanha, observando, admirando e adequando a movimentação e impulsividade.	Exclama em imitação: “pedra linda” (em lugar dos grunhidos e gritos anteriores).	Acompanha.

Quadro 9 - Dados registrados na 9ª Sessão

Itens observados	O que a criança mostrou:	Atitude da profissional:	Manifestação da criança	Manifestação da profissional:
O corpo da criança e sua espacialidade	Balança-se de um lado para o outro, sorri, “pesa” o corpo ao caminhar para o encontro da criança (de mãos dadas, espera ser puxado).	Auxilia a criança na marcha e estabelecimento de contato. Media sua relação com o outro.	Mantém interesse pela atividade com a criança e com o cavalo.	
Qualidade do contato e comunicação da criança e do adulto que a acompanha		Orienta a mãe sobre a estimulação da conexão com o momento e experiência vivida e a comunicação. Orienta sobre a adequação ao tempo de permanência na TV.		
Relação da criança com o entorno	Encontra uma criança andando a cavalo e diz: “o menino”. Demonstra interesse em se aproximar.	<u>Conduz D. ao encontro com a criança.</u>	<u>Se automovimenta, sorri, mas não estabelece contato visual.</u>	<u>Promove o cumprimento, o contato com a criança e o cavalo.</u>
Contato da criança com a profissional / qualidade da comunicação	Na rede, se entrega à atividade.	Toca seu peito, olha nos olhos e diz sobre “você” e “eu”.		
Contato da criança com os objetos	Passa a mão no pelo do cavalo; dá uma volta montado.	Promove a experiência: desde caminhar ao lado do cavalo, observando, até, com ajuda, colocá-lo sobre o cavalo.	É colocado sobre o cavalo e sustentado para fazer um passeio: sorri muito, dá gargalhadas, fala, muito, palavras, expressões e interjeições ouvidas na TV. Seus olhos se anuviam, sua cabeça balança, sem firmeza.	Atenta para o momento presente: descreve sensações, toca o corpo da criança, tenta conectá-lo com a situação.

Quadro 10 - Dados registrados na 10ª Sessão

Itens observados	O que a criança mostrou:	Atitude da profissional:	Manifestação da criança	Manifestação da profissional:
O corpo da criança e sua espacialidade				
Qualidade do contato e comunicação da criança e do adulto que a acompanha				
Relação da criança com o entorno	Sorri ao encontrar com Igor	Pergunta se quer convidá-lo a brincar.	Aceita, porém não brinca com a criança e retira de suas mãos o brinquedo que pega.	Estimula a interação, mas depois de um tempo faz a despedida das crianças.
Contato da criança com a profissional / qualidade da comunicação	Contato olho a olho acontece por breves momentos.	Envolve D. na rede, massageia, abraça, embala.	Demonstra prazer.	Amplia com canção sobre D.
Contato da criança com os objetos	Segurava brinquedo a pedido.	Brinca com enredo de pares, amigos e pede a colaboração de D.	Atende a algumas solicitações, brevemente.	

Após a análise das 10 sessões iniciais, passou-se ao agrupamento das sessões de número 40 a 48.

Quadro 11 - Dados registrados nas sessões 40 a 48

Itens observados	O que a criança mostrou:	Atitude da profissional:	Manifestação da criança	Manifestação da profissional:
O corpo da criança e sua espacialidade	Caminha só na área externa; sobe e desce escadas de apoio com equilíbrio; estica-se para apanhar laranja; agacha-se para depositar laranja no cesto.	Trabalha com a criança no processo no pomar, orientando e ajudando.		
Relação da criança com o entorno	Sente-se à vontade no ambiente externo, rural.			
Contato da criança com a profissional / qualidade da comunicação	Faz atividades em conjunto com a profissional, no pomar.	Faz atividades em conjunto com a criança, orientando, ensinando.		
Contato da	1-Caminha sem	1-Incentiva a	Em conjunto com a	Estimula, orienta,

criança com os objetos	apoio até o pomar.	realização das variadas tarefas para colher e chupar laranjas.	profissional: escolhe a árvore com laranjas maduras; localiza a escada e ajuda a transportá-la; sobe na escada sozinho; estica-se para alcançar a fruta; gira e puxa a fruta do galho; agacha-se para colocar a fruta dentro do cesto; desce da escada; conta as laranjas; observa o descascar; chupa a laranja (inteira, por gomos, pequenos pedaços)	antecipa as necessidades antes da execução: procedimentos para promoção do pensar, para sustentar a possibilidade de aguardar e vivenciar todo o processo.
	2-Não mastiga, coloca porções inteiras de alimento na boca. Irrita-se durante as refeições.	2- Orienta babá e mãe para um trabalho com a alimentação: num processo a ser realizado com paciência, segundo os passos orientados.		

Análise de dados de algumas sessões ao longo do processo:

Quadro 12 - Dados registrados nas sessões 59^a a 80^a

Itens observados	O que a criança mostrou:	Atitude da profissional:	Manifestação da criança	Manifestação da profissional:
O corpo da criança e sua espacialidade	Caminha em grandes áreas, em solos diversos, com marcha mais adequada e sem se cansar.	Proporciona caminhadas para locais diferenciados: novo recanto de árvores.	Permanece grande parte da sessão na área externa.	Satisfação pelos passeios.
Qualidade do contato e comunicação da criança e do adulto que a acompanha	2- Obedece mais ao pai.	1-Pede à família que resgate a memória das experiências vividas. 2- Orienta o pai	2- Escuta mais o pai e atende às suas solicitações.	1-Envia para casa, através da criança, registros das atividades feitas (sob a forma de desenhos e frases), para serem afixados

		sobre a forma de comunicação mais adequada com a criança.		na parede do quarto de D. <u>2- Observa que o pai age com mais firmeza frente ao descontrolo da criança, porém sem mais passar agressividade.</u>
Relação da criança com o entorno	Observa plantas, insetos, animais, com a mediação da educadora.	Media a relação da criança com os elementos da natureza.	Observa, demonstrando interesse.	Media de forma tranquila através da admiração compartilhada.
Contato da criança com a profissional / qualidade da comunicação	Escolhe entre as opções de atividades dadas pela educadora	Relata as atividades já feitas anteriormente (opções para a sessão) e pede a escolha de D.	Escolhe alguma atividade, algumas vezes.	Quando a criança não escolhe, através da percepção de sua movimentação e estado de ânimo, conduz para alguma opção que julga mais adequada ao momento.
Contato da criança com os objetos	1- Olha para os objetos apontados pela educadora. Tem ideias para as brincadeiras e <u>faz-de-conta.</u> 2 – Monta formas simples em jogos de encaixe e ajuda em montagens. 3- Senta-se em pequenos balanços e bancos de troncos. Brinca em balanço mais alto, com ajuda. 4 – Começa a relacionar objetos na brincadeira com os fatos da vida real, nomeando.	1- Interage dando opções, apontando coisas para serem vistas, solicitando participação no enredo das brincadeiras. 2- Faz junto com a criança e incentiva seu fazer. 3 – Incentiva, ajuda, dá apoio fisicamente. 4- Atenta às evoluções, estimula cada novo elemento.	1- Fala durante as brincadeiras de forma pontual e pertinente (porém sem ritmo e sem elaboração de sentenças): “espada do robô vermelho”; “revólver”; “carro de polícia”; “prender o monstro”... <u>2-</u> 3- Balança sobre solo que exige maior equilíbrio e atenção.	Mantém sua atitude na estimulação dos intercâmbios comunicativos e nos fazeres.

Quadro 13 - Dados registrados nas sessões 97ª a 100ª

Itens observados	O que a criança mostrou:	Atitude da profissional:	Manifestação da criança	Manifestação da profissional:
O corpo da criança e sua espacialidade	Caminha por diferentes terrenos, e quando se sente inseguro, pede a mão.	Tranquiliza a criança dizendo que pode seguir com cuidado que conseguirá, ou que pode segurar na corda (a corda era levada desde o princípio dos atendimentos para manter a criança andando sem o apoio nas mãos, porém sentindo-se apoiada por um elemento intermediário).	Segue sem apoio.	
Qualidade do contato e comunicação da criança e do adulto que a acompanha	Caminha com o pai, a babá e a educadora.	Estimula a participação da família em muitas caminhadas.		
Relação da criança com o entorno	Interage com todos os elementos do caminho (animais, plantas, insetos...). Já olha ao longe, por indicação da educadora, para localizar algum elemento.	Remete a criança a alargar sua percepção do entorno.		
Contato da criança com a profissional / qualidade da comunicação	1-Tem iniciativas comunicativas. Sugere “vamos passear”; olha para uma bota no curral e diz “sapato do lgor”; fala espontaneamente sobre os elementos que encontra na caminhada: nomeia, usa conceitos de cor, tamanho, quantidade, altura; escolhe entre opções dadas. 2- Toca os cabelos da educadora e diz: “cabelo comprido da tia Sônia”.	1 – Mantém-se totalmente entregue à relação, para observar e perceber e poder favorecer os caminhos da interação da criança com a educadora e com o meio. 2- Mantém, na atividade da rede, tempos de diálogo, calmos, mais longos.	2- Formula pequenas sentenças e também se expressa com mais elementos, porém com a expressão de forma truncada “água, nenê, mamadeira, menino grande toma água, suco, coca-cola, laranjada”	2- Atenta para aproveitar toda comunicação e expandir o tempo de diálogo, falando e agindo, ao mesmo tempo, para manter a criança no intercâmbio.
Contato da criança com os objetos	Inicia a expressão gráfica.	Coloca papéis grandes na parede	Faz algumas marcas muito	Respeita o tempo de

		e oferece tijolinhos de cera para inscrições: faz (como modelo de atuação) marcas relacionadas às ações do enredo da brincadeira, com prazer.	suaves e pequenas no papel, por algum tempo e desiste.	permanência da criança.
--	--	---	--	-------------------------

2.1.4 Ganhos da experiência do atendimento

De forma global, pode-se afirmar que o processo de trabalho contribuiu para o desenvolvimento da criança nas áreas de base, onde se destacam:

- Relacionamento com seu corpo e nas relações com o outro e com o meio;
- Autocontrole e nas respostas às adequações nas condutas sociais;
- Observação do entorno com avanços na capacidade de significação de maior número de fatos, causas, efeitos, etc.;
- Capacidade de trabalhar com faz-de-conta – alguma mobilização da imaginação;
- Intercâmbios comunicativos;
- Percepções sensoriais – visão, audição, tato, olfato, paladar;
- Habilidades psicomotoras – equilíbrio, coordenação grossa, coordenação fina;
- Organização no espaço e tempo;
- Recursos no trabalho com o entorno – percepção e organização de atributos físicos, tamanho, quantidade, peso, direções, temporalidade.

2.2 Etapa de intervenção educacional coletiva

Os cinco momentos que compõem esta etapa são descritos a seguir.

2.2.1 Primeiro momento – organização dos elementos da experiência da etapa de intervenção educacional individual a serem transpostos para o ambiente escolar

Neste primeiro momento se procedeu a uma organização dos elementos da experiência da etapa de intervenção educacional individual que foram usados e transpostos para o ambiente escolar. Foi realizada uma reflexão sobre os dados analisados, iluminada pela fundamentação teórica, sendo levantadas questões de ordem mais existencial sobre os elementos que poderiam ser transpostos do atendimento psicopedagógico individual para a ação educacional escolar e também sobre a relevância desta perspectiva junto às questões do desenvolvimento do pensamento rumo à formalização intelectual. Esta reflexão é explanada a seguir.

2.2.1.1 Reflexão sobre os elementos da experiência da etapa de intervenção educacional individual – transposição para o ambiente escolar

Desenvolveu-se uma reflexão sobre a análise das sessões de atendimento apresentadas, tendo como foco o trabalho perceptivo e corporal como fundamento para desenvolvimento de melhores condições das aprendizagens, de uma maneira mais global. Esta reflexão sobre a experiência analisada propiciou base para o delineamento da proposta para o trabalho com crianças, em escolas regulares, para o desenvolvimento de uma aprendizagem global – corporal, perceptiva, cognitiva – contextualizada.

As categorias elencadas para a análise da experiência do atendimento – voltado ao trabalho corporal e perceptivo da criança na relação com o outro e com o meio natural e cultural – constituíram o referencial diretriz dos comentários apresentados a seguir e da reflexão a respeito. A sequência dos comentários obedece, pois, às categorias já mencionadas anteriormente, quais sejam:

- Observação do corpo da criança e sua espacialidade: sua postura, movimentação, equilíbrio, qualidade da marcha, e outros aspectos;
- Observação da qualidade do contato e comunicação da criança e do adulto que a acompanha (pais, babás, irmãos, amigos);
- Observação da relação da criança com o entorno (observação visual; percepção auditiva; olfativa; relação tátil; ações e reações corporais; tempos de contato e permanência; reações de interesse e atenção);
- Observação do contato da criança com a profissional – qualidade da comunicação, tipos de intercâmbios comunicativos;

- Observação do contato da criança com os objetos (do meio natural e/ou cultural): forma, interesse, habilidades, dificuldades.

A observação da postura, da qualidade da marcha e da movimentação da criança no espaço foi um item fundamental, pois se pôde verificar as dificuldades no equilíbrio e no movimento próprio, condições básicas para a organização do desenvolvimento da criança. Percebida sua dificuldade foi necessário trabalhar o fortalecimento do equilíbrio, com o uso de estratégias para desenvolver o caminhar, a postura, o equilíbrio, chamando atenção para elementos do solo que mobilizavam a motricidade da criança, exigindo maior atenção e equilíbrio. Intervenções que favorecessem inicialmente a postura corporal e o equilíbrio no andar e mais tarde no agachar e levantar, no subir e descer, no correr, etc. Estes foram focos de atuação contemplados em todas as atividades desenvolvidas no ambiente interno e externo.

É importante enfatizar que, quando se percebe uma dificuldade da criança caminhar de forma leve, em todas as direções, sem se desequilibrar ou se apoiar de alguma forma compensatória para a manutenção do equilíbrio corporal, em seus vários deslocamentos, é necessário trabalhar no fortalecimento do equilíbrio dessa criança, para favorecer a postura corporal, o andar, o correr, o saltar, subir e descer, etc. Educadores necessitam ter a compreensão da importância deste desenvolvimento básico como alicerce para as aprendizagens acadêmicas e das consequências das lacunas no desenvolvimento corporal, dentre as quais os problemas de aprendizagem.

Através das contribuições da pedagogia Waldorf, König (2000), explanando sobre a teoria dos sentidos desenvolvida por Steiner, explica que:

- O sentido do movimento próprio tem seu âmbito de percepção abrangendo todos os músculos e as formas de movimento tornam-se uma imagem na esfera das representações mentais, conquistadas paulatinamente através do exercício e da execução continuada e repetida. Assim, tanto a percepção quanto a representação mental estão ligadas ao sentido do movimento próprio.
- Há uma série de processos sensoriais intimamente vinculados à manutenção do equilíbrio: o olho, o ouvido, o tato e o sentido muscular também participam da combinação extraordinariamente complicada de reflexos, instintos, fluxos de movimento e reações de todo tipo, que regulam o equilíbrio. A manutenção do equilíbrio está enraizada no organismo inteiro. Assim, não existem distúrbios de desenvolvimento que não se manifestem, com maior ou menor nitidez,

também em distúrbios da motricidade. A percepção interna de em cima e embaixo, a capacidade de orientação para as direções direita e esquerda, à frente e atrás, portanto o espaço tridimensional, pertence ao âmbito de experiências do sentido do equilíbrio.

Como já enfatizado por König (2000), o homem não é organizado a priori no sentido de encontrar espontaneamente suas relações de equilíbrio no espaço e torna-se necessário estabelecê-las por um esforço de todo o seu ser. Steiner discorre que no sentido do movimento e no do equilíbrio ocorre uma capacidade viva de aprender Matemática, pois a Matemática se eleva como abstração a partir de sua atuação inicial, de forma concreta, no organismo humano. Algumas crianças têm suas forças presas na manutenção do equilíbrio básico do corpo e não conseguem acessar a força necessária para o pensar. Muitas crianças com o sentido do equilíbrio mal desenvolvido dificilmente serão capazes de desenvolver representações mentais geométricas, a ponto de poder inseri-las nos caracteres gráficos. A isto estão relacionados espelhamentos das letras, trocas na sequência das letras, tamanho irregular das letras, dificuldade de direção na escrita, como mencionado anteriormente.

Na mesma proposição, Varela et al. (1991) consideram que as estruturas cognitivas emergem dos tipos de padrões sensório-motores recorrentes, que permitem que a ação seja guiada perceptualmente. Considera-se de absoluta importância para o pensar educacional a constatação de que o espaço surge como produto do movimento, e que toda a categorização e conceitualização advém desta atividade sensório-motriz e através dela evolui e se expande.

A prática educacional admite a importância do movimento como fundação da cognição (é algo que permeia o discurso educacional), porém, a prática educativa não contempla a possibilidade desta ação na importância e lugar que ela deveria ocupar, como fundamento de toda ação educacional. Propiciar condições que estimulem a mobilidade da criança constitui recurso importante para seu desenvolvimento. Planejar o espaço educativo a partir de recursos para o desenvolvimento corporal e mediar a ação da criança neste espaço, de acordo com suas necessidades e características, pode constituir uma opção de grande valor nas escolas.

Essas referências propiciam perceber a ligação entre o trabalho corporal global com as crianças e o trabalho com as condições para as aprendizagens acadêmicas: os fundamentos estão tanto nas relações entre a ação corporal e as representações mentais, quanto na qualidade que a vivência desta abordagem corporal tem no sentido de mobilizar na criança aspectos emocionais os quais, em consequência de sua trajetória de dificuldades, necessitam

ser re-significados. Aspectos como disponibilidade, coragem para enfrentar desafios, segurança, alegria no fazer, etc.

A qualidade da comunicação com a criança foi um ponto de atenção central, na experiência de atendimento. A possibilidade de a criança contar com um ambiente estável, seguro, que lhe fornecesse a possibilidade de entendimento, previsão, etc., foi priorizado e concebido como fundamental para que ela pudesse estar mais segura, menos ansiosa e menos defensiva. Desta forma, cuidou-se da qualidade das comunicações entre os que participaram das diferentes sessões de atendimento: a criança atendida, os pais e acompanhantes, os que esporadicamente participaram, a profissional que coordenava o atendimento.

Assim, a análise e reflexão sobre a experiência evidenciou que cuidar da qualidade das comunicações entre educadores e alunos no sistema escolar seria de grande importância, com a provisão de um ambiente estável, com a possibilidade de entendimento e previsão e o trabalho com a veracidade.

Na experiência foram registrados os indicativos da relação que a criança estabelecia com o ambiente – não explorava visualmente, focando o chão e olhando esporadicamente algum ponto aleatório; ouvia o que acontecia ao redor, porém só respondia quando de seu interesse. Foram realizadas intervenções trabalhando com a percepção das sensações corporais e do entorno, com a percepção dos sons da natureza, da sensação do calor do sol incidindo sobre as partes do corpo, do vento, do balanço da rede, etc.

Nos tempos atuais, pelas características da vida na sociedade de consumo contemporânea, a criança, na maior parte das vezes está submersa num mundo de velocidade, excesso de imagens e compromissos, como destacamos nos itens 1.3.2 e 1.4. Assim, uma abordagem centrada no sentir, na atenção aos estímulos naturais do meio e nas sensações corporais, pode constituir uma estratégia valiosa para se trabalhar as necessidades mais básicas da criança. Estas, muitas vezes, não podem ser atendidas a contento, principalmente em relação às crianças com necessidades educacionais especiais, que podem necessitar de maior incidência de experiências e de tempos para sua vivência com o apoio do outro, para perceber a si própria e ao entorno, para escutar, observar, etc.

Nesta mesma perspectiva, favoreceu-se também o relacionamento com elementos naturais – água, pedras, flores, folhas, etc. – e mediou-se a observação da criança para as sensações, formas, cores, luminosidade, e auxiliamos a expressão e comunicação dessas vivências, como a manifestação de admiração, alegria, buscando também ampliação de vocabulário.

Desenvolveram-se intervenções a partir dos indicativos da forma como a criança usava seus recursos corporais e perceptivos e como se relacionava consigo e com o meio. Esta abordagem, centrada no “estar no mundo” da criança, de acordo com os referenciais advindos da Fenomenologia, constitui uma base para o desenvolvimento de qualquer capacidade ou habilidade.

Essas análises puseram em evidência a relevância de observar a relação que a criança estabelece com o ambiente. Os dados sobre as formas de relação da criança consigo mesma e com o meio são indicativos para pensar na relação que ela estabelece com os materiais de aprendizagem: se conecta ou permanece alheia; como olha e explora o espaço visualmente; qual a capacidade de atentar e compreender as informações auditivamente, etc. São modalidades relacionadas ao desenvolvimento e desempenho global da criança, da sua forma de estar no mundo.

Compreender e trabalhar corporal e perceptivamente a relação da criança com o meio pode constituir uma alternativa bastante eficiente para o trabalho com a aprendizagem na escola, podendo a percepção de elementos naturais, na escola, constituir um recurso para ajudar coletivamente as crianças em seu estar na escola, disponibilizando-as ao trabalho escolar. São possibilidades que se ampliam em seus benefícios: promovem o contato, o centramento, a tranquilização, o desenvolvimento da capacidade de observação, de expressão, o contato com as sensações e sentimentos, e muitos outros elementos que podem favorecer as condições da criança em seus recursos para se abrir ao aprendizado.

Nos atendimentos, a atenção à maneira da criança se expressar e comunicar-se foi básico para conhecê-la. Foi registrado que utilizava muito a linguagem gestual, e não a linguagem oral; que mostrava seus desconfortos, desejos, incômodos, através de agressões, gritos, choros, movimentação brusca. Buscava-se perceber intenções e significados nos atos, gestos e respostas da criança e se nomeava à mesma, com a intenção de ajudá-la a se perceber. Buscava-se favorecer o contato com a criança a partir dos recursos que ela se utilizava e promover a ampliação de sua linguagem e capacidade comunicativa em uma interação de compreensão e trocas.

Os dados analisados desses atendimentos sugerem que o profissional/educador deve favorecer o contato com a criança a partir dos recursos que ela utiliza e promover a ampliação de sua linguagem e capacidade comunicativa numa interação de compreensão e trocas.

Foi observado que a criança não fazia com autonomia nenhuma atividade de autocuidado – como desvestir-se e vestir-se, calçar-se, usar o banheiro – e não realizava

nenhum gesto manual de coordenação fina no dia a dia – abrir e fechar recipientes, torneiras, etc. Registraram-se estes dados e iniciou-se um processo de ensinar e estimular estas aquisições, permeando tudo o que era vivenciado no decorrer das sessões.

Este dado levou a refletir sobre o desenvolvimento da autonomia no autocuidado, e conseqüentemente para as habilidades motoras finas no fazer do dia a dia: muitas crianças não têm estas habilidades desenvolvidas e têm dificuldades em fazer com competência e força de vontade. Na escola e em casa, são estimuladas a manejar o lápis, porém, não realizam exercício e habilidades nas tarefas motoras finas mais corriqueiras, as quais não são objeto de atenção para o seu desenvolvimento, nem dos pais e nem de educadores.

Observou-se nos atendimentos que a criança se manifestava destruindo os objetos e agredindo. A intervenção em relação a esta forma de se relacionar foi a de estabelecer uma parceria com a criança, ajudando-a a conter-se, protegendo-a de possíveis danos que pudesse causar ao objeto, ao outro ou a si mesma. Procedeu-se a uma atitude recorrente nos atendimentos, de ajudá-la a reparar tudo o que podia ser reparado (resgatar objetos, promover pequenos consertos como colar partes) numa intenção de ajudá-la a enfrentar as quebras, as rupturas, os fracassos. Essa atuação visava ajudar a criança a ver as dificuldades, de forma não assustadora, eliminando ao máximo a sensação que encerrava cada dificuldade vivida e que possivelmente trazia uma história de frustrações e de defesas erigidas para evitá-la.

Através destes dados da experiência do atendimento pôde-se refletir que muitas questões importantes no auxílio às crianças com problemas mais graves ou evidentes, também se aplicam às crianças que enfrentam outros problemas em seu comportamento e aprendizagem, como a dificuldade de enfrentar os fracassos, as rupturas, o não saber, os processos. Acredita-se que o educador necessitaria poder estar atento a essas dificuldades, ajudando o aluno a vê-las de forma não assustadora, a encará-las como um fato a ser olhado e enfrentado com naturalidade, eliminando ao máximo a sensação de perigo que permeia cada dificuldade vivida e que pode suscitar defesas para evitá-la, como a recusa ao trabalho escolar ou a uma efetiva tentativa – que envolve também o não ouvir, o não olhar para, o descaso e desinteresse por aprender, entre tantas outras.

Refletiu-se também que a tentativa por parte do educador de acessar o significado das atitudes, atos e gestos da criança (sua agressividade; sua forma de lidar com o não saber; seu distanciamento), através de um maior conhecimento da mesma, poderia ampliar as possibilidades comunicativas e facilitaria muitas intervenções a alunos com dificuldades de

comportamento e aprendizagem. Atentar à atitude de compreender, não julgar a princípio, poderia ser exercitado, com dedicação, pelos educadores.

Foram estabelecidos momentos, nas sessões de atendimento, de um trabalho com o corpo através de toques e também o envolvimento do corpo com uma rede. Estas intervenções foram realizadas em quase todas as sessões, pelo prazer demonstrado pela criança e pela possibilidade que a atividade trazia de serená-la e mantê-la atenta e receptiva. Esta intervenção visava trabalhar com as sensações táteis, sentir os limites de todo o corpo e proporcionar uma conseqüente sensação de segurança.

Observou-se também que quando a criança ficava muito aflita e descontrolada, tocá-la com firmeza em seu peito e ombros, enquanto se tentava conversar com ela, constituía um recurso que a ajudava a restabelecer-se.

König (2000), ao discorrer sobre os sentidos em Steiner, assinala que este aponta os efeitos de um tatear perturbado, bem como de um sentido do tato insuficientemente desenvolvido, o que provoca insegurança, medo, incapacidade de se impor no próprio corpo. Indica o fortalecimento da pele como órgão para fortalecer e condensar a organização corpórea da criança de tal forma que ela consiga tranquilidade em seu corpo

Constatou-se através desta experiência que o trabalho corporal imbricado na percepção do corpo como uma unidade, é fundamental para o centramento da criança, e para que esta se organize em relação aos dados sensoriais. Resgataram-se, nesse sentido, as considerações de Masini (2008) sobre Ponty, que mostra a percepção como solo originário do conhecimento, ao referir-se aos conteúdos particulares (especificidade), que são os dados sensoriais – visão, tato, audição, sentido cinestésico, paladar – e às formas de percepção (a generalidade), que é a organização total dos dados, fornecido pela função simbólica.

Inserir atividades que proporcionem experiências de vivências táteis no cotidiano escolar pode ser uma medida simples e muito importante para muitas crianças.

Acredita-se que tocar a criança, além de conversar com ela (tocar seu peito, seus ombros, tentando ajudá-la em seu medo, temor ou aflição) é uma possibilidade que os professores podem incorporar, se assumirem esta abordagem, pois trabalha-se com uma somatória de linguagens, buscando ampliar a comunicação e expressão.

Como indicativo do desenvolvimento da criança no processo, pôde-se observar o contato olho a olho que foi gradativamente aparecendo por tempos restritos. Este contato foi incentivado em todas as interações com a criança, mas em especial, nos momentos de trabalho corporal na rede.

Ampliou-se a constatação deste dado sobre a importância deste contato na relação professor-aluno. Na abordagem trabalhada, incorporando outras linguagens no trabalho escolar, esta proximidade pareceu fundamental para o desenvolvimento das relações de confiança.

As dificuldades verificadas na movimentação da criança em seu equilíbrio, movimento e direção no espaço amplo, foram também trabalhadas com os elementos presentes nos terrenos naturais, o que demonstrou ser muito rico para o trabalho corporal: vivenciar o caminhar em terrenos naturais, o contato com a terra, o solo irregular – aclives e declives – a diferença nas coberturas (terra, grama, pedras), o contato com as árvores, rios, etc. Foram experiências, mediadas pela educadora, que se mostraram ricas na promoção de possibilidades de mobilização da criança, na movimentação corporal exigida, trabalhando dificuldades no desenvolvimento corporal e beneficiando o contato da criança com o que a cercava.

As escolas poderiam ter como propósito proporcionar estas experiências para os alunos, em sua programação de atividades extracurriculares (passeios, atividades extraclasse), ocupando-se da mediação da relação das crianças com estas possibilidades no meio natural.

Foi observada uma grande dificuldade da criança em abaixar-se para passar sob cercas, troncos, e levantar-se. Esta movimentação foi então incentivada pela educadora, que proporcionava a presença desta atividade em vários momentos nas vivências pelo sítio. Inicialmente, a criança era totalmente guiada e apoiada pelo corpo da educadora. Gradualmente esta ajuda foi sendo menos intensa.

McAllen (2005) aponta a existência do que denomina “Barreiras Medianas”. Como anteriormente mencionado, estas barreiras existem nas crianças novinhas para ajudá-las a maximizar o desenvolvimento de cada lado do corpo. As principais envolvem a parte de cima e a de baixo do corpo (horizontal), assim como o lado direito e esquerdo (vertical). Quando estas barreiras ficam retidas além da época em que são úteis, os movimentos independentes tornam-se difíceis.

Muitas crianças, na atualidade, apresentam dificuldades na movimentação acima/abaixo, direita/esquerda, fruto do tipo de vida na contemporaneidade. Considera-se que o professor poderá ser capaz de proporcionar movimentações em sala de aula que contemplem esta perspectiva.

O contato com os animais demonstrou ser um elemento importante no trabalho com recursos corporais e perceptivos com a criança na natureza. Foi trabalhada a relação da criança com o cavalo e a atividade de montar constituiu uma vivência que envolveu inúmeras

possibilidades de movimentação corporal: exercício de força nos braços e pernas; subir; controlar tronco e cabeça; o equilíbrio sobre o animal nos deslocamentos; segurar as rédeas; puxar as rédeas para os lados e para trás; descer. Todos os movimentos foram realizados com intenso apoio e realização conjunta dos movimentos pela educadora e por um ajudante. Além de toda a movimentação trabalhada, observou-se também a efetividade desta experiência, para o desenvolvimento da relação da criança com o animal e com o entorno, (observar ao longe, olhar da perspectiva de cima do animal, etc.), e com as trajetórias (para frente, para trás, para a direita e esquerda).

Foi observado durante a vivência com o cavalo, que a criança manifestava sua alegria dizendo frases que ouvia na TV, descontextualizadas. Esta observação, aliada às dificuldades na movimentação corporal da criança levaram a educadora a orientar a família quanto à necessidade de regular o tempo de permanência da criança assistindo à TV.

O elevado tempo de exposição aos vídeos é uma questão que merece atenção, pois acarreta prejuízos em relação à ausência de outras atividades de brincar da criança. Como já apontado anteriormente por Setzer (apud McAllen, 2005) o brincar – atividade importantíssima em que a criança desenvolve toda sua motricidade e demais condições de desenvolvimento – não ocorre mais livremente na sociedade atual. Neste mesmo contexto, observa-se que atualmente muitas crianças têm dificuldades em seu relacionamento corporal e perceptivo, o que pode estar na base de muitas dificuldades de aprendizagem.

Foram realizadas vivências em relação a apanhar laranjas no pomar. Estas envolveram diversos exercícios corporais e perceptivos: caminhar em espaços amplos, localizar frutos, subir, descer, esticar membros, agachar, descascar a fruta, degustar. Estas atividades oportunizaram trabalhar a motricidade globalmente, os sentidos e o sentir e assim também o contato e a relação com o meio. Constatou-se os benefícios destas atividades em relação à experiência com os sentidos olfativos e gustativos, que também foi mediada. Segundo Steiner estes sentidos envolvem uma mobilização emotiva, o que pode sugerir a importância do trabalho com estes em relação ao contato da criança com o mundo.

Considera-se que oportunizar atividades de um universo tão natural às crianças proporciona benefícios em vários setores. São vivências que resgatam o contato, a relação com o meio natural, e os ganhos para o ser e estar no mundo são muitos.

Na atualidade, o contato efetivo da criança com um fruto e a experiência com os sentidos olfativos e gustativos, de maneira geral, deve ser oportunizada (pois não se constitui mais uma experiência que as crianças vivenciam na contemporaneidade) e devidamente

mediada. Numa sociedade em que imperam os produtos industrializados, o contato com produtos naturais é fruto de um processo de educação e mediação nas experimentações.

Encontrou-se, na metodologia do Aprendizado Sequencial de Joseph Cornell (2008), uma possibilidade de trabalhar com os referenciais de uma atuação educacional que contemple o trabalho com o corpo e as percepções do educando, na sua relação com os elementos da natureza, numa perspectiva de um trabalho coletivo, numa sugestão para a aplicação desta abordagem nas escolas.

Segundo Cornell (2008) o objetivo do Aprendizado Sequencial é proporcionar a cada um uma experiência verdadeiramente elevada com a natureza. Cada pessoa vivencia, nesta experiência, um sentimento de unidade com a natureza de modo sutil, e uma percepção nova e agradável, além de uma grande empatia por todas as formas de vida. A metodologia preconiza uma sequenciação na qualidade das experiências mediadas pelo educador, que deve partir do nível em que o grupo se encontra, despertando seu entusiasmo e guiando progressivamente a atividades mais sensoriais e experiências mais profundas.

Cornell (op. cit.) afirma que há uma infinidade de fatores que podem impedir o indivíduo de perceber o ambiente ao seu redor, desde a agitação do ambiente, aos incômodos ou a preocupação com problemas pessoais. O aprendizado sequencial inicia, então, com atividades divertidas, que energizam corpo e mente, é a primeira fase. A atmosfera elevada, através do entusiasmo, propicia a possibilidade de vivências novas, de aprendizagens mais sutis e significativas. Relaxadas, as pessoas se tornam disponíveis para serem conduzidas a uma atenção mais refinada, com atividades que ajudam as pessoas a ficarem atentas, mantendo a calma e o entusiasmo (sentimento de tranquilidade e receptividade). Cornell aponta que é preciso se acalmar a mente para que a atenção se volte para a natureza. Se forem apresentadas atividades mais calmas e sutis logo no início, muitas pessoas estarão agitadas demais para aproveitá-las.

As atividades da segunda fase, cujo objetivo é concentrar a atenção, são simples, porém extraordinariamente eficientes. Elas ajudam as pessoas a se tornarem mais observadoras e servem para harmonizar coração e mente com as belezas da natureza. Trata-se de trabalhar um dos sentidos em especial – tato, visão, audição, olfato – e elaborar maneiras de ajudar as pessoas a se concentrarem nele, dirigindo sua experiência perceptiva de forma a ampliar suas possibilidades.

A terceira fase, da experiência direta, tem um maior potencial em envolver as pessoas diretamente com a natureza. É elaborada para intensificar um ou mais sentidos. São

experiências diretas com a natureza que nos possibilitam entrar plenamente no espírito do mundo natural. Ajudam-nos a descobrir um sentimento íntimo e profundo de pertencimento e compreensão. Após esta experiência, a mente se torna calma e receptiva, totalmente concentrada no presente. A experiência direta desperta um sentimento de encantamento que permite alcançar e sentir outras realidades, ampliar a consciência incluindo o mundo que nos cerca.

A quarta fase é o momento de compartilhar a inspiração, para as pessoas falarem sobre as experiências que tiveram enquanto faziam as atividades. Compartilhar reforça o sentimento de encantamento e faz com que as pessoas criem vínculos entre si, fortalecendo o grupo. Momentos de compartilhar são capazes de fazer emergir qualidades positivas nas pessoas. A expressão sugerida para o compartilhar pode se dar de inúmeras formas – relatar verbalmente; fazer uma mímica sobre algo visto ou sentido; escrever um poema; realizar uma pintura. Esta fase encerra a experiência e dá uma sensação de totalidade.

Realizou-se um paralelo para a aplicação das fases da metodologia do Aprendizado Sequencial, associado com os referenciais desta pesquisa, na aprendizagem escolar, no contexto de aulas, como explanado a seguir:

- Primeira fase: Despertar o entusiasmo

Normalmente é grande o nível de ansiedade e inquietude com que os alunos chegam à sala de aula. Pode-se elencar inúmeras circunstâncias como responsáveis por esta situação, como a agitação do dia a dia, incômodos de diversas naturezas – problemas pessoais, familiares, sociais – excesso de exposição a veículos de comunicação e lazer, acarretando sobrecarga mental e pouca atividade física, etc. Por outro lado, fruto das mesmas condições da vida na sociedade contemporânea, muitas crianças e jovens, chegam até o espaço escolar com um nível de interesse e energia para o trabalho muito baixo, aparentando desânimo e falta de vontade. De acordo com a metodologia do aprendizado sequencial, o início da aula dá-se com a fase de “despertar o entusiasmo”, através de atividades divertidas e também com o uso da movimentação corporal.

Pode-se sugerir exercícios corporais, que trabalhem a movimentação (como flexão de tronco para baixo e o esticar para cima; levantar o próprio peso; trabalhar os lados do corpo em movimentações bilaterais de direita e esquerda; fazer batucadas rítmicas com pés e mãos, e muitos outros, pensando nas condições de desenvolvimento dos estudantes), ou com atividades corporais pensadas a partir do conteúdo a ser trabalhado na aula. O movimento

“acorda”, coloca o estudante no aqui e agora. O entusiasmo energiza corpo e mente, relaxa e disponibiliza as pessoas para atividades em que podem ter sua atenção dirigida de forma mais refinada.

Subsidiando esta questão, pode-se também apontar conhecimentos advindos da neurociência e dos estudos a respeito da integração sensorial (Ayres, 1977), que também atestam a observação de que o trabalho com o corpo pode auxiliar no preparo do indivíduo para um melhor nível de disponibilidade para estados de atenção e concentração. Segundo Mercer & Snell (1977), para prestar atenção, concentrar-se e desempenhar tarefas de uma maneira adequada às demandas situacionais, o sistema nervoso precisa estar em um estado ótimo de alerta para aquela tarefa em particular. Autorregulação é a habilidade de alcançar, manter e mudar o nível de alerta apropriado para a tarefa ou situação. O nível de atenção pode ser organizado através do córtex, da consciência da necessidade presente, atendendo a orientações verbais do orientador (esta modalidade não consegue funcionar por longos períodos, em muitas situações, de excitabilidade ou letargias.). Outra forma de regulação é através da entrada proprioceptiva, com atividade de trabalho pesado para os músculos e articulações (puxar, empurrar, levantar e carregar objetos pesados, lutar, jogar futebol, andar de bicicleta, cavar a terra, “cabo de guerra”, estiramento, etc.), e também na articulação e músculos da mandíbula (morder, mascar chicletes). Tipos de entrada proprioceptiva são úteis em ajudar o cérebro a regular o estado de alerta, com efeitos calmantes ou alertantes. Todos têm uma motivação interna para procurar e receber informação sensório-motora que seus corpos e cérebros precisam. Conforme o sistema nervoso amadurece, esta motivação interna permanece, mas o grau de intensidade, duração e frequência de experiências sensório-motoras muda e geralmente diminui. As preferências sensório-motoras são pessoais, e variam em relação à idade.

Deve-se, como educadores, refletir sobre a privação de uma movimentação mais sadia no desenvolvimento da infância (falta de espaço, excesso de exposição aos jogos eletrônicos), e na exigência da escola em manter as crianças “sentadas e prestando atenção”. Novos conhecimentos em relação à capacidade cognitiva e ao desenvolvimento corporal, nos apontam a necessidade de se trabalhar com os movimentos e percepções na ação educativa, para o alcance da atenção e rendimento escolares.

- Segunda fase: Concentrar a atenção

Proporcionar atividades que trabalhem um dos sentidos (tato, visão, audição, olfato) e auxiliar os alunos a se concentrarem neles, conduzindo sua experiência, podem ser de grande auxílio para levar os alunos a desenvolverem a possibilidade de ficarem mais atentos e perceptivos. Podem ser usadas atividades de percepção com elementos da natureza na sala ou estímulos relacionados com a matéria a ser trabalhada – sons (ambiente; cd; produzidos pela pessoa); imagens; outros canais perceptivos.

Despertar a atenção para as percepções pode ser a grande necessidade apresentada pelas novas gerações na sociedade contemporânea. Muitos alunos não vêem, ou não ouvem, ou não percebem o entorno, ou se perdem dentro da massa de estímulos. Estimular e ensinar como concentrar a atenção e ampliar suas possibilidades de relação com o entorno, com o outro, com o objeto de aprendizagem, pode ser uma ação fundamental a ser empreendida pelo educador, em prol do sucesso do processo de aprendizagem.

- Terceira fase: Experiência direta

A experiência direta em sala de aula pode ser atingida criando-se situações com o uso de áudio, vídeos, relatos de situações vivenciais, e outros recursos que a imaginação do professor puder criar para aproximar o aluno daquele conteúdo a ser trabalhado.

- Quarta fase: Compartilhar

Abrir espaços para a finalização de cada aula ou conteúdo trabalhado, para que os alunos possam compartilhar a experiência, expressar-se a respeito do estudado, é uma forma de estabelecer um diálogo no processo de aprendizagem. As vivências tornam as aulas mais significativas, o que amplia a possibilidade de internalização. A expressão pessoal traz o elemento da vontade, aprofunda as relações, imprime significados.

Os elementos do aprendizado sequencial podem auxiliar o professor em sua ação educacional cotidiana. Porém, o que deve ser salientado aqui, de forma contundente é a necessidade e possibilidade da escola abrir um espaço importante para o trabalho com os alunos em sua relação com o meio ambiente, com os elementos da natureza, de forma sistemática, permeando todo o trabalho escolar. O impacto deste trabalho de formação ambiental é importante na questão de preservação, mas também é contribuição fundamental na formação individual do aluno e na formação do grupo, do ser coletivo nas futuras gerações.

Esta reflexão sobre a experiência analisada – uma abordagem de atenção ao trabalho corporal e perceptivo com elementos naturais, para o desenvolvimento de uma aprendizagem global, corporal, perceptiva, cognitiva e contextualizada – proporcionou base para a proposta de intervenção nas escolas regulares.

2.2.2 Segundo momento – Elaboração da proposta para aplicação em contexto escolar.

Foi elaborada uma proposta para a inclusão de trabalho corporal e perceptivo, com o uso de elementos da natureza, na escola. Esta proposta foi elaborada para a apreciação de dois gestores de escola pública. Fez-se por meio de uma explanação fundamentada e pela proposição da realização de uma vivência para os professores. O objetivo foi o de proporcionar aos mesmos uma experiência que os levasse a um processo reflexivo, a respeito de uma ação educacional cotidiana, que contemplasse uma ligação entre o trabalho corporal e perceptivo e a aprendizagem acadêmica; uma abordagem que utilizasse os recursos naturais na ação educacional no ambiente escolar, visando um melhor desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e uma relação mais harmônica no meio natural e social.

2.2.2.1 Proposta de vivência para professores

A proposta, apresentada no Apêndice C (no cd que acompanha o volume), foi enviada a gestores de duas escolas públicas de ensino básico e aguardou aprovação e demonstração de interesse pelo aceite em participar da pesquisa.

2.2.2.2 Sujeitos

O universo desta pesquisa é formado por dois gestores e 21 professores de escolas públicas. O critério para a escolha dos sujeitos foi o da concordância em participar da pesquisa. Cabe ressaltar que os professores participantes não conheciam o teor da proposta.

A pesquisa foi apresentada a um grupo de profissionais de várias instituições acadêmicas do Rio de Janeiro que possuem um projeto piloto de desenvolvimento de formação de professores da rede pública. O projeto intitulado “O Uso de Geotecnologias Livres no Ensino Básico – Aprender a Conhecer o Ambiente, Aprender a Pensar” insere-se nas linhas de pesquisa do Laboratório Espaço de Sensoriamento Remoto e Estudos

Ambientais do Departamento de Geografia da UFRJ em parceria com outras instituições que demonstraram interesse em participar. São elas: o Departamento de Corrida da Escola de Educação Física e Desporto da UFRJ; a Faculdade de Formação de Professores da UERJ e a Faculdade de Geografia da UFRRJ. Cumpre destacar que a equipe científica vinculada ao projeto foi agraciada com o Edital n. 49 do CNPQ para apoio a projetos de inclusão digital e social do Ministério da Ciência e Tecnologia de 2011.

Este projeto, como resultado de pesquisas realizadas (CARVALHO, 2006), propõe uma abordagem metodológica que conjuga recursos das geotecnologias com a educação. Utiliza material da geotecnologia, elaborado a partir da realidade local, organizado e dimensionado de forma a valorizar o espaço e a cultura de origem do estudante. Associa o uso dos recursos tecnológicos à metodologias de mediação¹¹ e sensibilização, visando colaborar para a aprendizagem significativa¹² e contribuir para a promoção de uma consciência ética e ambiental.

As características da proposta da presente pesquisa muito interessaram à equipe de profissionais do projeto acima citado. Esta equipe julgou interessante ter, em seu processo de formação de professores, a proposta de intervenção escolar, por se tratar de tema que envolvia a formação de consciência ambiental e de sensibilização de professores para o uso de ações e linguagens alternativas na ação educacional. Foi acordado então, que esta equipe iria incorporar às suas sugestões de ações para a formação de professores, a proposta de vivência na natureza e os processos dialógicos sobre a abordagem a um trabalho corporal e perceptivo com recursos naturais na escola. Esta proposta foi então incorporada ao projeto e levada, pela equipe responsável, para a apreciação do gestor de uma escola estadual, no Rio de Janeiro, e para o secretário de educação do Município de Silva Jardim, no interior do estado do Rio de Janeiro.

Após a aprovação dos gestores e aceite em participar da pesquisa, a proposta foi incorporada ao projeto, constituindo-se na primeira fase da programação de cursos e vivências do projeto “Uso de Geotecnologias Livres no Ensino Básico – Aprender a Conhecer o Ambiente. Aprender a Pensar”. Este projeto piloto será alvo de pesquisas para seu aprimoramento e posterior divulgação.

¹¹ Mediação: estratégias de interação que mobilizam o aparato cognitivo do indivíduo com vistas a um efetivo aprendizado.

¹² Aprendizagem Significativa: aprendizagem com atribuição de significados, com compreensão (ainda que de modo pessoal), com incorporação, não arbitrária e não literal, de novos conhecimentos à estrutura cognitiva por meio de um processo interativo.(Moreira, in Moreira e Masini, 2008, p.17).

2.2.2.2.1 Sujeitos da escola A

O Município de Silva Jardim, ocupa uma área de 938,34 km², 35 metros acima do nível do mar, conta com uma população de 22.230 habitantes, segundo dados do IBGE de 2009. Faz divisa com os municípios de Casimiro de Abreu, Nova Friburgo, Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu e Araruama, todos pertencetes ao Estado do Rio de Janeiro. O município foi escolhido pela equipe do projeto “Uso de Geotecnologia Livres no Ensino Básico – Aprender a Conhecer o Ambiente. Aprender a Pensar” por localizar-se integralmente no interior da APA (Área de Proteção Ambiental) do Rio São João, Unidade de Conservação Federal de Uso Sustentável, o que reforça a importância de sua inclusão no projeto, em um contexto de conscientização ambiental.

O aceite do governo do município em participar do projeto, deu-se em função do reconhecimento de que os avanços tecnológicos ocorrem de forma veloz, interferindo e ocasionando modificações na sociedade e no comportamento das pessoas, gerando desafios cada vez maiores que requerem constante atualização. Assim, decidiu investir em projetos que expandam o uso das tecnologias em toda a esfera municipal. A parceria com o Laboratório Espaço de Sensoriamento Remoto e Estudos Ambientais, da UFRJ, passou a ser um destes investimentos, com a expectativa de que o trabalho conjunto possa significar um avanço na qualidade do ensino, com inclusão digital e social.

A apreciação do projeto de pesquisa “Corpo e Percepções, Utilizando Recursos Naturais na Prática Psicopedagógica na Escola Regular” teve a concordância da Secretaria Municipal de Educação em participar, convidando os professores da Educação Infantil (1º ao 5º Ano) e do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) para participarem do curso. O convite foi feito e foram realizadas 30 inscrições de professores e gestores (27 professores e 03 gestores) para a participação no curso, nos dias 03 e 04 de Junho, no Centro de Educação Pública Municipal (CEPM) “Vera Lúcia Pereira Coelho” e em uma área rural do Município de Silva Jardim. A Secretaria Municipal de Educação disponibilizou os locais e a infraestrutura (transporte e alimentação).

Dos inscritos, onze educadores compareceram, nove professores e dois gestor, participaram do curso integralmente (três etapas); um gestor, que também havia manifestado a intenção de participar do curso, realizou apenas a entrevista inicial e iniciou a primeira etapa, mas desistiu de continuar participando, alegando ter que se ausentar para resolver problemas particulares.

Dos dez educadores que participaram, respondendo ao questionário inicial e realizando as vivências e processos dialógicos, dois não entregaram o questionário final (parte 2). Isto se deu em virtude de questões de transporte e horários no final das atividades, em que estes professores tiveram que sair prontamente e pediram para entregar o questionário depois, o que não ocorreu, apesar da solicitação da pesquisadora. Portanto, na escola A contou-se com os dados: uma entrevista com o gestor; dez questionários iniciais; dez participantes nos processos dialógicos e vivências; oito questionários finais.

Cabe ainda salientar que, no grupo de dez professores, a presença feminina constituiu a grande maioria – nove professoras – e apenas um professor. Utilizamos o termo professor, nas descrições dos dados, apenas visando uma correção no uso do masculino no texto, porém devemos salientar que o grupo de sujeitos da pesquisa compôs-se de uma presença feminina marcante (como no quadro educacional global da realidade brasileira).

2.2.2.2.2 Sujeitos da escola B

O Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, situado no bairro da Freguesia, Ilha do Governador, no Rio de Janeiro, capital, investiu na parceria com o Laboratório Espaço de Sensoriamento Remoto por contar com apoio do Instituto Unibanco para desenvolvimento de projetos visando conter a evasão escolar e também a melhoria da qualidade do ensino. Trata-se de um colégio de ensino médio, com turmas nos três períodos (manhã, tarde e noite) para o qual foi oferecida a parceria com adaptações para auxiliar o professor com metodologias desenvolvidas para o ensino médio.

O gestor desta unidade educacional avaliou o projeto da presente pesquisa e aceitou participar, considerando que o trabalho de sensibilização junto aos professores poderia auxiliar quanto a uma abertura para reflexões sobre a prática docente. O corpo docente da escola foi convidado a participar do curso. Ao todo foram inscritos 25 educadores, sendo que compareceram e participaram do curso doze educadores (onze professores e um gestor).

Dos onze educadores que participaram, respondendo ao questionário inicial e realizando as vivências e processos dialógicos, dois não entregaram o questionário final (parte 2). Como ocorrido também na escola A, as questões de transporte e horários no final das atividades fizeram com que alguns professores solicitassem a entrega posterior do questionário, o que não ocorreu com dois deles, apesar das reiteradas solicitações da pesquisadora. Portanto, na

escola B contou-se com os dados: uma entrevista com o gestor; onze questionários iniciais; onze participantes nos processos dialógicos e vivências; nove questionários finais.

Cabe ainda salientar que, como no observado na escola A, na escola B, no grupo de onze professores, a presença feminina constituiu a grande maioria – nove professoras – e apenas dois professores. Utilizamos o termo professor, nas descrições dos dados, apenas visando uma correção no uso do masculino no texto, porém devemos salientar que o grupo de sujeitos da escola B, compôs-se de uma presença feminina marcante.

A vivência foi realizada nos dias 10 e 11 de Junho, no Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes e no Parque Lage, uma unidade de conservação ambiental situada no Jardim Botânico, na cidade do Rio de Janeiro. A infraestrutura (transporte e alimentação) foi organizada e oferecida pelo colégio.

2.2.3 Terceiro momento – Desenvolvimento da vivência em duas escolas.

Antes da realização da vivência foi solicitado aos professores que respondessem a um questionário com vistas a levantar seus posicionamentos frente a aspectos relacionados à proposta de trabalho vivencial,

A realização das vivências e processos dialógicos com os professores ocorreu em dois dias, que integraram a execução de três etapas.

Após a vivência, a segunda parte do questionário foi apresentada aos professores objetivando verificar a ocorrência de diferenças nas abordagens feitas antes e depois das vivências, em relação aos itens apresentados para sua apreciação.

2.2.3.1 Vivências e processos dialógicos com os professores

Com base na experiência de aprendizagem da etapa de intervenção individual e nas reflexões feitas a partir da análise da experiência e dos estudos que fundamentaram esta pesquisa, organizou-se a vivência na qual se apresentou aos professores a prática proposta para permitir a avaliação da possibilidade de realizar um trabalho semelhante com os alunos. O planejamento feito para os dois grupos de professores apresentou algumas diferenças, pelo fato de serem formados por professores do ensino infantil e fundamental, no caso de Silva Jardim, e professores do ensino médio, no caso do colégio Mendes de Moraes, na Ilha do Governador. O desenvolvimento do trabalho de vivências e processos dialógicos é apresentado no Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 – Registro das vivências

Vivência: CORPO E PERCEPÇÕES, UTILIZANDO RECURSOS NATURAIS, NA PRÁTICA

PSICOPEDAGÓGICA NA ESCOLA REGULAR

FASE I:

Encontro em auditório das duas escolas para mobilização e contextualização das experiências a serem vivenciadas nas próximas etapas, com atenção para uma abertura ao pensar sobre:

- O indivíduo na sociedade contemporânea: o aluno, o professor, e o “ser professor”;
- A incorporação de uma postura de atenção e trabalho com o corpo e percepções do aluno, utilizando também elementos naturais a serem disponibilizados no ambiente escolar.

Entrega do Questionário para os professores junto com o material a ser utilizado nas próximas etapas (prancheta, papel, caneta e lápis de cor).

Desenvolvimento:

1) Recepção à porta:

Foi feito uso de data show com a projeção de imagens de cenas de ambientes naturais em animações sugerindo:

“Vamos nos movimentar para refletir sobre nossa prática?”

“Vamos sentir para poder refletir sobre nossa prática?”

Fundo musical: “Cio da Terra” de Milton Nascimento.

Cumprimento de mãos com boas vindas a cada elemento do grupo, já solicitando que tirassem os sapatos para adentrar o ambiente preparado para os trabalhos.

2) Trabalho nos colchonetes:

Percepção corporal, da postura, atenção à respiração e relaxamento. Construção do início de uma unidade grupal, em que cada elemento se apresentou oferecendo algo ao grupo e revelando a expectativa do que desejava levar da experiência conjunta nas vivências.

3) Atividade de consciência corporal com movimentação ampla pelo salão:

Incentivou-se o caminhar de formas diferenciadas, com corridas alternando ritmos e direções diversas; aumentando o nível de vitalidade e expressão corporal, incentivando a espontaneidade. Paralelo com a energia da infância.

4) Café:

Espaço para diálogos sobre o vivido, sobre as sensações, lembranças de infância, sobre os alunos, a classe.

5) Apresentação de palestra com o uso de data show:

Foi apresentado um roteiro adaptado para as particularidades de cada grupo: um para professores de Educação Infantil e do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, ocorrido no Centro de Educação Pública Municipal CEPM “Vera Lúcia Pereira Coelho”, no município de Silva Jardim (intitulado Escola A); outro para professores de Ensino Médio do Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, na Ilha do Governador, no Rio de Janeiro (intitulado Escola B).

➤ Apresentação para a Escola A:

Abordagem aos seguintes aspectos:

- Aprender – Intersecções no nível do indivíduo – organismo / corpo /desejo / inteligência;
Intersecções nos espaços – indivíduo / família / escola / comunidade.
- O corpo e a aprendizagem – Pelo corpo nos apropriamos do organismo, como por exemplo, o bebê aprende que sua mão lhe pertence quando a domina; que é sua a imagem do espelho pelo domínio adquirido e que só reconhecerá sua imagem por sua experiência com “espelhos humanos”, daí a importância das relações. A aprendizagem sempre passa pelo corpo, que é mediador, sintetizador de comportamentos eficazes para a apropriação do meio pelo sujeito que acumula experiências, adquire destrezas. Todo conhecimento tem um nível figurativo que se inscreve no corpo. Não é necessário fazer movimentos ao pensar, pelo uso das imagens. A apropriação do conhecimento resulta em prazer corporal, sem este não há aprendizagem.
- O Corpo no ensinar – está presente no olhar, no mostrar como fazer, na modulação da voz e na veemência dos gestos Canaliza o interesse e a paixão que o conhecimento significa para o outro. Esse prazer corporalizado deverá ancorar o prazer do sujeito que aprende. Isto significa que o professor deve “erotizar” a ciência. Seu olhar erotiza a aprendizagem.
- O Educador como Mediador – Interage com seu olhar, sua escuta, sua fala e sua disponibilização corporal.
- Aprender – envolve movimentar-se, provar-se, expandir-se. Conceituação do “Corpo-caderno” e do “Corpo instruções metodológicas”, quando não há ressonância e nem vitalidade no processo de aprendizagem.
- Aprendizagem e a constituição do ser – envolve várias dimensões como a dimensão biológica; corporal; raiz lúdica; vínculos; evolução cognitiva; o outro; o meio; afetividade; recursos e habilidades.
- Valorização na Prática Educativa – abordagem ao corpo, à experiência sensorial, à linguagem simbólica, intuitiva, emocional e às relações e vínculos.
- Imagem Corporal – representação internalizada do corpo. A figuração do corpo é formada na mente. A percepção e a percepção do corpo são formadas pelas vias sensoriais, vias cinestésicas, pelos significados afetivos e cognitivos. É determinante na relação com o próprio corpo e com o ambiente. Trata-se de uma representação simbólica altamente elaborada e complexa, uma unidade em constante construção. Enfatiza-se a importância do contato, tátil e interação, na contínua reconstrução da imagem que o indivíduo faz de si mesmo.
- Imagem de corpo saudável – depende da relação, da linguagem verdadeira, da vivência real.
- Capacidade de pensar com clareza e objetividade – advém da constituição e desenvolvimento do sujeito física e emocionalmente mais harmônico e equilibrado.
- Complexidade do Fenômeno da Aprendizagem – necessidade de articulação interdisciplinar e concepção transdisciplinar, que se trata de não privilegiar a abstração do conhecimento, reavaliando o papel do corpo, da sensibilidade, do imaginário e da intuição, na transmissão do conhecimento.
- Trabalho com o corpo e percepções – preocupação com a constituição do sujeito aprendiz, de um sujeito que está no mundo com seu corpo, dispondo de suas sensações e percepções, numa relação com o mundo que o cerca, em uma vivência contextualizada no tempo e no espaço.
- Relação com os elementos naturais – trabalho que auxilia na construção de uma relação do ser com o mundo e consigo mesmo em melhores condições. A riqueza de experiências perceptivas com o mundo natural propicia o desenvolvimento dos recursos do educando para a aprendizagem e na relação com o ambiente

natural. Leva, portanto, à construção das aprendizagens acadêmicas e da aprendizagem ecológica, com compromisso ético e social.

- Ação educacional – deve desenvolver o querer (através do estímulo às ações, aos sentidos e na impressão de ritmos no fazer); o sentir (com a mediação para apreciar o mundo, através da imaginação, inspiração, intuição e senso artístico); o pensar (com a mediação na tarefa de construção do pensamento reflexivo).
- Abordagem ao desenvolvimento infantil – as vivências em cada etapa; a qualidade das relações e as mediações saudáveis.
- Necessidade de refletir sobre a contemporaneidade.

➤ Apresentação para a Escola B:

Abordagem aos seguintes aspectos:

- Complexidade do Fenômeno da Aprendizagem – necessidade de articulação interdisciplinar e concepção transdisciplinar, que se trata de não privilegiar a abstração do conhecimento, reavaliando o papel do corpo, da sensibilidade, do imaginário e da intuição, na transmissão do conhecimento.
- Valorização na Prática Educativa – abordagem ao corpo, à experiência sensorial, à linguagem simbólica, intuitiva, emocional e às relações e vínculos.
- Trabalho com o corpo e percepções – preocupação com a constituição do sujeito aprendiz, de um sujeito que está no mundo com seu corpo, dispondo de suas sensações e percepções, numa relação com o mundo que o cerca, em uma vivência contextualizada no tempo e no espaço.
- Relação com os elementos naturais – trabalho que auxilia na construção de uma relação do ser com o mundo e consigo mesmo em melhores condições. A riqueza de experiências perceptivas com o mundo natural propicia o desenvolvimento dos recursos do educando para a aprendizagem e na relação com o ambiente natural. Leva, portanto, à construção das aprendizagens acadêmicas e da aprendizagem ecológica, com compromisso ético e social.
- Aprender: Intersecções no nível do indivíduo – organismo / corpo / desejo / inteligência;
Intersecções nos espaços – indivíduo / família / escola / comunidade.
- A Aprendizagem sempre passa pelo corpo – o corpo como mediador para apropriação do meio, Proporciona experiências e destrezas. Aprender resulta em PRAZER CORPORAL. Envolve movimentar-se, provar-se, expandir-se. Conceituação do “Corpo-caderno” e do “Corpo instruções metodológicas”, quando não há ressonância e nem vitalidade no processo de aprendizagem.
- O Corpo no ensinar – está presente no olhar, no mostrar como fazer, na modulação da voz e na veemência dos gestos Canaliza o interesse e a paixão que o conhecimento significa para o outro. Esse prazer corporalizado deverá ancorar o prazer do sujeito que aprende. Isto significa que o professor deve “erotizar” a ciência. Seu olhar erotiza a aprendizagem.
- Imagem Corporal – representação internalizada do corpo. A figuração do corpo é formada na mente. A percepção e a percepção do corpo são formadas pelas vias sensoriais, vias cinestésicas, pelos significados afetivos e cognitivos. É determinante na relação com o próprio corpo e com o ambiente. Trata-se de uma representação simbólica altamente elaborada e complexa, uma unidade em constante construção. Enfatiza-se a importância do contato, tátil e interação, na contínua reconstrução da imagem que o indivíduo faz de si mesmo.
- Imagem de corpo saudável – depende da relação, da linguagem verdadeira, da vivência real.

- Capacidade de pensar com clareza e objetividade – advém da constituição e desenvolvimento do sujeito física e emocionalmente mais harmônico e equilibrado.
- Adolescência – tempo de transição. Traz como tarefa reorganizadora o trabalho de construção-reconstrução do passado, de um fundo de memória, o que constitui ancoragens estáveis das composições biográficas. Deve-se pensar nas mudanças produzidas nos modos de representação tempo-espaço pelos objetos virtuais e na relação do humano com seu corpo e com a construção de sua história.
- Elementos da contemporaneidade – A velocidade, que remete ao esquecimento, substitui a percepção e os reflexos humanos, altera a noção de tempo, com a instantaneidade substituindo a cronologia. A aceleração da realidade produz a ausência de vivências dos espaços do mundo, dos espaços dos corpos. A fragmentação leva à desarticulação do pensamento. A passividade em relação aos funcionamentos ocasiona sensação de relativa incompetência. Os espaços dos jogos virtuais supõem ausência de relações.
- “Nessa sociedade onde nos roubaram e roubamos o tempo, a psicopedagogia pode ser uma produção de tempo para que possamos inventar-nos pensantes”. (Fernandez, 2002, p. 185).
- Atividades corporais e perceptivas – colaboram para a formação do “grupo”, para o trabalho com as relações eu e o outro / eu com o outro / o meio – a coletividade, o planeta.
- Ação educacional – deve desenvolver o querer (através do estímulo às ações, aos sentidos e na impressão de ritmos no fazer); o sentir (com a mediação para apreciar o mundo, através da imaginação, inspiração, intuição e senso artístico); o pensar (com a mediação na tarefa de construção do pensamento reflexivo).
- Uma ação educacional que conceba a singularidade de cada educando e contemple vias perceptivas e lúdicas. Uma ação educacional que considere e invista na relação do educando com a natureza. Uma ação educacional que contemple a relação do educando com o meio, com o outro, consigo mesmo.
- “É urgente reconhecer os espaços de encontro que evitam que sejamos uma multidão massificada assistindo isoladamente televisão.” Ernesto Sábato (*apud* Fernandez, 2002, p. 171).
- Refletir sobre a contemporaneidade.

6) Apresentação de um vídeo

Foi produzido um vídeo para a vivência, intitulado “Relações”, com o qual se pretendeu criar uma experiência sensorial, ao submeter o espectador a imagens cotidianas na vida contemporânea, em velocidade e sequências pensadas para possibilitar a percepção sobre a ausência de relações e contextos de acolhimento e a consequente perda de referência dos indivíduos. Em contraponto, segue-se uma sequência de cenas em que as relações e o ritmo levam a uma percepção da grandeza das vivências das ações educacionais num contexto mais humanizador: o contato com elementos naturais e a presença do acolhimento nas relações, resultam em uma possibilidade para o ser humano sentir-se identificado. As sequências de cenas são acompanhadas por trilha sonora que auxilia a composição de uma atmosfera de impacto e sensibilização.

Após a exibição do vídeo foram feitas considerações individuais para compartilhamento com o grupo, das questões suscitadas sobre a qualidade das vivências na vida contemporânea, sobre o aluno e sobre o professor.

7) Apresentação com o uso de slides:

Abordagem à Relação Professor e Aluno:

- Psicopedagogia na escola
- Melhoria das relações na aprendizagem;
- Melhor qualidade na construção da própria aprendizagem, do aluno, do professor.
- Construção dos saberes de alunos e professores com autonomia, legitimidade e recursos próprios.
- Qualidade do ambiente escolar: atenção para o cultural, o estético, o natural e para as relações, trocas e cooperação.
- Relações Saudáveis: quebrar preconceitos e estereótipos do lugar do saber e do lugar do não saber; trabalho com a relação dialética entre o saber e o não saber; a incorporação do sentir e a circulação do desejo de conhecer.
- A qualidade da interação – educador-aluno, aluno-aluno, aluno-ambiente escolar – irá conduzir à construção do conhecimento.
- Ver com clareza, honestidade e coragem as seguintes questões: quais as condições atuais reais dos alunos? Possibilidades? Dificuldades? Quais as condições atuais reais dos professores? Possibilidades? Dificuldades? Olhar para estes pólos do processo contínuo da aprendizagem para gerar atitudes e estratégias para crescimento de ambos os lados.
- Situação de Aprendizagem – Processo pessoal de construção do conhecimento que envolve fazer, vivenciar, incorporar. Requer envolvimento daquele que “ensina” e daquele “que aprende”. Enfoque Intersubjetivo numa complexa dinâmica das relações, com diálogo das totalidades.
- Escola – abordagem quanto à filosofia, ao ambiente cultural, ao ambiente físico, estético e natural, às relações entre seus membros, às oportunidades disponibilizadas, à relação com família e comunidade.
- Aluno – conhecer: o que já aprendeu; estrutura de pensamento já atingida; interesses; motivações; habilidades que possui; hábitos; vivências; oportunidades; ansiedades, medos, conflitos, defesas; áreas de expressão; vínculo com a aprendizagem escolar; o que significa a aprendizagem escolar; o que significa a aprendizagem escolar para a família; valorização da escola; vínculos com o ambiente escolar; expectativas.
- Professor – clarificar e explicitar aspectos do papel do professor que são pregnantes na relação professor-aluno e que facilitam ou bloqueiam a construção da aprendizagem: qual a forma como o professor aprende? Como media os alunos na busca do conhecimento? Quais são suas dificuldades? Qual seu referencial de ensino-aprendizagem? Como se sente em sua ação profissional? Como está seu desejo de aprender, de investigar? Como está sua relação com o aluno? Por que precisa afirmar seu poder sobre seus alunos? Qual relação usa entre os conteúdos e a vida real?
- Professor – trabalho com o conhecimento deste professor: história de aprendizagem; experiências educacionais; posicionamento, ideologia; valores; formação; conhecimento - reconhecimento.
- Enfoque holístico.
- Educador – facilitador de mudanças; mediador; companheiro no processo; aberto e receptivo; silencioso internamente ao ouvir. O encontro com o outro na sua individualidade é o que conduz à transformação.
- Formação do educador – deve envolver: aprendizagem dos procedimentos, das técnicas, do embasamento científico; trabalho sobre si mesmo; vivência e prática de estar com o outro numa atitude aberta, de atenção à totalidade do ser, na relação que se constrói.

- Qualidade do olhar do Educador – suporte confiável para a angústia do aluno no processo de aprendizagem. Um olhar mobilizador, que pode (re)significar, libertar, modificar parâmetros de resultados.
- Ação educacional – atenção para as formas de contato do indivíduo com o mundo, com os objetos de aprendizagem e consigo mesmo.
- Abordagem centrada no existir do indivíduo – em seu posicionamento corporal e perceptivo como base para sua relação com o mundo e para a construção do conhecimento.
- Uma ampliação do olhar do professor e do educando, para a natureza de todas as coisas e para examinar-se, é requisição fundamental nos processos educacionais, que pretendem auxiliar os seres a usar seus recursos de maneira mais ampla: para selecionar e se posicionar frente a um universo com excesso de demandas e ofertas de imagens, informações, oportunidades e possibilidades. É necessário construir conhecimentos a respeito do mundo e de si mesmo, para poder interagir de maneira harmônica, autônoma e responsável, com o meio físico e social.

8) Trabalho individual dos professores, respondendo a algumas questões sobre o “ser professor” (APÊNDICE D, no cd que acompanha o volume) para sua própria reflexão, a partir do que foi mobilizado pelo vídeo e pela apresentação com o uso dos slides – Abertura para colocações espontâneas para o grupo

9) Informações sobre o trabalho do próximo dia, realizado em uma área natural preservada, com informações sobre as fases II e III.

Os professores foram esclarecidos que na fase II participariam de vivências na natureza com o objetivo de sentir seus benefícios e na fase III iriam refletir sobre o vivido pensando na ação educacional com os alunos.

FASE II:

Esta etapa do trabalho foi realizada em áreas naturais preservadas. Com os educadores da escola A, em um sítio, no município de Silva Jardim. Com os educadores da escola B, no Parque Lage, uma unidade de conservação ambiental situada no Jardim Botânico, na cidade do Rio de Janeiro.

Foram desenvolvidas Vivências com a Natureza, a partir da metodologia do Aprendizado Sequencial, de Joseph Cornell, utilizando algumas sugeridas pelo mesmo, e introduzindo outras atividades, dentro da caracterização do método de sequenciação, para conduzir as pessoas a uma experiência significativa com a natureza.

- Processo desenvolvido com os educadores da escola A:

O grupo foi conduzido até o sítio, em micro-ônibus, numa viagem de 01 hora de duração.

Segue uma descrição das atividades desenvolvidas dentro das quatro etapas do método de Aprendizado Sequencial:

Etapa I: Despertar o Entusiasmo.

1 – Atividade “Acordar o Corpo”:

Foram propostas atividades de percepção e consciência corporal: alongamentos guiados; “ensaboar o corpo” (movimentos de mãos por todo o corpo); “tapinhas em concha” (por todo o corpo e depois em duplas, nas costas); “Ducha Energética” (um elemento no centro recebe do grupo que está em volta, a energia que será doada com as mãos, em movimentos sincronizados, de esfregar as palmas sobre a cabeça, gerando com um toque firme e rápido, de cima para baixo, no corpo do colega que está no centro, com um revezamento até que todos tenham recebido a “ducha”).

2 – Atividade “Construir uma Árvore”:

Atividade em que os participantes interpretam, sob orientação, as diferentes partes de uma árvore (a raiz principal; as raízes transversais; o cerne; o xilema; o floema/câmbio; a casca), com suas respectivas funções.

Etapa II: Concentrar a Atenção.

1- Atividade “Bingo com a Natureza”:

Com um cartão de papel, com nove espaços quadriculados, os participantes foram orientados a sair individualmente pela área do sítio, escolhida para a atividade, e realizarem uma observação buscando encontrar os nove elementos orientados pelo cartão: Teia de aranha; Flor; Sentir a diferença de temperatura entre as árvores; Algo que nunca vi; Folha maior que o rosto; Algo úmido; Animal camuflado; Algo que lembre eu mesmo; Algo para relatar. Após encontrar cada elemento, deveriam marcar com um X o espaço correspondente.

Após um período de aproximadamente 15 minutos, os participantes foram chamados de volta ao local de encontro do grupo (através do som de um apito de madeira) onde cada um compartilhou suas descobertas, relatando ao grupo suas observações.

2- Atividade “Caminhar Descalço”:

Os participantes foram orientados a tirar os sapatos para uma caminhada. Foram ensinados a andar silenciosamente, no “estilo indígena” (passos lentos e curtos, descendo suavemente e ondulando o pé que está acima, até tocar e perceber a superfície sob o pé). A caminhada silenciosa permite a percepção do momento presente, de si, de seu corpo, de onde pisa, do chão, do entorno.

3- Atividade “Mapa dos Sons”:

Foi entregue a cada participante um cartão de 10cm x 15cm com um X no centro. Este cartão seria utilizado para fazer um mapa de sons, onde o X indicava o ponto onde o participante estava sentado. Cada participante deveria escolher um local e sentar-se para, com os olhos fechados, perceber os sons e fazer uma marcação em seu mapa. A marcação deveria ser feita com sinais representativos para cada som e com precisão em relação à direção e distância do som ouvido. Foi orientado que eles deveriam colocar as mãos em forma de conchas, ora atrás e ora na frente das orelhas, para criar uma superfície para captar os sons com maior sensibilidade.

Após um período de aproximadamente 10 minutos, os participantes foram chamados de volta ao local de encontro (através do som de um apito de madeira) onde cada um compartilhou suas observações com o grupo.

Realização do pic-nic:

Houve um problema com o planejamento, devido à distância do local de realização da vivência (01 hora de viagem). Neste momento do trabalho, o grupo já estava com fome e decidiu-se interromper as atividades antes do término da fase de vivências, para o almoço. Foi feito um pic-nic, numa linda área gramada. O planejamento deste tipo de refeição teve como objetivo dar continuidade ao contato com a natureza, com lanches naturais, frutas in natura, como banana, maçã, tangerina e sucos de fruta. As pessoas estavam muito alegres, descontraídas, demonstrando muita alegria por estas vivências, relembando histórias da infância, da escola.

Ao retomar as vivências, teve-se que desenvolver atividades da etapa I e II, para recriar o fluxo preconizado pela metodologia, antes de dar continuidade às vivências das etapas III e IV.

Retomada da ETAPA I – Despertar o Entusiasmo

Atividade “Morcego e Mariposa”:

O grupo formou um círculo, de mãos dadas. No centro, vendados, dois participantes representam os papéis de Morcego e Mariposa. O Morcego grita “Morcego”, emitindo assim seu sinal de radar e a mariposa deve retornar o sinal com uma palma. Assim o morcego deve perseguir o som até capturar a mariposa. Os papéis se invertem e depois sai o morcego e entra nova mariposa, até que todos tivessem participado.

No final da atividade o grupo compartilhou as observações decorrentes da brincadeira: como se sentiram, as habilidades requeridas, as estratégias usadas, etc.

Retomada da ETAPA II – Concentrar a Atenção

Atividade “Ver de Perto”:

Os participantes foram orientados a constatar que a maioria das pessoas olha, mas não vê. Neste exercício os participantes deveriam escolher um animal, uma planta, ou um mineral para observar atentamente e listar sete características e qualidades.

Após o exercício o grupo apresentou o seu “objeto” de observação ao grupo, relatando suas surpresas ou coisas que nunca haviam percebido ou notado antes.

Etapa III - Experiência Direta

1- Atividade “Trilha Cega”:

Foi organizada previamente uma trilha em meio à mata, com o uso de uma longa corda amarrada às árvores, delimitando um espaço para a caminhada. Os participantes, de olhos vendados, realizaram a caminhada utilizando a corda como guia, e foram orientados a usar a exploração da forma mais efetiva possível – abraçando as árvores, tateando, cheirando as folhas, percebendo o solo pelo toque dos pés, etc.

Após a experiência, foram convidados a refazer o percurso com os olhos abertos. Depois, todos compartilharam suas experiências com o grupo: sensações, percepções, dificuldades, medos, angústias, assombramentos, etc.

2- Atividade “Máquina Fotográfica”:

Em duplas, um dos participantes fez o papel do fotógrafo e o outro o da máquina fotográfica. O fotógrafo guiou a máquina (que manteve os olhos fechados, segurando o braço do fotógrafo para se deslocar) em busca de cenas bonitas e interessantes. Quando o fotógrafo via algo que lhe agradava, direcionava a máquina e apertava o botão do obturador (um toque no trago – superfície saliente na entrada da orelha). A máquina ficava de 3 a 5 segundos com os olhos abertos, fechando-os novamente. Os fotógrafos foram estimulados a serem criativos (explorando vários ângulos e distâncias). Depois as duplas alternaram os papéis.

Na sequência, foi entregue a cada participante um cartão de 07cm x 12cm para que desenhasssem uma das “fotos” que registraram enquanto máquinas.

Todos os participantes compartilharam com o grupo suas experiências.

Etapa IV – Compartilhar

1) Atividade “Os pássaros no ar”:

Após um momento de reflexão, em que os participantes foram convidados a expressarem como se sentiram e o que poderiam refletir a partir das experiências, percebeu-se que as pessoas sentiram-se inspiradas e com seus pensamentos mais elevados. Fez-se então um momento de celebração para encerrar as vivências com a natureza.

O grupo sentou-se em círculo, em local previamente selecionado para a atividade (local que fornecia uma visão ampla em todo o entorno), de costas para o centro. Foi distribuído o poema de uma canção, intitulado “Os Pássaros no ar” (CORNELL, 2008, vol.2, p. 150). Foi feita a leitura do poema e depois foi colocado um cd com a interpretação da canção; todos foram orientados a declamá-la ou cantá-la, acompanhando sua execução, de forma a absorver o significado do poema, em cada palavra proferida, buscando projetar assim seus sentimentos em tudo que contemplavam ao seu redor. Como educador ou como um amante da natureza, a coisa mais importante que se pode fazer pela Terra é cultivar amor por todas as formas de vida. O amor aquece o entusiasmo e o desejo por cuidar da natureza. As pessoas podem, ao expressar amor e pensamentos de admiração, descobrir uma relação verdadeira com o mundo natural e com o outro.

Após esta atividade, contou-se uma história:

Um músico havia levado um grupo de amigos para um passeio na floresta e, quando retornaram, ele perguntou se haviam ouvido os pássaros cantarem. Responderam que não e imaginaram que não tinham ouvido por falta de atenção. O músico sugeriu outro passeio, mas desta vez, pediu que estivessem atentos para o canto dos pássaros. O músico havia gravado os sons da floresta durante os dois passeios. Quando ouviram as gravações, todos ficaram espantados ao perceber que no primeiro passeio, de fato, não se ouviam cantos de pássaros. O músico explicou que os pássaros não haviam cantado porque não houve, no primeiro passeio, uma atenção e interesse genuíno, e que a natureza se manifesta quando nos aproximamos com interesse, amor e respeito.

Fez-se, então, uma transposição desta história e vivência para a reflexão sobre a relação professor-aluno, pais-filhos, eu-outro. Sobre o quanto se está realmente manifestando interesse pelo outro, o quanto o enxerga de fato, o quanto se ocupa com seu ser. O quanto se expressa amor e pensamentos de admiração pelo ser que se está educando. Segundo o grande poeta, filósofo e cientista alemão, Goethe (In Cornell, 2008) “se você tratar um indivíduo como ele é, ele permanecerá sempre o mesmo, mas se você tratá-lo como se fosse aquilo que poderia ser, ele se tornará aquilo que poderia ser.” Na reflexão enfatizou-se, então, que se tratar-se o aluno como ele é, como ele se mostra para o professor, permeado por suas dificuldades, que são fruto das condições da vida na atual sociedade contemporânea, então ele permanecerá o mesmo e assumirá, cada vez mais, as defesas que construiu em sua vida. Mas, se tratá-lo como se fosse aquilo que poderia ser, olhando para o ser humano que é, então ele poderá se tornar aquilo que potencialmente poderia ser. Também a natureza do indivíduo se manifesta quando dela se aproxima com amor e respeito.

Assim, foi feito um intervalo para a próxima fase do trabalho.

- Processo desenvolvido com os educadores da escola B:

O grupo foi conduzido até o Parque Lage, no bairro do Jardim Botânico, na cidade do Rio de Janeiro, em um micro-ônibus, num percurso que durou 30 minutos.

As atividades de vivência nas Etapas I, II e em parte da III são as mesmas descritas para a Escola A. São descritas a seguir as atividades desenvolvidas, dentro das quatro etapas do método de Aprendizado Sequencial:

Etapa I - Despertar o Entusiasmo.

1 – Atividade “Acordar o Corpo” (idem ao relato Escola A).

2 – Atividade “Construir uma Árvore” (idem Escola. A).

Etapa II - Concentrar a Atenção.

1- Atividade “Bingo com a Natureza” (idem Escola A).

2- Atividade “Caminhar Descalço” (idem Escola A).

3- Atividade “Mapa dos Sons” (idem Escola A).

Etapa III: Experiência Direta.

1- Atividade “Trilha Cega” (idem Escola A).

Realização do pic-nic:

Como na primeira experiência (vivências com os professores da escola A), foi feita uma interrupção, agora na Etapa III, por solicitação dos professores, para o intervalo do almoço. Neste momento de refeição optou-se pelo pic-nic, como forma de dar continuidade ao contato com a natureza, com lanches naturais, frutas in natura, como banana, maçã, tangerina e sucos de fruta. O pic-nic aconteceu em uma área gramada do parque. O grupo estava muito alegre, repetindo-se o observado na primeira vivência: a experiência do pic-nic, após as primeiras vivências desenvolvidas, despertou nos professores muita alegria e descontração, com o relembrar espontâneo de histórias pessoais, da infância, da escola.

Aqui também, ao retomar as vivências, houve necessidade de desenvolver atividades da etapa I e II, para recriar o fluxo preconizado pela metodologia, antes de dar continuidade às vivências das etapas III e IV. Foram realizadas as atividades “Morcego e Mariposa” e “Ver de Perto”, como descritas na Escola A.

Continuação da ETAPA III – Experiência Direta.

2 – Atividade “Máquina Fotográfica” (idem Escola A).

3 – Atividade “Personificar uma Árvore”:

Sob uma grande árvore, numa área gramada, os participantes permaneceram em pé, de olhos fechados. Foi proposto que, seguindo uma narração (CORNELL, 2008, vol.2, p. 124), os participantes experienciassem a vida de uma árvore, durante o período de um ano – verão, outono, inverno e primavera - com sua visualização criativa.

Depois da experiência, cada participante descreveu para o grupo, uma característica da árvore, a que mais lhe chamou a atenção, numa analogia a uma qualidade necessária para nossa vida.

Etapa IV: Compartilhar.

1- Contato com história de grandes ideais sobre a preservação da natureza.

Histórias sobre naturalistas é uma ferramenta maravilhosa para manter viva não só a sabedoria da natureza e experiências inspiradoras com ela, mas uma referência de como viver por grandes ideais. Neste sentido, um texto foi fornecido para a leitura em voz alta em duplas, que deveriam escolher um local para a apreciação do mesmo (“*O Homem que plantou esperança e colheu felicidade*”, Jean Giono, In CORNELL, 2008, vol. 2, p. 176 - 192).

Após a leitura, um grande círculo foi formado para compartilhar as emoções suscitadas pela leitura e as reflexões a partir desta. Os participantes foram estimulados a compartilhar seu estado de ânimo ao final destas vivências com a natureza, sua inspiração a partir destas vivências.

FASE III:

Esta fase foi realizada nos mesmos locais (sítio para escola A e Parque Lage para escola B). Teve como objetivo abrir espaço para um trabalho de reflexões compartilhadas no grupo, sobre:

- A metodologia do aprendizado sequencial;
- O uso dos recursos naturais no processo educacional e seu potencial em gerar benefícios em relação às condições dos alunos para a aprendizagem e à formação ética e ecológica;
- A oportunidade de movimentação em espaços amplos e as condições dos alunos para a aprendizagem;
- As condições de alunos e professores na escola na sociedade contemporânea – qualidades das vivências, experiências, relações estabelecidas;
- Os sentidos, as percepções no processo de aprendizagem e seus prováveis benefícios;

Nesta fase foram feitas observações sobre a metodologia aplicada na vivência, explicitando as fases da Metodologia do Aprendizado Sequencial de Joseph Cornell. Os participantes foram identificando as atividades realizadas em suas respectivas etapas. Através das observações do grupo foi-se elencando as possibilidades que cada atividade apresentava - tanto do ponto de vista do que suscitava de recursos sensoriais, como atenção visual, atenção auditiva, percepção tátil e percepção do movimento, quanto das emoções e sentimentos que mobilizavam, e dos benefícios sentidos – e que poderiam ser pensados na ação educacional.

Os professores trocaram impressões e relatos de experiências nas quais o uso de atividades com recursos naturais com os alunos foi positivo.

Os trabalhos foram encerrados com uma atividade em círculo, na qual todos, em uma postura de atenção corporal, perceberam seu corpo: com a base firme no solo, desceram o tronco, tocando a terra com as mãos, e elevaram o tronco trazendo as mãos pelo corpo, até o peito, elevaram as mãos em direção ao espaço e as trouxeram novamente ao peito. A partir daí abriram os braços para um grande abraço do grupo, se sentindo felizes e em comunhão uns com os outros.

Entrega da Parte II do Questionário aos professores.

2.2.4 Quarto momento – Coleta de dados junto aos professores e gestores.

2.2.4.1. Questionário para professores

Foi elaborado um questionário, com vistas a levantar os posicionamentos dos professores frente aos aspectos relacionados à proposta educacional, referente à atenção corporal e perceptiva, com o uso de elementos naturais no ambiente escolar. Este questionário, apresentado no Apêndice E (no cd que acompanha o volume), foi elaborado em duas partes: uma para ser respondida pelos professores antes do início das vivências e processos dialógicos, e a outra, após as vivências. O objetivo das duas solicitações, foi de verificar se ocorreriam modificações nas respostas quanto às abordagens dos professores, depois das vivências e processos dialógicos.

2.2.4.2. Roteiro da entrevista com gestores

As categorias básicas contempladas nas entrevistas para obtenção do parecer dos gestores das escolas se referiram: ao entendimento da abordagem desenvolvida; à sua relevância para a aprendizagem e formação do aluno; e à sua aplicabilidade no contexto da instituição de ensino regular. Estas categorias compuseram o roteiro da entrevista e constituíram o referencial de análise das entrevistas, estando exposto no Apêndice F, no cd que acompanha o volume.

As entrevistas realizadas com os gestores das duas escolas que participaram da pesquisa estão transcritas no Apêndice G, no cd que acompanha o volume.

2.2.5 Quinto momento – análise dos dados registrados das respostas dos professores e entrevistas dos gestores.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise mais formal tem lugar quando a coleta de dados está praticamente encerrada. Nesta, o pesquisador realiza uma classificação dos dados de acordo com categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes, ressaltando que a análise não deve se restringir ao que está explícito no material, mas deve também desvelar mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’.

O referencial para o desenvolvimento do processo de análise desta pesquisa consistiu em verificar a efetividade de um apoio dos gestores e professores à questão vivencial da

criança, como alicerce para a aprendizagem, aliado à incorporação de recursos naturais no ambiente escolar, tendo em vista este objetivo.

Segundo Lüdke e André (1986), é preciso que o pesquisador faça um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

As categorias para análise das entrevistas dos gestores e respostas dos professores estão elencadas a seguir:

1. Como percebe o aluno na sociedade e escola contemporâneas;
2. Como percebe o professor na sociedade e escola contemporâneas;
3. Como avalia a qualidade da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, na escola;
4. Posicionamento quanto ao trabalho com os recursos corporais para interação e aprendizagem;
5. Posicionamento quanto ao uso de elementos naturais no processo educacional;
6. Concordância com a incorporação de recursos naturais no ambiente escolar;
7. Posicionamento quanto à possibilidade de realização de atividades extras com vistas ao contato com a natureza, na prática escolar;
8. Viabilidade e aplicabilidade da proposta na escola pública regular.

A análise foi realizada em etapas, conforme se segue.

2.2.5.1 Leitura do parecer de cada entrevistado e das respostas dos questionários dos professores

Foi realizada uma leitura cuidadosa do parecer de cada um dos educadores (gestores e professores) sobre a viabilidade do Projeto na escola. A cópia dos questionários respondidos pelos professores está apresentada no Apêndice H, no cd que acompanha o volume.

2.2.5.2. Organização de Quadros das categorizações dos educadores

A leitura procedida dos pareceres dos entrevistados deu origem ao material a partir do qual se fez uma sistematização em quadros para melhor visualização do conjunto das respostas, que são relacionados a seguir.

Quadro 15 – Respostas dos professores ao Questionário Parte 1 - Perguntas 1/ 3/ 4/ 5

ESCOLA “A”

Professores	Pergunta 1	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
P1A	Passo por momentos de dificuldade em me adaptar à realidade fora de meu contexto.	Com certeza, pois leva o aluno a ver e se comunicar melhor com o mundo como um todo.	Sim, pois há alunos que vivem em área rural; então, o desafio é para mim que me vejo em certos momentos obrigada a incorporar essa realidade ao planejamento.	Sim, eu costumo estimulá-los a usarem pedras, paus, folhas, etc., na realização de tarefas.
P2A	Tive muitos problemas com o ensino fundamental. Trabalhei até o 9º ano e resolvi tentar descobrir de onde vinha tanta revolta. Fui para a educ. infantil e ali estou me realizando, mesmo que não tenha resolvido o problema, acho que as chances são maiores.	Sim, é importantíssimo.	Com toda certeza.	Sim. Minha escola é privilegiada com relação à natureza. Temos árvores, temperos, pequenos animais, com frequência, nos projetos abordados.
P3A	Sim. Amo o que faço e os princípios que aprendi ajudam a não me sentir frustrada e sim a vencer barreiras.	Sim, quando a criança desenvolve suas habilidades corporais, desenvolve suas percepções auditivas, raciocínio rápido, percepções mais rápidas.	Sim, desperta o interesse, a curiosidade.	Sim, se torna viável porque a criança desenvolve as formas de frio, calor, etc.
P4A	Não realizada e ainda sinto que faltará muito para que isto aconteça, por várias razões.	Absolutamente.	Sim.	Sim.
P5A	Às vezes sim. Hoje as crianças estão mudadas, não existe mais aquele respeito pelo professor. Os pais não educam seus filhos, deixam tudo nas mãos do professor. Mas, mesmo assim,	Acho importante, só que quase não é trabalhado.	É muito importante.	Vejo viabilidade. É preciso trabalhar os profissionais.

	gosto de ser educadora.			
P6A	Mais ou menos.	Acredito que a aprendizagem começa a partir do conhecimento do próprio corpo.	Com certeza.	Sim. Apesar de ter trabalhado pouco tempo com elementos da natureza.
P7A	Ainda não. Faltam alguns aspectos.	No meu segmento é fundamental.	Sim. É experimentando que nos apropriamos de tudo ao nosso redor.	Sim. É uma questão de organização.
P8A	No meu ponto de vista, visando a realidade de hoje em dia, eu me sinto realizada, pois uso muito a minha dedicação para exercer a minha função.	Não acho só importante, mas também fundamental, pois em primeiro lugar o aluno deve se conhecer primeiro para depois começar a desenvolver suas outras habilidades.	Acho importante sim, pois usando esses elementos, os alunos passam a conhecer mais o meio em que vivem.	Vejo e utilizo esses recursos. Trabalho em uma escola que se localiza na zona rural. Aprecio demais a natureza e meus alunos convivem com esse “mundo” no seu dia a dia.
P9A	Sim.	Sim, pois a aprendizagem ocorre com mais rapidez.	Sim... a natureza é envolvente!!!	Sim.
P10A	Ainda não.	Sim.	Sim. Isso é fundamental.	Só em parte.

Quadro 16 – Respostas dos professores ao Questionário Parte 1 - Perguntas 1/ 3/ 4/ 5

ESCOLA “B”

Professores	Pergunta 1	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
P1B	Sim, pois é maravilhoso deixar um pouco de você nas pessoas.	Sim, muito. A percepção faz parte do desenvolvimento.	Sim, pois valorizar os elementos é valorizar a sua própria vida.	Sim, é possível.
P2B	Sim, mas ainda acho que eu poderia melhorar em alguns pontos. Isso me deixaria mais satisfeita.	Sim. Se conhecendo melhor, o aluno se torna mais aberto ao aprendizado.	Sim. O contato com a natureza permite um melhor entendimento do seu lugar e papel na sociedade e na própria natureza em si.	Sim, em diversos momentos e em diferentes disciplinas, os elementos da natureza podem ser inseridos com o objetivo de potencializar o aprendizado.
P3B	Sim, pois pude contribuir para a formação de muitos jovens. Mas gostaria que houvesse uma real preocupação e valorização de	Sim, no momento em que ele se conhece, tudo vai facilitar para participar de novas experiências com sucesso.	É importantíssimo. A partir do momento em que todos têm consciência do valor da natureza e da sua preservação, a vida pode ser bem melhor.	Sempre. Basta usar a nossa criatividade e a dos alunos.

	tão digna profissão.			
P4B	Em alguns momentos, sim.	Muito.	Claro! Somos parte da natureza e a ela devemos estar integrados.	Sim. Sempre procurei desenvolver isto, dentro dos limites da disciplina e dos recursos.
P5B	Sim. Sempre gostei de ensinar, ter contato com outras pessoas e, como educadora, me sinto responsável não só pelo ensino de uma disciplina, mas também na formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.	Sim, pois além do desenvolvimento desses sentidos, é importante o uso dos movimentos para o próprio conhecimento do corpo, melhoria na auto-estima.	Sim, é importante que ele conheça mais a natureza e aprenda a respeitá-la.	Sim.
P6B	Infelizmente não, pois como educador necessitaria de um retorno, uma alimentação no meu poder de criação e recreação.	Acho importantíssimo, mas pouco desenvolvido por nós, no dia a dia escolar.	Em geografia, muito!!	Vejo sim.
P7B	Não.	Pode ser interessante.	Acho interessante.	Um pouco.
P8B	Sim.	Sim.	Sim, muito importante.	Sim, mas não considero uma tarefa fácil.
P9B	Não.	Sim.	Sim.	Sim.
P10B	Muito. Acho que nasci para ensinar. Pena que não somos valorizados.	Importantíssimo, pois se ele conseguir se conhecer será mais fácil conhecer o que está em sua volta.	Seria ótimo se pudéssemos usar esses elementos da natureza. Mas com o crescimento das construções não conseguimos ter acesso à natureza. Os alunos não podem sair da escola, pois a violência aumentou muito.	Não temos esse espaço hoje em dia. Nas escolas em que eu trabalho nem árvores tem mais.
P11B	Sim, apesar de viver em conflitos. Tenho dúvidas se estou no caminho correto.	Sim, fundamental.	Sim.	Sim.

**Quadro 17 – Respostas dos professores ao Questionário Parte 1, pergunta 2 ampliada
(para melhor visualização)**

ESCOLA “A”

	Quanto à aprendizagem	Quanto ao comportamento	Quanto à interação com os colegas	Quanto à interação com os demais elementos da escola	Quanto à relação com o meio físico escolar
P1A	Vivo situação interessante de ser referencial para as crianças, pois elas têm a vida escolar como meio de integrar-se à sociedade, e com isso absorvem.	Agitados, não ao extremo.	Parcerias com colegas do turno.	Sentem-se parte desse meio, não há dificuldades.	É limitada; a escola é pequena, não dispõe de espaço significativo para atividades físicas.
P2A	Cada um no seu tempo, às vezes é necessário ajuda de técnicos do NAE, Fonoaudiólogo, etc.	Comportam-se como crianças: querem tudo e ao mesmo tempo. Devemos dar limites.	É trabalhoso nos grupos, procurando atingir a todos por igual Obs. A resposta sugere que a professora respondeu sobre sua atuação e não sobre a interação dos alunos.	Por trabalhar com projetos que têm o momento de culminância, os alunos têm acesso direto a todos, funcionários e colegas. Obs. A resposta sugere que a professora respondeu sobre condições e não interações.	É bem explorado, com músicas, atividade de recreação dirigida, etc.
P3A	A aprendizagem é boa, pois a criança consegue entender e interagir, mas o espaço físico intervém e dificulta a aprendizagem.	A criança se torna agitada e possui um comportamento inadequado, se tornando impaciente e agressiva, quando não possui espaço físico adequado.	Para as interações sociais as crianças são agressivas e sempre é necessária a intervenção do professor.	Intervém com os funcionários e demais amigos de outras turmas, de forma tranqüila.	É perigosa. O meio físico é inadequado para crianças da educação infantil. Possui espaço pequeno e poucos recursos como brinquedos, parquinhos, para que as crianças sintam prazer no meio físico.

P4A	Estão muitos com bastante dificuldade.	Bastante conturbado.	Muitos interagem bem.	Muitos interagem bem, são poucos que não se dão bem com as pessoas que trabalham na unidade escolar.	Bastante legal.
P5A	Está difícil, a maioria dos alunos não quer nada.	Eles não têm limites em casa, nem na escola.	Poucos alunos têm problemas com os colegas.	Não temos problemas com isso.	Sem problemas.
P6A	Sempre trabalhei com alunos especiais (NEE), a maioria com dificuldade de aprendizagem.	Bom.	Bom.	Muito bom.	Muito bom.
P7A	Aprendem com facilidade, apesar das dificuldades cotidianas.	Em sua maioria apresenta um bom comportamento. Uns dois ou três me fazem contar até 10.	Interagem bem com os colegas. Esses dois ou três reagem sempre com beliscões, tapas e birra.	São boas.	O meio físico escolar colabora para a agitação das crianças, pois as salas são divididas por meia parede de madeira revestida de plástico e as crianças falam muito alto, atrapalhando a rotina da aula.
P8A	Aprendizagem muito lenta na maioria das vezes, mas também existem aqueles que se destacam.	Todos são bem agitados.	Todos têm um ótimo relacionamento entre eles, mesmo a turma sendo multi-seriada e na mesma sala conter alunos de idades diferentes.	Ótima interação com todos os componentes da unidade escolar.	Por eu ter um aluno deficiente físico, aparecem algumas dificuldades para a locomoção dentro da unidade escolar.

P9A	Trabalho com alunos de educação especial... uns aprendem com um pouco mais de facilidade e outros têm o seu próprio tempo para aprender. Trabalho com muitos jogos, atividades que eu percebo que se saíram melhor, trabalho com agrupamentos e faço minhas observações... o que preciso retornar e/ou avançar.	Também depende do momento, de como ele está e/ou problemas no lar... mas, por gostar muito do meu trabalho e das crianças, tenho conseguido levá-los a esquecer e ser mais felizes na sala... a sermos amigos, uma família e sempre tem sido valioso!	As pessoas ainda têm muito preconceito, acham que não são capazes e/ou se cobram demais para quererem ajudá-los e às vezes, só querem um pouco de atenção.	Na escola regular poderia ser ainda melhor se todos se comprometessem com a socialização e não só o professor de sala de recursos e/ou o professor que leciona para o mesmo, que por sua vez, esquece e/ou não se dá o devido valor a este ponto tão primordial. Na Pestalozzi, a relação entre eles é tranquila.	Poderia também ser ainda melhor... mais acessibilidade! Obs.: Já houve uma melhora nas escolas que foram reformadas.
P10A	Todos falam bem alto e são agitados. Quanto à aprendizagem, poderia ser melhor.	Uns são bem carinhosos e outros são mais agressivos.	Esse é o meu primeiro ano nesta escola, mais eu estou amando. Obs. A resposta sugere que a professora respondeu sobre sua atuação e não sobre a interação dos alunos.	Boa.	Espaço físico.

Quadro 18 – Respostas dos professores ao Questionário Parte 1, pergunta 2 ampliada (para melhor visualização)

ESCOLA “B”

	Quanto à aprendizagem	Quanto ao comportamento	Quanto às interações com os colegas	Quanto às interações com os demais elementos da escola	Quanto à relação com o meio físico escolar
P1B	Eles querem aprender, mas não sabem como fazê-lo.	Ele traz o comportamento que conseguiu desenvolver em seu meio e que, muitas vezes, não	A troca é muito difícil, na maioria das vezes, já que um difere do outro em termos de educação. Aí,	Ele é interessado ou não, depende da atividade.	O meio, penso que é muito precário, falta espaço e tantos outros elementos que contribuiriam para

		condiz com o que esperamos dele.	ele acaba fazendo parte de um grupo, por aceitação de hábitos e costumes.		melhor desenvolvimento do aluno.
P2B	São de fracas a médios em questão de aprendizado.	Os alunos, devido ao grande tamanho das turmas, são muito heterogêneos. Há uma elevada indisciplina.	Em geral, os alunos apresentam boa interação social. São muito comunicativos.	Também apresentam bom relacionamento.	O cuidado com a escola é, em geral, pouco.
P3B	Já é sabida a grande defasagem na área de conhecimentos. Mas nos cabe recuperá-los o máximo que pudermos.	É difícil, pelo fato das famílias não assumirem ou, por dificuldades diversas, não orientarem seus filhos como deveria. A escola hoje está com dupla tarefa ou até mais. Como o educador acha sempre uma saída, estamos sempre com esperança de dias melhores.	De uma forma geral, eles se comunicam, mas existem situações que é de grande importância a orientação do professor.	Há um entendimento de que é importante participar e respeitar regras.	Todos têm liberdade de usar o espaço escolar da melhor forma possível. Vejo os alunos relativamente bem.
P4B	No ensino médio, sinto que eles chegam despreparados em termos de conteúdos, de socialização, de respeito ao próximo e a regras, de limites, de valores (o que é o mais sério, por estar mais introjetado). Alguns têm real interesse em aprender os conteúdos, mas a maioria visa o certificado.	Como disse antes, não há limites. Por “n” causas presentes na vida moderna, acham-se autoritários, voluntariosos, desrespeitosos, agressivos e, logicamente, desinteressados.	Pois é, seria de se entender uma agressividade com os professores, coordenadores, diretores, mas o que vemos é a arrogância, o individualismo, a falta de respeito, de se reconhecer no outro, em geral. Quando muito, formam grupinhos contra outros grupinhos.	Percebo um certo “desprezo” pelos responsáveis pelo apoio, além do desrespeito geral.	Aqui, pelo menos, o desrespeito não é tão ostensivo. Mesmo assim, há atos isolados.
P5B	Em geral, leciono para alunos que apresentam deficiência na base do ensino fundamental.	Alguns são bem agitados, mas no geral apresentam um comportamento regular.	A maioria tem uma boa interação com os colegas de turma. Poucos alunos permanecem	Também acho que a maioria tem boa interação com os professores, direção e demais	Eles aproveitam bem o espaço físico da escola.

			isolados na turma.	funcionários.	
P6B	Não são interessados e não entendem que é um processo longo e contínuo.	Parecem indolentes, mas também isso é pelo menos milenar, nessa faixa etária.	Muito intenso aparentemente, mas acho tudo raso e superficial.	Quase inexistente, aqui nessa escola ainda estão tentando algumas ações para integrá-los com outras atividades na escola.	A escola oferece pouco espaço de interatividade. Não há quadra, o pátio é pequeno para tantos alunos.
P7B	Fracos, com muitas dificuldades.	Apresentam muita indisciplina. Infantis. Muito uso de linguagem vulgar.	Interagem muito entre si.	Têm um bom relacionamento com os funcionários.	Não respeitam os materiais. Muitos depredam os bens físicos. Pixam as carteiras.
P8B	Hoje, depois de tantos anos em sala de aula, tenho que admitir que o aluno tem muitas dificuldades.	Mais que nunca, estão muito, mas muito mesmo, sem noção de limites.	Não vejo aí nada de novo. Acho que estão convivendo sem muito pensar nesse “convívio”.	Vejo da mesma maneira descrita no item anterior.	Precisam ser lembrados a cada momento do papel da escola e seu meio físico em suas vidas.
P9B	A maioria apresenta dificuldades (muitas vezes porque acumula dificuldades de outras séries) e sinto uma resistência grande em aprender algo novo.	São muito agitados mas respeitam o professor.	Na sua maioria falam com todos os colegas de classe e com muitos colegas de outras turmas. São afetivos mas infantis.	Respeitam os funcionários.	Rabiscam suas carteiras. Não valorizam a estrutura oferecida pela escola (em sua maioria).
P10B	Com muitas dificuldades e sem nenhum apoio familiar.	Inquietos, hiperativos e desafiadores. Sem educação vinda de casa.	Pouco, por falta de tempo devido à correria do dia-a-dia. Obs. A resposta sugere que a professora respondeu sobre sua atuação e não sobre a interação dos alunos.	Nenhuma.	Razoável.
P11B	Apresentam muitas dificuldades.	São agitados! Falam muito!	Têm um bom relacionamento entre si.	Não identifico interação.	Poderia ser melhor.

Quadro 19– Respostas dos professores ao Questionário Parte 2

ESCOLA “A”

	Tempo de trabalho como professor	Importância do trabalho corporal com os alunos.	Como incorporá-lo	Importância do trabalho com elementos da natureza e por que.	Como incorporá-lo?	Sugestão ou comentário
PAA	12 anos no 1º segmento do ensino fundamental e educação especial.	Sim, para relaxar, descontrair e acredito que depois passam a ter mais facilidade de ter atenção e concentração.	No início e no final das aulas	Sim, aulas-passeio e trabalhar as percepções utilizando o concreto, a natureza... chama mais a atenção da criança. A participação, o interesse e a aprendizagem acontecem de maneira mais rápida e eficaz.	As turmas que tenho trabalhado ultimamente têm me proporcionado oportunidade de trabalhar com o concreto, o lúdico, a natureza e dessa forma (através desses recursos) tem sido mais fácil trabalhar os conteúdos, criando até atividades interdisciplinares	Muito proveitosa a oportunidade e de conhecer e conviver com pessoas (as técnicas) que vieram trazer os seus ensinamentos e estar com o grupo naquele dia. Gosto muito deste tipo de estudo e de nunca esquecer de valorizar o meio ambiente.
PBA	Há três anos – pré-escolar.	Sim. Trabalhando com o corpo, estarei colaborando para que o educando desenvolva a noção espacial, o equilíbrio, a psicomotora fina, entre outras coisas igualmente importantes.	Incorporá-lo no meu trabalho de higiene pessoal, nas brincadeiras do dia a dia, em histórias que conto, músicas, entre outras coisas.	Sempre. Além de identificar sons e coisas, começam desde cedo, a ter gosto pela natureza. Habitua-se a tê-la por perto, desenvolvendo assim o respeito pela mesma.	Habitamos um município que, mesmo já sendo devastado pela ação humana, conserva uma parte natural extremamente bonita. Quando se conhece e/ou se tem contato com algo, aprendemos a respeitá-la, com a ideia crescente de sua importância em nossas vidas. Pode ser incorporada, também, em trabalhos manuais, teatro, músicas, de acordo com a criatividade de cada um.	Agradeço a valiosa oportunidade. Foi um dia muito proveitoso para mim e acredito que para meus colegas também. Desejo dias lindos para vocês (pesquisadoras). Que o sopro da vida levem-nas em boas direções..
PCA	Há 16 anos na	Sim. Na Educação	Dentro do planejamento	Sim. A natureza é foco de nossas	Através do projeto pedagógico da escola	Foi um dia marcado por

	educação. Ensino fundamental de 1º ao 9º Ano, como coordenadora de turno. Hoje diretora na educação infantil	Infantil o trabalho tem que partir do concreto, de experiências vividas pelo aluno	semanal de forma lúdica e agradável, através de jogos, brincadeiras, etc.	preocupações assim como nossos alunos. Nada melhor que fazer a junção dessas preocupações, para buscar a solução para uma preocupação ainda maior - a VIDA.		desafios, obstáculos, observações etc. Porém, o que mais marcou foi o se esvaziar do dia a dia para se encher de tranquilidade, equilíbrio, liberdade. Que Deus te abençoe e te faça prosperar em todos os seus projetos.
PDA	Dois anos. Educação Infantil I.	Sim. Desenvolvendo as habilidades corporais das crianças elas se tornam mais confiantes e seu raciocínio mais ágil.	Com brincadeiras e jogos pedagógicos direcionados (brincadeira de roda com música e passos rítmicos, jogos com bola na cesta, acertando longe, perto, etc.).	Sim, quando as crianças entram em contato com a natureza, isso as atrai e com a ajuda do mediador, elas aprendem que nós também fazemos parte da natureza e precisamos preservá-la.	Levar as crianças em um passeio pela natureza ou até mesmo se tiver um lugar com árvores, areia, água, etc., para que elas entrem em contato e sintam a natureza para aprender a preservá-la.	Quanto mais a criança entra em contato com o lógico, ela observa isso e atrai, fazendo com que ela entenda o quanto a natureza é importante.
PEA	Sou professora de educação infantil já há 11 anos.	Sim, pois na educação infantil o corpo é o ponto de partida para o processo de aprendizagem do aluno.	Como já disse, o corpo é o ponto de partida para a aprendizagem. O professor deve lançar mão de estratégias que façam a criança sentir, experimentar sensações diversas.	Sim, pois quando estamos em contato com algo que gostamos e que seja realmente prazeroso, nos apropriamos com mais facilidade das coisas que podemos aprender. É uma aprendizagem mais significativa.	Trabalhos com sementes, folhas, flores, pedrinhas. No caso da educação infantil, acho interessante montar coleções desses objetos. Podemos selecionar por características, cor, fazer contagem, etc.	Foi muito bom ter um dia para cuidar de mim como pessoa. A correria do cotidiano não nos deixa ouvir o que o nosso "eu" tem a nos dizer.
PFA	30 anos de Magistério . 23 anos em sala de aula trabalhando com	Sim. Porque além de aproximar mais o grupo, estimula a atenção às sensações,	Através de atividades que exploram e estimulam os sentidos.	Sim. Porque quebra a rotina e amplia os conhecimentos de forma lúdica e dinâmica.	Podemos incorporá-lo através de atividades de sensibilização ambiental como: trilha interpretativa, bingo na natureza,	Sim. A atividade foi maravilhosa e que a próxima realizada em nosso

	diversos níveis de ensino e 7 anos como Coordenadora Pedagógica.	promovendo a ampliação da percepção e da consciência corporal.			relaxamento, meditação, visualização de paisagens e descrição das mesmas, etc.	município seja planejada com mais antecedência. rrsrsrs
PGA	Dois anos e meio, no primeiro segmento do ensino fundamental.	Com certeza. Percebo alguns alunos com certa dificuldade de se movimentar, meio travados, não desenvolvem os movimentos para a escrita da letra cursiva, por falta do manejo da mão.	Acredito muito no trabalho em grupo, um ajudando o outro, com atividades para estimular o desenvolvimento, como correr, pular corda. Mas deve ser um trabalho constante e gradativo para alcançar o objetivo.	Acho muito importante. Meus alunos moram em área rural e eu procuro adaptar o planejamento à realidade deles.	Com a promoção de passeios a parques, sítios, lugares para contato total com a natureza, mas um contato não limitado e nem de forma mecânica.	A escola deve procurar colocar os alunos no meio natural e trabalhar o contato direto, como sentir as plantas, suas partes.
PHA	3 anos. 1º e 2º anos	Sim, pois assim ajuda a desenvolver ao mesmo tempo a parte intelectual.	No dia - a - dia para que a criança desenvolva bem as atividades em sala de aula	Sim, porque desse jeito o aluno percebe o quanto a natureza é importante e ao mesmo tempo aprende a respeitá-la.	Com passeios e brincadeiras na natureza.	Não.

Quadro 20 – Respostas dos professores ao Questionário Parte 2

ESCOLA “B”

	Tempo de trabalho como professor	Importância do trabalho corporal com os alunos.	Como incorporá-lo	Importância do trabalho com elementos da natureza e por que.	Como Incorporá-lo?	Sugestão ou comentário
PA B	Há 16 anos, atuando no ensino	Sim, após ter vivenciado tal experiência no	Capacitando e conscientizando do corpo	Com certeza, o grupo de alunos, em algum	Penso que todo trabalho parte primeiro de uma	Sim, tenho. A exploração teórica dessas

	médio como professora de Língua Portuguesa e Literatura.	“projeto”, passei a considerar o desenvolvimento de um trabalho corporal muito importante para o grupo de alunos. Porque eu mesma senti a motivação e o estímulo que esse trabalho traria para ele.	docente e discente da importância desse tipo de trabalho, mostrando-lhes, principalmente, os benefícios adquiridos e dando-lhes suporte para que o desenvolvimento de um trabalho corporal se realize.	momento, se identificaria com esses elementos da natureza e desenvolveria o desejo de preservar tais elementos. Dando-lhes a real importância, abrangendo-a para a humanidade.	conscientização, do incentivo e, depois, sim, a implementação. Assim como se iniciou conosco, professores, participantes do projeto, deveríamos, paulatinamente, fazer pequenas demonstrações, vivenciando, preocupando-nos mais com a interação corporal e a cultural de forma simples e clara com o objetivo de veicular prazer – descoberta – aprendizagem como sendo um caminho a ser traçado no contexto escolar.	atividades no contexto do desenvolvimento constitui um tema recorrente, mas aqui, estamos vendo tudo isso na prática o que torna o grupo de alunos enriquecido pela visão do meio ambiente como contexto cultural em transformação, dentro do qual esses alunos participam e se transformam também. Tornando-se, porque não dizer, autores de sua própria história, ou (...) indo além, autores das “histórias” deles. Obrigada, a equipe é maravilhosa.
PB B	Há 26 anos com o ensino médio, mas também já trabalhei com o fundamental .	Acho, pois acredito que o trabalho corporal auxilia no preparo para o conhecimento .	Ainda não sei, preciso me informar mais sobre o assunto e as técnicas para atuar em sala de aula. A dificuldade é a quantidade de alunos dentro de sala, mais de 50 por turma.	Fundamental. Essa interação sem dúvida facilita o trabalho didático. Prepara o emocional, a percepção do corpo para disciplinar os desejos e melhorar a concentração.	Ainda não sei, gostaria de me interar mais com as técnicas. Tenho receio de ao começar uma atividade, perder o controle da turma. Não sei se depois conseguiria conduzi-los aos objetivos da matéria.	Foi uma experiência muito interessante e gratificante e gostaria muito de conhecer mais sobre o assunto para ter mais segurança em utilizá-lo com os meus

			Mesmo assim gostaria de tentar.			alunos. Acho perfeitamente possível.
PC B	Há dez anos, como professora de nível médio.	Sim, primeiramente, para que esse grupo conheça melhor seu próprio corpo e também para promover maior integração no grupo de alunos.	Dentro da sala de aula, em atividades que possam ser relacionadas, de certo modo, com o tema a ser desenvolvido.	Sim, porque penso que isso despertaria nos alunos um maior interesse pelas aulas.	Trazendo alguns desses elementos para a sala de aula ou, se possível, visitando lugares em que a natureza se faça presente e, então relacionar esses elementos com o conteúdo a ser abordado.	Não.
PD B	Há um ano, no ensino médio.	Sim, trabalhos corporais despertam a atenção e o interesse dos alunos.	Atividades relacionadas com a disciplina, que façam com que os alunos se interessem e tenham vontade de prestar atenção, como uma brincadeira que trabalhe o corpo e a mente, antes de iniciar a aula.	Sim. Entendendo que você é um elemento da natureza, permite que entenda seu papel na sociedade e na natureza.	Atividades que tragam uma aproximação maior com esses elementos, tanto na escola quanto em um ambiente natural (como uma floresta).	As atividades das vivências foram muito interessantes para despertar a importância do trabalho corporal e com elementos da natureza e nos fazer refletir sobre o uso na sala de aula. Conduzindo de maneira adequada, poderá potencializar a aprendizagem.
PEB	Trabalho há 42 anos: 06 anos no fundamental I; 08 anos no fundamental II, 14 anos no ensino médio, sendo 12 só na formação de professores; 02 anos na Coordenação Pedagógica; 12 anos na Direção de escola, no	Sim. Desperta a sensibilidade quanto ao conhecimento de si próprio.	Através de dinâmicas, de acordo com os objetivos propostos ao grupo.	Sim, pois posso despertar a capacidade de fazer co-relacionamentos com aprendizagens diferenciadas e principalmente valorizar a natureza quanto à sua importância para os seres humanos e animais.	Sempre que possível, através de leituras, filmes, pesquisas, passeios, atividades de integração com disciplinas afins ou não.	Foi uma ótima oportunidade de vivenciar a natureza de uma forma mais intensa e a possibilidade de maior interação entre as pessoas.

	curso Normal.					
PFB	Trabalho como professora educadora desde 2003. No memento atuo no ensino médio.	Claro que sim. Precisamos “acordar” nosso corpo para que possamos ficar mais atentos e espertos, deixando o desânimo e a preguiça de lado, aproveitando melhor e com mais entusiasmo o que vai ser ensinado.	No início da aula. Principalmente nos primeiros tempos de aula (turno da tarde) onde chegam desanimados e com sono. Seria uma atividade para despertá-los para que possam aprender com <u>vontade</u> e estarem <u>em alerta</u> .	Sim. Principalmente para torná-los conscientes de vários aspectos da natureza, que muitas vezes eles nunca pararam para pensar, refletir e sentir tantas coisas boas que a natureza pode nos fornecer. E ainda, conscientizá-los sobre o meio ambiente e seus problemas.	Com atividades de campo, onde eles possam conhecer e sentir a natureza mais de perto. Reconhecendo seu papel de cidadão consciente, como a preservação do meio ambiente, etc.	Gostaria de ressaltar o dia em que passamos no Parque Lage. Foi um dia muito gostoso e proveitoso, onde pudemos “esquecer” do cotidiano e nos centrarmos em nós mesmos.
PG B	38 anos, sempre atuando no ensino médio.	Nunca pensei no assunto antes de participar das atividades propostas no projeto.	Acho válido, mas não sei se será possível pelo fato de trabalhar com turmas enormes (mais de 50 alunos) e isso é bem complicado!	Sim, no caso é mais simples de se conseguir, mas para tanto precisamos contar com uma infraestrutura calcada em passeios, encontros, etc. A escola tem que dar apoio.	Como estou em final de carreira, embora tenha achado legal tudo que foi “vivido” nas atividades, não penso em incorporar.	Não.
PH B	Há 03 anos, no ensino fundamental II e no ensino médio.	Sim. Pois “acorda” o corpo e “ativa” a concentração. Envolve as pessoas e estimula a interação entre os membros.	Penso em fazer um momento (inicial) em sala, com alguma (s) atividade (s) corporal.	Sim. Pois trabalha a consciência, o respeito, a concentração, a observação. Estimula os sentidos, traz bem estar.	Ainda não sei como incorporar elementos da natureza.	Todos nós, professores, deveríamos passar por essa (ou alguma vivência) no período da faculdade (durante nossa formação). Já começaríamos com outro enfoque e poderíamos explorar mais essa abordagem, desde a faculdade, para incorporá-la na nossa

						prática. Gostei muito da vivência e de tudo que pude compartilhar nos dois dias (sexta e sábado), e vou trabalhar para incorporar o aprendizado sequencial em minhas aulas. Obrigado mais uma vez!
PIB	10 anos no magistério, atuando nos ensinos: fundamental (4anos); médio (10anos) e superior (5anos).	Depois da vivência considero ainda mais importante o movimentar-se corporalment e antes da exposição de qualquer tema que necessite de mais atenção.	Já fiz Yoga e Pilates por algum tempo e já havia brincado com uma turma, muito simpática, de 1º ano do ensino médio, fazendo-os levantar, alongar e balançar o corpo. Foi experimental e ótimo. Mas só havia proposto por que fui cativada por eles mesmos e me senti à vontade. Hoje considero obrigatório esse exercício inicial, mas ainda não coloco em prática.	Muito importante, pois a dissociação frequente do homem ao meio ambiente é nociva e só reversível se aproximá-lo dos elementos da natureza.	No mesmo dia da vivência, tive uma ideia maluca de trazer para dentro de cada sala de aula um micro-ambiente natural - um aquário; um ambiente úmido com vegetação típica; um orquidário; um outro ambiente de suculentas; outro de bonsai, etc. Cada turma deveria reunir informações sobre aquelas plantas e ambientes, a cultura vinculada, enfim... conservá-los e divulgar o processo e resultados. Seria algo multidisciplinar e contínuo, pois o meio ambiente funciona melhor com preocupações e afagos constantes.	Não.

Quadro 21 – Categorização dos dados das entrevistas dos gestores

CATEGORIAS	DADOS DAS ENTREVISTAS COM GESTORES	
	Escola A	Escola B
Como percebe o aluno na sociedade e escola contemporâneas.	<p>A vida dos alunos, o histórico familiar é crítico, influenciando muito na aprendizagem. Há crianças que vão à escola só para comer; há pais que usam agressão física; há necessidade de se recorrer com muita frequência ao Conselho Tutelar, pela alta incidência de problemas graves nas famílias. Muitas crianças com dificuldades no convívio com o outro, nos relacionamentos, no contato corporal, com a afetividade, que não têm em casa.</p>	<p>Os alunos têm uma linguagem e uma percepção diferente, nos dias atuais, e os professores precisam se preparar e se adequar aos dias de hoje.</p>
Como percebe o professor na sociedade e escola contemporâneas.	<p>Os professores vêem que a realidade está muito ruim, no dia a dia da escola e em todos os lugares (conversando com professores de outros municípios, pela televisão). Os professores, frente às grandes dificuldades com os alunos, sofrem, procuram e fazem tentativas, querem tentar alternativas: “tudo que vier de novo pra melhorar eles encaram, são abertos, não têm resistência, a maioria aceita”. Há investimento de verbas (PDE, PDDE) e a escola implementa ações para ajudar as crianças com dificuldades – aulas de reforço, projeto Acelerar, EJA diurno. Referindo à formação dos professores: “A gente tem que arrumar um jeito, porque vai chegar a uma situação que não vai ter mais como voltar atrás. Então tem que mediar agora, pra quando chegar em 2020 não tenha tanto problema.”</p>	<p>O gestor, na escola, necessita delegar muito, pois tem várias incumbências – administrativas e pedagógicas. Há um problema em relação à acomodação do profissional na escola - apenas faz o que lhe é determinado, não pensa pra fazer, não avança, não cria. Os alunos recebem pouco dos profissionais, que precisam se preparar e se adequar aos dias de hoje, para poderem conviver com esse aluno, pois até a linguagem dele e sua percepção são diferentes. O professor culpa a administração pública pela situação atual, pela aprovação automática, mas não domina as novas tecnologias e, muitas vezes, está muito acomodado. Tem professor que aplica a mesma prova há dez anos. Ressalta que acredita que para mudar a educação tem que mudar o professor, sua visão, o que ele entende de dar aula. O grande investimento tem que acontecer na Língua Portuguesa.</p>
Como avalia a qualidade de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, na escola.	<p>Alunos com dificuldade para ler, em relação às matérias “críticas” Português e Matemática, que chegam ao 6º ano sem saber ler. Está muito difícil. A cada ano aumenta esta problemática, apesar das ações da escola para tentar solucionar os problemas.</p>	<p>Muitos alunos chegam semi-analfabetos ao ensino médio. Há alunos que não sabem ler, ou sabem ler, mas não têm a mínima condição de interpretar; não têm subsídios pra perceber as conotações da linguagem. Os alunos têm uma deficiência em sua educação como cidadãos, não sabem como se portar como pessoa na sociedade. No ensino médio, o aluno leva seis meses</p>

		para ser educado a se comportar numa unidade de ensino. Ele (aluno) estranha, mas percebe a regra, que é para todos, e gosta.
Posicionamento quanto ao trabalho com os recursos corporais para interação e aprendizagem.	O aluno necessita de um trabalho corporal, pois há crianças com dificuldades no convívio, no relacionamento físico, na afetividade e estas crianças ficam travadas.	Seria interessante trabalhar com essa proposta, mas fica o como, o onde. O trabalho corporal na escola é feito basicamente na área de Educação Física. O professor não tem recursos para trabalhar do ponto de vista corporal, ele quer que o aluno pare e pense. Porém, há uma professora de Artes na escola, que faz um trabalho deste tipo com os alunos, ela é vista como louca, mas não é louca. Ela usa estratégias e fez um trabalho que nenhum professor da escola fez: um projeto com os alunos e a comunidade que grafitou os muros da escola, num grande evento. A associação de moradores pleiteou o tombamento artístico do muro. "Você tem que ouvir os malucos também!"
Posicionamento quanto ao uso de elementos naturais no processo educacional.	Tenho certeza que a proposta de sensibilização com elementos da natureza pode ajudar na aprendizagem, pois tem alunos com dificuldade dentro da sala de aula e quando eles vão para o meio ambiente, voltam com outra ideia, o professor trabalha com o que eles viram, ouviram e o resultado é ótimo. Não sei como deveria ser, mas penso que uma vez por semana seria ideal fazer um trabalho de campo.	É preciso saber como. A ação das vivências será com o professor, só que com a resposta no aluno, por isso é válida.
Concordância com a incorporação de recursos naturais no ambiente escolar	"Acho ótimo! Sou bióloga!" Já temos uma programação para fazer uma horta. Os alunos vão fazer uma horta medicinal, outra só de temperos e uma maior, de legumes. Antes de a escola passar por uma grande reforma, havia uma horta linda que tinha de tudo, mas teve que ser desfeita pela reforma.	É preciso saber como. Se a proposta, escrita, for viável e o aluno puder ser beneficiado, é válida.
Posicionamento quanto à possibilidade de realização de atividades extras com vistas ao contato com a natureza, na prática escolar.	Fazemos a agenda 21 há três anos: foi feito um plantio na Delegacia atrás da escola, pelos alunos; de sábado e domingo eles fazem caminhadas com os biólogos (são 3 na escola); ano passado foi feita uma caminhada em Pirineus, no meio do mato, recolhendo espécies e levando ao laboratório da escola; houve um passeio para a lagoa Juturnaíba, onde trabalharam as espécies vegetais e de peixes. Os alunos	O gestor não abordou esta questão.

	gostam muito. Ajuda muito no comportamento e também ajuda àqueles que querem realmente aprender. Deve melhorar também os que têm dificuldades.	
Viabilidade e aplicabilidade da proposta na escola pública regular	Teria que haver uma formação, até uma formação continuada, para o professor aprender a fazer com os alunos. Os professores a fariam, e de bom agrado. A proposta nunca foi trabalhada; essa pode dar certo.	Difícil é mexer com o professor, fazer com que queira sair do lugar comum. Temos que reconquistar o professor, para reencontrar o brilho nos olhos.

2.2.5.3 Comentários sobre os quadros de categorizações

Foi realizada uma organização das respostas dos professores, referentes a cada pergunta retratada em cada um dos quadros categorizados, elaborada em forma de comentários e apresentada a seguir.

- Comentários descritivos interpretativos dos Quadros 15 e 16 – Respostas dos professores ao Questionário Parte 1 – Perguntas 1/3/4/5
 - Em relação à pergunta 1 - Você se sente realizado como professor frente à sua concepção de educador?

Na escola A

Os professores da escola A apresentaram variedade de respostas. Dos dez professores dessa escola, três, de diferentes maneiras, afirmaram não se sentirem realizados como educadores.

Dois responderam que sim, sentiam-se realizados.

Dois expressaram gostar do que faziam e de serem educadores, um lidando com as frustrações e o outro com crianças não educadas.

Um professor respondeu que teve problemas com o ensino fundamental, com tanta revolta encontrada e que na educação infantil havia maiores chances.

Um professor respondeu que se sentia mais ou menos realizado.

Um professor não respondeu diretamente à pergunta, referindo-se à sua dificuldade pessoal de adaptação fora de seu contexto.

Na escola B

Dos onze professores dessa escola, oito responderam sim e, de diferentes maneiras, expuseram seu sentir-se realizados como educadores: deixar um pouco de você nas pessoas; contribuir na formação de muitos jovens; o gosto por ensinar, ter contato com outras pessoas e, como educador, além de responsável pelo ensino de uma disciplina, ser responsável na formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Destes professores que afirmaram sua realização profissional, três fizeram ressalvas em relação às dificuldades da profissão: necessidade de real preocupação e valorização de tão digna profissão; a não valorização; viver em conflitos, com dúvidas sobre estar no caminho certo. E um professor que se considerou realizado ressaltou sua autopercepção de que poderia melhorar em alguns pontos e sentir-se mais satisfeito.

Três responderam não sentirem-se realizados. Um dos professores acrescentou ao não sentir-se realizado, uma explicação sobre sua necessidade de retorno ao que faz, para alimentar sua criatividade. Os dois outros professores nada acrescentaram ao não.

Obs.: A pergunta 2, referente ao aluno, por conter vários itens para posicionamento dos professores, foi organizada em quadro específico (Quadros 17 e 18).

- Quanto à pergunta 3 - Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno no processo de aprendizagem?

Na escola A

Nesta, os dez professores, de diferentes formas, responderam Sim.

Quatro afirmaram a importância sem comentários.

Três afirmaram a importância ressaltando os benefícios em relação às habilidades: a aprendizagem começa a partir do próprio corpo; o aluno deve se conhecer primeiro para depois começar a desenvolver suas outras habilidades; quando a criança desenvolve suas habilidades corporais, desenvolve suas percepções auditivas, raciocínio rápido, percepções mais rápidas.

Um professor disse que o trabalho corporal leva o aluno a ver e se comunicar melhor com o mundo.

Um professor afirmou que com o trabalho corporal a aprendizagem ocorre com mais rapidez.

Um professor ressaltou que apesar de importante, quase não é trabalhado.

Na escola B

Dez, dos onze professores, de diferentes formas, responderam sim e um professor respondeu que poderia ser interessante.

Destes dez professores, quatro afirmaram a importância, sem tecer comentário.

Um professor afirmou a importância do trabalho corporal e ressaltou que é pouco desenvolvido pelos professores no dia a dia.

Três professores ressaltaram a importância em relação ao autoconhecimento: o aluno conseguindo se conhecer terá mais facilidade para conhecer o que está em volta; o aluno se torna mais aberto ao aprendizado, se conhecendo melhor; no momento em que o aluno se conhece, tudo vai facilitar para participar de novas experiências com sucesso.

Dois professores abordaram a importância dos sentidos e percepções: a percepção faz parte do desenvolvimento; além do desenvolvimento dos sentidos, é importante o uso dos movimentos para o próprio conhecimento do corpo e melhoria da autoestima.

- Quanto à pergunta 4 - Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

Na escola A

Os dez professores, de diferentes formas, responderam sim.

Cinco professores afirmaram a importância e não teceram comentários.

Um professor relatou sua dificuldade em incorporar a natureza em seu planejamento, por seus alunos serem oriundos da área rural.

Quatro professores apontaram os seguintes argumentos: a natureza desperta o interesse e a curiosidade; a natureza é envolvente; é experimentando que nos apropriamos de tudo ao nosso redor; usando os elementos da natureza os alunos passam a conhecer mais o meio em que vivem.

Na escola B

Os onze professores, de diferentes formas, responderam sim. Um deles respondeu que acha interessante.

Dos dez professores que afirmaram a importância, três não fizeram nenhum comentário.

Sete professores fizeram abordagens à conscientização em relação ao meio natural: valorizar a natureza é valorizar a vida; o contato com a natureza permite um melhor entendimento de seu lugar e papel na sociedade e na própria natureza em si; com consciência do valor da natureza e da sua preservação, a vida pode ser bem melhor; somos parte da natureza e a ela devemos estar integrados; é importante que o aluno conheça mais a natureza e aprenda a respeitá-la; em geografia é muito importante; seria ótimo se pudessemos usar os elementos da natureza, mas com o crescimento das construções, não temos conseguido ter acesso à natureza e os alunos não podem sair da escola, pois a violência aumentou muito.

- Quanto à pergunta 5 - Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Na escola A

Os dez professores, de diferentes formas, responderam sim.

Dois professores afirmaram a viabilidade sem tecer comentário.

Um professor considerou que é viável, porém afirmou ter trabalhado pouco com elementos da natureza.

Um disse que vê viabilidade só em parte, sem justificar.

Dois professores apontaram que suas escolas contemplam estes elementos: afirmaram que sua escola era privilegiada com relação à natureza, com árvores, temperos, pequenos animais; que utilizava esses recursos, esclarecendo que trabalhava em uma escola que se localiza em zona rural, apreciava a natureza e seus alunos conviviam com esse mundo no seu dia a dia.

Um professor apontou a necessidade de trabalhar os profissionais e outro a necessidade de organização.

Um professor fez referência ao trabalho que costumava usar com os alunos, estimulando-os a usar pedras, paus e folhas, na realização de tarefas. Um professor abordou o fato de com os elementos naturais desenvolver formas de frio, calor.

Na escola B

Dos onze professores, nove, de diferentes formas, responderam sim e dois professores não respondem sim: um respondeu “um pouco” e outro respondeu que não temos espaço nas escolas e nestas, nem árvores há mais.

Cinco professores, apenas, afirmaram a viabilidade e não fizeram comentário.

Um professor afirmou a viabilidade, mas colocou que não considerava uma tarefa fácil.

Três professores afirmaram ações para a viabilidade: em diversos momentos e em diferentes disciplinas, os elementos da natureza podem ser inseridos com o objetivo de potencializar o aprendizado; basta usar a nossa criatividade e a dos alunos; sempre procurei desenvolver isto, dentro dos limites da disciplina e dos recursos.

- Comentários descritivos interpretativos dos Quadros 17 e 18 – Respostas dos professores ao questionário Parte 1 – Pergunta 2 “Fale do seu aluno”

- Quanto à aprendizagem:

Na escola A

Dos dez professores, quatro fizeram referência a dificuldades dos alunos em seus processos de aprendizagem, citando elementos como: aprendizagem lenta; alunos que não querem nada; alunos que falam alto e são agitados, com comprometimento da qualidade da aprendizagem.

Dois professores apontaram o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais: um deles colocou que a maioria tem problemas de aprendizagem e outro salientou que uns aprendem com um pouco mais de facilidade, e outros têm seu tempo para aprender, e

destacou a importância das observações do professor para imprimir o ritmo de avanços e retrocessos necessários.

Um professor apontou o tempo diferenciado dos alunos e colocou a necessidade de encaminhamentos, como para o NAE, para a fonoaudiologia, etc.

Dois professores consideraram a aprendizagem boa, embora tenham feito referência a dificuldades no cotidiano e também em relação ao espaço físico como dificultadores da aprendizagem.

Um professor apenas destacou que se percebe como referencial para as crianças, sendo a vida escolar um meio para a integração na sociedade.

Na escola B

Os onze professores apontaram que os alunos apresentam dificuldades na aprendizagem.

Seis se referiram às dificuldades dos alunos, sendo que um ressaltou as deficiências advindas do ensino fundamental e um levantou a falta de apoio familiar.

Três apontaram desinteresse dos alunos: um ressaltou a resistência em aprender coisas novas; outro, a não percepção do aluno de que aprender é um processo longo e contínuo; outro associou o despreparo a um quadro geral – quanto aos conteúdos, à socialização, ao respeito ao outro, às regras e limites, aos valores – e que a maioria visava apenas conseguir o certificado.

Dois professores colocaram as dificuldades em aprender, mas um apontou que os alunos querem aprender, mas não sabem como, e o outro, que cabe aos professores recuperar as defasagens de conhecimentos dos alunos, o máximo que puderem.

- Quanto ao comportamento:

Na escola A

Dos dez professores, seis apontaram agitação no comportamento dos alunos. Destes, um relacionou o comportamento inadequado, impaciente e agressivo dos alunos à inadequação do espaço físico; dois colocaram a ausência de limites em casa e na escola, sendo que um deles apontou que deveria caber aos professores dar limites aos alunos na escola.

Três professores consideraram bom o comportamento dos alunos, sendo que um deles relatou que alguns são carinhosos e outros mais agressivos.

Um professor ressaltou que o comportamento dos alunos dependia de momentos e de problemas que enfrentavam no lar, mas que pelo fato do professor gostar de seu trabalho e das crianças, vinha conseguindo fazer da sala de aula um ambiente de amizade, “uma família”, e relatou que tem sido sempre valioso.

Na escola B

Dois professores colocaram que os alunos são agitados, mas que respeitavam o professor e apresentavam comportamento regular. Um professor colocou que os alunos eram indolentes, mas ressaltou ser essa uma característica da faixa etária.

Os demais oito professores se referiram a problemas no comportamento dos alunos, de forma mais veemente.

Destes, quatro apontaram que estes problemas os alunos trazem do meio, sendo que um disse que os alunos não conseguiram desenvolver em seu meio o comportamento esperado pela escola; outro levantou a existência de muitas causas presentes na vida moderna para que os alunos estejam autoritários, desrespeitosos, agressivos e logicamente, desinteressados; e dois se referiram a dificuldades vindas da família – um referiu que as famílias não assumem ou têm dificuldades para orientar seus filhos, recaindo esta tarefa para a escola; outro disse que os alunos estão inquietos, hiperativos e desafiadores, sem educação vinda de casa.

Um professor apontou a excessiva ausência de noção de limites. Um professor disse que os alunos são agitados e falam muito. Dois professores apontaram a indisciplina, um associando-a ao tamanho grande das turmas, outro apontou também a infantilidade dos alunos e o uso de linguagem vulgar.

- Quanto às interações com os colegas:

Na escola A

Dos dez professores, duas respostas sugeriram que os professores responderam sobre sua atuação e não sobre a interação dos alunos.

Seis professores apontaram boa qualidade nas interações entre colegas: um relatou ótimo relacionamento, mesmo com turma multisseriada, com a presença de alunos de idades diferentes na mesma sala; dois professores relataram boa interação e apontaram a existência de poucos alunos com problemas nas interações, sendo que um relatou reações de birra, uso de tapas e beliscões entre alunos.

Um professor apontou a presença de agressividade entre as crianças e a necessidade da intervenção do professor.

Um professor abordou as dificuldades nas interações com alunos com necessidades educacionais especiais, pela presença ainda do preconceito.

Na escola B

Dos onze professores, um respondeu sobre sua atuação e não sobre a interação entre os alunos.

Nove professores avaliaram positivamente as interações entre os alunos, alegando que têm boa interação social, são muito comunicativos, sendo a maioria bem integrada, com poucos alunos isolados na turma. Destes professores, um assinalou que há situações em que é de grande importância a orientação do professor e quatro professores fizeram observações sobre o que percebiam na qualidade destas interações – um professor apontou que apesar das interações serem aparentemente intensas, considerava-as superficiais; um disse que os alunos interagem entre si, são afetivos, porém infantis; um considerou que os alunos convivem sem muito pensar nesse “convívio”; outro referiu à diferenciação entre os alunos em termos de educação, o que dificulta as trocas, e o aluno acaba fazendo parte de um grupo por aceitação de hábitos e costumes.

Um professor relatou a presença de agressividade, arrogância, individualismo, falta de respeito e da capacidade de se reconhecer no outro, com as interações se desenvolvendo na formação de grupinhos contra outros grupinhos.

- Quanto às interações com os demais elementos da escola:

Na escola A

Dos dez professores, uma resposta sugeriu que o professor respondeu sobre condições e não interações.

Oito professores relataram boa interação, de forma tranquila, sem dificuldades. Destes, um salientou que muitos interagem bem e são poucos os que não se dão bem com as pessoas que trabalham na escola.

Um professor se referiu ao pouco comprometimento dos elementos da escola para com a socialização dos alunos com necessidades especiais.

Na escola B

Dos onze professores, quatro apontaram problemas nas interações dos alunos com os demais elementos da escola: dois responderam que não há interação; um disse que a interação é quase inexistente e que na escola estão tentando algumas ações para integrar os alunos com outras atividades na escola; um professor relatou perceber certo desprezo dos alunos pelos responsáveis pelo apoio, além de um desrespeito geral.

Cinco professores apontaram boa interação dos alunos com os elementos da escola: um disse haver um entendimento de que é importante participar e respeitar as regras; outro apontou que há respeito aos funcionários; um relatou que a maioria tem boa relação com os professores, direção e demais funcionários.

Dois professores avaliaram a qualidade da interação: um apontou que o interesse do aluno nas interações é presente ou ausente de acordo com a atividade; e um relatou que os alunos convivem sem pensar muito nesse convívio.

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

Na escola A

Dos dez professores, um não manifestou compreensão da questão.

Quatro professores apontaram boa relação dos alunos com o meio físico escolar. Um deles colocou que a relação com o ambiente físico escolar é bem explorada, com músicas, atividade de recreação dirigida, etc.

Três professores colocaram problemas quanto ao ambiente físico da escola: um deles apontou que a escola é pequena, o meio limitado, não dispendo de espaço significativo para atividades físicas; um professor relatou que o espaço é inadequado para crianças de educação infantil, sendo perigoso, pequeno e com poucos recursos, como brinquedos e parquinhos, para que as crianças sintam prazer no meio físico; um professor colocou que o meio físico escolar colabora para a agitação das crianças, pois as salas são divididas por meia parede de madeira revestida de plástico e as crianças falam muito alto, atrapalhando a rotina da aula.

Dois professores apontaram dificuldades das escolas em relação à acessibilidade.

Na escola B

Dois professores apontaram boa relação dos alunos com o espaço físico da escola: um deles relatou que todos têm liberdade de usar o espaço escolar da melhor forma possível e que vê os alunos relativamente bem; outro avaliou que os alunos aproveitam bem o espaço físico da escola.

Três professores apontaram muitas dificuldades na relação dos alunos com o espaço físico escolar: dois colocaram que os alunos não respeitam os materiais e que muitos depredam os bens físicos, picham as carteiras e não respeitam a estrutura oferecida pela escola, em sua maioria; um professor assinalou que os alunos precisam ser lembrados, a cada momento, do papel da escola e de seu meio físico, em suas vidas.

Quatro professores avaliaram a dificuldade de interação do aluno com o espaço escolar, de maneira menos contundente: um apontou como razoável; outro considerou que poderia ser melhor; outro colocou que o cuidado com a escola é, em geral, pouco; um professor observou que neste aspecto o desrespeito dos alunos não é tão ostensivo, mas que havia atos isolados.

Dois professores apontaram problemas no espaço físico da escola: um deles colocou que o meio é precário, falta espaço e outros elementos que contribuiriam para o melhor desenvolvimento dos alunos; o outro relatou que a escola oferece pouco espaço de interatividade, não há quadra e o pátio é pequeno para tantos alunos.

- Comentários descritivos interpretativos dos Quadros 19 e 20 – Respostas dos professores ao questionário Parte 2

A tabela 1 mostra o tempo de trabalho como professor dos pesquisados, onde se observa uma maior variação na escola A.

Tabela 1 – Tempo de trabalho como professor

	<u>Na escola A</u>	<u>Na escola B</u>
DE 1 A 2 ANOS	02 PROFESSORES	01 PROFESSOR
DE 3 A 5 ANOS	02 PROFESSORES	01 PROFESSOR
DE 6 A 10 ANOS		03 PROFESSORES
DE 11 A 15 ANOS	02 PROFESSORES	
DE 15 A 20 ANOS	01 PROFESSOR	01 PROFESSOR
MAIS DE 20 ANOS	01 PROFESSOR	
MAIS DE 30 ANOS	01 PROFESSOR	01 PROFESSOR
MAIS DE 40 ANOS	01 PROFESSOR	

- Importância do trabalho corporal com os alunos e justificativa:

Na escola A

Dos oito professores que responderam ao questionário, todos afirmaram a importância de realizar um trabalho corporal com os alunos.

Três professores afirmaram o trabalho corporal como base para as aprendizagens: na educação infantil, o corpo é o ponto de partida para o processo de aprendizagem do aluno; na educação infantil o trabalho tem que partir do concreto, de experiências vividas pelo aluno; ajuda a desenvolver ao mesmo tempo a parte intelectual também.

Um professor apontou o benefício para a atenção: para relaxar e descontrair e assim passar a ter mais facilidade de atenção e concentração.

Um professor relatou que o trabalho corporal aproxima mais o grupo e estimula a atenção às sensações, promovendo ampliação da percepção e da consciência corporal.

Dois professores apontaram o benefício para as condições de desenvolvimento - para o desenvolvimento da noção espacial, do equilíbrio, da psicomotricidade fina, entre outras coisas igualmente importantes; percebo alguns alunos com certa dificuldade de se movimentar, meio travados, não desenvolvem os movimentos para a escrita da letra cursiva, por falta do manejo da mão.

Um professor relatou também o desenvolvimento das habilidades corporais das crianças acrescentando benefícios para a auto-confiança e agilidade do raciocínio.

Na escola B

Dos nove professores que responderam ao questionário, oito afirmaram a importância do trabalho corporal com os alunos, sendo que um destes o faz declarando que, depois da vivência, considerava ainda mais importante o movimentar-se corporalmente antes da exposição de qualquer tema que necessite de mais atenção.

Um professor apenas pontuou que nunca pensou no assunto antes de participar das atividades propostas na vivência.

Em relação aos motivos, um professor relatou que passou a considerar muito importante o trabalho corporal para o grupo de alunos, após ter vivenciado a experiência e ter sentido a motivação e o estímulo que o trabalho traria para o aluno.

Quatro professores abordaram a atenção e disponibilidade para a aprendizagem: pela necessidade de “acordar” nosso corpo para que possamos ficar mais atentos e espertos, deixando o desânimo e a preguiça de lado e aproveitando melhor e com mais entusiasmo o que vai ser ensinado; para “acordar” o corpo e “ativar” a concentração, envolver as pessoas e estimular a interação entre os membros; despertar a atenção e o interesse dos alunos; o trabalho corporal como auxiliar no preparo para o conhecimento.

Dois professores apontaram o autoconhecimento do aluno: para que o grupo conheça melhor seu próprio corpo e para promover maior integração no grupo de alunos; despertar a sensibilidade quanto ao conhecimento de si próprio.

Observou-se nos relatos, que a promoção da integração do grupo também apareceu apontada por dois professores.

- Como pensa ser possível incorporar o trabalho corporal com os alunos:

Na escola A

Todos os oito professores levantaram ideias para a incorporação do trabalho corporal com os alunos.

Dois professores apontaram a utilização do trabalho corporal no cotidiano escolar: o uso de trabalho corporal no início e final das aulas; no dia - a - dia para que a criança desenvolva bem as atividades em sala de aula.

Três professores se referiram a atividades corporais através de brincadeiras e jogos: no trabalho de higiene pessoal, nas brincadeiras do dia-a-dia, em histórias contadas, em músicas, entre outras coisas; dentro do planejamento semanal, de forma lúdica e agradável, através de jogos e brincadeiras; com brincadeiras e jogos pedagógicos direcionados (brincadeiras de roda com música e passos rítmicos, jogos com bola na cesta – acertar longe, perto – etc.).

Dois professores apontaram atividades sensoriais: através de estratégias que façam a criança sentir, experimentar sensações diversas; através de atividades que exploram e estimulam os sentidos.

Um professor apontou a necessidade de a escola desenvolver atividades para estimular o desenvolvimento: acredito muito no trabalho em grupo, um ajudando o outro, com atividades para estimular o desenvolvimento, como correr, pular corda. Mas deve ser um trabalho constante e gradativo para alcançar o objetivo.

Na escola B

Três professores ainda não visualizaram esta incorporação: um professor assinalou que achava válido mas não sabia se possível, pelo número elevado de alunos por turma; um professor

apontou a necessidade de se informar mais sobre o assunto e as técnicas para atuar em sala de aula, e também se referiu à dificuldade relativa ao elevado número de alunos por turma, porém ressaltou que gostaria de tentar; um professor assinalou que hoje considerava obrigatório um exercício inicial na aula – como levantar, alongar, balançar o corpo – mas que ainda não colocava em prática.

Cinco professores apontaram ideias para incorporar o trabalho corporal com os alunos. Destes, dois sugeriram a realização de atividades corporais relacionadas com o tema da aula: atividades na sala de aula relacionadas, de certo modo, com o tema a ser desenvolvido; dinâmicas de acordo com os objetivos propostos ao grupo. Dois destes professores sugeriram atividades corporais no início da aula - atividade para despertar os alunos, para que possam aprender com vontade e estarem em alerta; alguma atividade corporal na sala de aula, num momento inicial. Um apontou atividades relacionadas com a disciplina e também antes do início da aula, que façam com que os alunos se interessem e tenham vontade de prestar atenção, como uma brincadeira que trabalhe o corpo e a mente.

Um professor apontou a possibilidade de capacitação e conscientização do corpo docente e discente, da importância desse tipo de trabalho, mostrando-lhes os benefícios adquiridos e dando-lhes suporte.

- Importância do trabalho com elementos da natureza com os alunos e justificativa:

Na escola A

Todos os professores afirmaram a importância do trabalho com elementos naturais com os alunos.

Quatro professores consideraram importante este trabalho com os alunos para o desenvolvimento do respeito pela natureza e para a preservação: além de identificarem sons e coisas, começam desde cedo a ter gosto pela natureza, habitam-se a tê-la por perto, desenvolvendo o respeito pela mesma; ter os alunos e a natureza como focos de preocupação, para buscar a solução para uma preocupação ainda maior - A VIDA; quando as crianças entram em contato com a natureza, são atraídas e com a mediação do educador, aprendem que fazem parte dela e precisam preservá-la; o aluno percebe o quanto a natureza é importante e ao mesmo tempo aprende a respeitá-la.

Três professores avaliaram que o trabalho com elementos da natureza poderia contribuir para a aprendizagem: aulas-passeio e trabalhar as percepções, utilizando o concreto, a natureza, chama mais a atenção da criança e a participação, o interesse e a aprendizagem acontecem de maneira mais rápida e eficaz; quando estamos em contato com algo que gostamos e que seja prazeroso, nos apropriamos com mais facilidade das coisas que queremos aprender, é uma aprendizagem mais significativa; quebra a rotina e amplia os conhecimentos de forma lúdica e dinâmica.

Notou-se em todos os relatos, aspectos relacionados ao prazer, interesse e atenção.

Um professor relatou que trabalhava com alunos da área rural e procurava adaptar o planejamento à realidade deles.

Na escola B

Todos os professores afirmaram a importância do trabalho com elementos da natureza com os alunos.

Três professores abordaram a questão da preservação ambiental: o grupo de alunos, em algum momento, se identificaria com esses elementos e desenvolveria o desejo de preservar tais elementos, dando-lhes a real importância, abrangendo-a para a humanidade; entendendo que você é um elemento da natureza, permite que entenda seu papel na sociedade e na natureza; a dissociação frequente do homem ao meio ambiente é nociva e só reversível se aproximá-lo dos elementos da natureza.

Três professores apontaram o desenvolvimento de melhores recursos dos alunos, associando-os com as condições para a aprendizagem - essa interação, sem dúvida facilita o trabalho didático, preparando o emocional, a percepção do corpo para disciplinar os desejos e melhorar na concentração; isso despertaria nos alunos um interesse maior pelas aulas; trabalha a consciência, o respeito, a concentração, a observação, estimula os sentidos, traz bem-estar.

Um professor relatou o benefício para o bem-estar do aluno e a questão ambiental - para torná-los conscientes de vários aspectos da natureza que muitas vezes eles nunca pararam para refletir e sentir tantas coisas boas que a natureza pode nos fornecer, e ainda conscientizá-los sobre o meio ambiente e seus problemas.

Um professor apontou benefícios para as aprendizagens e para a consciência ambiental – desperta a capacidade de fazer co-relacionamentos com aprendizagens diferenciadas e principalmente valorizar a natureza quanto à sua importância para os seres humanos e animais.

Um professor apontou que o trabalho com elementos naturais é mais simples de conseguir (provável comparação com o uso dos recursos corporais na aprendizagem), mas levantou a necessidade da escola dar apoio, para o professor contar com uma infra-estrutura calcada em passeios, encontros, etc.

- Como pensa ser possível incorporar o trabalho com elementos da natureza com os alunos:

Na escola A

Todos os professores levantaram sugestões para a incorporação do trabalho com elementos da natureza com os alunos no cotidiano escolar: trabalhar com o concreto, o lúdico, a natureza e através desses recursos fica mais fácil trabalhar os conteúdos, criando até atividades interdisciplinares; levar as crianças em passeio pela natureza e também possibilitar lugares para o contato com árvores, areia, água, para sentirem a natureza e aprenderem a preservá-la; trabalho com sementes, folhas, flores, pedrinhas, montando coleções desses objetos para selecionar por características como cor, fazer contagens, etc.; através de atividades de sensibilização ambiental como trilha interpretativa, bingo na natureza, relaxamento, meditação, visualização de paisagens e descrição das mesmas, etc.; incorporação em trabalhos manuais, teatro, músicas; através do projeto pedagógico na escola.

Três professores apontaram a realização de passeios na natureza com os alunos, a promoção de passeios a parques, sítios, lugares para contato total com a natureza, sendo que um deles apontou a qualidade deste contato como não limitado e nem de forma mecânica.

Um professor se referiu à conservação de uma parte natural extremamente bonita em seu município e destacou que quando se conhece, se tem contato, aprende-se a respeitar a natureza, com a ideia crescente de sua importância em nossas vidas.

Na escola B

Três professores não apontaram alternativas para a incorporação do trabalho com recursos naturais com os alunos. Destes, um relatou que embora tenha achado legal tudo o que foi “vivido” nas atividades, como estava em final de carreira, não pensava em incorporar. Outro apontou que ainda não sabia como incorporar e outro apontou que ainda não sabia, que gostaria de se inteirar mais com as técnicas, porém tinha receio de perder o controle da turma e não conseguir conduzir os alunos aos objetivos da matéria.

Um professor colocou que todo trabalho parte de uma conscientização, do incentivo e depois a implementação. Apontou que, assim como foi realizado com este grupo de professores, sugeria que deveríamos paulatinamente fazer pequenas demonstrações, vivências, com a preocupação com a interação corporal e a cultura de forma simples e clara, com o objetivo de veicular prazer – descoberta - aprendizagem como sendo um caminho a ser percorrido no contexto escolar.

Um professor apontou trabalhos em áreas naturais, com atividades de campo, onde os alunos pudessem conhecer e sentir a natureza mais de perto, reconhecendo seu papel de cidadão consciente com a preservação do meio ambiente.

Três professores apontaram tanto a possibilidade de atividades em áreas naturais quanto no cotidiano da escola – atividades que tragam uma aproximação maior com os elementos naturais, tanto na escola quanto em um ambiente natural, como uma floresta; trazendo alguns desses elementos naturais para a sala de aula ou visitando lugares em que a natureza se faça presente, e relacionar esses elementos com o conteúdo a ser abordado; sempre que possível, através de leituras, filmes, pesquisas, passeios, atividades de integração com disciplinas afins, ou não

Um professor apontou sugestões para o trabalho no ambiente escolar: trazer para dentro de cada sala de aula um micro-ambiente natural – um aquário; um ambiente úmido com vegetação típica; um orquidário; um ambiente de suculentas; outro de bonsai, etc. Cada turma deveria reunir informações sobre aquelas plantas e ambientes, a cultura vinculada, enfim, conservar e divulgar o processo e resultados. Seria multidisciplinar e contínuo, pois o ambiente funciona melhor com preocupações e afagos constantes.

- Sugestões ou comentários:

Na escola A

Dos oito professores que responderam ao questionário, um não apresentou nenhum comentário.

Cinco professores fizeram referência a aspectos positivos sentidos na experiência vivida: foi muito proveitoso a oportunidade de conviver com as pessoas que vieram trazer ensinamentos e estar com o grupo (referência à pesquisadora que encaminhou as atividades e à professora da UFRJ que acompanhou os trabalhos, auxiliando como apoio), pois gosto muito deste tipo de estudo e de nunca esquecer de valorizar o meio ambiente; agradeço a valiosa oportunidade, foi um dia proveitoso para mim e para meus colegas, desejo dias lindos para vocês, que o sopro da vida levem-nas em boas direções; foi um dia marcado por desafios, obstáculos, observações, etc., porém o que mais marcou foi o esvaziar do dia-a-dia para se encher de tranqüilidade, que Deus te abençoe e te faça prosperar em todos os seus projetos; foi muito bom ter um dia para cuidar de mim como pessoa, a correria do cotidiano não nos deixa ouvir o que o nosso “eu” tem a nos dizer; a atividade foi maravilhosa.

Dois professores reiteraram a importância de a escola trabalhar o contato da criança com a natureza: quanto mais contato, a criança observa, é atraída e isso faz com que ela entenda o quanto a natureza é importante; a escola deve procurar colocar os alunos no meio natural e trabalhar o contato direto, como sentir as plantas, suas partes.

Na escola B

Dos nove professores que responderam ao segundo questionário, três não expuseram nenhum comentário ou sugestão.

Três professores ressaltaram os benefícios da vivência e a relação com o processo educacional: foi uma experiência muito interessante e gratificante e gostaria de conhecer mais sobre o assunto para ter mais segurança em utilizar com meus alunos, acho perfeitamente possível; as atividades das vivências foram muito interessantes para despertar a importância do trabalho corporal e com os elementos da natureza e nos fazer refletir sobre o uso na sala de

aula – conduzindo de maneira adequada, poderá potencializar a aprendizagem; todos nós, professores, deveríamos passar por essa - ou alguma vivência – durante nossa formação (na faculdade), pois já começaríamos com outro enfoque e poderíamos explorar mais essa abordagem, desde a faculdade, para incorporá-la na nossa prática. Gostei muito da vivência e de tudo que pude compartilhar nos dois dias (sexta e sábado) e vou trabalhar para incorporar o aprendizado sequencial em minhas aulas. Obrigado mais uma vez.

Dois professores fizeram comentários sobre os benefícios advindos das vivências: gostaria de ressaltar o dia em que passamos no Parque Lage, foi muito gostoso e proveitoso, onde pudemos esquecer o cotidiano e nos centrarmos em nós mesmos; foi uma ótima oportunidade de vivenciar a natureza de uma forma mais intensa e a possibilidade de maior interação entre as pessoas.

Um professor fez comentário a respeito do formato de vivências: a exploração teórica dessas atividades no contexto do desenvolvimento constitui um tema recorrente, mas aqui estamos vendo tudo isso na prática, o que torna o grupo de alunos enriquecido pela visão do meio ambiente como contexto cultural em transformação, dentro do qual os alunos participam também, tornando-se autores de suas histórias. Parabéns, a equipe é maravilhosa (referência à pesquisadora e à professora que atuou como apoio).

- Comentários descritivos interpretativos do Quadro 21: Categorização dos dados das entrevistas dos gestores
- Em relação à primeira categoria: Como percebe o aluno na sociedade e escola contemporânea.

A gestora da escola A apontou problemas familiares graves e diversos nas famílias, dizendo que o histórico familiar é crítico e influi muito na aprendizagem. Apontou, neste quadro, problemas sociais e familiares: baixa condição financeira das famílias, com as crianças sem cuidados quanto à alimentação – vão à escola para comer; a presença da agressividade na família com inúmeros problemas necessitando de intervenção de órgãos sociais como o Conselho Tutelar. Relatou também dificuldades das crianças nos relacionamentos, no contato físico, no lidar com a afetividade, que apontou como dificuldades existentes no lar.

O gestor da escola B apontou as diferenças de percepção e de linguagem dos alunos dos dias atuais, gerando necessidade de preparo e adequação dos professores para a convivência com estes alunos.

- Em relação à segunda categoria: Como percebe o professor na sociedade e escola contemporâneas.

A gestora da escola A referiu-se ao professor como um profissional que está imerso numa realidade escolar na qual enfrenta muitas dificuldades e sofre com o número e qualidade das dificuldades dos alunos. Vê, porém, o professor buscando e realizando tentativas variadas no sentido de solucionar os problemas. Considera que os professores estejam abertos para tentar novas alternativas. Assinalou que na escola há investimentos e ações para ajudar as crianças em suas dificuldades. Esta gestora se referiu à necessidade da formação de professores, ressaltando a urgência do momento atual: mediar agora para chegar em 2020 sem tantos problemas.

O gestor da escola B tem a visão do professor como um profissional acomodado, que não domina as novas tecnologias, que repete sempre os mesmos procedimentos, realizando o que lhe é determinado, sem avançar, nem criar. Afirmou que os alunos recebem pouco dos professores, os quais precisam se adequar e se preparar para o convívio com estes alunos dos dias atuais. Este gestor destacou que para mudar a educação tem que mudar o professor, sua visão, o que ele entende de dar aula. Destacou que deve ser feito um grande investimento em Língua Portuguesa.

- Em relação à terceira categoria: Como avalia a qualidade de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, na escola.

A gestora da escola A relatou dificuldades dos alunos na leitura, dizendo haver alunos que chegam ao 6º ano sem saber ler. Apontou dificuldades nas matérias de Português e Matemática. Relatou que a situação está a cada ano mais difícil, apesar das medidas implementadas para tentar solucionar os problemas.

O gestor da escola B referiu-se à dificuldade de leitura dos alunos, afirmando que chegam semi-analfabetos ao ensino médio, que os alunos não possuem condições de interpretar textos e não têm subsídios para perceber as conotações da linguagem. Além disso, apontou que os alunos chegam até o ensino médio com uma deficiência em sua educação como cidadãos, não sabendo como se portar na vida social.

- Em relação à quarta categoria: Posicionamento quanto ao trabalho com os recursos corporais para interação e aprendizagem.

A gestora da escola A afirmou que os alunos necessitam de um trabalho corporal tendo em vista as dificuldades apresentadas por eles no convívio, no relacionamento físico, na afetividade, resultando em um perfil de crianças travadas.

O gestor da escola B, disse que é interessante, mas fica o como e onde. Relatou que o trabalho corporal é feito somente pelo professor de educação física e o professor de outras disciplinas não tem recursos para fazer este trabalho, ele quer que o aluno pare e pense. Relatou o trabalho de uma professora de Artes que usa o recurso corporal como estratégia. Mas disse que ela era considerada louca. Relatou um ótimo trabalho que ela fez na escola e verbalizou que os “malucos têm que ser ouvidos”.

- Em relação à quinta categoria: Posicionamento quanto ao uso de elementos naturais no processo educacional.

A gestora da escola A disse que tem certeza que a sensibilização com elementos naturais pode ajudar na aprendizagem, relatando experiências na escola: de alunos com dificuldade dentro da sala de aula, que quando iam para o meio ambiente, voltavam com outra ideia, trabalhando com o que haviam visto e ouvido e o resultado era ótimo. Levantou a dúvida de como seria e a alternativa de que uma vez por semana seria ideal fazer um trabalho de campo.

O gestor da escola B, apenas apontou que seria necessário saber o como e salientou que se a ação das vivências, realizada com os professores, tivesse a resposta no aluno, isso seria válido.

- Em relação à sexta categoria: Concordância com a incorporação de recursos naturais no ambiente escolar.

A gestora da escola A disse achar ótimo, afirmando ser ela uma bióloga. Relatou a programação para a realização de uma horta pelos alunos. Comentou que antes da escola passar por uma reforma, havia uma linda horta, que teve que ser desfeita pela reforma.

O gestor da escola B disse que precisaria saber o como, e referiu-se à necessidade de uma proposta escrita para avaliar e se houvesse viabilidade e benefício para o aluno, seria válida.

- Em relação à sétima categoria: Posicionamento quanto à possibilidade de realização de atividades extras com vistas ao contato com a natureza.

A gestora da escola A relatou ações desenvolvidas pela escola em passeios e caminhadas, na realização de um plantio na Delegacia da comunidade. Relatou que os alunos gostaram bastante e que ajudou muito no comportamento. Também relatou que ajudou aqueles alunos que querem realmente aprender e disse acreditar que deve melhorar também os que têm dificuldades.

O gestor da escola B não fez qualquer comentário a esta questão.

- Em relação à oitava categoria: Viabilidade e aplicabilidade da proposta na escola pública regular.

A gestora da escola A apontou a necessidade de uma formação continuada para o professor aprender a fazer com os alunos e ressaltou que os professores fariam, de bom agrado. Referiu-se também ao fato da proposta nunca ter sido trabalhada e que poderia dar certo.

O gestor da escola B referiu-se à dificuldade de mexer com o professor, de fazer com que queira sair do lugar comum. Ressaltou a necessidade de reconquistar o professor, para que ele possa re-encontrar o brilho nos olhos.

2.3 Reflexões sobre os dados analisados, validadas a partir do referencial teórico

A reflexão a seguir diz respeito ao conjunto dos dados analisados com base no referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Partiu-se do agrupamento dos dados – categorizados e dos comentários descritivos destes dados – de todos os professores e gestores, em um apanhado geral, a partir das categorias elencadas para a análise.

A reflexão e interpretação se desenvolveram, assinalando convergências e divergências entre os dados analisados, explicitando os padrões encontrados e as relações entre as dimensões descritivas. O processo reflexivo diz respeito a todos os dados analisados, depoimentos e respostas, dos 23 educadores (21 professores e 02 gestores) que compõem o universo de participantes.

Inicialmente, procurou-se obter, de cada educador (gestor e professor), um posicionamento referente ao aluno na sociedade e na escola contemporânea, assim como referente ao professor e um depoimento pessoal de sua realização profissional como educador. Este apanhado inicial de ideias a respeito dos pólos do processo educacional, professor-aluno, teve a intenção de: localizar a concepção do educador a respeito da situação do processo educacional na sociedade contemporânea; conhecer as dificuldades percebidas e apontadas; as prováveis relações estabelecidas para o entendimento da realidade educacional na escola na sociedade contemporânea.

Em relação ao processo de aprendizagem, dos 22 educadores (um não abordou a questão), vinte apontaram dificuldades nos processos de aprendizagem dos alunos.

Os dois gestores levantaram a dificuldade de leitura, permeando as séries escolares, sendo que um deles assinalou que esta situação persistia e aumentava, apesar das ações implementadas pela escola para tentar solucionar o problema. Um dos gestores apontou que na vida dos alunos, o histórico familiar era crítico, com a incidência de graves problemas nas famílias na sociedade contemporânea, influenciando muito na aprendizagem. Também fez referência às dificuldades nas relações familiares, com ausências afetivas, imprimindo nos alunos dificuldades no convívio com o outro. A educação do ser social também foi apontada, por um dos gestores, como um problema, referindo-se, também, ao aluno atual como tendo uma percepção e uma linguagem diferente, às quais os educadores precisariam se adequar.

Os professores fizeram referência à aprendizagem lenta, ao desinteresse, agitação, tempos diferenciados para aprender, principalmente em relação aos casos de inclusão. Mencionaram a necessidade de encaminhamentos para serviços de apoio (fonoaudiologia,

Núcleo de Apoio Educacional – NAE); a falta de apoio familiar; o despreparo, em relação aos conteúdos, à socialização, ao respeito às regras, limites, valores; aos alunos com dificuldades, que têm o desejo de aprender, mas não conseguem achar o caminho. Os dois professores, que não apontaram problemas dos alunos na aprendizagem, apontaram dificuldades no cotidiano e no espaço físico escolar como elementos dificultadores na aprendizagem dos alunos.

Em relação ao comportamento dos alunos no espaço escolar, este foi analisado como bom por três educadores (dos 21 que abordaram esta questão) e dezoito educadores levantaram, com maior ou menor veemência, os seguintes aspectos: agitação; inquietação; hiperatividade; comportamento desafiador; indisciplina; falam demais; infantilidade (dos adolescentes); uso de linguagem vulgar; inadequação do espaço físico da escola contribuindo para o comportamento inadequado dos alunos, com impaciência e agressividade; ausência de limites em casa e na escola; comportamento instável relacionado a problemas trazidos do lar e também dificuldades das famílias para orientarem e educarem seus filhos; indolência (relacionada à faixa etária – adolescência); falta de formação no lar para a construção de comportamento social mais adequado; características da vida moderna contribuindo para os alunos se mostrarem autoritários, desrespeitosos, agressivos e desinteressados.

Em relação à qualidade da interação entre os alunos, a mesma foi avaliada por quinze educadores como positiva (dos vinte educadores que abordaram esta questão), porém com algumas observações sobre: a superficialidade nas relações, a infantilidade (dos adolescentes), a diferenciação em termos de educação que dificulta as trocas e o aluno acaba acatando hábitos e costumes para fazer parte de um grupo. Cinco educadores apontaram dificuldades na interação, levantando questões como: a presença de agressividade, com a necessidade de intervenção do professor; dificuldades nas interações dos alunos com necessidades especiais com os demais, pelo preconceito; individualismo, arrogância, falta de respeito e da capacidade de se reconhecer no outro, com as interações se desenvolvendo na formação de grupinhos contra outros grupinhos; dificuldades no convívio com o outro, no contato corporal, em relação à afetividade, que falta ao aluno em casa.

Em relação à interação com os demais elementos da escola, esta foi apontada como positiva por quinze educadores, dos dezenove que abordaram esta questão. A interação foi avaliada através do levantamento de observações como a boa relação com os professores, direção e funcionários, respeito às regras, relatividade do interesse nas interações dependente do interesse nas atividades desenvolvidas na escola e uma convivência sem atentar para o convívio. Dos quatro educadores que apontaram dificuldades, um se referiu ao pouco

comprometimento dos elementos da escola em relação à socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais; os demais apontaram uma ausência de efetiva interação e também um desrespeito dos alunos pelos responsáveis pelo apoio na escola.

A análise desses depoimentos mostrou que na escola de ensino infantil e fundamental, a dificuldade na interação com os elementos da escola revelou-se apenas na falta de comprometimento dos elementos da escola com o processo de socialização dos educandos com necessidades educacionais especiais. As queixas de interação apresentaram-se no ensino médio.

A interação com o meio físico escolar foi abordada por vinte educadores, sendo que seis relataram boa interação, com bom aproveitamento do espaço da escola pelos alunos. Sete educadores apontaram problemas no espaço físico da escola: em relação às condições de acessibilidade; em relação à presença de pouco espaço de interatividade; ao tamanho dos espaços em relação ao número de alunos; a ausência de elementos que contribuiriam para o desenvolvimento dos alunos, dentre os quais quadra, brinquedos, parquinho; inadequação das salas e do espaço em geral, atrapalhando a rotina das aulas e colaborando para a agitação das crianças. Sete educadores apontaram a interação dos alunos com o espaço físico da escola como sendo permeada por dificuldades, desde as mais ostensivas, como o não respeito aos materiais, com depredação, pichação, sem atenção para a necessidade de respeito ao papel da escola; até as mais moderadas, com citação do pouco cuidado com a escola.

A atenção ao espaço físico da escola foi o item que se diferenciou em relação à abordagem feita pelos professores da escola de ensino infantil e fundamental e da escola de ensino médio: nas duas, foram relatados problemas com a adequação do espaço físico às necessidades dos alunos. Apenas na escola de ensino médio foram levantadas problemas de inadequação do aluno na interação com o espaço físico da escola.

A análise evidenciou – através desta abordagem à percepção do aluno em seu processo de aprendizagem e em suas interações no meio escolar – grande preocupação dos professores e gestores com problemas relacionados à aprendizagem, ao comportamento na escola e à adequação da relação entre o aluno e o espaço físico da escola. A interação entre os alunos e a interação destes com os outros elementos escolares, não foi apontada como problema relevante, apesar de terem sido assinalados aspectos a serem cuidados no processo educacional.

Quanto à concepção do professor pelos dois gestores, há uma diferença muito significativa na forma como ambos a elaboraram. Para o gestor da educação infantil e ensino

fundamental, o professor é um profissional que se encontra imerso numa realidade escolar com uma população que apresenta muitas dificuldades, tanto em relação ao número de alunos com dificuldades quanto à qualidade dos problemas apresentados. Assegurou que o professor sofre nessa realidade, porém busca, tenta alternativas para enfrentar os problemas, e está aberto a novas propostas para ajudar as crianças. Ressaltou a necessidade de investimento na formação dos professores em alternativas que façam frente às urgências do momento atual.

Já o gestor do ensino médio manifestou sua concepção do professor como um profissional acomodado, que não se atualizou para incorporar as novas tecnologias, que repete sempre os mesmos procedimentos, realizando o que lhe é determinado, sem procurar avançar e criar. Afirmou que os alunos recebem pouco dos professores que necessitariam preparar-se e adequar-se para o convívio com os alunos da atualidade. Este gestor destacou que para mudar a educação seria necessário mudar o professor, sua visão e o que ele entende por dar aula.

Os relatos dos professores, sobre sentirem-se ou não realizados frente à sua concepção de educadores, indicaram, entre os nove professores do ensino infantil e fundamental que abordaram a questão, que: três revelaram não se sentirem realizados; dois afirmaram sentirem-se realizados; um mencionou estar mais ou menos realizado; dois expressaram gostarem de ser educadores apesar das frustrações e das crianças não educadas; um professor afirmou ter encontrado muita revolta no ensino fundamental e optou por atuar no ensino infantil, por perceber aí melhores chances. Dos onze professores do ensino médio três afirmaram não se sentirem realizados e oito apresentaram-se como realizados e expuseram suas razões: contribuir para a formação dos jovens; deixar um pouco de si nas pessoas; gostar de ensinar; formar cidadãos. Destes oito, três fizeram ressalvas em relação às dificuldades da profissão quanto a aspectos como pouca valorização, conflitos que a mesma encerra e um deles revelou a autopercepção de que poderia melhorar e sentir-se mais satisfeito.

Cabe assinalar que, dentre as elaborações dos professores, não houve diferenças significativas nas respostas dos que atuam no ensino infantil e fundamental e os de ensino médio quanto à sensação de realização e sua relação com as dificuldades da profissão.

A partir dessas considerações iniciais, foi possível construir um quadro, como um mosaico, da realidade educacional, traçado através dos depoimentos desta pesquisa. Frente a esse mosaico, pode-se perguntar: qual a realidade dos alunos nas escolas e na sociedade contemporânea, aqui retratada? Como está o professor nesta realidade?

A análise mostrou que se fez referência a uma realidade que encerra dificuldades alarmantes no sentido da não consecução dos objetivos em relação à efetiva aprendizagem, ao

comportamento dos alunos e à relação satisfatória com o meio escolar. Esta realidade retratada está em conformidade com muitos dados de pesquisas sobre a realidade educacional brasileira, algumas delas referendadas pelo levantamento bibliográfico (OLIVEIRA E ARAUJO, 2005; WEBER, 2004) e em vastas observações pessoais registradas a partir de experiência no atendimento a inúmeros casos de crianças com problemas de aprendizagem, em atendimentos e no trabalho com escolas e professores, da rede pública e privada, nas supervisões a estes contextos, do ponto de vista das orientações psicopedagógicas.

Observando esse mosaico, pode-se atentar para o fato de que, imbricados aos problemas relativos ao não aprender, ao não ter desenvolvido recursos de leitura, encontram-se outros problemas no convívio com o outro, graves problemas instalados nas relações nas famílias, queixas relacionadas à inadequação das relações do aluno e dos espaços físicos, dificuldades no cotidiano, despreparo social, dificuldades na relação com regras, limites e valores, inquietação, e outros comportamentos que, como estes, revelam dificuldades oriundas das relações: com o ambiente, com o outro, consigo mesmo, com as aprendizagens. Observa-se que essas queixas aparecem sempre em conjunto nos relatos, até mesmo referenciadas às condições da vida contemporânea.

Nesta pesquisa, realizou-se uma abordagem à complexidade da sociedade contemporânea e frente a esta, verificou-se a necessidade da proposição de uma educação vivencial, centrada na relação direta com o meio e com o outro. Realizou-se uma leitura das condições estabelecidas nesta sociedade: uma organização fundamentalmente dinâmica, com formas de viver que já não contemplam somente as estruturas tradicionais, com uma multiplicidade de formatos para a organização familiar; o redimensionamento das identificações de gênero; as ocupações profissionais ampliadas segundo as novas formas de produção e o avanço do mercado de informação; as exigências ao homem globalizado, relacionadas a uma postura de entrega ao mundo capitalista e produtivo e a conseqüente imersão da grande massa da população ao universo produzido pela mídia; a quantidade, a variedade e a velocidade da comunicação, promovendo a interconectividade planetária, em uma escala sem precedentes.

Posicionar-se como educadores frente a esta nova condição de se viver nesta sociedade, leva à percepção da necessidade de lidar com constantes reformulações em padrões de conduta, necessidades individuais e coletivas, conceitos, valores. Implica a adaptação às novas tecnologias, linguagens e percepções, como assinalado por um dos gestores, mas também implica observar que, se por um lado têm-se os excessos – de velocidade, de

informações, de compromissos, por outro lado e por consequência, se estabelece a carência nos tempos das relações e vivências de fato – integrais – no espaço e tempo, com o outro, consigo mesmo e com os objetos do mundo.

Esta percepção vai ao encontro da afirmação de Giddens (1991), sobre o grande distanciamento tempo-espaço na modernidade, gerando um dinamismo particular, reorganizando as relações sociais através de grandes distâncias. As condições de vida, na sociedade contemporânea, determinam e são determinadas pela constituição do ser humano frente a estas, resultando em novas relações no meio e com o meio ambiente e nas formas de organização e dinâmica social como levantado por muitos autores que fazem uma análise da modernidade e suas relações com o meio, com o outro e os objetos da cultura (MENDONÇA, 2007; BARCELOS, 2006; GADAMER, 2006; CORNELL, 2008; KAPLAN, 2005; LEFF, 2003; MORAES, 2003; CAPRA, 2002; NICOLESCU, 1999; MATURANA, 1998; GIDDENS, 1991; MORIN, 1991; 2003; 2002; 2007; MAUSS, 1974).

Refletindo sobre as análises em relação às condições retratadas nos depoimentos dos educadores e que dizem respeito às condições de vida na sociedade contemporânea, é possível chegar-se a um posicionamento sobre a necessidade e possibilidade da ação educacional nesta sociedade.

Nesta sociedade, que não proporciona, de fato, espaços e tempos para a vivência das crianças em ambientes apropriados e com acolhimento e onde as consequências dessas ausências se refletem em problemas familiares e sociais, é indicado um trabalho no âmbito educacional que proporcione aos alunos uma vivência, que seja corporalizada no espaço e no tempo com o outro em um meio pensado em suas características humanas, naturais e culturais.

Frente ao mosaico, nota-se que o professor, um dos pólos do processo educacional, como um ser inserido nas mesmas condições sociais, apresenta desempenho semelhante ao de seus alunos no contexto escolar – não consegue promover ações efetivas em seu processo de ensinar (assim como o aluno em seu processo de aprender). Por estar imerso nas qualidades de interações não saudáveis, nas condições que lhe são impostas pela realidade escolar, sofre por suas ações que não alcançam o objetivo de promover a aprendizagem, ou se acomoda e não consegue refletir e se organizar para responder em conformidade com as novas necessidades impostas pelo contexto educacional atual. Pode-se pensar que, da mesma forma que uma abordagem centrada também nas questões existenciais – que contemple tempo para as interações com melhor qualidade, a partir do sensível e perceptivo – pode ajudar o aluno,

também pode auxiliar o professor. Os pólos da relação educacional, professor-aluno, constituem o centro mais importante de todas as variáveis que envolvem o processo educacional, e precisam ser igualmente cuidados.

A proposta educacional desta pesquisa contemplou esse pólo das relações educacionais, fundamentando-a em Masini (1999), que adaptou para a situação de aprendizagem o “aproximar-se” de Heidegger – referente à disponibilidade do ser humano para estar aberto ao que se mostra do outro em sua totalidade; não prioriza o aspecto intelectual no processo educacional, mas toda a experiência vivida, os hábitos familiares, os objetos incorporados na vida, a totalidade do ser cultural/social em suas manifestações e linguagens, corporais, afetivas, cognitivas, manifestas nas relações que se estabelecem, em todas as condições existenciais. Acredita-se que esta abordagem em situações educacionais pode constituir uma possibilidade frente às dificuldades de aprendizagem e de relações e vínculos na escola. Enquanto a escola se mantiver em tentativas de ações de estratégias didáticas metodológicas e não contemplar, de forma integral os seres humanos, professores e alunos, em toda sua necessidade de acolhimento, num ambiente de pertencimento e trocas, continuará a reiterar seu fracasso, como apontado por uma das gestoras entrevistadas: “apesar de tantas ações implementadas na escola, os problemas aumentam com o passar do tempo”.

Neste olhar para as condições dos alunos na escola atual, pode-se perguntar pelos recursos que estes trazem disponíveis para a aprendizagem. Os professores, nesta pesquisa, fizeram referência à aprendizagem lenta, ao desinteresse, à agitação, aos tempos diferenciados para aprender, à necessidade de encaminhamento para os serviços de apoio, à falta de apoio familiar e ao despreparo – em relação aos conteúdos, à socialização, ao respeito às regras, limites e valores. Também levantaram a concepção de alunos com dificuldades, que têm o desejo de aprender, mas que não conseguem achar o caminho, e também se referiram às dificuldades no cotidiano e ao espaço físico escolar como elementos dificultadores na aprendizagem dos alunos. Estes depoimentos fortaleceram o que se perguntou: como deveriam ser abordadas as condições de desenvolvimento que as crianças apresentam na escola? O registro destes dados e da questão que resgataram, reiteram o abordado por Setzer, na obra de McAllen (2005), relacionando as condições de desenvolvimento das crianças, na sociedade contemporânea e suas dificuldades escolares, sendo estas, decorrentes das lacunas no transcorrer da infância, como o não mais brincar na rua, o sedentarismo, a responsabilidade de cuidar dos irmãos menores, ou mesmo o excesso de atividades para se compensar a falta de

espaço, entre outros. Como consequência, a criança, além de não conseguir elaborar todas as vivências e impressões recebidas, não tem tempo para o mais importante: desenvolver-se de forma lúdica, exercitando sua fantasia e criatividade próprias.

Cabe, frente ao exposto, considerar:

- 1) se a escola, para a consecução de seus objetivos quanto às aprendizagens, precisa contar com as condições básicas de desenvolvimento dos alunos disponíveis para alicerçar estas aprendizagens;
- 2) se, por inúmeras questões, grande parte das crianças não está em condições de relacionamento com seu próprio corpo e com o meio, de forma suficientemente adequada;
- 3) então, as estratégias a serem utilizadas pela escola precisam ser revistas.

Parece que o investimento do ponto de vista de outras linguagens e na relação vivencial, dentro da escola, seria necessário para poder fazer frente às condições atuais disponibilizadas para o desenvolvimento da infância.

São apresentadas a seguir reflexões sobre as apreciações dos educadores a respeito da proposta educacional a ser desenvolvida na escola regular.

Cabe lembrar a alteração ocorrida na aplicação dos recursos usados. Enquanto com os gestores manteve-se o mesmo procedimento, da entrevista após a leitura da proposta, com os professores usou-se o questionário, com perguntas para a apreciação da proposta, em duas fases: perguntas antes dos professores passarem por uma experiência de um trabalho vivencial corporal, perceptivo, com o uso de elementos naturais e processos dialógicos; e perguntas após o trabalho vivencial. Estas apreciações, em duas fases, tiveram como objetivo verificar se ocorreram modificações nas respostas quanto às abordagens dos professores, depois da experiência do trabalho vivencial e processos dialógicos. Entre os dados do primeiro e segundo questionário, houve uma diferença para menos no número de professores que responderam ao questionário. Dois professores de cada escola, não entregaram o segundo questionário, totalizando a amostra de 21 professores para a primeira apreciação da proposta – acrescida dos dois gestores, num total de 23 educadores; e dezessete professores para a segunda apreciação da proposta.

Verificou-se inicialmente o posicionamento dos educadores quanto ao trabalho com os recursos corporais para interação e aprendizagem na escola.

Quando os professores foram solicitados a opinar a respeito da importância do trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos e dos movimentos) no processo de

aprendizagem, dos 23 educadores, todos afirmaram a importância. Oito não teceram comentários. Dois professores disseram que apesar de importante, quase não é trabalhado. Os onze professores que desenvolveram considerações apontaram benefícios do trabalho corporal quanto: ao conhecimento do próprio corpo, como princípio da aprendizagem; ao autoconhecimento, facilitando o conhecimento do entorno e a participação em novas experiências; à importância de desenvolver habilidades corporais para as percepções auditivas e outras com maior rapidez, assim como para o raciocínio; um melhor olhar e comunicação com o mundo, a partir do trabalho com o corpo; à maior abertura ao aprendizado e a ocorrência da aprendizagem com mais rapidez; à importância do desenvolvimento dos sentidos, das percepções e dos movimentos para a melhora da autoestima.

Um dos gestores afirmou que o aluno necessitaria de um trabalho corporal, pois havia crianças com dificuldades no convívio, no relacionamento físico, na afetividade, e que estas crianças ficavam travadas. O outro gestor afirmou que seria interessante, mas não tinha clareza sobre o como e onde. Relatou que o trabalho corporal era feito, basicamente, pelo professor de educação física na escola; que os outros professores não tinham recursos para trabalhar com o corpo, e que eles queriam que o aluno parasse e pensasse. Apontou o trabalho de uma professora na escola que utilizava o trabalho corporal como estratégia, e disse que ela era vista como maluca. Porém realizava um bom trabalho na escola.

Após as vivências, no segundo questionário, em relação à questão referente à opinião sobre a importância do trabalho corporal com os alunos, todos os dezessete professores confirmaram a importância, sendo que um deles apenas declarou que nunca havia pensado no assunto antes de participar das propostas na vivência.

As argumentações apresentadas a favor do trabalho corporal focalizaram-no como: base para as aprendizagens, devendo na educação infantil partir do concreto, de experiências vividas pelo aluno, o corpo ajudando no desenvolvimento intelectual; o trabalho corporal colaborando para o autoconhecimento e despertando a sensibilidade; seu valor para o conhecimento de si próprio; como beneficiador para a atenção, ao auxiliar a relaxar e descontraír; ao “acordar” o corpo para ter mais atenção e mais presteza, alterando condições como o desânimo e a preguiça, trazendo o entusiasmo e melhor aproveitamento para a aprendizagem; como forma de aproximar mais o grupo ao estimular a atenção às sensações, a ampliação da percepção, envolvendo as pessoas e a interação e integração no grupo de alunos; ao beneficiar as condições de desenvolvimento, da noção espacial, equilíbrio,

psicomotricidade fina; ao desenvolver as habilidades corporais e benefícios para a autoconfiança e agilidade do raciocínio.

No segundo questionário, três professores declararam que após a vivência alteraram sua forma de pensar sobre o trabalho corporal: um relatou que não havia pensado no assunto antes de participar das atividades propostas nas vivências; outro declarou que depois da vivência, considerava ainda mais importante o movimentar-se corporalmente antes da exposição de qualquer tema que necessitasse de maior atenção; um professor relatou que passou a considerar muito importante o trabalho corporal para o grupo de alunos e ter sentido a motivação e o estímulo que o trabalho traria para o aluno.

Esses dados evidenciaram que após a vivência, os professores incorporaram a ideia do trabalho corporal beneficiando o processo de aprendizagem, tanto por algumas declarações explícitas, quanto pela maior consistência no desenvolvimento das argumentações em relação aos benefícios do trabalho corporal para os alunos.

A análise das respostas aos questionários revelou também, bom nível de aproximação dos professores com a ideia da abordagem corporal na escola, quando estes foram solicitados a dar sugestões para a incorporação do trabalho corporal com os alunos. Dos dezessete professores, três afirmaram a validade, mas não chegaram a formalizar propostas para incorporação, alegando: dificuldades relativas ao elevado número de alunos por sala de aula; necessidade de maiores informações sobre o assunto e sobre técnicas para atuação em sala de aula, porém salientando que gostariam de tentar; um professor assinalou que considerava obrigatório um exercício inicial na aula – como levantar, alongar, balançar o corpo – mas que ainda não colocava em prática.

Quatorze professores fizeram sugestões para a incorporação do trabalho corporal com os alunos, tais como: utilização do trabalho corporal no cotidiano escolar – com o uso de atividade corporal no início e no final das aulas – e a utilização no dia a dia para que a criança desenvolva bem as atividades em sala de aula; atividades corporais através de brincadeiras e jogos – no trabalho de higiene pessoal, nas brincadeiras, jogos, através de jogos pedagógicos direcionados, em histórias contadas, com músicas – dentro do planejamento semanal, de forma lúdica e agradável; atividades sensoriais – através de estratégias que levem a criança a sentir, experimentar sensações diversas e através de atividades que explorem e estimulem os sentidos; desenvolvimento de um trabalho constante e gradativo, para alcançar objetivos de desenvolvimento – atividades como correr, pular corda – em grupo, com um ajudando o outro; atividades corporais relacionadas com a disciplina, com o tema da aula e

dinâmicas de acordo com os objetivos propostos ao grupo; atividades corporais no início da aula – atividade para despertar os alunos, para que possam aprender com vontade e estarem em alerta; atividade relacionada com a disciplina, que faça com que os alunos se interessem e tenham vontade de prestar atenção, como uma brincadeira que trabalhe o corpo e a mente; capacitação e conscientização do corpo docente e discente, a respeito da importância desse tipo de trabalho, mostrando-lhes os benefícios adquiridos e dando-lhes suporte.

Não foram observadas diferenças significativas quanto à importância e possibilidade de incorporação do trabalho corporal com os alunos, em relação às respostas dos professores da educação infantil e ensino fundamental e os de ensino médio. Houve maior número de sugestões para a incorporação na escola de ensino infantil e fundamental. Pode-se compreender esta situação colocada, pelo fato de que as condições de desenvolvimento global dos alunos são mais contempladas na formação dos professores das séries iniciais, pela própria fase de desenvolvimento dos mesmos e a abordagem ao currículo. Porém, pode-se observar uma grande aproximação dos professores do ensino médio com a ideia proposta, considerando-a válida na totalidade das opiniões e com grande número de sugestões de incorporação.

Os dados analisados da etapa de intervenção educacional individual desta pesquisa, a análise das respostas dos professores e a fundamentação teórica deste trabalho permitem afirmar que: a consideração ao desenvolvimento dos recursos corporais e perceptivos como condição para o desenvolvimento do ser, reveste-se de importância para a constituição das aprendizagens e uso de melhores recursos cognitivos, na relação do indivíduo com o meio. Esta concepção com as percepções e desenvolvimento harmônico corporal, não pode ser vista como aspecto dissociado, ou habilidades à parte. As respostas dos educadores à ideia do desenvolvimento dos recursos corporais e perceptivos do aluno como beneficiadora dos processos de aprendizagem é amplamente aceita, e parece encontrar lugar no discurso educacional. Cabe, pois, se perguntar: por que a escola mantém sua ação priorizando o aspecto da racionalização, de forma exclusiva? Ilustra isso a consideração de um dos gestores quando afirma que “o professor prioriza que seu aluno apenas pare e pense”. O conjunto de argumentações dos professores mostrou sustentação na teoria educacional, mas sabe-se que para atingir uma mudança nos parâmetros de ação, há muito a ser construído.

As proposições de Varela et al. (1991), da cognição como ação corporalizada reiteram os dados analisados desta proposta educacional à experiência vivida das crianças, seu trabalho corporal e perceptivo nas relações com o meio natural, como condições para o

desenvolvimento cognitivo das crianças e suas aprendizagens. Eles comprovam através de suas experiências e de todo o trabalho investigativo e reflexivo, que para haver compreensão, pensamento, atividade cognitiva, deve haver uma manipulação e interação ativa com o mundo (incluindo aí o outro); o objeto surge como fruto de atividade, portanto, tanto o objeto como a pessoa estão constantemente co-emergindo, co-surgindo. Assim, afirmam que a mente não está na cabeça, é inseparável do organismo como um todo, pois a interação com o meio se dá através da ação de todo o organismo.

A constatação de Varela et al. (1991), de que o espaço surge como produto do movimento, e que toda a categorização e conceitualização advém desta atividade sensório-motriz e através dela evolui e se expande, é de absoluta importância para o pensar educacional. Que a prática educacional admite a importância do movimento como fundação da cognição, é algo que permeia o discurso educacional, porém, a prática educativa não contempla a possibilidade desta ação na importância e lugar que ela deveria ocupar, como fundamento de toda ação educacional. O posicionamento profundo, desenvolvido por Varela, ajuda a mobilizar os referenciais a respeito do que deva ser a ação educacional, pois um trabalho com os recursos corporais, perceptivos e expressivos, como fundamento para as aprendizagens humanas mais evoluídas e para o desenvolvimento mais harmônico do ser, precisa ser plenamente entendido e conscientizado para que se possa dar a estes elementos a atenção devida nos currículos educacionais.

Nos depoimentos dos professores, em seu retorno ao tema após a vivência, foram levantadas várias observações fazendo referências ao trabalho corporal utilizado como estratégia para trazer o entusiasmo e a atenção para o processo de aprendizagem. Estas afirmações reiteram o proposto pela abordagem do Aprendizado Sequencial, de Cornell (2008), que além de trazer a referência do processo de aprendizagem através da experiência, leva em consideração as várias fases pelas quais, no processo, a pessoa passa, até chegar a um estado mental em que é possível desenvolver uma experiência mais profunda. Segundo Cornell, é um método que ajuda as pessoas a se tornarem mais receptivas à natureza da forma mais rápida e eficiente possível. Por ser baseada na natureza humana, pode ser aplicada com criatividade em qualquer lugar, como na sala de aula.

O Aprendizado Sequencial, divide-se em quatro fases que fluem de uma para outra de modo natural. A primeira fase, denominada de “Despertar o Entusiasmo”, trata do início dos trabalhos em que se vivenciam atividades divertidas, que mobilizam o corpo e a mente e visa elevar a atmosfera através do entusiasmo que faz com que se harmonize a energia grupal,

mobilizando os menos disponíveis e adequando os mais agitados. Relaxando o grupo, as pessoas se tornam mais disponíveis para aprendizagens mais sutis e significativas.

A análise dos relatos dos professores mostrou que, através da vivência, estes sentiram o efeito desta estratégia para a uniformização da disposição para as atividades. Nas sequências programadas em sua vivência, parece ter ficado claro este aspecto. Após os intervalos para as refeições (almoço e pausa para café), por exemplo, em que os professores voltavam aos trabalhos com disposições variadas, o reinício com atividades corporais trazia um nível de disponibilidade para os trabalhos, o que foi evidenciado e sentido por todos.

Trabalhar com os sentidos, como forma de concentrar a atenção, também foi vivenciado pelos professores e incorporado por eles em seu retorno na avaliação, quanto ao trabalho corporal e perceptivo com os alunos, buscando maiores condições de buscar a atenção e concentração necessárias no trabalho escolar. Estas considerações reiteram o proposto na segunda fase do Aprendizado Sequencial, que dispõe sobre atividades que ajudem as pessoas a se tornarem mais observadoras e servem para harmonizar coração e mente com as belezas da natureza. Trata-se de trabalhar um dos sentidos em especial – tato, visão, audição, olfato – e elaborar maneiras de ajudar as pessoas a se concentrarem nele, dirigindo sua experiência perceptiva de forma a ampliar suas possibilidades. Esta fase funciona como uma ponte entre as atividades mais energéticas e divertidas e as que requerem mais tranquilidade e atenção concentrada, na próxima etapa.

O entendimento do papel dos sentidos se amplia ao ser abordado em sua relação com o processo cognitivo humano. O que é reiterado por Romanelli (2008) que, numa fundamentação antropológica, afirma que são os sentidos que dão a percepção de um mundo de tons, cheiros, formas, linhas, temperaturas, etc., permitindo que o ser humano estabeleça conexões entre as informações recebidas por meio do pensar.

Foram também levantados pelos professores, em sua segunda apreciação, aspectos relacionados à promoção de integração do grupo, com o envolvimento das pessoas e estimulação da interação. Estas observações também são reiteradas na metodologia do Aprendizado Sequencial, que em sua terceira fase propõe uma experiência totalmente centrada no presente e, como última fase, propõe o compartilhar a inspiração, que é o momento das pessoas falarem sobre suas experiências e se escutarem, o que reforça o vivido e faz com que as pessoas criem vínculos entre si, fortalecendo o grupo. O fortalecimento do grupo, a unidade grupal, a formação de vínculos, a qualidade da interação das pessoas, tudo foi plenamente vivido no grupo de professores, durante a vivência. O fato de que muitos dos professores não se conheciam foi uma surpresa para a pesquisadora ao final dos trabalhos: a

proximidade com que estes estabeleceram relações, o companheirismo, a ludicidade, o ambiente de cumplicidade, foi plenamente sentido por todos, e isto se refletiu nas observações que fizeram, ao apontarem que este trabalho poderia favorecer a integração do grupo de alunos.

Evidenciou-se nos relatos dos professores a necessidade de preparar os alunos do ponto de vista de seu desenvolvimento corporal, de suas habilidades, base para as aprendizagens. Cada vez mais, crianças em idade escolar apresentam as mais variadas dificuldades no aprendizado da leitura e escrita, no comportamento, na coordenação, na organização. Para os professores, está cada vez mais difícil lidar com essas situações em classe e o número de crianças com dificuldades está cada vez maior. As colocações dos educadores retrataram esta situação. Esses depoimentos dos professores reiteram novamente Setzer, que na obra de McAllen (2005), afirma que as crianças chegam à escola sem terem tido o devido preparo, principalmente em seu desenvolvimento motor e logo as dificuldades se fazem presentes. Setzer alerta que diante das dificuldades crescentes, muitas vezes o professor tem dificuldade de orientar o encaminhamento para uma ajuda terapêutica aos alunos que necessitam. Porém, orienta que, em seu impulso para auxiliar dentro de suas possibilidades, ele pode se valer de recursos para se trabalhar com algumas dificuldades advindas de um desenvolvimento desarmônico, orientando ações na prática escolar e no cotidiano das crianças.

Assim, pode-se pensar que a atenção tanto aos sentidos e percepções, quanto aos movimentos dos alunos, poderiam proporcionar recursos para se trabalhar tantas dificuldades nos processos de aprendizagem. Levantou-se a perspectiva de que a vivência do professor, no desenvolvimento de seus próprios recursos corporais e perceptivos, poderia dar a ele condições de aliar à prática educacional os fundamentos do discurso a respeito de um processo de aprendizagem complexo e multifacetado.

Passou-se, então, a refletir sobre o posicionamento dos educadores quanto ao uso de elementos naturais no processo educacional; à concordância com a incorporação de recursos naturais no ambiente escolar; à possibilidade de realização de atividades extras com vistas ao contato com a natureza, na prática escolar.

Referente aos posicionamentos quanto ao uso de elementos naturais no processo educacional, um dos gestores afirmou ter certeza de que a proposta de sensibilização com elementos da natureza poderia auxiliar na aprendizagem. Justificou sua opinião com o relato de experiências com alunos que apresentavam dificuldades em sala de aula e que, quando iam

para atividades no meio ambiente, voltavam com outra postura, e os professores trabalhavam com o que eles viram e ouviram e o resultado era ótimo. Referiu-se à sua dúvida em relação a como seria esta possibilidade e levantou a alternativa de que uma vez por semana, talvez, fosse ideal fazer um trabalho de campo.

O outro gestor colocou-se frente ao uso de elementos naturais no processo educacional de forma mais reticente, dizendo que seria necessário saber como, e que a vivência realizada com os professores seria válida, caso beneficiassem os alunos.

Dos 21 professores questionados sobre a importância do uso de elementos da natureza na aprendizagem, na primeira abordagem ao tema (questionário 1) todos responderam afirmativamente. Oito deles não teceram comentários. Um professor relatou ter dificuldade em incorporar a natureza em seu planejamento. Um professor relatou que seria ótimo se pudessem usar os elementos da natureza, mas com o crescimento das construções, não tinham conseguido ter acesso à natureza e os alunos não podiam sair da escola, pois a violência havia aumentado muito. Onze professores apresentaram argumentos diversificados enfatizando que: a natureza é envolvente e desperta o interesse e a curiosidade; é através da experimentação que nos apropriamos de tudo ao redor; usando os elementos da natureza os alunos passam a conhecer mais o meio em que vivem; valorizar a natureza é valorizar a vida, sendo importante que o aluno conheça mais a natureza para aprender a respeitá-la; o contato com a natureza permite um melhor entendimento de seu lugar e papel na sociedade e na própria natureza em si; a vida pode ser bem melhor com consciência do valor da natureza e da sua preservação; somos parte da natureza e a ela devemos estar integrados; no estudo da geografia é muito importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem.

Os professores, na segunda abordagem ao tema referente à importância do uso de elementos da natureza com os alunos, depois de terem participado da vivência, apresentaram as seguintes posições. Todos os dezessete professores que responderam ao segundo questionário afirmaram a importância deste trabalho. Um dos professores relatou que trabalhava com alunos da área rural e procurava adaptar o planejamento a essa realidade. Um professor apontou que o trabalho com elementos naturais é mais simples de conseguir (provável comparação com o uso dos recursos corporais na aprendizagem), mas levantou a necessidade da escola dar apoio para o professor contar com uma infraestrutura calcada em passeios, encontros, etc. Os demais quinze professores justificaram sua afirmação com as proposições que foram organizadas a seguir:

- Argumentações relacionadas ao desenvolvimento do respeito pela natureza e para sua preservação: além dos alunos identificarem sons e coisas, começam desde cedo a ter gosto pela natureza, habitam-se a tê-la por perto, desenvolvendo o respeito pela mesma; deve-se ter os alunos e a natureza como focos de preocupação, para buscar a solução para uma preocupação ainda maior – a vida; quando as crianças entram em contato com a natureza, são atraídas e com a mediação do educador, aprendem que fazem parte dela e precisam preservá-la; o aluno percebe o quanto a natureza é importante e ao mesmo tempo aprende a respeitá-la; o grupo de alunos, em algum momento, se identificaria com esses elementos e desenvolveria o desejo de preservá-los, atribuindo-lhes a real importância, abrangendo-a para a humanidade; permite que o aluno, entendendo que é um elemento da natureza, passe a entender seu papel na sociedade e na natureza; a dissociação frequente do homem ao meio ambiente é nociva e só reversível se aproximá-lo dos elementos da natureza; para torná-los conscientes de vários aspectos da natureza que muitas vezes eles nunca pararam para refletir e sentir tantas coisas boas que a natureza pode nos fornecer, e ainda conscientizá-los sobre o meio ambiente e seus problemas.
- Argumentações relacionadas à contribuição para o desenvolvimento de melhores recursos dos alunos e para a aprendizagem: a realização de aulas-passeio, trabalhando as percepções, utilizando o concreto, pois a natureza chama mais a atenção da criança e a participação, o interesse e a aprendizagem acontecem de maneira mais rápida e eficaz; quando estamos em contato com algo que gostamos e que seja prazeroso, nos apropriamos com mais facilidade das coisas que queremos aprender, é uma aprendizagem mais significativa; quebra a rotina e amplia os conhecimentos de forma lúdica e dinâmica; essa interação, sem dúvida facilita o trabalho didático, preparando o emocional, a percepção do corpo para disciplinar os desejos e melhorar na concentração; despertar nos alunos um interesse maior pelas aulas; trabalha a consciência, o respeito, a concentração, a observação, estimula os sentidos, traz bem-estar; desperta a capacidade de fazer correlacionamentos com aprendizagens diferenciadas e principalmente valorizar a natureza quanto à sua importância para os seres humanos e animais.
- Argumentos em relação aos benefícios relacionados à promoção de prazer, bem-estar, interesse e atenção.

A análise mostrou nos relatos dos educadores na primeira abordagem ao tema, que a preocupação com o meio ambiente e a perspectiva da necessidade dos educadores assumirem um posicionamento quanto a esta questão, permeou suas opiniões: um dos gestores relatou

sua perspectiva de que o trabalho com os elementos naturais ajudaria efetivamente na aprendizagem de crianças com dificuldades, e os demais professores apontaram argumentações voltadas principalmente à valorização do meio ambiente e ao interesse que o contato com a natureza suscita. Notou-se, nesta primeira abordagem, que grande parte das afirmativas não foram desenvolvidas com comentários, e que estes emergiram de uma posição enquanto cidadãos, numa abordagem ecológica, porém sem muita relação direta, circunstanciada com a prática educacional.

Após a vivência, observou-se inicialmente que todos os professores argumentaram sobre a importância do uso de elementos naturais na escola e que os conteúdos destas argumentações foram ampliados: versaram sobre a questão dos benefícios na formação de consciência ambiental, em considerações mais consistentes e com mais propriedade, em comparação às proposições levantadas no questionário 1, assim como também fizeram referência a aspectos relacionados aos benefícios diretos para o processo de aprendizagem e também quanto à promoção de melhores condições nos alunos, as quais beneficiariam seu processo educacional.

Estes dados reiteram as proposições sobre o processo educativo da educação ambiental vivencial – base do conceito de “Vivências com a Natureza” – do educador naturalista Cornell (2008). Mendonça (2007) afirma que nesta metodologia os indivíduos são considerados de forma integral. As vivências permitem que a pessoa se aproxime de si mesma, fazendo com que o aprendizado se torne autêntico, pois é seu próprio corpo que vai produzir o conhecimento. Para realizar as vivências é preciso estar presente, sensível aos sinais do próprio corpo, perceptivo ao que está acontecendo nos ambientes externo e interno, dando menos espaço às ideias e aos pensamentos e emoções difusas e esparsas, saindo do mundo exclusivista das ideias e observando as diferentes formas que um estímulo repercute no corpo de um indivíduo. Prioriza-se, assim, o aprendizado através do corpo, dos sentidos e da percepção mais sutil de si mesmo, dos outros, do mundo, da natureza.

Os professores, através da experiência vivencial desenvolvida, puderam verificar que no aprendizado vivencial é o corpo inteiro que aprende, não só o cérebro, e ele aprende porque interage com o que deve ser aprendido. A partir daí, pareceu ficar mais claro aos educadores que imprimir no ato educacional o resgate do contato dos indivíduos com os elementos naturais pode ser tanto um instrumento válido para o autoconhecimento e para o autodesenvolvimento dos alunos em seus processos de aprendizagem quanto para a colaboração na sustentabilidade da vida.

As leituras e pesquisas de Cornell (2008), Mendonça (2007), Keleman (1995), Kaplan (2005), Giddens (1991), enfatizam a necessidade da construção de uma consciência a respeito da responsabilidade do educador em se posicionar frente a questões sobre a vida, o ser, a natureza, a sustentabilidade da vida no planeta, de maneira mais vital e menos teórica. Apontamos a incorporação de vivências de professores e estudantes com os elementos naturais, como prática no cotidiano dos locais de ação educacional, objetivando poder beneficiar um trabalho de base para as ações do pensar, através da experiência dos estudantes no mundo, usando seu corpo, suas percepções no ambiente que os cerca.

Verifica-se a seguir a concordância dos educadores em relação à incorporação de recursos naturais no ambiente escolar.

Um dos gestores, afirmou que achava ótimo, justificando sua opinião com o fato de ser uma bióloga, expondo sua programação para a realização de uma horta pelos alunos.

O gestor da escola B respondeu de forma reticente, afirmando que precisaria saber o como, e referiu-se à necessidade de uma proposta escrita para poder avaliar, reiterando que se houvesse viabilidade e benefício para o aluno, seria válida. Percebeu-se, pelo contexto da entrevista concedida pelo gestor, que seus posicionamentos exigiram, em diferentes circunstâncias, a necessidade de um projeto pontual (circunstanciado, feito para sua avaliação dentro de uma proposta concreta, levantada para a sua unidade de ensino), para sua apreciação. Suas abordagens refletiram a necessidade deste referencial para que pudesse proceder a uma análise. Pode-se caracterizar a postura deste gestor, como sendo sustentada por uma perspectiva mais burocrática, para a construção de suas impressões e pareceres.

Dos 21 professores questionados sobre a viabilidade no uso de elementos naturais na escola, dois responderam que consideravam um pouco viável; um levantou a inexistência de espaço na escola e a ausência até mesmo de árvores no espaço escolar; outro considerou que trabalhava pouco com os elementos da natureza. Dos dezessete professores que afirmaram a viabilidade, sete não comentaram e um apenas complementou que não considerava uma tarefa fácil. Dos comentários de nove professores, levantamos as seguintes proposições: apresentação da referência da escola de um professor, que possuía recursos naturais, sendo uma escola privilegiada em relação à presença da natureza, com árvores, horta e pequenos animais; a referência a uma escola em área rural, com a população convivendo com a natureza no dia a dia; consideração à necessidade de trabalhar os profissionais para esta proposta; consideração à necessidade de organização da escola para este fim; referência ao trabalho já realizado por um professor com o uso de pedras, paus e folhas em tarefas; referência ao

desenvolvimento de trabalhos com relação à percepção térmica; referência à possibilidade de inserir os elementos da natureza com o objetivo de potencializar o aprendizado, em momentos diversos e em diferentes disciplinas; a necessidade de usar a criatividade dos professores e dos alunos, para esta perspectiva; a afirmação da viabilidade no uso de elementos naturais dentro dos limites da disciplina e dos recursos.

No segundo questionário, aplicado após a vivência, os professores foram solicitados a darem suas sugestões sobre como incorporar o trabalho com elementos da natureza na escola. Do total de dezessete professores que responderam, três não apontaram alternativas para a incorporação do trabalho com recursos naturais com os alunos. Destes, um relatou que embora tenha achado “legal” tudo o que foi “vivido” nas atividades, como estava em final de carreira, não pensava em incorporar. Outro apontou que ainda não sabia como incorporar e outro, que ainda não sabia, que gostaria de se inteirar mais com as técnicas, porém tinha receio de perder o controle da turma e não conseguir conduzir os alunos aos objetivos da matéria. Os demais quatorze professores levantaram sugestões para a incorporação do trabalho com elementos da natureza com os alunos, as quais seguem organizadas.

Sugestões referentes à incorporação do trabalho com os elementos naturais no cotidiano da escola: trabalhar com o concreto, o lúdico, a natureza, e com esses recursos ficaria mais fácil trabalhar os conteúdos, criando até atividades interdisciplinares; possibilitar lugares na escola para o contato com árvores, areia, água, para os alunos sentirem a natureza e aprenderem a preservá-la; desenvolver trabalhos com sementes, folhas, flores, pedrinhas, montando coleções desses objetos para selecionar por características como cor, fazer contagens, etc.; através de atividades de sensibilização ambiental como trilha interpretativa, bingo na natureza, relaxamento, meditação, visualização de paisagens e descrição das mesmas, etc.; incorporação em trabalhos manuais, teatro, músicas; através do projeto pedagógico na escola; atividades que tragam uma aproximação maior com os elementos naturais na escola; trazer alguns elementos naturais para a sala de aula e relacionar esses elementos com o conteúdo a ser abordado; sempre que possível, através de leituras, filmes, pesquisas, atividades de integração com disciplinas afins, ou não; trazer para dentro de cada sala de aula um microambiente natural – um aquário, um ambiente úmido com vegetação típica, um orquidário, um ambiente de suculentas, outro de bonsai, etc. Cada turma deveria reunir informações sobre aquelas plantas e ambientes, a cultura vinculada, enfim, conservar e divulgar o processo e resultados. Seria multidisciplinar e contínuo, pois o ambiente funciona melhor com preocupações e afagos constantes.

Sugestões referentes à realização de atividades com os alunos em contato com áreas naturais, fora do espaço escolar: levar as crianças em passeios pela natureza; realização de passeios na natureza com os alunos; promoção de passeios a parques, sítios, lugares para contato total com a natureza; promover contato do aluno com a natureza em passeios, porém cuidando para que este contato não seja feito de forma mecânica e limitada; referência à conservação de uma parte natural extremamente bonita no município e destaque ao fato de que, quando se conhece, se tem contato, aprende-se a respeitar a natureza, com a ideia crescente de sua importância em nossas vidas; trabalhos em áreas naturais, com atividades de campo, onde os alunos pudessem conhecer e sentir a natureza mais de perto, reconhecendo seu papel de cidadão consciente com a preservação do meio ambiente; atividades que proporcionem uma aproximação maior com os elementos naturais em ambientes como uma floresta; visitando lugares em que a natureza se faça presente, e relacionar esses elementos com o conteúdo a ser abordado; passeios, atividades de integração com disciplinas afins, ou não.

Sugestão referente ao processo de incorporação do trabalho com elementos naturais na escola: um professor colocou que todo trabalho parte de uma conscientização, do incentivo e depois a implementação. Apontou que, assim como foi realizado com este grupo de professores, sugeria que se deveria, paulatinamente, fazer pequenas demonstrações, vivências, com a preocupação com a interação corporal e a cultura de forma simples e clara, com o objetivo de veicular prazer – descoberta – aprendizagem como sendo um caminho a ser percorrido no contexto escolar.

Observou-se que cinco dos professores, na apresentação de suas sugestões (dentro das relacionadas acima), apontaram tanto possibilidades de atividades em áreas naturais fora do espaço escolar quanto no cotidiano da escola, em suas apreciações ao tema.

A análise dos dados mostrou uma abordagem confirmatória por parte dos educadores em relação à proposta de incorporação de elementos naturais na escola e na aproximação dos alunos com ambientes naturais externos ao espaço escola: dezoito educadores na primeira entrevista – de um total de vinte e três – e quatorze professores na segunda entrevista – de um total de dezessete. A efetividade desta incorporação, porém, não apareceu retratada nas manifestações dos educadores ao tema, tendo em vista que, na primeira apreciação, das dezoito afirmações, apenas dez foram alicerçadas pelo levantamento de ideias de incorporação. Foi constatada uma mudança neste quadro após a realização da vivência com os

professores, quando, dos dezessete professores, quatorze afirmaram a ideia da incorporação e levantaram sugestões variadas para viabilizá-la.

Observou-se também, em relação à escola A – de ensino infantil e fundamental – e à escola B – de ensino médio, movimentos importantes em relação ao posicionamento dos educadores, quando da primeira apreciação com relação à incorporação de elementos naturais, e na segunda apreciação, após a vivência. Foram observados movimentos similares, porém com intensidades diferentes:

Na escola A, na primeira e na segunda apreciação, a totalidade dos professores respondeu afirmativamente à incorporação de elementos naturais pela escola. Porém, dos dez professores iniciais, dois apontaram atividades possíveis, dois relataram o espaço de duas escolas que contemplavam elementos naturais, dois nada comentaram, um disse que trabalhava pouco com a natureza, um disse que só em parte, um falou na necessidade de preparar o professor e outro da necessidade de organização. Após a vivência com os professores, dos oito que responderam, todos afirmaram a importância e comentaram, trazendo sugestões variadas, tanto para a incorporação no ambiente escolar quanto para as atividades em áreas naturais fora do espaço da escola.

Na escola B, dos onze professores na primeira apreciação, nove responderam afirmativamente e destes, apenas três apresentaram possibilidades. Já na segunda apreciação, após a vivência, dos nove professores que responderam ao questionário, seis afirmaram e desenvolveram muitas ideias para a incorporação de elementos naturais no processo educacional, tanto dentro do espaço escolar, quanto em ambientes externos à escola.

A adesão à ideia de incorporação de recursos naturais obteve a unanimidade dos professores do ensino infantil e fundamental. Acredita-se que esta manifestação se deu em função da própria natureza do trabalho com alunos mais novos, em que o comprometimento com uma formação mais integral está mais estabelecido na ação educacional. Em relação aos professores do ensino médio, não foram todos (nove em onze, na primeira entrevista; seis em nove na segunda) que vislumbraram a possibilidade de incorporar uma formação do aluno no seu contato com o meio natural. Entende-se esta diferença, relacionando a postura do professor como especialista em sua área de ensino, com uma visão mais racionalista do processo de aprendizagem. Porém, os dados mostraram em ambas as realidades uma adesão mais efetiva dos professores à proposta, após terem vivenciado o trabalho com os elementos naturais. Pode-se considerar as sugestões levantadas pelos professores muito próprias,

diversas, relacionadas tanto ao espaço interno como externo à escola e também com o apontamento de benefícios para a forma de trabalho com os alunos.

Estes dados, que mostraram ampliação na perspectiva dos educadores em relação à incorporação de elementos da natureza na ação escolar, reiteram o que é preconizado por Cornell (2008), em sua explanação sobre os objetivos do Aprendizado Sequencial, numa educação ambiental.

Verifica-se o posicionamento dos educadores quanto à possibilidade de realização de atividades extras com vistas ao contato com a natureza, na prática escolar.

Em relação aos gestores, esta abordagem foi feita diretamente na entrevista realizada.

Um dos gestores afirmou que a escola realizava a proposta da agenda 21¹³ há três anos, e relatou várias ações: um plantio no espaço da Delegacia atrás da escola, realizado pelos alunos; caminhadas com os biólogos (são três na escola), em sábados e domingos; a realização, no ano anterior, de uma caminhada em Pirineus, no meio do mato, recolhendo espécies e levando ao laboratório da escola; um passeio para a lagoa Juturnaíba, onde trabalharam as espécies vegetais e de peixes. Relatou que os alunos gostaram muito. Declarou que tais atividades ajudavam muito no comportamento e também àqueles que queriam realmente aprender. Assim, concluiu que estas atividades poderiam beneficiar também os alunos com dificuldades.

O outro gestor não realizou uma abordagem a esta questão.

Os professores, nas respostas já registradas e analisadas, às questões sobre a importância e possibilidade do desenvolvimento e incorporação de um trabalho com elementos da natureza na escola, se posicionaram quanto à realização de atividades extras também na forma de sugestões. O levantamento destes dados revelou o posicionamento dos professores favorável à realização de atividades extras com vistas ao contato com a natureza, na prática escolar, quando indicaram propostas, como, por exemplo, a realização de aulas-passeio, trabalhando as percepções, utilizando o concreto, assinalando que natureza, chama mais a atenção da criança e a participação, o interesse e a aprendizagem acontecem de maneira mais rápida e eficaz; a promoção de passeios a parques, sítios, lugares para contato total com a natureza, entre outras já citadas anteriormente.

¹³ AGENDA 21 ESCOLAR (A21E) É um processo em que a comunidade escolar, ou parte dela, procura o consenso na preparação de um plano de ação para procurar a sustentabilidade à escala da escola (e do meio envolvente). http://www.futurosustentavel.org/fotos/plano/Caderno_A21.pdf

Os dados analisados evidenciaram que a incorporação da ideia de sair para além dos muros da escola foi contemplada pelos educadores. A possibilidade de a escola promover sistematicamente o contato dos alunos com o meio natural está consoante com a constatação de que as organizações sociais modernas não contemplam uma ação presencial do ser humano, o qual muitas vezes se encontra muito distante da percepção real do meio natural. Essa constatação é reiterada por Vasconcellos (In MATAREZI) que aborda o quanto o homem tornou-se desvinculado do seu ambiente natural, desconhecendo até os seus mais simples processos, levando a uma dificuldade na percepção e na avaliação das consequências de suas ações sobre o meio. Essa análise, reiterada teoricamente, evidencia que ações de conscientização de crianças e jovens, necessitam passar pela questão da sensibilização, de promover vivências, contatos que levem o ser humano a sentir, sentir-se para sentir o outro, e entrar em contato com as questões da natureza e de como estamos dependentes desta para sobrevivência da vida. A possibilidade de um processo reflexivo ser mais efetivo ao advir de uma possibilidade de maior sensibilização, é reiterada por Cornell (2008), ao afirmar que enquanto participamos de atividades lúdicas e perceptivas ficamos em harmonia, no ambiente físico e emocional, e sensibilizados em relação ao tema vivenciado.

Verificou-se o posicionamento dos educadores quanto à viabilidade e aplicabilidade da proposta na escola pública regular. Quanto aos gestores, um deles afirmou que a proposta nunca foi trabalhada e considerou que poderia dar certo. Assinalou que deveria haver uma formação, até continuada, para o professor aprender a realizar este trabalho com os alunos, e acrescentou que os professores a fariam, de bom agrado. O segundo gestor, apenas comentou que o difícil é mexer com o professor, fazer com que este queira sair do lugar comum. Assinalou que há necessidade de reconquistar o professor, para que possa reencontrar o brilho nos olhos.

Os dados mostraram uma grande diferença na postura dos gestores. O gestor da escola A fez, durante toda a entrevista uma abordagem mais direta às questões levantadas pela pesquisadora, opinando, exemplificando, levantando sugestões e hipóteses, dentro da discussão da proposta. Cabe informar aqui, que a entrevista com esta gestora transcorreu durante a caminhada pela escola a partir da cantina, onde ela se encontrava quando do início da entrevista. Pôde-se, assim, observar o contato desta gestora com os espaços e as pessoas da escola, transparecendo ser próxima e intensa sua relação com o cotidiano escolar. O gestor da escola B, não realizou uma abordagem às questões referentes à proposta a ser avaliada, de maneira pontual; mostrou-se mais reticente frente às questões colocadas, não sendo específico

na maioria das vezes. Apontou procedimentos necessários para as execuções de ações na escola em forma de projetos, a cujo modelo se referiu em variados momentos e, quando do encontro para a entrevista, em seu gabinete, mostrou um quadro com um grande número de projetos a serem examinados para a implantação na escola. A postura deste gestor mostrou-se mais burocrática e distante, embora tenha focado seu discurso na questão da necessidade do professor reencontrar o entusiasmo em sua atuação.

Quanto aos professores, para apreciação de sua postura em relação à viabilidade e aplicabilidade da proposta na escola, procedeu-se a uma retomada às respostas do conteúdo total do questionário parte 2 (realizado após as vivências), incorporando, neste momento, as sugestões e comentários solicitados no final do questionário, com o objetivo de se tentar perceber a disponibilidade apresentada por eles, retratada de maneira espontânea, após o desenvolvimento dos processos dialógicos e vivências.

Na retomada de suas respostas, reafirmamos o posicionamento favorável dos professores em relação à abordagem sobre a importância do trabalho corporal com os alunos, com a revelação de um bom nível de aproximação com a ideia da abordagem corporal na escola, quando estes formalizaram propostas. Também em relação ao uso de elementos da natureza com os alunos, os professores, na segunda abordagem ao tema, afirmaram a importância deste trabalho, levantando também sugestões para sua incorporação. Através deste levantamento verificou-se a concordância dos professores quanto à viabilidade e aplicabilidade da proposta de incorporação de uma abordagem na escola regular que contemple o desenvolvimento de um trabalho corporal e perceptivo com os alunos, através da utilização de recursos naturais no contexto escolar e fora dele, tendo em vista uma formação mais integral, ecológica, ética e de aprendizagens mais significativas.

Resgataram-se as sugestões e comentários registrados pelos professores a fim de verificar sua disponibilidade para este trabalho e colher informações, através de suas declarações mais espontâneas, sem o direcionamento de uma questão direta.

Dos dezessete professores que responderam ao segundo questionário, quatro não expuseram nenhum comentário ou sugestão. Treze professores fizeram considerações variadas.

Dez professores fizeram referência positiva a aspectos sentidos na experiência vivida, ressaltando os benefícios da vivência e a relação com o processo educacional, conforme expomos a seguir.

Em relação aos aspectos positivos das experiências vividas, os professores fizeram os seguintes comentários: “foi muito proveitosa a oportunidade de conviver com as pessoas que vieram trazer ensinamentos e estar com o grupo (referência à pesquisadora que encaminhou as atividades e à professora da UFRJ que acompanhou os trabalhos, auxiliando como apoio), pois gosto muito deste tipo de estudo e de nunca esquecer de valorizar o meio ambiente; agradeço a valiosa oportunidade, foi um dia proveitoso para mim e para meus colegas, desejo dias lindos para vocês, que o sopro da vida levem-nas em boas direções; foi um dia marcado por desafios, obstáculos, observações, etc., porém o que mais marcou foi o esvaziar do dia a dia para se encher de tranquilidade, que Deus te abençoe e te faça prosperar em todos os seus projetos; foi muito bom ter um dia para cuidar de mim como pessoa, a correria do cotidiano não nos deixa ouvir o que o nosso ‘eu’ tem a nos dizer; a atividade foi maravilhosa; gostaria de ressaltar que o dia em que passamos no Parque Lage foi muito gostoso e proveitoso, onde pudemos esquecer do cotidiano e nos centrarmos em nós mesmos; foi uma ótima oportunidade de vivenciar a natureza de uma forma mais intensa e a possibilidade de maior interação entre as pessoas”. As fotos ilustrativas destas vivências estão no Apêndice I, no cd que acompanha o volume.

Em relação aos benefícios da vivência e à aplicação no processo educacional, os professores fizeram as seguintes abordagens: “foi uma experiência muito interessante e gratificante e gostaria de conhecer mais sobre o assunto para ter mais segurança em utilizar com meus alunos, acho perfeitamente possível; as atividades das vivências foram muito interessantes para despertar a importância do trabalho corporal e com os elementos da natureza e nos fazer refletir sobre o uso na sala de aula – conduzindo de maneira adequada, poderá potencializar a aprendizagem; todos nós, professores, deveríamos passar por essa – ou alguma vivência – durante nossa formação (na faculdade), pois já começaríamos com outro enfoque e poderíamos explorar mais essa abordagem, desde a faculdade, para incorporá-la na nossa prática. Gostei muito da vivência e de tudo que pude compartilhar nos dois dias (sexta e sábado) e vou trabalhar para incorporar o aprendizado sequencial em minhas aulas. Obrigado mais uma vez.”

Dois professores reiteraram a importância de a escola trabalhar o contato da criança com a natureza: “quanto mais contato a criança tem, mais ela observa e é atraída e isso faz com que ela entenda o quanto a natureza é importante; a escola deve procurar colocar os alunos no meio natural e trabalhar o contato direto, como sentir as plantas, suas partes.”

Um professor fez comentário a respeito do formato de vivências, através da seguinte elaboração: “a exploração teórica dessas atividades no contexto do desenvolvimento constitui um tema recorrente; aqui estamos vendo tudo isso na prática, o que torna o grupo de alunos enriquecido pela visão do meio ambiente como contexto cultural em transformação, do qual os alunos participam também, tornando-se autores de suas histórias. Parabéns, a equipe é maravilhosa” (referência à pesquisadora e à professora que atuou como apoio).

A análise destes depoimentos, que assinalaram os sentimentos e reflexões dos professores a partir do vivido, permite assegurar que a experiência de trabalho corporal e perceptivo, com o uso de elementos da natureza repercutiu de forma muito positiva no grupo de professores. A grande maioria teceu comentários de grande intensidade emocional, ressaltando seu bem-estar, a interação no grupo, o vislumbrar de uma possibilidade de uso de recursos desta natureza no processo educacional. Esta consequente disponibilidade dos professores, resultado das experiências vivenciais com a natureza, reitera Cornell (2008) quando considera: cada pessoa vivencia, nestas experiências, um sentimento de unidade com a natureza de modo sutil; uma percepção nova e agradável, além de uma grande empatia por todas as formas de vida, e que, a partir deste estado alcançado, de inspiração e receptividade, as pessoas se tornam mais abertas e interessadas em discussões sobre os temas apresentados a elas.

A forma e o teor das comunicações dos professores nos comentários evidenciaram que uma grande abertura e comunicação em relação ao outro foi despertada no grupo de professores quando, após a vivência, estes se mostraram sensibilizados, comunicando-se com a pesquisadora por meio de proposições de agradecimento ao trabalho desenvolvido, de maneira inspirada e afetiva. Esta constatação, advinda da experiência, fortaleceu a crença na proposta educacional que buscou a avaliação de gestores e professores: crença de que o contato mediado com a natureza, através de uma experiência direta, corporal e perceptiva, traz ganhos ao bem estar, disponibilidade para as trocas e interação grupal, inspirando e proporcionando a expressão da afetividade, constituindo um recurso para se trabalhar os problemas nas relações estabelecidas na escola, na família e na comunidade. A análise dos dados reiterou que os educadores concordam que a aproximação dos alunos com elementos da natureza no processo educacional, devidamente mediada, poderia constituir uma possibilidade para auxiliar um processo de humanização; de resgatar nos professores e alunos, imersos muitas vezes em vivências atribuladas, permeadas pela interferência de muitos problemas presentes no cotidiano da vida contemporânea, o restabelecimento de uma relação mais

aberta, disponível, centrada no presente, no desenvolvimento das ações pedagógicas. Esses dados da análise são reiterados por Mendonça (2000) quando, discorrendo sobre a experiência na natureza, segundo a metodologia de Cornell, enfatiza que, para experienciar a natureza é preciso ampliar a nossa capacidade de percepção, pois somos convidados não só a observar o que vemos, o elemento com o qual interagimos, mas a observar a nós mesmos, enquanto componentes daquele sistema. Ampliam-se, dessa forma, as possibilidades humanas de relação mais integral com a natureza além de contribuir para que os indivíduos evoluam em relação ao conhecimento e respeito a si próprios e ao outro.

A análise dos dados relativa ao tempo de trabalho dos professores e à opinião sobre a importância do trabalho corporal e com elementos da natureza com os alunos, não mostrou correlação positiva entre esses dois fatores. Apenas um professor relatou que embora tenha achado interessante tudo o que havia vivido nas atividades, como estava em final de carreira, não pensava em incorporá-las.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso do desenvolvimento desta pesquisa foi um caminho que se desenhou ao ser caminhado, característico da pesquisa qualitativa, que se apresenta como um processo irregular e contínuo, no qual são abertos, de forma constante, novos problemas e desafios pelo pesquisador, que se orienta por suas próprias ideias, intuições e opções, na complexa trama da pesquisa. Pressupõe, portanto, ênfase nos processos de construção sobre os de resposta e no caráter ativo do pesquisador e do próprio objeto do conhecimento. Ao tecer as considerações finais desta pesquisa sentiu-se a necessidade de retomar o caminho de construção da mesma, pois tratou-se de uma trajetória que se desenvolveu em vários ambientes (sala de atendimento psicopedagógico, sítio, escola, parque) e em vários enquadres (intervenção individual, grupal, abordagens por questionário e entrevista), seguindo a linha mestra de um objetivo: estudar, aplicar e analisar a proposta de incorporar atenção ao corpo e às percepções no contato com o meio natural, em sua relação com o favorecimento de processos de desenvolvimento e aprendizagem. Retomou-se esse caminho, tanto para se elucidar sua inteireza quanto para tentar extrair de todos os momentos, aspectos relativos a cada um deles em específico. As construções feitas em cada etapa foram transpostas para a etapa seguinte, servindo-lhe de sustentação, porém a experiência de cada fase, também pode ser encerrada em si mesma, quanto à importância do vivido para cada contexto (atendimento individual e grupal). Sentiu-se, também, necessidade de retomar esse caminho para revisitar aspectos que nos mobilizaram em cada parte da trajetória.

Esta pesquisa partiu de inquietações, indagações e reflexões advindas da experiência profissional em intervenções psicopedagógicas, no atendimento a pessoas com dificuldades de aprendizagem e no acompanhamento de processos de desenvolvimento e escolarização de crianças, jovens e adultos com deficiência visual e deficiências múltiplas, em processos de inclusão, trabalhando com os indivíduos, com as famílias e com as escolas.

Dessa realidade vivida, dentre as múltiplas perspectivas imbricadas nos processos de aprendizagem – de ordem sócio-cultural, biológica, afetiva, cognitiva, em uma organização singular de significados na história de vida de cada ser – o foco de atenção dirigiu-se para a questão relativa às condições dos seres em sua relação consigo e com o meio. A motivação veio da observação, em muitos estudantes, da falta de experiência no contato com os objetos do mundo, no uso dos sentidos, das impressões, das percepções, dos movimentos, em

consonância com o processo de conhecer, acarretando dificuldades nos processos representativos e de construção significativa do conhecimento.

Iniciou-se o caminho de uma investigação para sistematizar e elucidar o observado e elaborado a partir do vivido. A busca do entendimento desta dimensão – a qualidade da relação corporal, perceptiva, com o meio e a relação com a aprendizagem – percorreu uma longa trajetória: de estudos, de pesquisa e formações, como também de aplicação direta em experiências nos contextos de intervenção psicopedagógica individual e de intervenção na escola, no desenvolvimento de um trabalho com os professores. Este movimento, do individual para o coletivo, do atendimento externo à escola para o interior da instituição educacional, fez-se coerente com uma larga experiência na área educacional – do partir de intervenções com alunos com dificuldades em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem para a instituição escolar; do emerso da reflexão sobre o sentido de ações possíveis no meio coletivo para favorecer o processo de escolaridade da criança em sua inclusão, de maneira positiva para todo o grupo, ou seja, de forma a que, o que pode beneficiar a um possa repercutir positivamente para o desenvolvimento do grupo.

Revisitou-se o percurso do ponto de vista das pesquisas e estudos de referências e subsídios teóricos e das práticas desenvolvidas.

A perspectiva de atenção aos aspectos corporais e perceptivos na relação com o objeto de aprendizagem levou a uma busca e exploração teórica de estudos e pesquisas que incidiram sobre a complexidade do fenômeno da aprendizagem.

Recorreu-se inicialmente a uma abordagem à sociedade contemporânea, buscando referências que reiterassem a percepção sobre a necessidade observada de se estimular e favorecer nos indivíduos sua relação com o meio de maneira mais integral e autêntica.

Partiu-se, nessa exploração teórica, para a busca de subsídios em perspectivas sobre o desenvolvimento do ser, para ampliar e resgatar o ato de aprendizagem em sua complexidade e para fundamentar a implementação de uma ação que contemplasse os vários aspectos do desenvolvimento do ser humano, nos processos educacionais. Buscou-se conhecer e refletir sobre o desenvolvimento humano, buscando desvelar condições educacionais apropriadas ao educando em processo de aprendizagem. Encontrou-se com Modelos Mecanicistas, Organicistas, Modelo do Ciclo Vital, abordagem Etológica, Ecologia, Cognitivo-Evolutiva e do Processamento da Informação, com a perspectiva Histórico-Cultural, com as posições Interacionistas. As várias abordagens em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento fizeram pensar na qualidade da experiência educativa que, a partir destas concepções – em

seus aspectos compatíveis, complementares – vai delinear uma forma de entendimento do processo de aprendizagem.

Na busca de subsídios para uma prática pedagógica que visualizasse e compreendesse a complexidade do fenômeno da aprendizagem, estabeleceu-se contato com a perspectiva da transdisciplinaridade (NICOLESCU (1994); D’AMBROSIO (1997)).

Buscou-se fundamentação à concepção de que a capacidade de pensar com clareza e objetividade está imbricada na constituição e desenvolvimento do sujeito física e emocionalmente mais harmônico e equilibrado, na relação com o meio. A fenomenologia constituiu fundamento do desenvolvimento de um olhar atento às condições de relacionamento da criança no mundo, resgatando sua percepção, seu posicionamento no tempo e espaço, sua relação com seu próprio corpo, com seu sentir, a partir de um relacionamento mais próximo com os recursos da natureza. Foi-se ao encontro de autores que em educação e psicologia fundamentaram-se em fenomenólogos (MASINI, 1999; FORGHIERI, 1984)).

Encontrou-se nos trabalhos de Varela et al. (1991) fundamentação para uma abordagem à experiência vivida das crianças, seu trabalho corporal e perceptivo nas relações com o meio natural, como condições para o desenvolvimento cognitivo das crianças e suas aprendizagens.

Pesquisou-se sobre as práticas educacionais correntes, que integrassem em suas propostas de ação educacional, o trabalho com o corpo do aluno, com suas percepções e o contato com o meio. Constatou-se que a pedagogia Waldorf de orientação antroposófica, prioriza em sua prática o desenvolvimento da criança do ponto de vista de seu desenvolvimento físico – de seu fazer – assim como o seu desenvolvimento emocional – seu sentir – e o desenvolvimento cognitivo – seu pensar. Utiliza os recursos pedagógicos priorizando a presença de elementos naturais, os quais considera que proporcionam um meio fundamental para o processo de humanização em educação.

Neste enfoque da pedagogia Waldorf, recorreu-se, também, a uma metodologia desenvolvida para o trabalho com dificuldades de aprendizagem, denominada “Método Extra Lesson”. Este método consiste em trabalhar com as crianças do ponto de vista de seu corpo, para proporcionar melhores condições de retomada de um desenvolvimento corporal mais saudável, entendido como base para as aprendizagens. Desenvolveram-se pesquisas nessa metodologia e realizou-se uma formação específica, buscando uma apropriação de novos recursos para o entendimento dessas estratégias em educação: trabalho com o corpo do aluno

em seu contato com o meio – priorizando o meio natural – como fonte de possibilidades para o processo de humanização das novas gerações.

Foram pesquisadas experiências de educação vivencial no ambiente da natureza, as quais trouxeram elementos preciosos para a investigação no que se refere à importância e resultados do trabalho feito com as percepções, com a aprendizagem através do corpo, para gerar entendimento e reflexão a respeito da relação do ser humano com o meio ambiente. Encontrou-se o processo educativo da educação ambiental vivencial do educador naturalista Cornell (2008). Nesta pesquisa, além de estudar a metodologia do Aprendizado Sequencial, idealizada por Cornell (2008), buscou-se participar desta experiência, o que foi possível realizar com os educadores do Instituto Romã¹⁴. O objetivo do Aprendizado Sequencial é proporcionar, a cada um, uma experiência profunda com a natureza, considerando que cada pessoa vivencia, nesta experiência, um sentimento de unidade com a natureza de modo sutil e uma percepção nova e agradável, além de uma grande empatia por todas as formas de vida.

Ao mesmo tempo em que as pesquisas teóricas iam se desenvolvendo, e buscava-se formação com as experiências vividas numa das abordagens pesquisadas (Aprendizado Sequencial) e na metodologia pesquisada (Método Extra Lesson) – foi-se desenvolvendo a primeira parte da pesquisa, denominada de Etapa de intervenção educacional individual.

Nesta etapa, tratou-se de um estudo de caso com o desenvolvimento de uma experiência de trabalho vivencial, realizada em um ambiente natural, um sítio, no qual foi desenvolvido o atendimento psicopedagógico de uma criança que apresentava problemas de desenvolvimento e dificuldade de adaptação ao ambiente escolar. Esta experiência foi registrada segundo procedimento fenomenológico e analisada.

Importantes considerações foram levantadas a respeito deste estudo de caso. A experiência foi muito interessante, intensa e fundamental para a formação profissional, tanto da pesquisadora quanto da psicopedagoga. A descrição do atendimento desenvolvido com a criança oferece muitas possibilidades de leituras em sua análise, como a perspectiva dos objetivos em cada intercâmbio comunicativo, em cada atividade realizada, ou a relação da dinâmica do atendimento e as características da criança quanto ao seu quadro diagnóstico, entre várias outras opções de análise. Neste recorte, cabe a reflexão a respeito do uso da

¹⁴ Instituto Romã: Representante no Brasil, desde 1996, da Sharing Nature Foundation que desenvolveu o método do Aprendizado Sequencial. <http://www.institutoroma.com.br>

abordagem corporal e perceptiva utilizando elementos naturais, para o desenvolvimento e aprendizagem.

Desde o preparo da estrutura para o atendimento no sítio, até a utilização dos recursos disponibilizados por este espaço, tudo envolveu um intenso e constante aprendizado. A tônica era a atenção total para o conjunto do que se manifestava na situação de atendimento – com a criança, com o ambiente, com a educadora. Esta é a postura profissional para o atendimento psicopedagógico, que se traduz em uma total presença no momento, de um olhar, uma escuta e uma percepção aguda, ao mesmo tempo ampla e profunda. O que se apresentava de novo, porém, era o ambiente, a riqueza do espaço natural e das experiências que ali transcorriam.

Pode-se dizer que foi absolutamente impactante o número de variáveis presentes para a atenção da educadora em sua mediação da criança com o meio, e na própria abertura da profissional, para toda a riqueza perceptiva, de movimentação corporal e de possibilidades de interação que o meio ambiente natural proporciona.

Fazendo uma pequena abordagem à riqueza de possibilidades, pode-se referir ao que se segue:

- Às cores, em matizes e tons numa imensa escala, em paisagens e elementos dos reinos mineral, vegetal e animal.
- Aos sons – nas diferenciações dos sons dos ventos em suas passagens por cada tipo de obstáculo, dos mais resistentes aos mais leves; aos barulhos de todos os toques, desde os minerais e os vegetais, aos dos movimentos humanos nesta relação; aos sons de todos os animais, emitidos e realizados em sua movimentação e interações com sons e cantos e trocas intermináveis; ao som das águas em sua diversidade de percursos e quedas.
- Às sensações táteis em todas as infinitas texturas e percepções decorrentes de todos os contatos com todos os reinos – mineral, vegetal, animal; do contato tátil com animais de diversos portes, dos mais robustos e fortes – cavalo – aos mais frágeis – pintinho, borboleta, por exemplo. A qualidade da interação tátil foi reveladora de infinitas possibilidades na interação com o meio, nas trocas e exigências diferenciadas de adaptação.
- Às sensações térmicas no ambiente ao ar livre, encerrando em cada porção, um nicho diferente de relações térmicas – do mais úmido ao mais seco, passando por todas as nuances proporcionadas pelos diferentes arranjos de vegetação, de água, de pedras, de areia, etc.
- À profusão de cheiros vindos de todos os reinos – mineral, vegetal, animal.

- Às experiências gustativas, com o contato com as frutas in natura.
- Aos movimentos corporais, dos mais amplos aos mais finos e delicados: nas interações com os diferentes solos nos deslocamentos; no subir, descer e escalar; no balançar; nas brincadeiras e interações com diversos animais; na manipulação da terra, das folhas, da água, dos pequenos insetos, das frutas, etc.

Causou grande impressão descobrir como todas as percepções são ampliadas com os recursos da natureza. Ampliadas em número e possibilidades, quando comparadas com as experiências com os materiais do mundo construído, e com a própria qualidade do espaço urbano. Esta impressão foi bastante reveladora, com as nuances da percepção tátil. No ambiente construído, com os objetos do cotidiano, esta percepção não oferece tantas possibilidades, pela própria qualidade dos objetos. Pode-se pensar nos materiais utilizados na confecção dos brinquedos oferecidos às crianças, que são, em sua grande maioria, feitos de material plástico, empobrecendo esta experiência.

Observou-se que a qualidade da comunicação entre a criança e a profissional se potencializava com a imersão naquele universo natural, com a própria qualidade da presença no momento, com toda a atenção e disponibilidade.

Os recursos naturais utilizados se tornavam importantes instrumentos de desenvolvimento de possibilidades da criança na interação com o meio e com o outro, despertando condições na criança a partir das necessidades criadas: foi muito intensa a vivência do momento em que, aquela criança que em sua relação comprometida com o meio, já havia tantas vezes pisado em animais e esmagado bichinhos, abriu suas mãos para receber um pintinho de galinha, e seu corpo todo tremia para se conter e não machucar o bichinho; ou quando pegava plantas pontiagudas, cheias de espinhos, de forma delicada, com movimento de pinça; ou quando sentada num galho de árvore, ficava quieta e centrada sentindo o calor do sol e o vento no rosto.

A tônica era a simplicidade e a plena imersão nas experiências e vivências com os recursos naturais. Acredita-se que a qualidade da interação entre o educador, a criança e o meio, foi grandemente beneficiada por essa configuração do atendimento.

A experiência promoveu o desenvolvimento da criança, nas condições das seguintes áreas de base, fundamentais para o processo de aprendizagem: o relacionamento com seu próprio corpo e nas relações com o outro e com o meio; maior autocontrole e melhores respostas às adequações nas condutas sociais; maior capacidade de observação do entorno com avanços na capacidade de significação de maior número de fatos, causas, efeitos, etc.;

capacidade de trabalhar com faz-de-conta com alguma mobilização da imaginação; melhores intercâmbios comunicativos; melhoras no desenvolvimento das percepções sensoriais – visão, audição, tato, olfato, paladar; desenvolvimento de habilidades psicomotoras – equilíbrio, coordenação grossa, coordenação fina, organização no espaço e tempo; melhores recursos no trabalho com o entorno – percepção e organização de atributos físicos, tamanho, quantidade, peso, direções, temporalidade.

Os dados do atendimento e os resultados apresentados reiteram as proposições de Varela et al. (1991) a respeito do desenvolvimento cognitivo como ação corporalizada: a estrutura sensório-motora do sujeito como ponto de referência para a compreensão da percepção, que determina como o sujeito pode agir e ser moldado pelos acontecimentos do meio – a ação corporalizada é o fundamento para a constituição das percepções e a estrutura cognitiva emerge daí; o espaço surge como produto do movimento; a compreensão conceitual é moldada pela experiência, a partir do nível básico de categorização e toda categorização e conceitualização advém da atividade sensório-motriz e através dela evolui e se expande.

A experiência relatada, de atendimento psicopedagógico em um ambiente natural, trouxe: uma expansão de compreensão e consciência a respeito da abordagem corporal e perceptiva no desenvolvimento de recursos para a aprendizagem; maior capacidade de leitura dos fenômenos, nos indícios e nas ações desenroladas na interação psicopedagógica, a partir de situações em que a simplicidade nos intercâmbios e materiais se fez presente.

A partir deste atendimento psicopedagógico e do acervo teórico gradativamente construído e incorporado para a própria efetivação da experiência e sua análise, procedeu-se a uma transposição desta experiência para a intervenção na realidade escolar, considerando questões de ordem mais existencial, tanto na intervenção psicopedagógica como na educacional. Uma transposição que reiterasse a posição de educadores fundamentados em fenomenólogos, como Masini (2008) que enfatiza que não se poderia pensar no aprender senão pelo seu viver factualmente, sendo necessário partilhar com o aprendiz do conjunto dos caminhos de seu corpo, no fazer do dia a dia – da atenção à experiência perceptiva e da reflexão sobre o vivido que emergem os significados da pessoa no mundo.

Inicialmente, da experiência de atendimento realizada, estabeleceram-se relações para o trabalho educacional escolar. Levantaram-se várias considerações como expostas a seguir.

A necessidade de a escola incorporar condições que estimulem a mobilidade da criança como recurso importante para seu desenvolvimento. Conceber, na prática educacional a ligação entre o trabalho corporal global com as crianças e o trabalho com as condições para

as aprendizagens acadêmicas, cujos fundamentos estão tanto nas relações entre a ação corporal e as representações mentais, quanto na qualidade que a vivência desta abordagem corporal tem no sentido de mobilizar na criança aspectos emocionais como disponibilidade, coragem para enfrentar desafios, segurança, alegria no fazer, etc. Esta fundamentação para o desenvolvimento cognitivo dos alunos pode se estabelecer de maneira prática: no planejamento do espaço educativo a partir de recursos para o desenvolvimento corporal dos alunos; na mediação da ação da criança neste espaço, de acordo com suas necessidades e características, promovendo possibilidades de movimentos, trabalhando dificuldades no desenvolvimento corporal e beneficiando o contato da criança com o meio, pois muitas crianças, na atualidade, apresentam dificuldades na movimentação acima/abaixo, direita/esquerda, fruto do tipo de vida na contemporaneidade. Considera-se que o professor poderá ser capaz de proporcionar movimentações em sala de aula que contemplem esta perspectiva.

O trabalho corporal imbricado na percepção do corpo como uma unidade, é fundamental para centralizar a criança, e para que esta se organize em relação aos dados sensoriais. Inserir atividades que proporcionem experiências de vivências táteis no cotidiano escolar pode ser uma medida simples e muito importante para muitas crianças. Acredita-se que tocar a criança, além de conversar com ela (tocar seu peito, seus ombros, quando estamos tentando ajudá-la em seu medo, temor ou aflição) é uma possibilidade que professores podem incorporar, se assumirem esta abordagem, pois se passa a trabalhar com uma somatória de linguagens, buscando ampliar a comunicação e a expressão. Caso haja restrições culturais em relação à questão de gênero, na realidade escolar, a inibição do toque direto do educador no corpo do aluno poderá ser contrabalançada por um investimento na presença e contato com o aluno: olhando-o, ouvindo-o, respondendo-lhe, interessando-se efetivamente por ele. Tocar entendido aqui como manifestar corporalmente que o outro existe

A importância do contato olho a olho na relação professor-aluno. Na abordagem trabalhada, incorporando outras linguagens no trabalho escolar, considera-se esta proximidade fundamental para o desenvolvimento das relações de confiança.

A qualidade da comunicação com a criança deve ser cuidada. O trabalho com a verdade, num ambiente estável, seguro, que propicie previsão, condições de planejamento. Cuidar da qualidade das comunicações entre educadores e alunos no sistema escolar é de grande importância. O educador deve favorecer o contato com a criança a partir dos recursos

que ela utiliza e promover a ampliação de sua linguagem e capacidade comunicativa numa interação de compreensão e trocas.

A tentativa por parte do educador de acessar o significado das atitudes, atos e gestos da criança (sua agressividade; sua forma de lidar com o não saber; seu distanciamento), através de um maior conhecimento da mesma, poderia ampliar as possibilidades comunicativas e facilitaria muitas intervenções a alunos com dificuldades de comportamento e aprendizagem. Atentar para a atitude de compreender e não julgar a princípio, poderia ser exercitada, com dedicação, pelos educadores.

Uma abordagem centrada no “estar no mundo” da criança constitui uma base para o desenvolvimento de qualquer capacidade ou habilidade. Nos tempos atuais, pelas características da vida na sociedade de consumo contemporânea, a criança, na maior parte das vezes está submersa num mundo de velocidade, excesso de imagens e compromissos. Assim, uma abordagem centrada no sentir, na atenção aos estímulos naturais do meio e nas sensações corporais, pode constituir uma estratégia valiosa para se trabalhar as necessidades mais básicas da criança.

Compreender e trabalhar corporal e perceptivamente a relação da criança com o meio pode constituir uma alternativa bastante eficiente para o trabalho com a aprendizagem na escola, podendo a percepção de elementos naturais constituir um recurso para ajudar coletivamente as crianças, disponibilizando-as ao trabalho escolar. São possibilidades que se ampliam em seus benefícios: promovem o contato, a centralização, a tranquilização, o desenvolvimento da capacidade de observação, de expressão, o contato com as sensações e sentimentos, e muitos outros elementos que podem favorecer as condições da criança em seus recursos para se abrir ao aprendizado. Esta alternativa de trabalho constitui um recurso eficiente para a aprendizagem significativa na escola, ao educador atento ao que segue.

Favorecer o relacionamento com elementos naturais – água, pedras, flores, folhas, etc. – e mediar a observação da criança para as sensações, formas, cores, luminosidade e possibilitar a expressão e comunicação dessas vivências no compartilhar com o outro, favorecendo a formação de vínculos grupais.

Observar a relação que a criança estabelece com o ambiente. Os dados sobre suas formas de relação consigo mesma e com o meio, são indicativos para pensar na relação que ela estabelece com os materiais de aprendizagem: se conecta ou permanece alheia; como olha e explora o espaço visualmente; qual a capacidade de atentar e compreender as informações auditivamente, etc. São modalidades relacionadas ao desenvolvimento e desempenho global

da criança, da sua forma de estar no mundo. O desenvolvimento das intervenções educacionais deveria partir destes indicativos da forma como a criança usa seus recursos corporais e perceptivos e como se relaciona consigo e com o meio.

Observar o aluno globalmente possibilitando perceber o estabelecimento de habilidades motoras finas no fazer do dia a dia: muitas crianças não têm estas habilidades desenvolvidas e têm dificuldades em fazer com competência e força de vontade. Nas escolas e em casa, são estimuladas a manejar o lápis, porém, não realizam exercício e nem desenvolvem habilidades nas tarefas motoras finas mais corriqueiras, como as envolvidas nas tarefas do dia a dia – autocuidado e manejo dos materiais da casa – as quais não são objeto de atenção para o seu desenvolvimento, nem dos pais e nem de educadores.

Proporcionar experiências para os alunos, em sua programação de atividades extracurriculares, como passeios e atividades extraclasse, ocupando-se da mediação da relação das crianças com estas possibilidades em ambientes naturais.

Muitas questões importantes no auxílio às crianças com problemas mais graves ou evidentes, também se aplicam às crianças que enfrentam outros problemas em seu comportamento e aprendizagem, como a dificuldade de enfrentar os fracassos, as rupturas, o não saber, os processos. Acredita-se que o educador necessitaria poder estar atento a essas dificuldades, ajudando o aluno a senti-las de forma não assustadora, a encará-las como um fato a ser olhado e enfrentado com naturalidade, eliminando ao máximo a sensação de perigo que permeia cada dificuldade vivida e que pode suscitar defesas para evitá-la, como a recusa ao trabalho escolar ou a uma efetiva tentativa – que envolve também o não ouvir, o não olhar para, o descaso e o desinteresse por aprender, entre tantas outras.

O contato efetivo da criança com um fruto, e a experiência com os sentidos olfativos e gustativos, de maneira geral, deve ser oportunizada na escola e devidamente mediada, pois não se constitui mais uma experiência que as crianças vivenciam na contemporaneidade. Numa sociedade em que imperam os produtos industrializados, o contato com produtos naturais é fruto de um processo de educação e mediação nas experimentações.

Considera-se assim, neste pensar a partir da situação de atendimento psicopedagógico num contexto natural e das relações estabelecidas com o contexto escolar, que oportunizar atividades de um universo natural às crianças pode proporcionar benefícios em vários setores. São vivências que resgatam o contato, a relação com o meio natural, e proporcionam ganhos efetivos para o ser e estar no mundo e para o processo de aprendizagem. A escola precisa estar sensível ao fato de que o que outrora era acessível e natural, na contemporaneidade deve

ser criado de forma artificial (no sentido de planejado, e não oferecido nas condições de vida cotidiana).

A partir das transposições feitas para o ambiente escolar e, portanto, da possibilidade de se incluir na escola uma abordagem mais direcionada ao existir do aluno, a uma maior atenção à sua relação no meio e no espaço educacional, encontrou-se, na metodologia do Aprendizado Sequencial de Joseph Cornell (2008), uma possibilidade de trabalhar com os referenciais de uma atuação educacional que contemple o trabalho com o corpo e as percepções do educando, na sua relação com os elementos da natureza, numa perspectiva de um trabalho coletivo, numa sugestão para a aplicação desta abordagem nas escolas.

Realizou-se um paralelo para a aplicação das fases da metodologia do aprendizado sequencial, interconectados com os referenciais desta pesquisa, na aprendizagem escolar, no contexto de aulas, delineando sugestões a respeito.

Considerou-se que os elementos do aprendizado sequencial podem auxiliar o professor em sua ação educacional cotidiana, em uma abordagem mais corporal e perceptiva, dentro de uma estrutura rítmica que é sua característica. Porém, na proposta, ênfase foi dada à possibilidade de abertura da escola para um espaço importante de trabalho com os alunos em sua relação com o meio ambiente, com os elementos da natureza, de forma sistemática, permeando toda a ação educacional escolar. Acredita-se que o impacto deste trabalho de formação ambiental, além de importante na questão de preservação, também pode contribuir na formação individual do aluno e na formação do grupo, do ser coletivo nas futuras gerações.

Desenvolveu-se, então, uma proposta de vivências, usando a metodologia do aprendizado sequencial de Cornell, e processos dialógicos com professores, com o objetivo de: proporcionar uma experiência que os levasse a um processo reflexivo, a respeito de uma abordagem na ação educacional cotidiana que contemplasse uma ligação entre o trabalho corporal e perceptivo e a aprendizagem acadêmica; que utilizasse os recursos naturais na ação educacional no ambiente escolar, visando um melhor desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e uma relação mais harmônica no meio natural e social.

Esta proposta constituiu a Etapa de intervenção educacional coletiva, com a apreciação de gestores e professores de uma proposta para uma ação, na escola pública, de um trabalho corporal e perceptivo dos alunos com o uso de recursos naturais, para seu desenvolvimento e aprendizagem significativa.

Os gestores avaliaram a proposta enviada para sua apreciação e concederam entrevistas para abordar o tema. Os professores foram introduzidos na abordagem por meio de

uma vivência e foram solicitados a realizar suas apreciações sobre questões relativas à proposta apresentada. Cabe levantar algumas considerações a respeito da experiência desenvolvida com o grupo de professores.

Foram vivências e processos dialógicos muito intensos, com requisições de vários tipos para o perceber, o sentir, o movimentar-se, o refletir, o compartilhar: andar, pular, agachar, saltitar, correr, ficar imóvel, aquietar, ouvir, falar, cantar, dançar, brincar, olhar, cheirar, degustar, tatear, lembrar, doar, receber, ouvir histórias, dialogar.

Embora a participação dos professores tenha sido espontânea, pois foram convidados e não convocados a participar, inicialmente, percebeu-se em suas posturas certa retração e receio. Num primeiro momento, alguns professores se recusaram a tirar os sapatos para participar das atividades corporais, sua postura era contida e rígida ou então davam muita risada e faziam piadas durante os trabalhos. O que, porém, se observou na decorrência do processo, foi uma soltura cada vez maior dos professores, inclusive em outros momentos, em que retiravam também os sapatos, quando todos os professores aderiram de forma relaxada, demonstrando bem-estar, com uma participação mais efetiva e consciente.

Observou-se uma dificuldade nos professores de se silenciarem e entrarem em contato com as atividades mais perceptivas. Embora tenham usufruído e demonstrado sua compreensão e satisfação, tinham que ser mediados constantemente para silenciarem-se e entregarem-se à atenção e percepção. Esta foi uma questão que repercutiu nas trocas e reflexões: a dificuldade de ouvir, a necessidade de muito falar, o constante movimento que se observa nos alunos e nos professores.

Observou-se que o clima que se desenvolvia no grupo era de crescente espontaneidade, trocas, afetividade e união. Durante o pic-nic, o que se verificou, nos dois grupos, foi a mesma situação: os professores demonstravam muito prazer, descontração e muita alegria, em conversas animadas sobre lembranças da vida cotidiana em sua atuação como professores.

O retorno dado pelos professores foi muito efetivo, nas interações durante os trabalhos e nos processos dialógicos. Muitas de suas observações reiteravam as condições abordadas na sociedade contemporânea e as dificuldades verificadas pelos alunos. O benefício sentido nas atividades vivenciadas, e a própria percepção de suas dificuldades, trouxeram aos professores uma abertura para a reflexão sobre o benefício que novas abordagens poderiam trazer para as relações educacionais. Uma disponibilidade e uma grande união grupal foram conseqüências significativas sentidas no grupo de professores após a vivência. Estas observações muito se

aproximam das colocações de Mendonça (2007), quando diz que as vivências permitem que a pessoa se aproxime de si mesma. Para realizar as vivências é preciso estar presente, sensível aos sinais do próprio corpo, perceptivo ao que está acontecendo nos ambientes externo e interno, dando menos espaço às ideias e aos pensamentos e emoções difusos e esparsos, saindo do mundo exclusivista das ideias e observando as diferentes formas que um estímulo repercute em nosso corpo.

Mendonça (op cit.) relata que a repercussão no corpo é bem diferente da imagem que faríamos se estivéssemos apenas imaginando uma situação, pois, os registros corporais são diferentes e o aprendizado sobre as relações ecossistêmicas, sobre a presença humana na natureza, sobre os contextos planetário e cósmico, será diferente do que se tudo isso fosse “ensinado na sala de aula.”

Os dados da etapa de intervenção educacional coletiva, obtidos através das entrevistas com os gestores e dos questionários aplicados aos professores, registrados e analisados, e as reflexões desenvolvidas e referendadas pela fundamentação teórica deste trabalho permitem afirmar a aceitação dos educadores quanto: à ideia do desenvolvimento dos recursos corporais e perceptivos do aluno como beneficiadora dos processos de aprendizagem; à importância do uso de elementos naturais na escola para beneficiar a formação de consciência ambiental, o processo de aprendizagem e também a promoção de melhores condições nos alunos, repercutindo em seu processo educacional; à incorporação de elementos naturais no ambiente escolar e a aproximação dos alunos com ambientes naturais externos ao espaço escolar.

A análise dos depoimentos registrados nas entrevistas e nas respostas aos questionários da apreciação da proposta educacional permitiu verificar a concordância dos educadores sobre a viabilidade de realizar, na instituição escolar, uma intervenção com atividades centradas na experiência corporal e na relação com elementos naturais, com vistas a que o educando amplie a percepção de si e da natureza, da compreensão do ensinado, bem como de aprendizagens mais significativas. As reflexões sobre os dados analisados, iluminadas pela fundamentação teórica, permitem afirmar que o objetivo da pesquisa foi alcançado.

Dentre os aspectos levantados pela análise e reflexão, revelou-se muito significativa a adesão dos educadores à abordagem desenvolvida, o que foi considerado fruto da proposta de experiência vivencial. Os dados obtidos revelaram que a aceitação da referência de uma ação educacional mais ampla, que inclui o posicionamento corporal e a formação ecológica, estava estabelecida no discurso dos educadores. Cabe, no entanto, perguntar, se, sem a aproximação

vivencial, os mesmos teriam respondido da mesma forma e conferido consistência às mesmas, através de uma abordagem ausente da prática. Como decorrência do trabalho vivencial e dialógico, os argumentos apresentados pelos professores, mostraram uma ampliação e maior consistência, quando se referiram a diversas possibilidades de incorporação tanto para o desenvolvimento de uma abordagem mais corporal e perceptiva, quanto para a incorporação do uso de elementos naturais, dentro e fora do espaço escolar.

Os dados registrados e analisados mostraram abertura dos professores para novas formas de pensar e para o estabelecimento e desenvolvimento de melhores vínculos grupais, como decorrência do trabalho corporal e perceptivo na relação com elementos da natureza. Estes resultados indicaram a possibilidade de que esta abordagem, no trabalho com o grupo de alunos, pode contribuir para o oferecimento de melhores condições para o processo de aprendizagem, para condições como disponibilidade, atenção, concentração, interesse, motivação e para o estabelecimento de vínculos mais saudáveis.

A realidade constatada na retratação dos educadores a respeito das atuais condições apresentadas pelos alunos revelou muitas dificuldades no processo de aprendizagem, no comportamento e nas relações com o meio. Estas considerações, referendadas pelas análises construídas em nosso referencial teórico (MCALLEN (2005), SETZER (In MCALLEN (2005), WEBER (2004), MENDONÇA (2007) CORNELL (2008), GIDDENS (1991), GADAMER (2006)) a respeito dos problemas enfrentados na contemporaneidade, na sociedade e na instituição educativa, levam a reiterar o posicionamento de que novas linguagens e perspectivas necessitam ser incorporadas à ação educacional. Há que se cuidar da qualidade das relações para a promoção de uma formação escolar que cumpra seus objetivos acadêmicos e formativos. Mas, há que se cuidar também da qualidade das relações para a formação educacional do ser ético e responsável, para a formação do cidadão.

A instituição escolar traz em suas origens o compromisso de transmitir o conhecimento social e historicamente acumulado e de desenvolver nas novas gerações a formação necessária para os processos de conservação e transformação da experiência acumulada. Assim, é enfocada nas instituições educativas, a construção histórica, científica e cultural, com o compromisso para com o ser ético e para com o cidadão. Os tempos atuais mostram alterações nas concepções de tempo, espaço, desvinculando as relações e promovendo novas formas de comunicação. Ao mesmo tempo, grandes e graves problemas surgem em decorrência destas relações no contraponto do processo de desenvolvimento tecnológico: a relação predatória com o meio ambiente, as dificuldades nos relacionamentos

humanos, que concentram carências e ausências que comprometem o estabelecimento de valores, princípios e condutas que promovam e desenvolvam o sentido humanitário, provocando cada vez mais malefícios ao bem estar e à saúde física e emocional das pessoas.

A partir da construção desta pesquisa, de tudo o que foi estudado, fundamentado, vivenciado, registrado, analisado e refletido, formulou-se uma questão quanto aos compromissos assumidos pela escola na sociedade contemporânea: a escola, como uma instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos acumulados, que visa à conservação assim como a transformação do que foi construído social e culturalmente, não deveria também se responsabilizar pelo resgate da relação do homem com a natureza, pelo processo de humanização e conseqüente preservação dos bens naturais? O desenvolvimento tecnológico traz implicações comportamentais, éticas, às quais as instituições de formação das novas gerações precisam fazer frente, precisam trabalhar para a conservação dos valores e relações humanas e contribuir para as transformações que delas advêm. Através do que foi elaborado nesta pesquisa, verificou-se que, para que uma consciência seja despertada, há necessidade de vivências geradoras de significados. Acredita-se que a escola deva trazer para o seu interior os recursos naturais e se abrir para se relacionar com o exterior, através de trabalhos em ambientes naturais, mediando devidamente a relação dos alunos com a natureza, pois trata-se também de um patrimônio da humanidade, ao qual a escola não pode negligenciar a responsabilidade de uma ação educativa mais efetiva. Trata-se, além disso, de uma ação que tem o potencial de gerar, em relação aos demais objetivos da escola, benefícios importantíssimos na qualidade dos cidadãos que forma. Concebe-se esta ideia como um sistema que se autoalimenta: humanizar para preservar o meio ambiente que gera benefícios que humanizam e disponibilizam o ser para a aprendizagem.

Esta pesquisa teve o propósito de contribuir com uma possibilidade de se pensar em um trabalho vivencial, corporal e perceptivo com os elementos da natureza, na ação educacional. A investigação se revelou muito rica ao explicitar importantes implicações no que se refere ao desenvolvimento das relações humanas no contexto educacional e em outros contextos, inclusive na relação do homem com o planeta.

Acredita-se que seria muito importante o desenvolvimento de novas pesquisas para se incluir na ação educacional o trabalho com a sensibilização, a integridade e humanização do homem, na atenção ao que é natural e precisa ser preservado, como o próprio corpo e a natureza humana e não humana que o cerca. A análise dos dados desta pesquisa mostrou que o trabalho incidindo sobre esta dimensão, pode proporcionar benefícios às relações

educacionais, pelo estabelecimento de melhores condições na interação educacional de professores e alunos. Não seria esta uma base necessária para ancorar o desenvolvimento de todas as outras possibilidades de investimento na formação de professores e alunos? Novas estratégias educacionais, com o uso de recursos tecnológicos, oferecem possibilidades que podem transformar o cenário escolar, não mais identificado com o sistema e formato tradicional que assume há décadas e que não atende mais às características da sociedade contemporânea. A proposta educacional que constituiu o tema de investigação desta pesquisa a partir dos dados analisados e da reflexão a respeito, permite assinalar suas contribuições e transformações requeridas, que dizem respeito a cuidar dos seres em sua constituição, em sua humanização, para promover sentido e dar um norte para o processo de desenvolvimento racional e tecnológico.

Nesta perspectiva, ao se afirmar que a escola necessita cuidar do processo de humanização do homem, está se referindo a uma ação global, que nada exclua. Está se referindo a cuidar de seu contato com o que é natural e existencial, das condições para as relações consigo, com o outro e com o meio para poder promover a utilização, no processo educacional, dos recursos desenvolvidos pela ciência e tecnologia, numa perspectiva reflexiva e responsável. Cuidar das questões existenciais, de preservação e humanização não está em oposição à perspectiva escolar de incorporar e colaborar para o desenvolvimento racional e tecnológico, pelo contrário, o sustenta, possibilita e dá direção.

Os educadores desta investigação evidenciaram concordância com os benefícios e a viabilidade desta proposta educacional ser introduzida na escola regular. Acredita-se que, para se continuar a pensar, novas pesquisas que incidam sobre estas questões de maneira mais pontual, seriam muito importantes. Nesse sentido, ficam sugestões de pesquisas que poderiam dar continuidade a esta investigação e complementá-la: levantamento de ações possíveis para se efetivar este trabalho nas escolas; aplicação e análise da experiência de desenvolvimento da abordagem desenvolvida com os professores, com os alunos; investigar as facilidades e dificuldades no desenvolvimento desta proposta educacional como parte integrante das atividades curriculares nos anos iniciais da escola fundamental; investigar, em escolas públicas e privadas, a disponibilidade de pais de crianças do ensino infantil e professores frequentarem um curso de orientação sobre esta proposta educacional; investigar uma experiência de trabalho com a presença de recursos naturais na escola e a qualidade da mediação dos educadores.

Espera-se que as análises e considerações advindas desta pesquisa possam contribuir para a incorporação de medidas complementares às ações educacionais tradicionais, em consonância com o atendimento às necessidades apontadas, num sentido de abertura, sugestões, convidando a escola e os profissionais da educação a pensarem sobre as questões apresentadas em relação à abordagem vivencial com os elementos naturais, não significando a educação com compromisso ambiental apenas por uma atitude banalizada de simples visitas a espaços naturais, mas inserida na ação corporalizada e consciente, na relação com o meio, como uma possibilidade de atuação frente ao panorama complexo da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. Palestra: Educação para a cidadania. Congresso Educação e Transformação Social, SESC Santos – maio/2002.
- AYRES, A. J. *Sensory Integration and Learning Disorders*, Western Psychological Services, Los Angeles, CA, 1977.
- BACH JR., J. *Educação Ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf*, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2007.
- BARCELOS, V. (In) *Visível cotidiano. Memória, educação e ecologia*, Porto Alegre, AGE, 2006.
- BLANCO, G. A. *Os Doze Sentidos*, São Paulo, Antroposófica, 1996.
- CAPRA, F. *Teia da Vida*, São Paulo, Cultrix, 2002.
- CARVALHO, V. M. S. G. *Sensoriamento remoto no ensino básico da geografia: definindo novas estratégias*. Tese de Doutorado, Departamento de Geografia, UFRJ, 2006.
- COLL, C.; PALACIOS & MARCHESI. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva (vol 1) e Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar (vol 3)*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- CORNELL, J. *Brincar e Aprender com a Natureza*, São Paulo, Senac/Melhoramentos, 1996
- CORNELL, J. *Vivências com a Natureza. Guia de Atividades para Pais e Educadores. vol. 1 e 2, (3ª. Ed.)*, São Paulo, Aquariana, 2008.
- COSTA, M. L. A. *Piaget e a intervenção psicopedagógica*, São Paulo, Olho d'água, 1997.
- D'AMBROSIO, U. *Transdisciplinaridade*, São Paulo, Palas Athena, 1997.
- DELMANTO, S. *Toques Sutis*, São Paulo, Summus, 1997.
- DICHTCHEKENIAN, B.; MARTINS, J.; FARINHA, M. F. (organizadores) *Temas fundamentais de fenomenologia*. Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo, São Paulo, Editora Moraes, 1984.
- FAGALI, E. Q. (organizadora) *Múltiplas faces do aprender. Novos paradigmas da pós-modernidade*, São Paulo, Editoras Unidas Ltda, 2001.
- FARAH, R. M. *Integração Psicofísica – O Trabalho Corporal e a Psicologia de C. G. Jung*, São Paulo, Ilimitada/ Robe, 1995.
- FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada / abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

_____ *Psicopedagogia em Psicodrama. Morando no brincar*, Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

FEUERSTEIN, R. *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, London, Freund Publishing House, 1994.

FONSECA, V. *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

FORGHIERI, Y. C. (organizadora) *Fenomenologia e Psicologia*, São Paulo, Cortez e autores Associados, 1984.

FRICK, W. B. *Psicologia humanista - entrevistas com Maslow, Murphy e Rogers*, São Paulo, Zahar Editores, 1975. Original em inglês, 1971.

<http://www.futurosustentavel.org/fotos/plano/cadernoA21.pdf>

GADAMER, H. G. *O Caráter Oculto da Saúde*, Petrópolis, Vozes, 2006

GIDDENS, A. *As Conseqüências da Modernidade*, São Paulo, UNESP, 1991.

GOLDSTEIN, A. *O Autismo sob o olhar da Terapia Ocupacional. Um guia de orientação para pais*, São Paulo, Editora Casa do Novo Autor, 2010.

GOMES, C. M. A. *Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento*, Porto Alegre, Artmed, 2002.

INSTITUTO ROMÃ - <http://www.institutoroma.com.br>

HUTCHISON, D. *Educação ecológica: ideias sobre consciência ambiental*, Porto Alegre, Artmed, 2000

JUNG, C. G. *A Natureza da Psique*, Petrópolis, Vozes, 2000.

_____ *Fundamentos da Psicologia Analítica*, Petrópolis, Vozes, 2001.

_____ *Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo*, Petrópolis, Vozes, 2000.

KAPLAN, A. *Artistas do Invisível. O Processo Social e o Profissional de Desenvolvimento*, São Paulo, Ed. Peirópolis, 2005.

KELEMAN, S. *Corporificando a Experiência. Construindo uma vida pessoal*. São Paulo, Summus, 1995.

_____ *Mito e Corpo. Uma conversa com Joseph Campbell*, São Paulo, Summus Editorial, 2001.

KÖNIG, K. *O Desenvolvimento dos Sentidos e a Experiência Corporal*, São Paulo, Antroposófica, 2000.

LANZ, R. *Noções Básicas de Antroposofia*, São Paulo, Editora Antroposofica, 8ª. edição, 2007. Edição eletrônica: www.sab.org.br/edit/nocoos

LEBOYER, F. *Shantala: Massagem para Bebês. Uma arte Tradicional*, São Paulo, Ground, 1995.

LEFF, E. (coord) *A Complexidade Ambiental*, São Paulo, Cortez, 2003.

LÜDKE M. E ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MACEDO, LINO *Ensaio construtivistas*, Coleção Psicologia e Educação, São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

MASINI, E. F. S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual*, Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 1994.

_____ “A educação do portador de deficiência visual, as perspectivas do vidente e do não-vidente” em *Tendências e desafios da educação especial*, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Especial, 1994.

_____ (organizadora) *Psicopedagogia na escola - buscando condições para a aprendizagem significativa*, São Paulo, Ed. Loyola e Edmarco, 1994.

_____ *Aprendizagem Totalizante*, São Paulo, Memnon/Mackenzie, 1999.

_____ *Ação Psicopedagógica. II Ciclo de Estudos de Psicopedagogia Mackenzie*, São Paulo, Memnon/Mackenzie, 2000.

_____ *O Aprender e o Não-Aprender – Psicopedagogia, Identidade e Especificidade*, São Paulo, Vetor, 2008.

MASINI, E. F. S. E MOREIRA, M. A.(e colaboradores) *Aprendizagem Significativa – Condições para Ocorrência e Lacunas que levam a Comprometimentos*, São Paulo, Vetor, 2008.

MATAREZI, J. *Trilha da Vida: Re-Descobrimdo a Natureza com os Sentidos* in Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental ISSN 1517-1256 da Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(<http://www.sf.dfis.furg.br/mea/remea/congress/artigos/minicurso01.pdf>)

MATURANA, H. *Da Biologia à Psicologia*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

MATURANA, H. & VARELA ET AL., F. *A árvore do conhecimento. As bases biológicas da compreensão Humana*, São Paulo, Palas Athena.

MAUCO, G. *Psicanálise e educação*, Lisboa, Moraes Editores, 1977 (5a. Edição).

MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*, São Paulo, EPU EDUSP, 1974

- MAY, R. (organizador) *Psicologia existencial*, Porto Alegre, Editora Globo, 1980.
- MCALLEN, A. *Método Extra Lesson: Recursos Especiais em Pedagogia Waldorf Vol. I e II*, São Paulo, Editora Antroposófica, 2005.
- MENDONÇA, R. *Educação Ambiental Vivencial in Encontros e Caminhos – Formação de educadores ambiental e coletivos educadores. Vol. 2*, Brasília, Ministério do Meio Ambiente. Depto de Educação Ambiental, 2007
- _____ A experiência na natureza segundo Joseph Cornell IN *A educação pelas pedras-ecoturismo e educação ambiental*, Célia Serrano (org.) São Paulo: Editora Chronos, 2000.
(http://www.institutoroma.org.br/artigos/educacao_pelas-pedras.pdf)
- _____ *Conservar e Criar. Natureza, Cultura e Complexidade*, São Paulo, SENAC, 2005.
- MENDONÇA, R. & ZYSMAN, N. *À Sombra das Árvores*, São Paulo, Ed. Chronos, 2003.
- MERCER, C. D. & SNELL, M, E. *Learning theory research in mental retardation: Implications for teaching*, Merrill, Columbus, Ohio, 1977.
- MERY, J. *Pedagogia curativa escolar e psicanálise*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- MINSKY, M., *The Society of Mind*, Nova Iorque, Simon and Schuster, 1986.
- MORAES, M. C. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*, Rio de Janeiro, Vozes, 2003.
- MOREIRA M. A. & MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa - a teoria de David Ausubel*, São Paulo, Ed. Moraes, 1982.
- MORIN, E. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro (8ª. Ed.)*, São Paulo, Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- _____ *Introdução ao Pensamento Complexo*, Lisboa, Instituto Piaget, 1991.
- _____ *A Cabeça bem Feita: Repensar, Reformar o Pensamento*, 6ª. Ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, E. & MOTTA, R. D. *Educar na Era Planetária. O Pensamento Complexo como Método de Aprendizagem pelo Erro e Incerteza Humana*, São Paulo, Cortez; Brasília, D.F., UNESCO, 2007.
- NEEDLEMAN, J. *O Coração da Filosofia*, São Paulo, Ed. Palas Athena, 1991.
- NICOLESCU, B. *Manifesto da Transdisciplinaridade*, São Paulo, Editorial e Comercial, 1999.

_____ *Projeto Aret-Unesco. Evolução Transdisciplinar da Universidade.* In <http://www.cetrans.futuro.usp.br>, acesso em 22/11/99.

OLIVEIRA, R. P; ARAUJO, G. C. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.* Revista Brasileira de Educação, n. 28, São Paulo, ANPED, 2005.

ORMELEZI, E. M. *Inclusão Educacional e Escolar da Criança Cega Congênita com Problemas na Constituição Subjetiva e no Desenvolvimento Global: uma Leitura Psicanalítica em Estudo de Caso.* Tese de Doutorado, FEUSP, 2006.

PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem,* Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

PATTON, M. *Qualitative evaluation methods,* Beverly Hills, Sage Publications., 1986.

PERRENOUD, F. *Novas competências para ensinar,* Porto Alegre, Artmed, 2000.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança,* Rio de Janeiro, Zahar, 1970

_____ *O possível e o necessário / evolução dos possíveis na criança._Vols._1 e 2,* Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

PICQ, L. E VAYER, P. *Educação Psicomotora e Retardo Mental – Aplicação aos Diferentes Tipos de Inadaptação,* São Paulo, Ed. Manole, 1985.

PONTY, M. M. *As relações com o outro na criança,* Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1984.

_____ *Fenomenologia da percepção,* São Paulo, Freitas Bastos, 1971.

_____ *O olho e o Espírito,* São Paulo, Abril Cultural, 1975 (Coleção Pensadores. Textos escolhidos,XLI).

PSICOSITE - www.psicosite.com.br

REY, F. L. G. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e Desafios,* São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIVIÈRE, E. P. *Teoria do Vínculo,* São Paulo, Martins Fontes, 1988.

ROGERS, C. *Tornar-se pessoa,* São Paulo, Martins Fontes, 1973.

ROMANELI, R. A. *A Arte e o Desenvolvimento Cognitivo, um Estudo sobre os Procedimentos Artísticos aplicados ao Ensino em uma Escola Waldorf,* Tese de Doutorado, FEUSP, 2008.

RUELLA, S. M. *Aprender a Ser,* Artigo publicado na revista “Homeopatia e Cia”, ano 2, no. 6, Março 2004, p. 6.

SALOMON, S. M. *Deficiente Visual. Um novo sentido de vida. Proposta Psicopedagógica para ampliação da visão reduzida*, São Paulo, LTR, 2000.

_____ “Experiências que propiciam o aprender – abrindo as portas da percepção, da intuição, da vivência corporal: caminho do encontro para a aprendizagem” IN SCOZ, B. J. L. [et al.]; PINTO, S. A. M. (coord) *Psicopedagogia. Contribuições para a educação pós-moderna*, Petrópolis RJ, Vozes; São Paulo, ABPp, 2004.

_____ “Dinâmicas corporais e jogos: recursos para a inclusão” IN MASINI, E. F. S. (org) *O Aprender e o Não – Aprender. Psicopedagogia, Identidade e Especificidade. V Ciclo de Estudos de Psicopedagogia Mackenzie*, São Paulo, Vetor, 2008.

SÁNDOR, P. *Técnicas de Relaxamento*, São Paulo, Vetor, 1982.

Sensory Integration to Schools, Homes and Businesses <http://www.ateachabout.com>

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*, 23ª. edição, São Paulo, Cortez Editora, 2009.

SETZER, V. W. Uma Introdução Antroposófica à Constituição Humana, www.sab.org.br/antrop/const3.htm

SILOÉ *Educação humanista - características de professores e seus efeitos sobre alunos*, São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.

Sociedade Antroposófica no Brasil <http://www.sab.org.br>

STEINER, R. *A Direção Espiritual do Homem e da Humanidade*, São Paulo, Antroposófica, 2ª. Ed., 1991.

_____ *O Método Cognitivo de Goethe*, São Paulo, Antroposófica, 2004.

_____ *A Arte da Educação – I*, São Paulo, Antroposófica, 2007.

_____ *Antropologia Meditativa*, São Paulo, Antroposófica, 1997.

TAILLE, Y.; Oliveira, M. K.; Dantas, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias Psicogenéticas em Discussão*, São Paulo, Summus Editorial Ltda, 1992.

VARELLA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A Mente Corpórea. Ciência Cognitiva e Experiência Humana*, Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

VISCA, J. *Clínica psicopedagógica / epistemologia convergente*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VON, F. M. L. *A Tipologia de Jung*, São Paulo, Cultrix, 1980.

WALLON, H. *Do Ato ao Pensamento. Ensaio de Psicologia Comparada*, São Paulo, Vozes, 1968

_____ *Psicologia e Educação da Criança*, Lisboa, Veja/Universidade, 1979.

WEBER, D. *Ensino no Brasil é reprovado em teste internacional*. O Globo, Rio de Janeiro, 8 dez. 2004. Educação, p. 32.

WEISS, M. L. *Reflexões sobre a Psicopedagogia na Escola*. Publicado na revista da ABPP, 1º sem/91, edição 21.

WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE A – RELATO DA ENTREVISTA INICIAL COM OS PAIS

Data: 11/01/2008

Participantes: Entrevistadora, pai e mãe.

Família constituída pelo casal – pai com 58 anos e mãe com 38 anos – e dois filhos, Benedito Carlos¹⁵, com 4 anos e 9 meses e o irmão Rafael de 6 anos e 4 meses. O pai é professor aposentado e exerce atividade agropecuária e a mãe é alta funcionária da Justiça. Pai viaja para a Fazenda alguns dias durante a semana (não todas) e a mãe trabalha bastante (“cuido de mim e das crianças no final de semana”).

Benedito Carlos, o Ditinho, nasceu em uma cidade do interior de MG, de parto normal e natural – sem anestesia, “não quiseram me anestesiarem, pelo cargo que ocupo”. Nasceu com 56 cm, 3 quilos e 560 gramas. Chorou, mamou, “primeiro cocô a tempo e hora”. Mamou até 8 meses. Começou a falar com 8 meses e andou com 1 ano e pouco.

A partir de 1 ano e meio, começou a se jogar no chão, a morder (“mordia e morde”), tinha sono agitado e chorava muito, de 4 a 6 horas sem parar. O pediatra dizia ser birra. Levaram ao neurologista, que diagnosticou “tendência autista”. O psiquiatra infantil investigou erros inatos do metabolismo que não foram confirmados. A indicação foi medicamentosa – Meleril e Tegretol¹⁶, psicoterapêutica e fonoaudiológica.

Entrou na primeira escola aos 2 anos e meio (ficou lá 1 ano e meio). Tinha 8 alunos na classe. Quebrava brinquedos quando com raiva, mas parou de fazer xixi na calça e falava os nomes dos coleguinhas.

No acompanhamento médico, consultaram um novo neurologista que alterou a medicação. Indicou Tofranil e Psicosedin¹⁷, reduziu Meleril e retirou o Tegretol. O quadro foi descrito como estigma de autismo¹⁸ com hiperatividade.

¹⁵ Foram utilizados nomes fictícios.

¹⁶ Melleril (tioridazina) é um neuroléptico. Sua principal indicação é para o tratamento de sintomas psicóticos, podendo também ser usado para controlar problemas no comportamento com agitação, irritabilidade ou agressividade, em outros problemas psiquiátricos.

Tegretol (carbamazepina) é um anticonvulsivante usado para o tratamento da epilepsia. Pode também ser usado para controlar a agressividade em pacientes com outros tipos de transtornos mentais.

(www.psicosite.com.br).

¹⁷ Tofranil (imipramina): antidepressivo; Psicosedin (clordiazepóxido): tranquilizante. (www.psicosite.com.br).

¹⁸ “O transtorno autista ou autismo infantil se caracteriza por três aspectos principais: dificuldade na interação social, na comunicação e comportamentos e interesses restritos e/ou repetitivos. É um transtorno do desenvolvimento causado por uma disfunção neurológica de base orgânica. Atualmente fala-se da existência de um “espectro autista” onde há o comprometimento das três áreas citadas acima, com variações quanto à sua apresentação.” (Goldstein, 2010, p. 9).

A família mudou-se para a cidade atual e a criança entrou em outra escola. A princípio ia cantando para a escola, mas voltava chorando, agressivo, com xixi. Mordia a professora, ficava isolado. Chamava pelos nomes dos colegas da antiga escola.

Não aceita mudanças na rotina, por mínimas que sejam. Tem bom vocabulário, fala “enrolado” algumas palavras. Deita-se no chão e brinca com carrinhos, às vezes aceita a intervenção de alguém na brincadeira, mas na maior parte das vezes ignora o outro.

A psicóloga indicou a Instituição Educativa APAE. Família e terapeuta foram pesquisar e ao observarem que a clientela estava composta de autistas severos, crianças com paralisia cerebral severa e as faixas etárias eram muito diferentes, concluíram que não seria o mais adequado. Benedito foi para outra escola de educação infantil. Psicóloga indicou acompanhamento psicopedagógico.

Benedito Carlos gosta de ir para as aulas de natação, mas não quer entrar se o pai não entrar junto. Faz birra para ficar o tempo todo no “tapete”, não sai, não compartilha.

A atitude dos pais é de “tentar ter tolerância”; o pai se diz muito apegado a este filho (têm o mesmo nome) e bravo com o outro. Benedito “ganha na birra”. O pai diz segurá-lo, falar firme. Ele morde com frequência. A mãe mostra a marca da mordida e diz “não”, mas ele morde novamente, olha a marca da mordida e diz “coitadinha!” e faz simulação de choro com o outro.

Quando abordamos a linguagem, o pai pergunta à mãe se a criança forma frases. Quando o pai viaja, Ditinho diz “papai foi prá roça” durante a semana e fica mais dengoso.

Assiste à televisão durante horas, diariamente. Fala muito sobre os personagens da TV. Cantarola. Fala alto. Usa elementos principais da frase. Usa “ele” referindo-se a si mesmo, e “o seu pai” para referir-se ao pai. Não dá sequência a diálogos. Responde quando quer.

A relação entre os irmãos é de disputa, brincam pouco juntos, o irmão diz “meu irmão é doente”. Rafael parece se ressentir da atenção dada a Benedito. Rafael vai à noite para a cama dos pais.

Atualmente Benedito Carlos faz acompanhamento neurológico, psicoterapêutico e fonoaudiológico.

Benedito Carlos irá realizar cirurgia de adenóide.

APÊNDICE B – RELATO DAS SESSÕES

O procedimento adotado para o registro dos relatos das sessões foi o de registrar cada sessão, mas, em alguns momentos do processo, optou-se por registrar grupos de sessões de acordo com a dinâmica estabelecida nas mesmas (por envolverem repetições), pela frequência das mesmas respostas e qualidade das interações. Apenas quando o relato envolvia algum elemento novo é que os registros eram retomados individualmente ou na constituição de novos agrupamentos de relatos.

1ª Sessão:

Benedito Carlos chegou para a sessão com o pai e a babá. Caminhou com marcha insegura, balançando-se lateralmente, de mãos dadas com o pai. O pai o entregou para mim, aparentando desconforto e não sabendo como proceder. Perguntou: “falo tchau?” e saiu rapidamente de volta para o carro. Apresentei-me e pedi ao pai para nos acompanhar para Ditinho conhecer o sítio, o nosso percurso até a salinha de “brincar e aprender”.

Benedito caminhava sem atentar para o espaço, se apoiando na mão do pai e subindo os dois degraus na entrada da sala, com intenso apoio na mão do pai (puxando para baixo). Entrou na sala e se remeteu à caixa que estava no chão com muitos objetos. O pai ia se retirando e eu pedi para que ele dissesse ao Benedito que estaria esperando-o lá fora, no carro. Benedito ia retirando os objetos da caixa. Alguns brinquedos estavam em caixas ou dentro de saquinhos. Pegava as caixas, puxava, batia, queria abrir e não sabia como, parecia esperar que eu fizesse para ele, batendo o objeto em minhas mãos. Nomeei sua ação, “Ah! Você quer abrir a caixa? Quer que eu abra para você?... Eu vou ajudá-lo a abrir”. Fiz os movimentos de apoiar a caixa e realizar os procedimentos dos atos de abrir, segurando as mãos dele, envolvendo, impulsionando, nomeando os movimentos, e quando abrimos, disse “conseguimos!”, mas ele não se importou. Nomeou alguns brinquedos que tirava da caixa: “calhambeque” (trator); “sol”, “estrela”, “skate” (figuras em cartões de joguinhos).

Pegou todos os bonecos da caixa – robôs, “dinossauro rex”, animais – menos os que representavam figuras humanas. Tentei interagir em algumas manipulações com os bonecos, simulando voos, ataques. Olhou rapidamente.

Esparramava peças grandes de jogos de empilhar e encaixar. Nada realizava. Iniciei uma torre. Não me ajudou quando solicitei e nem interagiu.

Saiu da manipulação dos objetos da caixa e foi para a rede, para a área da sacada. Ao se movimentar pelo ambiente, eu ia nomeando o que ele via, apresentando o local, os objetos, os elementos da paisagem: rede, vaca, montanha, árvores, lago, etc. Percebi, pelo seu olhar que pareceu se interessar pelo lago, pela água, e fui então descrevendo e admirando os detalhes da cena. Quando falei da montanha, ele disse: “casa do senhor Incrível”.

Manifestou-os todos os desejos pelo movimento, puxando, levando a mão do outro ao objeto. A fala foi usada para nomear algumas vezes. Quando se aproximou do papel e lápis de cera, pegou o lápis, o aproximou de minha mão e disse “ônibus, faz ônibus”. Ficou observando o meu desenhar e saiu rápido da situação.

No final da sessão, avisei que era hora de irmos embora e o acompanhei de volta até o pai. Caminhou comigo de mãos dadas, apoiando-se em mim e, no espaço externo não atentava para os elementos do caminho, caminhava de cabeça baixa.

Orientei o pai e a babá para que falassem sobre o sítio, sobre a tia Sônia, avisassem-no quando seria o dia de ir ao sítio da tia Sônia para brincar e aprender. Pedi para que dessem nome a tudo o que ele pedisse através dos movimentos e às ações como “caiu”, etc.

2ª Sessão:

No percurso até a “casinha de brincar e aprender”, coloquei rodas de madeira (fatias de tronco de eucalipto) de cerca de 10cm de altura, formando um caminho sobre a grama, dispostas de acordo com as passadas do caminhar, de maneira a realizar um “caminho dos passos” para chegar à casinha.

Benedito Carlos veio caminhando comigo, de mãos dadas, e eu ia falando sobre o caminho: “Vamos andar pisando nas rodas, um pé em cada roda...; vamos passar por este canteiro de lindas florzinhas vermelhas, vamos esticar as pernas para passar por cima, sem pisar nelas; vamos subir os degraus, etc.”. Ele conseguiu atentar minimamente para as observações e tentativas de realização dos atos pedidos (a observação que solicitei foi dos elementos do solo, pois ele andava sempre de cabeça baixa). Eu sustentei seu corpo e movimentos, pois se jogava, o outro funcionava como seu apoio.

Chegamos até a “casinha de brincar e aprender” (ao entrarmos, eu anunciava assim). A caixa estava lá, no mesmo local, sobre o tapete no chão; a folha de papel manilha, com o desenho da sessão anterior e os lápis, sobre a mesinha. Benedito Carlos foi até a caixa e iniciou a retirada dos objetos.

Interessou-se pelos robôs e pelo “senhor Incrível”, os manipulou para simular voos e batidas. Entrei na brincadeira também pegando robôs e simulando voos, narrando os atos dentro de um enredo, de uma história, interagindo com os atos dele. Introduzi blocos para fazer uma cidade. Fiz ruas e estradas com blocos de madeira, peguei carrinhos para andar nas estradas. Fui brincando e nomeando: “o carrinho vermelho é o primeiro da fila! Ele vai andar para frente! Agora para trás!...” O enredo tinha sempre um ataque dos robôs, numa ação similar aos desenhos que Benedito Carlos assistia na TV. Ele conseguiu ficar junto comigo, olhando alguns movimentos meus, rapidamente, permitindo, algumas vezes, que eu aproximasse meus bonecos para lutar com os que ele manipulava, mas por rápidos instantes apenas.

Durante esta brincadeira se afastava e pegava outra coisa na caixa. Pegou a caixa com apitos de madeira e instrumentos. Parei com minha brincadeira e nomeei: “Ah, você quer mudar de brincadeira!” Ele tocou a caixa em minhas mãos, num gesto que sugeria que eu a abrisse. Procedemos da mesma forma que das vezes anteriores. Ele experimentou os apitos, eu também. Eu estava brincando com dois apitos e ele disse: “Dá...dá...”. Perguntei o que ele queria, ele só repetia: “dá...dá...” e partiu para agarrar os apitos. Insisti na comunicação: “O que você quer? O apito amarelo ou o apito rosa?” Ele respondeu “rosa”. Fiquei bastante satisfeita e demonstrei esta satisfação por ter “entendido” o que ele queria e pude dar a ele com alegria. Comecei a provocar situações de “troca”: “me dá o apito rosa e eu te dou o vermelho?”; “Não quer? Tudo bem...”; “Peguei o apito verde, você quer? Eu dou, tudo bem...”. Estas interações eram baseadas em meus movimentos a partir do que percebia dos movimentos de Benedito Carlos, quando, por exemplo, ele abandonava um apito no chão, e eu o pedia para mim, ou, quando oferecia um apito com o qual eu estava me divertindo muito, e ele pegava.

Mostrou sinais corporais de que necessitava ir ao banheiro. Disse a ele que estava percebendo que ele parecia querer ir ao banheiro com os movimentos que fazia com o corpo (os quais eu imitava enquanto falava) e disse a ele para ir ao banheiro. Foi. Abriu a porta do banheiro e fechou-a. Fez cocô e virou seu bumbum para cima demonstrando que esperava que eu o limpasse. Realizei as ações sempre falando o que significava seu movimento, o que eu ia entendendo. A cada papel que eu cortava e o limpava, ia relatando o que fazia e mostrava a ele cada papel sujo. Ele dizia: “joga no lixo”. Não teve força no dedo para dar descarga, atendendo à minha solicitação. Então, fizemos juntos. Não conseguiu abrir a torneira. Fizemos juntos. Não ensabou as mãos, não enxaguou, não secou. Fizemos juntos.

Pegou uma família de jacarés de madeira, que se encaixavam por ordem de tamanho e falou: “papai; filhinho; bebê, Ditinho”. Fiquei feliz pela sua observação e comunicação: “que legal! é uma família de jacarés... que boa ideia...”

“Quero Dormir”: seu tempo acabou. Pedi para me ajudar a guardar os brinquedos na caixa, não atendeu. Eu os guardei, nomeando os brinquedos e minhas ações ao guardá-los.

Orientei o pai e a babá para que, de maneira lúdica, ao responderem à sua requisição de “dá... dá...”, estimulá-lo a falar o nome do que quer; nas brincadeiras junto a ele, usar conceitos – dentro, fora, etc. – e sugerir a troca de um brinquedo com o outro; estimular a colaboração da criança para desvestir e vestir-se, para as atividades da vida diária.

3ª Sessão:

Observei que quando o pai ou a babá vão retirá-lo do carro, já agarram-no pelas mãos, não o deixam caminhar só e quando ele se desprende, já o pegam imediatamente. Pedi para conversarem com ele e deixarem-no solto. Ele andou com a base aberta (pés afastados), se balançando para os lados e não atentando para os elementos do ambiente. Em repentes, de forma extremamente rápida, pegava alguma flor pelo caminho e a arrancava, amassava e jogava fora. Pisava nos canteiros. Observei seus deslocamentos neste espaço aberto e depois fui com ele até a “casinha de brincar e aprender”, de mãos dadas, atentando para o caminho: “pisar nas rodas... um pé, outro pé, esticar a perna e passar por cima do canteirinho de flores vermelhas, sem pisá-las” (fazia tentativas de pisar sobre as flores, rapidamente, e meu movimento, que ia auxiliando sua marcha e seu equilíbrio, o tirava desta tentativa – “oh, quase esta flor foi amassada! Ainda bem que eu consegui te ajudar!”); “vamos subir nos degraus”...

Interessou-se por um pote com água e cristais diversos dentro. Começou a por as mãos na água, a pegar as pedras, muito excitado, rindo, dando berros. Fui contendo e dirigindo seus movimentos com os meus (como fiz na manipulação de caixas, torneiras, etc.), e nomeando, “calma, devagar, eu te ajudo... devagar, pode quebrar... podemos mexer com cuidado” e proporcionando tempo de contemplação e admiração. Também comecei a rir e a falar alto, dando gritinhos: “que lindo!; que gostoso!; que pedra rosa linda!; que pedra preta linda!; que lindas as pedras na água!”. Depois de um tempo nesta experiência, disse que guardaria o pote em um local seguro (numa prateleira alta) para podermos voltar a mexer em outra sessão.

Brincamos na sacada com balde com água e os brinquedos. Trabalhamos com os conceitos – dentro, fora, altos, lá em cima, embaixo, atrás, na frente – relacionados aos

objetos e movimentos nas atividades. As condutas frente às suas solicitações de ajuda continuavam visando que estabelecesse comunicação verbal para pedidos e não somente o uso do corpo do outro e de movimentos. Comecei a deixá-lo sozinho por instantes, avisando que “vou buscar o carrinho roxo, me espera!”. Esta distância física foi preenchida pela fala, e a garantia de visualização do espaço da sacada para dentro da salinha. Nesta sessão pegou o boneco para a brincadeira, nomeando-o “Mac Steel”.

Ajudei-o a deitar-se na rede. Sentei-me no chão, com as pernas por baixo da rede. Balancei-o com delicadeza, cantando suavemente, com palavras que descreviam o balanço na rede, o sol quente incidindo na rede, no rosto do Ditinho, o ventinho, o som dos passarinhos...

No diálogo com o pai e a babá abordamos: a ação corporal é a base da inteligência, do pensamento. Vamos proporcionar gradativamente maiores possibilidades para Ditinho se movimentar, sem ser contido, segurando o tempo todo. Neste momento Ditinho puxou a folhagem de um vaso, assim, de repente, rapidamente, como o observei fazer antes. O pai fala “ não”, muito bravo, mas com muita raiva, segurando-o, e Ditinho se agitando.

Conversamos sobre a conduta, o medo, a raiva, a autoridade, a oportunidade de aprender. Dizer com autoridade que não pode, observar, se insistir, mantê-lo distante e dizer o não com firmeza, porém, sem agressividade.

4ª sessão:

Ditinho fez a cirurgia de adenóide.

Chegou bastante agitado. Nesta agitação, durante a sessão, teve movimentos de tentativa de me agredir, rapidamente, de repente: um soco, pegou de súbito meu cabelo e puxou, tentou me morder. A postura que tomei foi de firmeza, dizendo que não, que eu não iria deixá-lo me machucar, que ele estava agitado, bravo, que podia tentar me dizer o que queria e o que não queria, mas não poderia me machucar.

Pegou um grupo de pequenos carrinhos e os levou até a rede. Ajudei-o a deitar-se, me sentei no chão abaixo da rede, e comecei a brincar com os carrinhos em seu corpo: deslocava os carrinhos desde a ponta dos pés até sua cabeça, com ritmo, nomeando as partes por onde passava, brincando com os carrinhos embaixo, em cima, na garagem (abria e fechava suas pernas), usando todas as possibilidades de nomear: os brinquedos com suas características e detalhes; as partes do corpo e sensações; as características dos deslocamentos e movimentos corporais e dos brinquedos – posições, direções, trajetórias, quantificação. A condução desta brincadeira foi realizada com cuidado em relação ao ritmo e ao tom de voz – baixo, alto, com

melodia – de forma a trazer atenção e percepção. A qualidade dos toques e manipulações também teve a preocupação com a intensidade e velocidade para tentar promover uma maior percepção – variação entre o firme, o leve, o carinhoso – em consonância com a qualidade da fala.

Ditinho trouxe para a sala uma garrafinha de refrigerante, a qual tomou durante a sessão. Abrir e fechar a garrafinha foram também atividades feitas em conjunto: minha mão realizando junto com as dele e explicando. Atendeu à solicitação de continuar a abrir para beber. “Conseguiu! Que bom! O Ditinho aprendeu! O Ditinho sabe!”

Quebrou um lápis de cera e jogou-o ao lado. Peguei as partes do lápis e com ele olhei para elas, dizendo: “quebrou, que pena... mas nós vamos consertar”. Peguei a fita crepe e o levei a acompanhar comigo o conserto do lápis e depois o prazer que manifestei pelo reparo.

Percebi que sempre trazia uma mochila com bolachas e chocolates para comer no caminho até o sítio (na ida e na volta). Quando entrava no carro já pegava as bolachas e ia colocando-as inteiras na boca, de maneira muito rápida e quase não mastigando.

Diálogo com pai e babá: a cooperação para descalçá-lo e calçar e para desvesti-lo e vestir-se. A babá relatou que na casa as crianças não faziam nada sozinhas. Iniciamos juntas a ação adequada de acompanhar Ditinho na retirada de seu casaco. Iniciei também a investigação quanto à alimentação.

5ª sessão:

Veio para a sessão com a mãe. A conduta dela na relação com a criança não diferia da do pai, com a característica de que falava bastante e de forma sempre humorada.

A mãe nos acompanhou até a casinha. Ele chegou e pegou os bonecos para brincar (sempre retirando tudo da caixa até se fixar num brinquedo). A mãe se retirou. Brincamos com os robôs, com alguma interação de nossas ações: ao fazê-los voar; chocando-os durante o voo; atacando; caindo; subindo...

Foi para a rede e novamente brincamos com os carrinhos em seu corpo. Na sacada, ao dirigir sua observação para os elementos da paisagem, percebi sua atenção à represa. Ele falava: “navio na água”; e eu sugeri fazermos um barquinho de papel para colocarmos na água. Fiz o barquinho, relatando o processo, porém de forma rápida, pois ele parecia ansioso. Disse que poderíamos convidar sua mãe para irmos juntos levar o barquinho até a represa.

Sair para um espaço mais amplo, andar sobre a grama com pequenos declives e aclives (como é próprio de um terreno natural), constituiu um momento muito importante. Ele

caminhou de mãos dadas com a mãe, demonstrando muita insegurança em seu equilíbrio. Chegamos até a cerca que separava a represa do gramado. Ditinho ficou por demais aflito, com muita movimentação corporal, como se seu corpo fosse junto com o barco. Fui acalmando-o, relatando todos os fatos, movimentos, reações: desde o caminhar na direção da represa, até o parar, antecipar que iríamos passar por debaixo da cerca para colocar o barco na água. Foi difícil ajudá-lo a abaixar-se e a levantar-se. Quando viu o barco na água, ficou mais aflito. Chorava e gritava que o barco molhou. Resgatei o barquinho, e disse que estava tudo bem, nós íamos secar o barquinho. Nós podíamos deixá-lo molhar e podíamos secá-lo. Ele chorava e dizia que o barco estragou. Minha intervenção (em orientação conjunta à mãe) foi falar com firmeza, ritmo e calma, tocar seu peito e dizer que estava tudo bem, nós podíamos consertar, nós podíamos secar, estávamos juntos. Ele se acalmou aos poucos, voltamos para a casinha e guardamos o barquinho com os outros objetos de “nossa casinha de brincar e aprender”.

Ditinho atendeu ao pedido de colocar as sandálias sozinho. “Que bom, Ditinho! Você sabe!”

A mãe relatou que Ditinho já começava a tentar se arrumar para fazer xixi (retirar e vestir a calça) e que na escada já subia e descia sozinho. Orientei-a a dar oportunidades para que ele tentasse fazer as coisas sozinho; para estimular, explicar e dar o seu tempo de tentativas, e não instruir e já ir realizando junto com ele e por ele. Era necessário esperar sua resposta. Intervimos juntas no desvestir da blusa de Ditinho. Ela conseguiu se conter (com minha ajuda), dando oportunidade para ele efetivar suas tentativas, apenas apoiando-o e ele conseguiu tirar a blusa, com muita dificuldade.

6ª Sessão:

Nesta sessão Ditinho apresentou melhor equilíbrio ao andar no caminho das rodas. Veio com o irmão, que nos acompanhou até a salinha, junto com o pai. Para sair, a família repetiu o mesmo procedimento já visto: o irmão ia saindo escondido. Orientei-o para avisar que sairia da sala e que nesta e em qualquer situação as pessoas não deveriam “sumir”.

Como era usual, retirou todos os brinquedos da caixa. Pegou os carrinhos e começou a brincar só. Entrei na brincadeira e fiz uma pista no papel para os carrinhos. Passei os carrinhos por baixo de um banco e tentei conduzir sua atenção para brincarmos empurrando os carrinhos um para o outro, estando um de cada lado do banco. Ditinho não conseguiu interagir.

Pegou um patinete e brincamos de empurrá-lo. Fiz barulho de “carro” com a boca, suplantando os grunhidos que ele emitia, tentando aliar a ação e a emissão, a comunicação.

Ao mudar de objeto e brincadeira, a conduta da profissional era sempre descrever as ações e chamar a atenção para o movimento de mudança: “Ah, Ditinho! Você não quer mais brincar com o carrinho! Então vamos colocar aqui para esperar! Agora você quer brincar de patinete? Boa ideia!”. A proposta era sempre terminar o anterior, guardando ou colocando de lado o brinquedo, trabalhando a deia do contexto, da sequência, das escolhas, não trabalhando episodicamente, lidando com as rupturas, em toda oportunidade retomando a sequência de coisas feitas, trabalhando o todo das cenas de atendimento. O mesmo era trabalhado na permanência na sala dos mesmos objetos e dos desenhos já feitos em outras sessões. Me remetia sempre a lembrar o que já havíamos feito. Relatava aos familiares algumas brincadeiras, pedindo para que lembrassem com ele, durante a semana.

A mãe relatou a agressividade dele com um cachorrinho, pisando na pata do cão, não conseguindo atender a orientação de relacionamento, carinho. Relatou também que na consulta médica, desceu sozinho da maca.

7ª Sessão:

Nesta sessão, montei com ele um quebra cabeça de peças grandes – de 2 e 3 peças, com molde. Nas rupturas Ditinho dizia que “quebrou”; aí eu propunha: “vamos consertar?” E trabalhamos várias montagens e desmontagens de diferentes figuras, nesta perspectiva.

Nas interações com os brinquedos e objetos a tônica era sempre a de reparação: olhar o que aconteceu e propor o conserto; observar a dificuldade em realizar algo, constatar: “nossa, é difícil!”; trabalhar com tentativas e depois, com a satisfação: “Conseguiu! Conseguimos!” Suas atitudes oscilavam entre deixar imediatamente de lado o objeto quebrado, desmontado, amassado, e não olhar, buscando outro objeto, ou ficar muito incomodado, irritado, desolado, quando jogava o objeto no chão ou ficava chorando, se lamentando.

A atividade na rede fazia parte do ritual das sessões. Agora já enrolava o Ditinho na rede. Abraçava seu corpo enrolado e embalava-o. Brincávamos de esconder e achar: ele era enrolado e gradualmente descoberto: primeiro o seu rosto – eu olhava em seus olhos com admiração e dizia seu nome – e depois ia descobrindo cada porção de seu corpo, nomeando, tocando com firmeza.

Tirar e colocar as sandálias, com sustentação nos movimentos e gradativamente sem a sustentação; a mesma conduta com a blusa; fazer xixi e cocô: eram processos vivenciados em cada sessão, com o tempo de dedicação, com a importância desses rituais de aprendizagem do autocuidado.

8ª Sessão:

Ditinho desceu do carro e saiu andando sozinho. O pai ia atrás, pegando-o, corrigindo-o, dirigindo-o. Interferi, e pedi para caminharmos juntos, para dar espaço à criança para que ela pudesse se perceber e escutar o que lhe era orientado. Convidei-os para caminharmos um pouco no gramado, junto às árvores. Fizemos uma rápida caminhada, pois ele queria ir para a “casinha”. Fomos com o mesmo ritual de caminhada e observação.

Na sala, desci do armário o nosso pote de água com pedras. Fiquei com ele observando, admirando, contendo sua manipulação para adequar sua impulsividade, e ele já conseguia exclamar, em imitação, as palavras: “pedra linda!”

Ao retirar e brincar com os robôs da caixa fui brincando também e chamando sua atenção para o meu brincar e minhas tentativas de interação com o seu brincar. Entrei na casinha de bolinhas (que sempre esteve em nossa sala, mas que não despertou seu interesse). Comecei a brincar lá dentro e de vez em quando abria o zíper da casinha e dizia que ia pegar outro brinquedo para brincar lá dentro e retirar uma bola amarela e colocar fora. Repeti esta ação algumas vezes: brincar sozinha dentro e abrir para trocar, para a interação fora. Toninho ficava atento aos meus movimentos, olhando “de esgueiro”. Nestes intercâmbios, entreguei a ele uma bola e ele pegou. Num momento disse: “Tia Sônia, you tirar você daí”. Saí feliz com a interação.

9ª Sessão:

Ao chegar ao sítio, Ditinho encontrou uma criança andando a cavalo. Falava: “o menino” e demonstrava interesse em se aproximar. Fomos até lá, apresentei-o ao Igor, conduzindo o cumprimento de mãos entre ambos. Sua postura era de estar sendo conduzido, balançava-se levemente de um lado para o outro e se movimentava, sorria, mas não estabelecia contato visual. Estar na relação se devia à mediação. Apresentamos o cavalo: passar a mão em seu pelo, observar sua beleza, o cavalo. Mostrava que desejava também montar. Caminhamos um pouco ao lado do menino montado: fui mediando a observação do cavalo, do caminho, do local de partida, do local de chegada, do percurso. Depois perguntei se

queria montar. Aceitou. Contando com a ajuda de João, empregado do sítio, o colocamos na sela. Auxiliamos para arrumar a postura, chamamos por sua atenção e segurando-o pela bacia, ele passeou montado. Sua reação foi de alegria e começou a gritar e falar muito, palavras, expressões e interjeições próprias dos desenhos que assistia na televisão. Nossa conduta foi a de atentar para o momento onde estava, para as sensações que sentia: tocando seu corpo e dizendo “Ditinho, você está em cima de um cavalo, e acho que está gostando e feliz! Olhe para a rédea, segure! Olhe para o caminho, como você está alto!” “Que gostoso andar a cavalo!”. Com a intervenção, ele parava de falar, continuava a sorrir, mas seus olhos não miravam, ficavam “anuviados”, perdidos, sua cabeça balançava com a movimentação do cavalo, sem firmeza.

Fomos para a casinha... ele estava muito suado e cansado. Realizamos a toailete, sempre significando as sensações, as percepções, ensinando e sustentando sua movimentação para as ações de autocuidado.

Realizamos a atividade da rede sempre da mesma forma e introduzindo novos elementos gradativamente. Após descobri-lo, olhando-o nos olhos, tocando seu rosto, dirigindo-o em minha direção, falava: “Ditinho, você é muito bonito!” (tocando também seu peito) “eu gosto de você!” (tocando meu peito).

No diálogo com a mãe, retomei as orientações quanto à estimulação da conexão com o momento e experiência vivida e a comunicação: dar palavras adequadas à situação, à sua percepção, à sua emoção no momento, sempre tocando seu corpo, ensinando – ex: “gostoso”, para a sensação de prazer (quando emite sons estranhos, palavras desconexas ou oriundas dos desenhos da TV). Conversamos também sobre o tempo em que fica assistindo televisão, sobre a necessidade desta adequação.

10ª Sessão:

Ao chegar ao sítio, encontrou Igor. Sorriu ao encontrá-lo, porém olhava em frente e seguia andando. Fui acompanhando-o em nossa caminhada para a casinha. Perguntei se queria convidar o amigo para brincar junto na casinha. Mostrou aceitação. Igor entrou, e Ditinho foi para a caixa, retirou os brinquedos e pegou os robôs para brincar. Estimulo a brincadeira paralela de Igor, brinco também, e tento promover algumas interações entre ambos na brincadeira. Não interagiu com a outra criança. Todo brinquedo que Igor pegava e brincava, Ditinho tirava de sua mão. Depois de algum tempo, fizemos a despedida de Igor e este saiu da sala.

Busquei brincar com a situação de pares – amigos – pegando algumas duplas de bonecos: duas corujas, dois jacarés, dois meninos. Meu enredo na brincadeira paralela se remetia aos amigos, com momentos de solicitação para que Ditinho trocasse algo comigo, ou segurasse um pouco meu boneco, ou me ajudasse a colocar algo em cena. Ele atendia às breves solicitações.

Na rede, os momentos iam ficando mais longos e intensos. Quando o enrolava na rede, massageava com firmeza seu corpo, de cima para baixo, o abraçava firmemente e o embalava cantando suavemente: “Quem é este menino... este menino é o Ditinho... Benedito Carlos, é o Ditinho...”. Aí, passávamos à descoberta – revelar seu rosto, e encontrar seus olhos com admiração em meus olhos, e o reconhecimento: “Ditinho!”; ia tocando e reconhecendo cada parte de seu corpo. O contato olho a olho já acontecia, por breve tempo. Demonstrava tranquilidade e prazer. Após a atividade, já mostrava inquietação corporal novamente e tentava se levantar para sair. A movimentação e o equilíbrio para se sustentar na rede e se levantar era gradativamente trabalhado, assim como no momento se deitar-se (segurar a rede, ir se ajeitando, desde o princípio foi trabalhado, pois sua ação corporal era inquieta, sem percepção da adequação dos gestos).

11ª sessão:

Nesta sessão, além dos elementos presentes nas anteriores – o deslocamento na área externa; o brincar na casinha, o reparar objetos quebrados; a “tia Sônia dentro da casinha de bolinhas” alternando momentos de brincar sozinha e trocar brinquedos com Ditinho; a rede; o autocuidado – foi introduzida a brincadeira com água na pia.

Primeiro fechar o buraquinho (o ralo) da pia, depois abrir a torneira e esperar encher a pia, fechar a torneira, abrir o buraquinho e esperar a água se esvair, observar que a pia ficou novamente vazia e reiniciar todo o processo. Esta atividade mobilizou-o intensamente: muita ansiedade para os tempos de espera – encher e esvaziar – fascínio ao observar a água se esvair, e depois, muita angústia. Puxava minha mão para realizar as ações de abrir e fechar, tamponar e destamponar, de forma ansiosa; tinha necessidade de muita contenção para suportar os tempos de espera, para observar os fatos e poder agir de acordo e não sob a ação da ansiedade. Esta atividade permitia uma vivência geradora de importantes aprendizagens: vivenciar a sequência de todo o processo, os tempos, adequar suas ações, antecipar o momento de fechar a torneira, poder realizar os movimentos, se comunicar de forma mais adequada.

12ª sessão:

Ditinho chegou muito irritado, chorando, jogando brinquedo ao longe (ações de quebrar, destruir brinquedos, arrancar plantas, pisar sobre elas e tentar apertar bichinhos, morder, puxar cabelo do outro, são relatadas pela família como constantes em suas crises de birra, e já observadas em sessões).

Observei que estava cansado e desconfortável. Conversei com ele sobre esta percepção e auxiliiei-o com atividades de autocuidado: tirando a blusa, tomando água, lavando o rosto. Ficou melhor.

Na salinha, durante nosso brincar, introduzi o uso de um grande espelho. Segurei-o próximo ao Ditinho. Ele se olhava enquanto brincava. Fui conversando com ele sobre suas ações em seu brincar.

Ao ir para a pia, realizar nossa brincadeira, levei o espelho. Ele se olhava enquanto realizávamos as ações. Ficava bravo quando a água se esvaía, mas menos angustiado que na sessão anterior. Eu ia fazendo o relato: “olhe no espelho, como o Ditinho ficou bravo”; “olhe no espelho, como está fazendo, como sabe o que fazer... olhe... deu certo... olhe o Ditinho, no espelho, está mais calmo... ele conserta, ele sabe”. No decorrer da brincadeira vai se apropriando do processo e ficando menos bravo, menos ansioso. Repetir o processo... repetir... (ainda com a ajuda de minhas mãos para a realização conjunta). De repente, tentou subir no vaso sanitário e queria se introduzir, pelos ombros na pia. Dizia “cuidado!”. O contive e disse: “olhe para o espelho, Ditinho! Você é grande, não cabe no buraquinho! Não vai embora, não vai sumir, está seguro”. Ele olhou para o espelho. Coloquei seu dedinho no ralo durante a brincadeira, “nem o dedinho do Ditinho cabe no buraquinho”. Olhou bastante para o espelho, aceitou minhas intervenções. Tranquilizou-se.

Voltamos a brincar com os carrinhos, com o uso do espelho. Sua posição já era de frente para o espelho, brincando e se olhando. Começava a falar enquanto brincava: “andando de cavalo, cuidado! Vai cair! Machucou... saiu sangue...”. Minha intervenção na cena era dizer: “o Ditinho sabe, ele vai ajudar”.

Para ir embora, retomou a mesma birra que fez na chegada. Jogou o brinquedo pela janela, queria subir na janela. Mostrei o carrinho no chão, pela janela, peguei-o pela mão para irmos buscar o brinquedo lá fora. Voltamos à salinha, guardei o brinquedo e disse que estava tudo bem e que podia ir encontrar com o papai, bem. Na próxima semana, brincaríamos novamente.

Acompanhei-o, como sempre, até o carro. Dentro do carro disse novamente que voltaria no próximo sábado. Ele me olhou, fez "carinha de sofrimento" e disse "tia Sônia vai chorar, Ditinho vai embora". Mandei-lhe beijos e disse que a tia Sônia entendia, sabia que ia encontrar o Ditinho no sábado e ia esperar... e que o Ditinho também ficava com vontade de ficar mais e ficava triste, mas ele também podia esperar, ele sabia que iria voltar no sábado...". Foi a primeira despedida com o olhar de Ditinho para mim, com uma comunicação mais efetiva e afetiva.

13ª sessão:

Nesta sessão chegou querendo ir rapidamente para a casinha.

Brincou com os brinquedos com o uso do espelho. Ele se olhava muito enquanto brincava e se manteve na brincadeira por mais tempo. Movendo o carrinho e olhando para o espelho dizia: "eu estou dirigindo".

Incentivei a construção com blocos de encaixe. Ditinho começou a construir "carro de bombeiro; escada do carro de bombeiro". Não atentava para as bases das construções, ia adicionando simplesmente. Eu ia ajudando, dando suporte. Com as quedas das peças, ia dizendo que caía, mas o Ditinho fazia, consertava, sabia. Ele retomava, continuava, não abandonava a atividade.

Fui fazer o registro de sua montagem no papel. Ele me acompanhou, sentou-se em meu colo e pediu para colocar "olhinho no carro, chorando".

Olhou para uma cobra de madeira e colocou a língua para fora, deitou-se no chão, em frente ao espelho e se olhou, nesta imitação.

Levou o desenho para casa com o título: "Carrinho de bombeiro que o Ditinho fez". Pedi para a mãe colar na parede do quarto e falar sobre este, rememorar esta realização durante a semana.

Na despedida, no carro, repetiu muitas vezes que tia Sônia estava chorando por causa do Ditinho. Procedi da mesma forma que antes.

14ª sessão:

Chegou e não quis descer do carro, ficando deitado de bruços no banco do carro. O pai e a babá tentavam pegá-lo, dizendo que outro menino iria em seu lugar, puxavam-no (mais uma vez observa-se que não esperam seu tempo de reação, falam muito, pegam-no). Pedi para que me deixassem com ele. Iniciei minha comunicação com ele dizendo que ele estava se

escondendo, de costas para mim, não me olhando. Simulei uma brincadeira de esconde-esconde. Olhou para mim e saiu do carro, indo comigo para a sala.

Entrou na sala, mas não ficou. Logo já se dirigiu à porta e saiu. Ia em direção ao carro, pelo caminho de volta, onde o pai e a babá ficavam a esperá-lo. O percurso era o que trabalhávamos sempre. Deixei-o ir, não fui atrás, apenas fui para a porta da sala e perguntei para onde ia, ele não respondeu e eu disse que estaria esperando-o de volta ali. Pedi à babá e ao pai que apenas o cumprimentassem e dissessem que eu estava a aguardá-lo, esperando que ele voltasse para a casinha. Fiquei sentada na porta da casinha chamando por seu nome, de forma melodiosa, repetindo a chamada em pequenos intervalos. Ele voltou de mãos dadas com a babá. Recebi-o muito satisfeita, falei do ir e do voltar.

Trabalhamos com a montagem de um carro de bombeiros e de um foguete (sugestão dele) junto com o apoio do espelho. Continuava não se incomodando com a sustentação, a base da montagem. Trabalhamos com as tentativas, com o não ficar triste porque “o Ditinho conserta, o Ditinho sabe”. Gradativamente sua reação frente aos erros ficava menos intensa, com menos crises de “choro”, menos movimentos de desistência, de negativas. Montou o foguete e o segurava no meio, abrindo toda a mão para que não desmontasse, o que já constituía uma adequação.

Realizei o desenho do foguete. Estimulei sua experimentação com os lápis. Não tinha força para impressão, pegava, esboçava um movimento de pequena amplitude e já largava o lápis (os lápis usados eram grossos para a preensão mais grosseira).

Trabalhamos na atividade de encher e esvaziar a pia, onde já executava sozinho os atos de girar a torneira, tampar e destampar, mas não realizava as antecipações e sua ansiedade era bem menor.

O momento na rede era sempre presente, e vivido de forma intensa (prazerosa) e tranquilizadora.

No diálogo com o pai e a babá:

- Levou o desenho do “foguete que o Ditinho montou” para ser colocado na parede do seu quarto, para ser admirado e lembrado.

- O pai relatou que Ditinho estava usando mais os pronomes em primeira pessoa, como eu, minha.

- Orientei a compra de brinquedos de peças para montagem – grandes e simples – e pedi para que o trouxessem para o próximo atendimento.

- A professora da escola iniciaria um intercâmbio de informações com a casa, através de um caderno de anotações sobre aspectos do comportamento de Ditinho e relato dos temas das brincadeiras da classe para que houvesse uma continuidade de estimulação e ampliação do repertório (O contato com a professora de Ditinho era um elemento do processo de atendimento da criança, para orientações, troca de informações, sugestões, na construção de uma forma de atuar e de uma linguagem comum entre a casa, a escola e o atendimento psicopedagógico).

- O pai relatou que Ditinho tentou enforçar uma cachorrinha que a mãe estava acarinhando.

Na despedida, no carro, observei que Ditinho já olhava mais vezes para meu rosto.

15ª sessão:

Veio para o atendimento com motorista e a babá. Não interagiu comigo, nada manifestou. Porém, trouxe de casa dois carrinhos seus, e os levou até a casinha para brincar. Caminhamos juntos pelo nosso caminho até a “casinha de brincar e aprender”. Pegou todos os brinquedos da caixa, abriu tudo, esparramou tudo pelo chão, mas não se fixou em nenhum. Deitou-se no chão e brincou com os seus carrinhos. Coloquei o espelho e fui dizendo as impressões que tinha, que Ditinho veio com o motorista e a babá, que desta vez o papai não tinha podido, nem a mamãe. Disse que ele havia trazido seus carrinhos para nossa casinha, mas que parecia não querer brincar junto. Depois entrei na casinha de bolinhas e fazia alguns movimentos de abrir e fechar, de brincar sozinha e de trocar brinquedo, porém com menor ênfase ou entusiasmo, respeitando a forma como ele se encontrava.

Pegou o patinete e o levou para fora da casinha. Observou-se melhor coordenação ao carregar o objeto, se equilibrando, sustentando seu peso. Mas não permaneceu empurrando-o. Largou o brinquedo e saiu caminhando até o carro. Eu fiquei na porta da casinha, chamando-o melodiosamente, como da outra vez. A babá veio com ele de volta. Guardamos o patinete. Porém saiu novamente da sala. Repetiu-se o processo, mas desta vez, ao voltar, sorria mostrando satisfação.

Coloquei sobre uma almofada dois chapéus e um pedaço de corda. Convidei-o a sair para passarmos lá fora, e disse para colocarmos nossos chapéus, sempre que fossemos sair, para nos protegermos do sol. Saímos e logo retornamos. Ele voltou a sair, porém sozinho e como das outras vezes, a mesma dinâmica se repetiu.

16ª sessão:

Chegou com um boné na cabeça.

Na sala ficou extremamente nervoso, irritado, queria rasgar o boné, o mordia, dizia que “ele tá vivo” e o jogava pela janela. Chorava, deitado no chão. Eu coloquei o espelho e ele chorava e dizia “o boné sumiu...” Propus buscarmos o boné. Fui até a janela e localizei visualmente o boné, dizendo que eu estava vendo onde ele caiu. Resistiu a sair, dizendo que o boné “é idiota”, que iria comprar um novo e grande. Disse que não, que ele jogou e eu vou ajudá-lo a buscar, a resolver. Vamos juntos pegar o chapéu, vou até embaixo da janela, remeto à trajetória do boné jogado e levo-o a buscá-lo visualmente comigo, no espaço. Achamos, ele o pega. Voltamos. Ele voltou a chorar, a querer destruir o boné. Digo que pegarei o boné e guardarei, pois ele estava com raiva e eu iria ajudá-lo a não estragar seu boné. Deitou-se e chorou desolado. Ele estava na frente do espelho, para o qual olhava. Levantei o questionamento “por que será que o Ditinho está tão triste, tão bravo?”, ele escutou, olhou para o espelho, chorando e disse: “papai foi embora”, “a xícara quebrou”, “meu dente”... “vou jogar Ditinho na água... vou levar para a polícia...”. Pegou rapidamente seu carrinho e o jogou, peguei de volta e ele jogou novamente. Peguei e disse que iria guardar e daria para a babá guardar, para cuidar, porque o Ditinho estava triste e queria quebrar, mas nós íamos cuidar dele e do seu carrinho querido... Ele chorando veio para perto de mim para receber carinho.

Fomos para o ritual da rede.

Entreguei o brinquedo para a babá e disse a ela para cuidar e depois entregar ao Ditinho. Pedi a ela que quando ele manifestasse estas crises e começasse a agredir e a quebrar, para que ela o contivesse, resgatasse o objeto, e dissesse para ele que ele está triste e com raiva, mas que ela iria cuidar, que eles podiam conversar. A babá relata que o pai batia na cabeça dele.

17ª sessão:

Percurso até a salinha.

Brincadeiras. Interações. Iniciou o desmontar e remontar partes encaixadas de um robô, com o uso do espelho. No uso da casinha de bolinhas, já realizava mais trocas comigo.

Trabalho na pia.

O uso do chapéu para sairmos para caminhar. Segurava a ponta de uma curta corda e ele a outra ponta: “vamos caminhar pelo sítio juntos”.

Na atividade na rede, além do trabalho de percepção de si, também fomos ampliando um estar tranquilo na rede e poder ir olhando para a paisagem e ouvir os barulhos do entorno. Ia, melodiosamente, chamando e apontando para: a beleza da represa, da montanha, do céu azul, da árvore, do cantar dos passarinhos, do olhar para um pássaro pousado perto, o voo do pássaro, a vaquinha, as galinhas...

18ª sessão:

Durante as brincadeiras, já olhava para os blocos de montagem mais atentamente, mas somente quando com o uso do espelho.

Nesta sessão trabalhamos bastante fora da casinha, Ditinho já suportava ficar por mais tempo neste ambiente, mais amplo.

Sáimos para brincar com o patinete na calçada. Já não o empurrava somente, mas ficava sobre ele, com as pernas abertas e os pés no chão, um de cada lado. Assim, ia caminhando com o patinete para frente. Ficava junto com ele, em sua frente, segurando também o patinete e dizendo “vem... para frente..”; depois me colocava mais longe à frente e o chamava. Ir e voltar para junto de mim. Com auxílio, conseguiu permanecer por um tempo nesta atividade.

Corremos juntos, de mãos dadas. Seu corpo pesava, era muito difícil o correr, espontaneamente não conseguia, eu ia puxando-o e sustentando esta ação. Jogamos uma bola para cima, incentivei-o a localizar a bola e corremos até ela.

Já conseguimos uma interação com a cachorra Lua. Não demonstrava querer machucá-la. Passava a mão em seu pelo e sorria.

Fizemos a higiene (ficava muito suado e cansado). Fomos para a rede.

Na saída, olhou para meu carro (que sempre estava estacionado no mesmo local, onde seu pai estacionava o dele) e disse que o “carro está limpinho”. Na semana anterior, havíamos brincado (junto com o pai e babá) que o carro da tia Sônia estava muito sujo.

Em nossas interações, vinha mantendo mais o contato visual e manifestando melhor expressão facial.

Orientei a babá para que brincasse de correr, de mãos dadas com ele. Reiterei a necessidade de ficar menos tempo na TV, e que o momento atual era muito propício para estas atividades ao ar livre, pois Ditinho estava mais receptivo, com melhores condições para

atentar para o espaço, para o outro, para as orientações. Conversamos sobre o cuidado com os brinquedos – o colar, consertar, reparar – e o pai relatou que a mãe dava excesso de presentes (fator que foi trabalhado na sessão com os pais).

Obs: Periodicamente, marcávamos um horário com os pais para conversarmos sobre o andamento do trabalho: as intervenções feitas, as orientações passadas, a relação educacional, a dinâmica em casa, as dificuldades, as necessidades, o momento de desenvolvimento atual, os objetivos a perseguir. Nestes momentos, tudo que havia sido observado e levantado durante o período de atendimento da criança tinha a oportunidade de ser desenvolvido para reflexão conjunta.

19ª sessão:

Veio bem irritado. Tentou morder o pai, puxar o cabelo. A intervenção do pai foi mais adequada: o conteve, falando com firmeza e sem carga agressiva.

Na sessão ficou bem. Usamos as mesmas atividades, com o uso do espelho.

Caminhamos pelo gramado. Contatamos com a cachorra, observamos as galinhas, a vaca, o cavalo. Caminhamos com o uso da corda no sentido de: Ditinho se apoiar em algo, mas ter o controle de seu corpo no caminhar pelos terrenos naturais, com irregularidades no solo; administrar o conceito de caminhar juntos, controlando sua direção e dispersão, sem a necessidade de tocá-lo, puxá-lo, levá-lo. Caminhava com insegurança, mas de forma mais atenta, compensando seus desequilíbrios (que eram muito evidentes).

20ª sessão:

Nesta sessão, no uso do espelho nas brincadeiras, olhou para sua boca no espelho, para o espaço do dente que caiu: abria, fechava, fazia caretas, brincava com a saliva, com a língua. Conversei sobre o dente de leite que caiu para o dente forte chegar, era uma troca do mais fraco, de criança pequenininha, para o mais forte, de criança que está crescendo. Era o dente de um menino que cresce, que fica mais forte. Exploramos bastante as observações do espaço bucal, nomeando, admirando e dando referências de expressões faciais – alegria, tristeza, braveza.

Fomos para a talha de barro, tomar água. Levei o espelho. Trabalhamos o encher o copo, tomar a água, encher a boca. Exploramos todas as sensações corporais (movimentos da boca, da língua, com a água) e os movimentos da atividade – abrir e fechar a torneira, encher o copo, antecipar o momento de fechar a torneira (várias experiências de transbordamento,

como as vivenciadas na atividade com água na pia). Realizamos transvasamentos. A conduta era de deixar vivenciar, repetidas vezes, nomeando, descrevendo o processo. Aos poucos ia conseguindo antecipar o momento de fechar a torneira. Tudo bem gradual, a sua vivência é o que determinava as propostas e intervenções. Repetíamos... repetíamos...

Na sala, pegou um brinquedo de enfiagem – prancha de madeira com desenho e contorno de arquinhos de metal para passagem de fio. Com o uso do espelho, fui orientando a organização necessária à atividade. Conseguia atentar para as orientações, enfiava o fio em vários arcos, permanecendo por um tempo. (se posicionar, segurar e manipular o material de forma a conseguir a coordenação para a enfiagem, permanecer por um tempo na atividade constituíam grandes progressos; a sequenciação ainda não representava um desafio).

Após conseguir este bom desempenho na atividade, disse “vou quebrar” e avançou para o objeto. Contive, impedindo-o e afirmando: “O Ditinho sabe fazer, o Ditinho está construindo”.

Atividade na rede: a manipulação e atenção para as partes de seu corpo iam se refinando para a percepção de mais detalhes – a contagem dos dedos dos pés e observação de cada um; as articulações, etc.

Ao avisar da hora de ir embora, Ditinho principiou uma birra. Com minha firmeza e segurança, logo retomou e saiu tranquilo.

No caminho para o carro, perguntou pelo Igor e ouviu a resposta (não repetindo mais a questão, como de costume). Perguntou pelo skate – de Igor – e ouviu a resposta.

O pai relatou a ocorrência de melhores intercâmbios comunicativos em casa: perguntava de quem é um objeto, respondia ao mesmo tipo de pergunta que lhe era feita, mostrando maior interação com o ambiente real.

21ª sessão:

Na brincadeira, trabalhamos a montagem de torres e a destruição. Mediava no sentido de enredos em que o construir, o construir com a ajuda do outro e o destruir, se davam repetidas vezes e com o enfrentamento das situações: “Que pena, que triste, caiu!”; “Mas eu posso construir e fazer de novo, eu sei”; “Agora eu vou derrubar!”; “Agora eu vou fazer de novo!”; “Preciso de sua ajuda Ditinho, me dá o bloco vermelho!”; “Você vai construir, se for difícil eu posso te ajudar!”. Processos em que participava ativamente.

Saiu sozinho da sala. Chamei-o melodiosamente e repetidas vezes (com intervalos de espera), sentada na porta da sala. Voltou com a babá, com expressão muito alegre pelo retorno. Podia ir e voltar...

Desenhei a torre construída. Estimulei Ditinho a pegar os tijolinhos de cera e os lápis para experimentar, riscar, desenhar. Promovi sua preensão com a minha. Fizemos vários movimentos juntos de riscar. Deixei-o livre para fazer sozinho. Fez um ou dois movimentos e logo parou.

A atividade na rede.

Levou o desenho para a casa.

22ª sessão:

Durante as brincadeiras com os robôs, íamos ampliando a observação de detalhes e a incorporação destes no enredo do brincar, junto com uma ação imaginativa conectada com os movimentos: Ditinho mexia num detalhe do peito do robô e acionava o voar; mexia no detalhe do braço e dizia “quebrar pedra!”; um controle no joelho e “robô carro”. Dizia haver um menino dentro do robô. Propus o paralelo de fazer de conta que seu corpo é de um robô e tem comandos. Transitamos mais no imaginário e nas conexões com o atuar na brincadeira. A permanência na brincadeira se ampliou – por volta de 30 minutos – nesta sessão, com o uso do espelho apenas no final.

Nosso caminhar pela área externa vinha se constituindo numa atividade que gradativamente ia se ampliando em possibilidades. Caminhávamos por um bom período de tempo, chamando à observação do entorno. O caminhar estava sempre associado com uma canção calma e suave, que guiava nosso percurso e atenção para observação dos elementos do caminho: parar e observar plantas, flores, folhas, frutos, borboletas, abelhas, pássaros, enfim, todo elemento da natureza que pudéssemos contatar e admirar. Parávamos, agachávamos, esticávamos a mão para pegar, fazíamos concha ao redor do pavilhão auditivo para ouvir. Ditinho atendia às minhas mediações. Minha admiração conseguia promover seus curtos tempos de observação.

23ª sessão:

Na brincadeira dentro da salinha, Ditinho entrou na casinha de bolinhas. Fechei o zíper junto com sua mão. Perguntei se estava gostoso dentro, falei como era confortável, estimulei-o a se perceber neste espaço: deitar, sentar, rolar dentro. A casinha tombou com seus

movimentos e a arrumamos, repetidas vezes. Disse a ele que podia brincar neste espaço, sozinho. Eu ia ficar brincando do lado de fora. Eu ia relatando o que fazia em meu brincar, me divertindo, provocando sua curiosidade com barulhos, interjeições – na medida, o mais naturalmente possível, para não cair no excesso – como sempre fazia e como fazia quando eu estava dentro da casinha. Fiz três toques na porta da casa e disse: “Amigo! Posso abrir? Quero trocar um brinquedo!” Ele aceitou. Abri e disse “Você troca este carrinho vermelho por uma bola?” Dei o carrinho, observando suas características, e fiz o mesmo com a observação e admiração da bola que me deu. Agradei e fechei a porta da casinha. Voltei a brincar sozinha fora e ele dentro, e repeti muitas vezes esta dinâmica: dentro e fora, sozinho e em troca com o outro.

Caminhamos fora, com chapéu e corda.

Tomamos água da talha de barro. Gostoso, refrescante... A adequação ia acontecendo ao encher o copo, sem transbordar, tomar a água, jogar o restante da água dentro da pia e recolocar o copo – de vidro – no local correto.

A atividade na rede.

24ª sessão:

Voltou a entrar na casinha de bolinhas e retomamos a dinâmica já descrita. O enredo da minha brincadeira do lado de fora envolvia o construir e o destruir; o cair e o arrumar.

Na caminhada, o contato com a cachorra Lua fez-se mais intenso: pela primeira vez ele brincou com ela com prazer, sem esboçar tentativas de agressão, sorrindo muito, se mantendo na relação. Porém, ele passou a atuar com tão imenso prazer que parecia ir se misturando com a cachorra – rolava com ela no chão, ela o lambia todo, ele ficava em total imersão de prazer e indiscriminação. Interferi, ajudando-o a recuperar uma postura corporal em que pudesse interagir com a cachorra e não ficar submetido aos movimentos dela. Mediei sua relação, de forma a acarinhar e se posicionar frente à cachorra.

Fazemos a higiene após o passeio.

Atividade na rede.

25ª a 32ª sessão:

Trazia sempre brinquedos de casa para as sessões. Assim como levava os registros das coisas que montava (desenhos) para serem colados na parede de seu quarto.

Na dinâmica do trabalho com a casinha de bolinhas, íamos, nas repetições, ampliando as descrições dos brinquedos para as trocas (solicitava que buscasse o brinquedo que tinha várias características – como cor, tamanho, detalhe) e estimulava suas escolhas a partir de opções – “você quer o carrinho cor tal, tamanho tal ou o robô tal?”. Ditinho ia correspondendo aos intercâmbios.

Nas caminhadas, seu equilíbrio nos deslocamentos em partes do terreno mais acidentadas ia sendo cada vez mais solicitado.

Na área do gramado, levei uma bola para chutarmos, para observarmos seu deslocamento e caminhar até ela para chutarmos novamente. Juntos, de mãos dadas, sua força ao chutar ia se intensificando, ganhando mais firmeza. Com incentivo, chutava a bola para mim, mas sem muita força, direção e sem prazer na manutenção desta brincadeira. Brincamos com a bola de muitas maneiras: jogando para cima, chutando, jogando para frente. Espalhamos algumas bolas de diferentes cores e tamanhos, jogando-as e chutando-as pelo gramado e depois pegamos um carrinho de mão para recolhê-las. Trabalhar com a força para empurrar o carrinho, com as dificuldades para manejá-lo, fazer a busca visual das bolas pelo gramado, apanhá-las no chão, colocar no carrinho, contá-las. Foram atividades que ele realizou com satisfação e que exigiram bastante sua presença, seu centramento.

Muitas vezes manifestava muita irritação, passando a atuar com os comportamentos de birra, agressão, quebrando ou jogando objetos. Isto ocorria: após algum tempo de interação numa atividade; ou frente a alguma frustração; ou quando estava com algum desconforto – sede, fome, calor, cansaço. Aumentava minha possibilidade de significar o motivo de sua irritação, com ele e para ele, e conseguir com que se acalmasse.

Orientei os pais e a babá no sentido de estarem atentos para buscar significar seus incômodos – calor, sede, raiva, medo etc. – e ajudá-lo nesta percepção, na forma de expressão e busca de ajuda ou ação mais adequada. Precisariam estar atentos a seu conforto – roupas adequadas, higiene, necessidade de refrescar-se, massagem para relaxar.

Toques corporais firmes e rítmicos, assim como massagens, se mostravam importantes recursos na interação, para ampliar sua capacidade de contato, para estimular seu centramento.

A sonoridade, a musicalidade na forma de falar, ou mesmo algumas instruções e descrições em forma de cantigas, estavam sempre presentes em chamadas de sua atenção, para relaxamento, para centramento, ou para estimular atividades.

33ª a 39ª sessão:

O tempo de brincar – com os brinquedos, na casinha – ia se mantendo em aproximadamente 30 minutos. Já brincava só, recolhido com seu brinquedo e era mais facilmente chamado de volta para a interação, a partir de algum detalhe na brincadeira, que chamasse sua atenção ou respondendo a alguma requisição minha de participação na cena do brincar. Este movimento pendular – só e com o outro – já era estabelecido sem o recurso da casinha de bolinhas.

Nas cenas das brincadeiras, por vezes nomeava um monstro de Ditinho e ficava muito bravo dizendo que ele era feio, mandava-o cuspir, dizendo que ia levá-lo para a prisão.

O uso do espelho também não se fazia mais presente. Quando havia a introdução de algum elemento novo na brincadeira – como o monstro come-come: boneco grande com boca (tampa) que abria e fechava – que causava alguma estranheza ou desconforto inicial, olhava para o espelho que estava recostado à parede.

Em algumas sessões, saiu da casinha muitas vezes e demorava mais para retornar com a babá.

Durante as caminhadas, ou após, sentava-se para passar momentos quietinho: atento para o vento batendo no rosto, o prazer, o sol... o estar descansando... Espaços para estar quieto eram muito importantes nesta dinâmica e quando eu ia fazer algo, como ir para a rede, me acompanhava.

40ª a 48ª sessão:

Durante este período uma atividade externa foi o foco das sessões, além de uma orientação mais focada à família para o procedimento em relação à alimentação de Ditinho.

Começamos a ir para a área do pomar para apanhar laranjas. Várias eram as requisições para esta tarefa: se dirigir até as árvores; fazer uma busca para localizar a que tinha laranjas maduras (discriminação entre verde e maduro); usar a escada que Ditinho ajudava a localizar no espaço e ia junto com a profissional para buscá-la e carregá-la; subir com equilíbrio e atenção na escada; se esticar para alcançar a fruta, percebendo a melhor forma de alcançá-la; puxar a fruta, girando-a no galho para se desprender; se agachar para colocar a fruta dentro do cesto de palha, sustentado pela profissional; descer da árvore e proceder à contagem das laranjas.

Depois passávamos à fase de descascar algumas laranjas para consumi-las. Antecipar as necessidades e a forma de proceder, antes de efetuarmos as ações, constituiu importante

procedimento para promoção do pensar, para estimulação das funções cognitivas. Assim, fomos até a cozinha para pegarmos uma faca e um prato (porta, armário, gaveta – abrir e fechar) e escolhemos um lugar para sentarmos embaixo de uma árvore. Ditinho era levado a observar o ato de descascar a laranja e a interagir com este – cortar a casca em 2, 3, 4 pedaços, “dar a volta ao mundo”, girar a casca para arrebatá-la, contando. O exercício consistia também em conter-se ao aguardar para chupar a laranja. Inicialmente colocou-a inteira na boca, depois fui orientando-o e dando-lhe de gomo em gomo, depois cortei cada gomo ao meio e enchi o pratinho, orientando-o a pegar cada pedacinho, um a um, e degustar: É doce? É azeda? Está gostosa? Está ruim?

Fizemos a vivência deste processo de apanhar e chupar laranjas por algumas sessões seguidas.

Em diálogo com a mãe e a babá, fomos orientando um trabalho com a relação ansiosa de Ditinho com a comida, e a adequação nesta atividade (para isto também entramos em contato com a fonoaudióloga para uma ação sobre este tema).

Ditinho comia muito, mastigava pouco e colocava grandes porções na boca, sem morder o alimento. Nas refeições, o outro lhe dava o alimento na boca, e sempre era um horário difícil, pois ele colocava a mão na comida, ficava irritado.

Combinamos trabalhar com a comida em dois momentos:

- Uma hora para experimentar, conhecer os alimentos, numa mesa toda forrada: deixar Ditinho tocar os alimentos com as mãos e ir interagindo com ele para agir devagar, chamando a atenção para sentir a consistência do alimento – duro, mole, pastoso, líquido; sua temperatura – frio, morno, quente; seu sabor – doce, salgado, azedo, amargo; suas características físicas – cor, forma.

- Em outro momento, é o horário para se alimentar. Com a mesa posta, servir a criança com pequenas porções e incentivar-lhe a comer com suas mãos segurando a colher, depois o garfo, espetando os alimentos e recolhendo-os, primeiro com a ajuda do outro usando o anteparo da faca, ajudando a encher o garfo com os grãos, depois gradativamente incentivando a autonomia da criança. Ao servir o lanche, oferecer o alimento cortado em pequenas porções, orientando a pegar um, mastigar, engolir e depois pegar outro. Ao oferecer alimentos inteiros, incentivar a mordida de pequenos pedaços.

Tratava-se de um processo a ser vivido com paciência e seguindo os passos determinados.

A babá que até aqui vinha seguindo os atendimentos da criança e sendo orientada, mostrava-se cooperativa. Iniciou o trabalho com a criança com a participação da mãe em alguns momentos.

49ª a 58ª sessão:

Nestas sessões, a relação com o cavalo e o andar a cavalo foi a experiência central. Ditinho chegava, íamos até a casinha, ele se relacionava com os brinquedos da caixa e logo já o incentivava para irmos ver o cavalo. Para isto, contamos com o apoio de João, que cuidava dos animais. Ele trazia o animal, o escovava e incentivava Ditinho. Todo o trabalho com o animal se desenvolvia com a ajuda de João: desde a relação com o animal; arreá-lo junto com a criança; ajudá-lo a montar; montar e andar junto; sustentar Ditinho no andar só, dando apoio para que não corresse o perigo de cair; orientar na postura e comandos do animal. Ditinho era pesado e sua desenvoltura não permitia que tivesse força física e determinação para montar com sua própria força e manter-se nesta difícil atividade.

Andar a cavalo se constituiu numa vivência que envolvia muitos elementos extremamente ricos: a relação – com o animal e com João que tinha uma postura e uma forma de relação diferenciada com os animais e com o ambiente natural; o estímulo ao equilíbrio na movimentação do corpo da criança em relação ao corpo do animal; o trabalho com o tônus e a postura nas solicitações corporais que esta atividade envolvia; a estimulação para um olhar à frente, para o entorno, de outro ponto de vista – em cima do cavalo; o trabalho com a dinâmica insegurança e segurança ao conseguir estar sobre um animal, comandando seus movimentos; a alegria e o prazer proporcionados pelas sensações (vento no rosto; o sol; as diferentes iluminações no percurso; olhar por sobre plantas e outros elementos naturais; caminhar em percursos mais variados – pequenas trilhas); o relaxamento; etc.

Ajudamos o tempo todo, fazendo junto, estimulando, nomeando, chamando sua atenção para estar participando da atividade e não ficar ausente, pois a amplitude da experiência provocava em Ditinho um estado de entrega às sensações de forma a não sustentar sua consciência: seus olhos ficavam “anuviados”; soltava seu corpo junto com os movimentos do cavalo, balançando-se de um lado para outro; soltava grunhidos e dizia frases ouvidas na televisão, de forma prazerosa, dando muita risada, porém sem conexão do conteúdo das falas com a experiência.

Nomeávamos os movimentos necessários – “Fique de frente para a “Alegria”(nome da égua); levante os braços e segure na sela; levante a perna para pisar no estribo; força para

subir; segure nas rédeas; olhe para a frente; dê a ordem para a Alegria andar; bata os pés em sua barriga; puxe a rédea para a direita para ela virar; puxe para a esquerda; puxe as duas juntas para ela parar e faça o barulho de parar”; etc. . Nomeávamos também as sensações, as emoções e dávamos referências de comunicação para a vivência (“Que gostoso! É tão bom olhar aqui de cima! Vamos Alegria!...”). Incentivávamos sua postura, seu olhar para frente, localizando pontos para avançar e chegar (“Agora vamos até a porteira, olhe para frente, localize a porteira (eu a apontava), aponte a porteira”...).

Ao desmontar, ajudava a retirar os equipamentos do cavalo e recompensava o animal – “Muito bem! Obrigado Alegria pelo passeio” - dando uma espiga de milho para ela, fazendo carinho.

O tempo de permanência nestas atividades foi sendo trabalhado aos poucos, com muita atenção às respostas de Ditinho. Em algumas sessões foi um pequeno passeio, outras vezes durou praticamente todo o tempo – uma hora.

Voltávamos para a casinha, fazíamos a higiene, tomávamos água, passávamos pela rede e íamos embora.

A relação de Ditinho com o cavalo era de muito carinho, gostava muito de acarinhá-lo – sempre sendo incentivado. A relação com João foi estabelecida de forma muito positiva. Ao chegar ao sítio, Ditinho já perguntava pelo João, chamando-o. Quando saíamos para a atividade, já ia gritando por ele que (orientado) respondia ao chamado, gritando de longe, dizendo que estava perto do curral, esperando por ele. Ditinho respondia com mais prontidão ao que João orientava.

O pai também se relacionava com prazer com João. Acompanhava observando de longe e algumas vezes o chamávamos para estar junto conosco.

Íamos orientando o processo da alimentação, que a babá ia desenvolvendo. As primeiras experimentações foram intensas. No momento, Ditinho estava correspondendo às orientações sobre a adequação para alimentar-se com a colher e às vezes com o garfo. Já não demonstrava irritação e extrema ansiedade durante a alimentação. No início foram relatados episódios na escola em que avançava no lanche dos colegas, o que não ocorria mais.

59ª a 80ª sessão:

As atividades e dinâmicas estabelecidas desde o início do processo de atendimento, se faziam presentes no desenrolar das sessões, se repetindo, se ampliando. Como o volume de experiências ia se avolumando, já procedíamos escolhendo o que fazer em cada sessão. Dava

a Ditinho as opções e perguntava o que gostaria de fazer naquela sessão. Sempre ia historiando as atividades que já havíamos feito. Resgatar nossas experiências era uma constante. Às vezes ele fazia uma opção, outras eu percebia seus movimentos e estado de ânimo e íamos nos conduzindo para alguma atividade. Pedia também à família que resgatasse as experiências vividas. Em seu quarto, havia sempre colado na parede o registro de atividades que fizemos juntos.

Nas brincadeiras na casinha, respondia às requisições do outro, olhava para os brinquedos apontados, tinha ideias para montagens e faz-de-conta – falava pontualmente: “espada do robô vermelho”; ”revólver”; “carro de polícia”; “prender o monstro”. Suas manifestações verbais eram curtas, sem ritmo, porém adequadas, diretas e mais frequentes. Montava formas simples e ajudava em montagens. Cada novo enredo era repetido por algumas sessões, fielmente, até que outro enredo fosse incentivado e criado – a profissional favorecia e buscava envolvê-lo. Ditinho correspondia.

Nas caminhadas, começamos a parar para brincar em um pequeno recanto com várias árvores agrupadas. Lá, colocamos um balanço maior (espalhados pelo sítio, foram colocados vários pequenos balanços, baixinhos, para Ditinho descansar e brincar. Nestes locais havia também troncos de árvore dispostos como bancos – eram locais e momentos em que parávamos para descansar, para observar plantas, bichinhos, etc.). Este balanço, feito num galho alto de uma árvore, estava sobre um solo com alguma inclinação, de forma a exigir da criança uma postura de equilíbrio e atenção, já que com o movimento do balanceio, seus pés ficavam bem acima do solo, e para parar o balanço com os pés era necessário localizar o ponto exato para pousá-los. Ditinho foi se apropriando desta brincadeira, embora nunca se mantivesse nela só, mas sempre com o suporte e a necessidade de mediação da profissional para atentar para os movimentos e ações nesta atividade.

Muitas vezes chegava e não descia do carro. Nestas ocasiões ia conversando com ele, tentando dar significado à sua postura – cansado; bravo; brincando de se esconder de mim; interessado em brincar no carro do papai (olhamos os elementos do painel, para que servem, os controle remotos).

Começou a colocar nas brincadeiras, relações com os objetos na vida real: o carrinho branco é o da mamãe (mesma cor), o carro do papai, o carro da tia Sônia.

Tinha muitas reações de birra ao término das sessões: “Vou quebrar o carro do papai”. Trabalhamos a contenção pelo pai, que conseguia agir com mais firmeza, sem passar agressividade. Ditinho já conseguia escutá-lo e obedecê-lo; Em outras sessões, jogava

brinquedos pela janela. Trabalhávamos com o resgatar, procurando e indo buscar. Já conseguia olhar para a direção apontada pela profissional, com o gesto de indicar. Nomeávamos seu desconforto por não querer ir embora, o ir e voltar, a espera, o obedecer.

Iniciamos agora uma nova fase nos atendimentos. Pela impossibilidade da profissional dar continuidade aos atendimentos no sítio, com a periodicidade requerida – todos os sábados – acertou-se que iríamos manter a mesma frequência dos atendimentos, porém a família iria levar a criança até o consultório da profissional, em São Paulo, quando necessário. Os atendimentos se intercalariam, entre São Paulo e o sítio. A família foi orientada a conversar com o Ditinho, no dia anterior, sobre onde seria o próximo atendimento.

81ª sessão:

Primeiro atendimento em São Paulo. Levei alguns brinquedos da casinha do sítio para lá (alguns mais significativos, que Ditinho sempre entrava em contato, como os robôs).

Ditinho veio com os pais para São Paulo, numa viagem de aproximadamente duas horas. O consultório era numa casa térrea e a sala de atendimento era uma “cassinha” (uma edícula) numa área externa, em meio a um jardim. Este local, embora num outro ambiente, agora urbano, tinha a característica de possuir elementos naturais (gramado, plantas, árvores, balanços, pedras, brinquedos de madeira, etc.), preservando a tônica de disponibilizar espaço e recursos naturais para o trabalho psicopedagógico. Porém, obviamente, a relação com este universo é de outra ordem, não se comparando com o espaço do ambiente rural.

Ditinho chegou na “cassinha de brincar e aprender de São Paulo” (que foi assim apresentada e anunciada anteriormente) muito agitado e curioso. Os objetos, tudo o que via o “capturava” e ele ia usando o outro como meio para acessar: “pega... pega...; dá... dá”; pegando a mão do outro e levando-a na direção dos objetos. A intervenção era no sentido de possibilitar a exploração do espaço, com incentivo à ação, manifestação e comunicação em substituição à manipulação do outro para conseguir o que desejava. Durante a sessão fomos brincando para conhecer a salinha nova e a profissional incentivava Ditinho a pensar em formas de acessar os objetos que estavam em prateleiras mais altas (ele usou banco para subir e pegar), ou embaixo de outros, ou dentro de caixas. Agir para conhecer.

Pedi aos pais que chamassem sua atenção para os elementos da cidade no percurso. Pedi para pararem para ver a árvore de natal gigante, que estava montada muito perto do consultório, no caminho de volta para casa.

82ª sessão:

Sessão no sítio. Ficou uma sessão inteira – por volta de 1 hora – brincando junto com a profissional, com os brinquedos: construímos armas, repetimos várias vezes o enredo “contra o monstro come-come”, trocamos de brinquedo várias vezes durante as ações. Ditinho mostrava satisfação, prazer nesta interação.

Na rede, conversei com ele rememorando a ida à casinha de São Paulo, à cidade grande. Falei sobre algumas características como as ruas grandes, largas, com muitos carros passando o tempo todo e sobre a linda árvore de natal gigante, montada numa avenida. Relembrei nossas ações para conhecer a casinha de brincar e aprender de São Paulo, os brinquedos de lá e os brinquedos da casinha do sítio que foram levados para lá e trazidos de volta. Combinei com ele, que levaria alguns brinquedos da casinha do sítio quando fôssemos brincar lá, até ele se acostumar com a casinha nova e os outros brinquedos legais da casinha de São Paulo. Nesta interação ele ia nomeando alguns elementos que ia lembrando junto: “o foguet,... o helicóptero...”.

Ditinho passou a fazer um acompanhamento com uma nutricionista e começou a perder peso. Sua alimentação, mais adequada, contribuiu para o trabalho global, ele manifestava mais disposição física.

83ª sessão:

Nesta sessão, no sítio, chegou e já foi para a rede, pedindo para enrolá-lo. Realizamos a atividade, com todo o ritual do enrolar, massagear com firmeza e ritmo, embalar, cantar, descobrir, olhar nos olhos, admirar cada parte do corpo e ficar descansando, observando a paisagem – os elementos sendo apontados.

Depois, saímos para passear pelo sítio. Lá fora, encontrou novamente Igor e iniciamos uma brincadeira juntos, no gramado. Levamos uma “cabana” para lá (igual a da casinha de bolinhas) e começamos a brincar. Promovia os movimentos de dentro e fora (similares aos das vivências que tivemos na casinha de bolinhas, entre os espaços individuais e os de trocas), dentro do enredo que a fantasia das crianças ia construindo. Ditinho também inventava, imaginava (“vai chupar sorvete”...). O tempo desta brincadeira foi bom, cerca de 30 minutos. Depois solicitei que os dois juntos levassem a cabana para guardar – um segurando em cada ponta. Ditinho colaborou, porém, para fazê-lo necessitou que a profissional o acompanhasse.

A qualidade desta interação, com a permanência de Ditinho numa brincadeira de faz-de-conta conjunta com outra criança, demonstrou as conquistas que ele havia feito em todas as áreas de desenvolvimento.

A babá relatou que Ditinho já estava indo sozinho para o banheiro para fazer cocô (para o xixi já estava independente).

84ª sessão:

Ditinho foi para o atendimento em São Paulo.

Ao chegar, o orientei a retirar a sandália, lembrando que nesta salinha não pode entrar calçado (o chão era coberto por tatame).

Na sala, uma caixa similar à que no sítio continha os brinquedos, estava posicionada no centro do tatame, com alguns dos brinquedos que foram trazidos de lá. Ele chegou, retirou os brinquedos da caixa e começou a brincar (como era seu primeiro movimento ao entrar na casinha do sítio). Logo partiu para pegar outros brinquedos que estavam nas prateleiras da sala. Pedi para olhar e escolher os brinquedos que queria. Ia contendo sua ação de manipular tudo o que via, dando referências para olhar, ter ideias, brincar um pouco antes de mudar de brinquedo. Pedi para olhar para uma porção da prateleira, dizer tudo que via e depois escolher e pegar um para brincar. Ditinho nomeava, escolhia, porém seu tempo de interação com o brinquedo era pequeno, pois se mostrava ansioso para pegar outro. Ia manipulando sem cuidado, esparramava conteúdos de caixas, e a profissional ia orientando para atentar, cuidar, recolher do chão e voltar a retirar com cuidado: cuidar, olhar, escolher, manipular, conhecer, esperar, guardar. Organizadores para sua ação.

Quando aviso o término da sessão, diz “McDonald’s”, e preciso contê-lo para não sair rapidamente, sem calçar sua sandália.

85ª sessão:

Nesta sessão, convidamos Igor para participar de uma brincadeira na casinha. Na interação, a profissional ia promovendo alguns intercâmbios comunicativos visando às trocas e discriminações, como por exemplo: “Quem quer o carrinho amarelo?” “Eu!”; “Você troca este carrinho comigo?” Ditinho já imitava o amigo, e ia respondendo às solicitações.

Fomos caminhar fora, e nos encaminhamos para o recanto do balanço. Trabalhamos a vez de Ditinho balançar e a vez de Igor.

De volta para a salinha, nos despedimos de Igor. Fomos para a atividade na rede. Nesta, introduzi uma brincadeira com o emprestar e devolver um brinquedo, com o fechar e abrir do enrolar na rede.

Despedimos-nos, conversando sobre nosso período de férias. (Pela primeira vez, tínhamos um grande período sem as sessões, pois Ditinho iria viajar. Seriam 06 semanas – as outras interrupções foram de períodos de 02 semanas): a alegria das férias, ir e voltar, saudade, esperar.

86ª sessão:

Ao chegar, desceu do carro e veio caminhando ao meu encontro. Olhou para mim, de longe, com um sorriso nos lábios, porém ao se aproximar, retirou o olhar e continuou se dirigindo à casinha. Eu o cumprimentei com alegria e fui caminhando ao lado dele. Ao chegarmos ao caminho de rodas de madeira, ele esticou as pernas para alcançar as passadas de uma para outra roda, com equilíbrio, sem pisar o chão. Apontei esta ação bem feita e ele sorriu, sem olhar para mim.

Na salinha, retirou os brinquedos da caixa e começamos a brincar. Fui idealizando um enredo, no qual Ditinho participou. Construí, pedindo sua ajuda com um e outro elemento, um prédio, uma árvore, uma garagem para cada carro, a rua. A brincadeira era tirar o carro da garagem, sair para a rua, voltar para a garagem, estacionando e voltando para casa. Fiz muitos deslocamentos e Ditinho começou a realizá-los também, porém de forma mais contida – tirava o carro e fazia pequeno movimento de deslocamento e já o retornava para a garagem.

Retomamos o enredo “ataque ao monstro Come-Come”, através de sua sugestão.

Havia um conjunto com revistas e livrinhos em um canto da sala. Reconheceu a revista “Recreio” (que estava em cima), pegou e a manipulou grosseiramente (faltava-lhe leveza e habilidade nas mãos para tentar folhear – dobrava, amassava, passava muitas folhas por vez). Coloquei a revista sobre o chão, fui folheando, apontando e nomeando ao menos um elemento em cada página. Ditinho olhava, escutava, saía de perto, e de acordo com o que escutava de minhas observações da revista, voltava para olhar. Pedi para folhear a revista, passando uma folha por vez, o auxiliiei com o movimento de minha mão (exagerando para a percepção). Colaborou. Li a estória em quadrinhos do personagem Dexter. Acompanhou com interesse até o meio da estória. Saiu, eu continuei com prazer a leitura (animada, com exclamações). Ele voltava para ver elementos que lhe chamavam a atenção em minha leitura.

Saiu da sala, pela escada da sacada (que tinha 5 degraus). Porém, se agachou para descer sentado. Apontei, orientei. Ele atendeu, ficou em pé e desceu sozinho. Saiu, chamei-o de volta. Voltou com a babá. Pegamos nosso chapéu e saímos para passear fora. Íamos caminhando e eu ia chamando sua atenção para observar as coisas pelo caminho. Olhamos várias flores, tocando-as delicadamente. Observamos um galho seco de pinheiro. Ele pegou com cuidado, enfatizando o cuidado necessário pelas pontas pontiagudas. Ele ficou muito atento e aproximava sua mão, com cuidado, segurando pela ponta.

Atividade na rede.

Ao chegar a hora de ir embora, jogou os carrinhos pela janela. Signifiquei sua atitude e orientei para o resgate dos brinquedos – desde o olhar pela janela para buscar, visualizar os carrinhos, mas ele não conseguiu efetuar a busca visual nem seguir com o olhar a direção apontada por mim. Fomos juntos resgatar o brinquedo.

87ª a 89ª sessão:

Nestas sessões trabalhamos algumas montagens: desmontar e montar robôs. Estava atendendo mais a solicitação de coordenar os movimentos para os encaixes – com as instruções verbais Ditinho dirigia a movimentação mais adequada de suas mãos, mantinha-se por mais tempo observando e tentando fazer. Já fazia com iniciativa e independência algumas brincadeiras de montar e desmontar, com os brinquedos de encaixes mais grossos.

Apresentei um novo material para montagem. Eram pinos com encaixes mais finos. Ele se interessou muito ao examinar as ilustrações do material, e pediu “faz o avião; faz o carrinho...”; porém não se arriscava a tentar manipular. Nas brincadeiras com os materiais já conhecidos, Ditinho já se mostrava mais ativo. Com o material novo, apenas pedia, levava a mão da profissional para o material. Comecei a fazer alguns encaixes e a mostrar a ele como fazer: olhar, segurar com uma mão perto do buraco, e a outra trazia o pininho para encaixar, apertar... Ditinho tentava, permanecendo um tempo entretido.

Em todas as sessões, num dado momento saía da sala. Chamava-o melodiosamente e com intervalos de tempo, aguardando na porta da sala. Pedia à babá para incentivá-lo a ouvir meu chamado e a voltar. Ficava sozinho um tempo, caminhando fora. Numa sessão a babá lhe entregou um carrinho para levar para a tia Sônia e ele retornou sozinho, pela primeira vez.

Folheamos juntos a revista “Recreio”. Suas mãos já estavam menos pesadas e mais coordenadas.

Numa sessão, ao sairmos para o carro, esquecemos na sala um trenzinho de montar, trazido por ele. Voltei para a sala, peguei o trem e gritei ao longe para ele olhar para mim, pois havia achado o trenzinho e estava levando-o para ele. Ele atendeu a meu chamado e olhava atento.

Orientei a babá a mostrar coisas para ele ao longe, a chamá-lo, a incentivar esta prontidão comunicativa mais distante da pessoa, para que ele pudesse se relacionar com o outro e o ambiente de maneira mais aberta, menos dependente do contato direto, físico.

90ª sessão:

Atendimento em São Paulo.

Brincamos com a construção de torres, com grandes blocos ocos de madeira. A atividade envolvia pegar os blocos no chão, com esforço (eram mais pesados) e ir empilhando com cuidado, esticando o corpo para alcançar maior altura. Fizemos um enredo para a construção e ele ia colocando bonecos, bichos e robôs dentro do espaço oco da torre, retirando com esforço os blocos e recolocando.

Saía da sala algumas vezes e ia buscar um brinquedo na sala de espera com os pais e voltava sozinho. Em uma das vezes, quando eu o chamava da porta da sala, aguardando-o, ele respondeu “estou pegando o Batman” e voltou satisfeito com o boneco (junto – distante – elo de comunicação – resposta – volta).

91ª sessão:

Chegou no sítio para a sessão acompanhado de uma babá que estava substituindo a Márcia.

Infelizmente, esqueci de trazer de volta os brinquedos da casinha do sítio, que havia levado para São Paulo. Chorou muito, gritou, saiu da sala, jogou-se no chão. Pedi desculpas pelo esquecimento, disse que traria de volta na próxima sessão. Trabalhei com a ajuda do espelho, para ele se ver triste por não poder brincar com o brinquedo e por ter que esperar: esperar pelo brinquedo e esperar pela volta da Márcia. Olhava-se no espelho e dizia que o Ditinho estava triste. Dizia “vou comprar mais bonito”, conversava com ele sobre esperar, que podia e conseguiria esperar, que eu traria de volta o mesmo brinquedo querido.

Levantou, andou pela sala, chorava muito e se sentava desolado. Fui acompanhando-o e quando ele estava deitado no chão, comecei a fazer toques firmes e com carinho em suas

costas, em sua cabeça, e fui cantando como na atividade da rede. Ele foi chegando seu corpo mais perto do meu. O abracei, o massageei e cantando falei sobre o aprender a esperar.

Saiu para ir embora calmo, porém exausto. Pegou um boné que encontrou no caminho e o pôs na cabeça. Disse que poderia levá-lo e trazê-lo de volta no próximo sábado e que eu também traria de volta os robôs e os carrinhos no próximo sábado. Deu beijo e abraço na babá quando a encontrou. Saiu mais integrado.

92ª a 95ª sessão:

Na primeira sessão trouxe o boné de volta para a sessão e eu trouxe os brinquedos. Fizemos uma brincadeira com os brinquedos na qual participou bem, trabalhando com os conceitos de dentro e fora, adequadamente, falando e realizando os movimentos, com satisfação. Nesta sessão começou a me chamar de mãe.

Nestas sessões permaneceu me chamando de mãe, e minha intervenção foi me aproximar afetuosamente dele, levando o espelho, mirando o espelho junto com ele, me nomeando, dizendo que gostava muito dele e lembrando da mãe de Ditinho.

Nas brincadeiras, teve iniciativas de realizar ações e nomeá-las: “O monstro está comendo os heróis, engolindo”. Depois de muito tempo sem o trabalho com a água, levou os heróis para a pia, para a “água”. Encheu a pia, brincou mergulhando os heróis na água, soltava a água e não demonstrava nenhum temor pelo esvair. Repetia as ações, se divertia. Porém, no final, ficou inquieto.

Localizou na sala uma nova caixa com outros brinquedos. Pegou, nomeou, fez observações como “mulher maravilha é de menina” e trabalhamos sobre algumas questões de gênero (coisas que menino gosta, coisas que menina gosta).

Na área externa, no recanto de árvores com o balanço, foram colocadas algumas tábuas para a subida nas árvores. As tábuas eram bem firmes e foram colocadas em diferentes alturas e com diferentes larguras (largas e estreitas). Além disso, havia um banco acoplado a um tronco, que fornecia apoio para, uma vez em cima deste, subir para um galho de uma pequena árvore, em forma de “V” e lá poder se sentar como num “cavalinho”. Trabalhamos nestes recursos, realizando muitos deslocamentos, de muitas formas: engatinhando, sentado, em pé, de mãos dadas, sem as mãos, só com o apoio da presença ao lado. Ditinho subia de mãos dadas comigo, que permanecia no chão, lhe dando o apoio e o estímulo à atenção, à percepção da movimentação, ao cuidado. Ao estar lá em cima, ficava satisfeito por estar tão alto, “mais alto que a tia Sônia”. Sentava-se no galho da árvore e lá permanecia (com a

mediação) olhando e prestando atenção a tudo: as formigas, as borboletas, as abelhas, os passarinhos, o sol, o vento, a sua alegria, o prazer das atividades...

96ª sessão:

Na casinha de São Paulo, brincou com os brinquedos de lá, já não foram levados mais os brinquedos da salinha do sítio. Os espaços estavam bem definidos e ele transitava bem entre os dois locais. A mãe dizia que estava muito “passeador”, que gostava de viajar, de ir para São Paulo.

Em nossos enredos, introduzi movimentos e inscrições na lousa, segundo os enredos das estórias: “atacar com balas, laser” (pontinhos na lousa); “explodiu... fumaça” (movimentos circulares na lousa); “menino robô” (faço parte do corpo do menino sustentando e movimentando a mão de Ditinho junto à minha).

Ao final da sessão fizemos “o abraço do colchão”: ele se deitou sobre grandes almofadas e sobre ele coloquei um colchão grande (de cama de solteiro). Deitei-me sobre o colchão, de braços abertos, balançando de um lado para outro, num grande abraço, cantarolando, com ritmo, até 10 movimentos, aí parei e, devagar, fui levantando uma lateral do colchão até o encontrar, olhando com admiração para ele. Fizemos isso com Ditinho deitado de costas e depois de frente. Ele gostou muito da experiência, quis repeti-la e fizemos por 2 vezes. Ditinho saiu tranquilo da sessão.

97ª a 100ª sessão:

Durante as brincadeiras com enredo, coloquei grandes folhas de papel na parede e íamos imprimindo marcas relacionadas aos movimentos. Usamos tijolinhos de cera, que são de prensão mais grossa e de mais fácil inscrição (Ditinho realizava marcas muito suaves). Após algum tempo brincando com nossas estórias, dizia “vamos passear” e ia pegar os chapéus.

Pedi para ir para a casa das vacas. Chegando lá, observamos a presença de dois sapatos. Mostrei o sapato do João e ele apontou para o outro e disse: “olha o sapato do Igor!”. Realizou associação de tamanho e então começamos a brincar do que é grande e do que é pequeno.

Passeamos juntos, convidamos o pai para passear, em outra sessão convidamos a babá. Vez por outra pedia a mão para enfrentar alguma situação de insegurança no deslocamento, nestas situações, remetia-o à corda, que sempre levávamos, ou mesmo lhe assegurava que

poderia ir, que conseguiria. Caminhávamos chamando a atenção para as coisas no caminho e Ditinho já usava conceitos espontaneamente, falando sobre o tamanho, a cor, a quantidade, a altura. Remetia-o a olhar ao longe e a me mostrar elementos da paisagem. Interagíamos com os animais pelo caminho – vaca, cavalo, cachorro, galinhas. Dava opções para sua escolha no passeio: “Você quer ir para o balanço ou quer ir jogar as bolas no campinho?” Ele escolhia e nós prosseguíamos.

Na rede, o tempo de interação era calmo e mais longo. Conversávamos, nos olhávamos. Ditinho começava a me tocar, dizendo “cabelo comprido da tia Sônia”, tocando com delicadeza, já não puxava (na sequência dos atendimentos: usava cabelos soltos, os quais foram puxados, então passei a usá-los preso e depois, com a não ocorrência de crises de agressão, voltei a soltá-los). Acariciava os seus cabelos e dizia que os cabelos do Ditinho eram curtos. Em nossas conversas iam sendo mais frequentes as iniciativas de Ditinho. Na rede, levamos uma garrafinha de água. Sentou-se para abrir e tomar água. Falou: “água, nenê, mamadeira, menino grande toma água, suco, coca-cola, laranjada”.

A partir deste momento, os atendimentos passam a ser intercalados, entre o sítio e São Paulo.

101ª sessão a 120ª sessão:

Atendimentos em São Paulo:

Tinham a tônica das brincadeiras construídas com cenas, usando blocos de madeira, placas, brinquedos de encaixe, carrinhos, bonecos, baldes, bancos, almofadas, enfim, uma grande variedade de materiais que exigiam manipulação com coordenação, equilíbrio, adequação às propostas, associações de tamanho, cor, tipo, etc. O uso da lousa ia sendo muito incentivado, com a profissional realizando muitas marcas gráficas, chamando a atenção de Ditinho, que ia se aproximando desta possibilidade, realizando suas marcas e começando a buscar espontaneamente o uso deste recurso (ia até a lousa e realizava alguns traços e dizia que era a casa, o menino, o ônibus).

Após o abraço do colchão, que ocorria em todas as sessões (paralelo com o momento na rede, no sítio) comecei a ler pequenas histórias de livrinhos bem ilustrados e Ditinho apreciava estes momentos.

Ditinho começou a querer levar para casa algum brinquedo. Combinei com ele o empréstimo para que ele trouxesse de volta na próxima sessão em São Paulo. Orientei os pais no auxílio a este compromisso. Ditinho ficava muito satisfeito e sempre trazia de volta o

brinquedo. Os pais relatavam que ele mesmo buscava pelo brinquedo para levar para “tia Sônia”. Os brinquedos, quando sofriam alguma quebra, eram sempre consertados por nós (cola, fita crepe, algum arranjo com barbante, etc.), como sempre fazíamos com todos os brinquedos, desde o início de nossos atendimentos.

Atendimentos no sítio:

- Nas interações no brincar, participava mais, com algumas iniciativas no faz-de-conta, tanto com gestos como com falas: colocava tampa de garrafa na ponta do nariz e dizia “palhaço”; disse “comeu barata, cospe”, durante a brincadeira, e a profissional já colocou a ideia num contexto de história, com um sapo; ativamos os robôs “tia Sônia e Ditinho” – apertávamos o nariz, puxávamos a orelha, apertávamos as pontas dos dedos, etc., um do outro.

- Em folhas grandes dispostas pelo chão, trabalhamos com tinta, cobrindo a superfície da mão, a sola dos pés, a cobertura do papel, as cores... Ditinho respondeu às observações da profissional, permitiu-se a realização da atividade, porém, em certo momento, quis sair para passear.

- Nos atendimentos, a leitura de livrinhos de histórias, passou a ocupar uma parte importante de todas as sessões. Ditinho se deitava, pedia para fechar a janela e ouvia a história. Acompanhava as figuras, respondia a perguntas sobre os personagens e acontecimentos, escolhia qual história queria ouvir (presença constante de repetições). Mostrava reconhecer algumas letras, “lia” o nome das histórias nas capas dos livros – “Fifi; Totó”. Muitas vezes desenhamos algo sobre a história, em papel grande no chão, com tijolinhos de cera e lápis de cor mais grossos.

- Nas finalizações dos atendimentos, seu comportamento oscilava entre jogar objetos (e toda a sequência trabalhada neste contexto) e sair calmo e satisfeito. Em uma das sessões, jogou o carrinho no chão e disse “dá pra Márcia (babá)” – referindo-se a cuidar, não deixá-lo quebrar, na perspectiva tantas vezes trabalhada, do outro vir em seu auxílio para auxiliar, conter, cuidar.

- Ao esquecer brinquedos na casinha, voltava para procurar, localizava e dizia “achei”, indo para o carro com autonomia e satisfação.

- As atividades desenvolvidas na área externa iam se desenrolando e se ampliando em suas potencialidades de promover o desenvolvimento da criança, em várias áreas. Num de nossos passeios e interações com os animais, ao observarmos as galinhas, fomos ver (como em outras vezes já havíamos feito) a galinha e os pintinhos, no cercadinho separado. Ditinho

sempre ficou muito excitado com esta vivência. Tratava-se de uma atividade que envolvia uma grande riqueza para a estimulação, tanto na observação dos animais – com todas as suas características físicas, de movimentação, o cuidado, o tratar – quanto no trabalho com a postura, a relação, a contenção, o despertar de sentimentos de carinho acerca da relação entre “a mãe galinha e os seus filhotinhos”. Ditinho dava milho às galinhas e farelo aos pintinhos (num processo de adequação crescente e estimulações variadas, durante os atendimentos: pegar uma porção dentro de um saquinho e jogar para frente, ao longe; encher uma canequinha pegando o milho um a um; jogar para a frente, para um lado, para o outro; debulhar uma espiga de milho, etc.). Nesta sessão, João veio nos auxiliar. Pegou um pintinho em sua mão e preparamos Ditinho para pegá-lo: Sentou-se num banco, se acalmou, observando o pintinho nas mãos de João, sentado à sua frente, posicionou suas mãos e João colocou o pintinho nelas, ajudando-o a segurar e depois deixando-o segurar sozinho. O que se observou foi um movimento de extrema importância e beleza. Ditinho tremia seu corpo inteiro ao se controlar para segurar o pintinho em sua fragilidade, sem apertá-lo, sem machucá-lo (outras vezes, em sua interação com os animais, Ditinho já havia pisado em um pintinho, apertado outros animais, numa ação impulsiva e descontrolada). Depois desta experiência, o pai comprou dois pintinhos para que cuidassem em sua casa.

- Finalização do processo de atendimento

Os atendimentos de Ditinho passaram a ser realizados por outra psicopedagoga, na cidade próxima à residência da família.

APÊNDICE C – PROPOSTA DE VIVÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DOS GESTORES

ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA: Busca da qualidade nas relações envolvidas na construção da aprendizagem de alunos e professores.

TEMA : CORPO E PERCEPÇÕES, UTILIZANDO RECURSOS NATURAIS, NA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA, NA ESCOLA REGULAR

1. Justificativa:

Esta proposta de curso vivencial para formação de professores advém de estudos a respeito da necessidade de valorização da experiência corporal e perceptiva na prática educacional, pois muitos estudantes apresentam dificuldades em efetivamente entrar em contato com os objetos do mundo, usando seus sentidos, impressões, percepções, movimentos, em consonância com o processo de conhecer, acarretando dificuldades nos processos representativos e de construção significativa do conhecimento.

Uma análise das condições da vida na sociedade contemporânea leva-nos à constatação de que esta não acolhe os indivíduos numa vivência mais efetiva, pois a qualidade de vida no dia a dia, permeada pela velocidade e excesso de compromissos, não permite que as relações possam se desenvolver a contento. A qualidade dos estímulos comunicativos e das informações é caracterizada pela quantidade e velocidade (dos meios de comunicação, entretenimentos, da organização estrutural do dia a dia nas grandes cidades). Parece, nesse quadro, que a criança e o jovem não têm tempo nem acolhimento do outro para o sentir, para vivenciar os fatos da vida, permanecendo como espectadores passivos ou depositários de instruções, obrigações, determinações.

Faz-se necessário refletir a respeito da necessidade de uma atenção às formas de contato que as crianças e jovens estabelecem no mundo – com os objetos de aprendizagem e consigo mesmos – e pensar de uma perspectiva mais centrada e direcionada no existir do indivíduo, em seu posicionamento corporal, perceptivo, como base para sua relação com o mundo, para a construção do conhecimento, e para a promoção de um posicionamento mais consciente na relação do homem com o planeta. Evidencia-se também, na análise do panorama contemporâneo, a necessidade de abordar de maneira mais focada e urgente, as questões ecológicas, de relacionamento com o meio ambiente, as questões éticas e da construção da cidadania, na educação das novas gerações, requerendo da escola e de toda ação comprometida com a educação, revisão de sua responsabilidade na colaboração a prestar para o equilíbrio da vida social e do planeta. Acreditamos que ações de conscientização de crianças e jovens, necessitam passar pela questão da sensibilização, de levar o ser humano a

sentir: sentir-se, para sentir o outro, e entrar em contato com as questões da natureza e de como estamos dependentes desta para sobrevivência da vida.

Os estudos a respeito da aprendizagem, nas últimas décadas, têm sido marcados pela natureza interdisciplinar (MASINI & MOREIRA, 2008; MORIN, 2007; STEINER, 2007; AGALI, 2001; PERRENOUD (2000); NICOLESCU, 1999; COSTA, 1997; COLL, 1995; FONSECA, 1995; FEUERSTEIN, 1994; MACEDO, 1994; FERNÁNDEZ, 1990; PAIN, 1989; VISCA, 1987; VYGOTSKY, 1987; MERY, 1985; WALLON, 1979; MAUCO, 1977; PIAGET, 1970;). Essas obras e investigações refletem o entendimento da pluralidade e complexidade dos aspectos presentes no processo de aprendizagem.

Essa perspectiva mais complexa de aprendizagem envolve a dimensão biológica, do funcionamento orgânico, a ação corporal, lúdica, imbricada no desenvolvimento dos vínculos, da afetividade, nas relações com o outro e com o meio. Esse dinâmico processo vai promovendo uma constante evolução dos recursos e habilidades da pessoa, referente à sua cognição e constituição da subjetividade.

Uma prática pedagógica que visualize e compreenda a complexidade do fenômeno da aprendizagem, deve ir além dos recursos das diversas disciplinas, passando à articulação interdisciplinar e à concepção transdisciplinar. Nicolescu (1994) aborda a questão da prática educacional, alegando que esta não deve privilegiar a abstração do conhecimento, enfocando uma educação transdisciplinar que reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.

Estudos sobre as condições de vida na sociedade contemporânea, a constituição do ser humano frente a estas, e sua relação e responsabilidade com o meio ambiente e com as formas de organização social – MENDONÇA (2007); (BARCELOS (2006); GADAMER (2006); CORNELL (2005); KAPLAN (2005); LEFF (2003); MORAES (2003); CAPRA (2002); NICOLESCU (1999); MATURANA (1998); GIDDENS (1991); MORIN (1991; 2003; 2002; 2007); MAUSS (1974) – nos levam à consideração de que faz-se necessário contemplar na ação educacional a relação com os meios naturais, para se auxiliar a construção de uma relação do ser com o mundo e consigo mesmo em melhores condições.

Nossa abordagem a uma prática educativa que contemple a ação do educando no meio, de forma plena, no uso de seu corpo, movimentos, sensações, percepções e sentimentos, buscando favorecer suas aprendizagens, encontra-se associada ao uso de elementos naturais, pois abordar a ação do educando no meio natural, constitui uma opção que oportuniza experiências para o uso de grande gama de recursos, pois proporcionam experiências perceptivas de imensa riqueza e complexidade do ponto de vista do desenvolvimento do educando e, ao mesmo tempo, contemplam a relação com um meio que deve ser resgatado no sentido da relação do ser humano com o ambiente natural. Esta abordagem pode proporcionar ganhos em ambas as direções: construção das aprendizagens e construção de condições para a aprendizagem ecológica, para o compromisso ético e social.

2. Objetivo

O objetivo desta proposta de curso vivencial é proporcionar aos professores uma experiência que leve a um processo reflexivo, a respeito de uma abordagem na ação educacional cotidiana que contemple uma ligação entre o trabalho corporal e perceptivo e a aprendizagem acadêmica, e que incorpore os recursos naturais na ação educacional no ambiente escolar, visando um melhor desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e uma relação mais harmônica no meio natural e social.

3. Metodologia

A metodologia utilizada segue a mesma perspectiva do referencial trabalhado: serão desenvolvidas vivências com os professores, a partir das quais se conduzirá um percurso de reflexão sobre o vivido e a construção de paralelos para o pensar sobre a prática pedagógica.

A prática das vivências e reflexões desenvolver-se-á segundo a metodologia do “Aprendizado Sequencial”¹⁹, que organiza as experiências em fases, que fluem de uma para outra de modo natural e suave – Entusiasmo; Atenção; Experiência Direta; Compartilhar.

A proposta será executada em dois dias e integra a execução das seguintes etapas:

Primeira etapa:

Será realizado um primeiro encontro com os professores, onde será feita uma aproximação com o tema a ser trabalhado: incorporação de uma postura de atenção e trabalho com o corpo e percepções, utilizando também elementos naturais a serem disponibilizados no ambiente escolar.

Este primeiro encontro terá a duração de 2 horas e será realizado no período noturno, em um espaço (auditório/sala) da escola. Será introduzida a temática a ser trabalhada, a partir de vivências e desenvolvimento de um processo dialógico visando uma mobilização de processos reflexivos. Serão abordadas questões relativas à análise sobre a condição do ser na contemporaneidade; sobre as qualidades das relações que se estabelecem; sobre as percepções e a consciência a partir do corpo e a cognição. Far-se-á um trabalho transpassado pela reflexão sobre o aluno, sobre a pessoa do professor e o “ser professor”. O professor será levado a revisitar aspectos de sua identidade enquanto ser do mundo contemporâneo e como profissional.

Esta etapa tem como objetivo favorecer uma mobilização e uma contextualização para a vivência da segunda etapa.

Segunda Etapa:

Será desenvolvida durante a manhã do segundo dia, numa área de ambiente natural – um parque de localização próxima à escola, para onde nos deslocaremos por meio de Vans para o transporte do grupo.

Serão realizadas Vivências com a Natureza, através da metodologia do Aprendizado Sequencial. O objetivo desta vivência, que fluirá em quatro fases de atividades diferenciadas,

⁵ Metodologia idealizada pelo educador naturalista Joseph Cornell (1988).

é proporcionar a cada participante, experiências verdadeiramente elevadas, vivenciando um sentimento de unidade com a natureza de modo sutil, com uma ampliação da percepção e empatia por todas as formas de vida e pelos seus semelhantes. Por meio destas experiências, promover-se-á no grupo de professores um estado de disponibilidade e abertura para refletir e discutir aspectos relacionados às relações estabelecidas na prática pedagógica e a possibilidade de incorporar uma postura de maior atenção aos aspectos vivenciais, junto aos alunos, no processo de ensino-aprendizagem, que será o objetivo da terceira e última etapa.

A segunda etapa terá a duração de três horas e será seguida por um lanche coletivo, a ser realizado no local, na forma de um “Pic-nic” (com a duração de 01:30h.).

Terceira Etapa:

Esta etapa será realizada após o lanche coletivo, no período da tarde, no espaço do parque, com duração de 2 horas e consistirá numa abertura à reflexão sobre os temas que permeiam este trabalho de formação: as condições do ser na sociedade contemporânea; os agentes da cena educacional – o professor e o aluno, suas necessidades, condições e fazeres; a percepção e o processo de aprendizagem; o corpo e a aprendizagem; o uso dos recursos naturais no processo educacional – seu potencial em gerar benefícios em relação às condições para as aprendizagens, para a formação ética e ecológica no ambiente escolar e social. Serão abordados aspectos da metodologia empregada, o Aprendizado Sequencial.

4. Avaliação:

Será distribuído um questionário, a ser preenchido antes do início dos trabalhos, no qual os professores serão solicitados a manifestarem suas opiniões sobre alguns itens como: levantamento das dificuldades vividas na atuação profissional; aspectos pontuais referentes à identidade do “ser professor”; a visão que têm do aluno na escola atual; aspectos relacionados a uma valorização das questões vivenciais no processo de ensino-aprendizagem; o trabalho com o corpo e percepções; o uso de elementos naturais no ambiente escolar. Após o curso vivencial, serão levadas mais algumas questões sobre a mesma temática, para a elaboração dos professores. Verificar-se-á as diferenças nas abordagens feitas pelos professores, dos itens apresentados para sua apreciação.

Espera-se alcançar um bom nível de sensibilização e conscientização dos professores que poderá se reverter em uma maior abertura em suas práticas didáticas.

5. Cronograma e listagem de recursos e materiais:

Primeira etapa:

Local: Auditório ou sala da unidade escolar

Duração: 02 horas (período da tarde ou noite)

Materiais: Uso de Data-show;

Prancheta de madeira, folhas sulfite, caneta, lápis de cor (1 kit para cada professor);

Material impresso a ser distribuído;

Estrutura de apoio: café, água, chá, suco

Segunda etapa:

Local: Parque – ambiente natural – a ser definido de acordo com a proximidade com a escola.

Duração: 03 horas de vivência mais o tempo para o traslado de ida para o parque e o tempo do almoço coletivo. Total: 05 horas e meia.

Infraestrutura e materiais:

Transporte para o traslado do grupo – ida e volta da unidade escolar;

Materiais para as vivências:

- kit para uso de cada professor (já listado como material para etapa 1);

Material impresso a ser distribuído;

- Materiais diversos (vendas; corda; apito; CD Player)

- Lanche coletivo:

Água, sucos, frutas, sanduíches naturais.

Toalha, guardanapos e utensílios para o serviço.

Terceira etapa:

Local: Realizada na mesma área do parque .

Duração: 02 horas mais o tempo de traslado de volta para a unidade escolar. Total: 2 horas e meia.

Materiais:

- Kit para cada professor (já listado);

- Material impresso a ser distribuído;

- Flip Art e canetas coloridas.

APÊNDICE D – ATIVIDADE INDIVIDUAL “SER PROFESSOR”

1- Qual sua abertura real, neste momento, para se trabalhar com o tema da construção do conhecimento, com o “ser professor”? Onde está concentrada sua energia? (Procure identificar que aspectos o (a) mobilizam internamente – pode ser algo da vida pessoal, alguma preocupação, alguma necessidade física ou fisiológica, alguma necessidade no âmbito social, etc.)

2- Como você construiu seu processo de aprendizagem? “Como me ensinaram”; “Como me apropriei de meus saberes”.

3- O que significa ensinar para você?

REFLEXÃO SOBRE “SER PROFESSOR”²⁰

1 - Escolha dessa profissão:

- a) Porque escolhi ser professor.
- b) Quais os conflitos que vivi e que vivo, por esta escolha.
- c) Quais as renúncias e perdas que esta decisão implicou.
- d) Onde deposito estas perdas.

2 – Identidade:

- a) O que é ser professor de(disciplina; ou série; ou da escola X)
- b) Qual é minha concepção ideológica.
- c) Qual a coerência (ou falta de coerência) de minha prática com minha concepção ideológica.
- d) Que conflitos e ambiguidades enfrento na minha ação como professor na realidade de minha escola.

3 – Enquadramento em sala de aula:

- a) Quais minhas possibilidades atuais de trabalhar em sala de aula:
as diferenças; a tolerância; a autoaceitação.

²⁰ Material de Weiss, M. L. publicado dentro do artigo “Reflexões sobre a Psicopedagogia na Escola”, na revista da ABPP, edição 21, 1º. sem/91.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Introdução - Carta de apresentação:

VIVÊNCIA PARA PROFESSORES:

“Corpo e percepções, utilizando recursos naturais, na prática psicopedagógica na escola regular”

Abordagem Psicopedagógica:

Busca da qualidade nas relações envolvidas na construção da aprendizagem de alunos e professores

Caro Professor,

Obrigada por aceitar nosso convite!

Seja bem vindo a este espaço de vivências e reflexões sobre a nossa prática profissional! Nesta jornada, juntos, iremos nos movimentar, relaxar, usar nossas percepções, refletir e, quem sabe, imprimir novas significações ao nosso “ser professor”.

Inicialmente, pedimos que preencham um questionário. Ele tem como objetivo nos ajudar a conhecer um pouco sobre suas ideias e posicionamentos.

Esclarecemos inicialmente que:

- 1 - O questionário (assim como todas as atividades de nossa jornada juntos) não tem a intenção de avaliar as pessoas ou o que elas pensam. O questionário não precisa ser assinado.
- 2 - Cada atividade a ser realizada tem seu tempo e espera-se a participação de todas as pessoas do grupo.
- 3 - O objetivo é trabalhar com o grupo tendo em vista as individualidades – cada participante é responsável pelo seu próprio processo.

Vamos às questões!!!

PARTE 1

1. Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador?
2. Fale do seu aluno:
 - Quanto à aprendizagem.
 - Quanto ao comportamento.
 - Quanto às interações sociais com os colegas.
 - Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola.
 - Quanto à relação com o meio físico escolar.
3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?
4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?
5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

PARTE 2

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua?

A partir da vivência...

2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos? Por quê?
3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?
4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?
5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?
6. Você tem alguma sugestão a fazer?

APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS GESTORES

A entrevista semi-estruturada, para registro do parecer dos gestores sobre a proposta, foi organizada a partir do roteiro que se segue.

1. Considerando a escola atual, como avalia a qualidade de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos?
2. Considera que a proposta apresentada, de sensibilização da criança e do seu contato com os elementos naturais, possa beneficiar a aprendizagem?
3. Considera que a escola possa ou deva trabalhar com os recursos corporais da criança, para favorecer as aprendizagens?
4. Importância do tema: opiniões sobre a proposta. Teria interesse em incorporá-la? Acha viável?
5. Admite a hipótese de incorporação de recursos naturais na escola como por exemplo: árvores / flores / folhagens/ jardins / hortas / gramados / solos de terra batida / pedras/ lago / fontes d'água / animais...
6. Considera a possibilidade de realização de atividades extras com vistas ao contato com a natureza, na prática escolar?

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS GESTORES

➤ **Entrevista com a diretora da escola A**

A proposta é levar para a escola para o trabalho do professor uma vivência com a natureza, com os recursos naturais, uma atividade corporal, enfim, para ser incorporado na escola. O início disto foi um trabalho que eu fiz com uma criança com dificuldades de aprendizagem com essa proposta, em um sítio. No doutorado pesquiso, após sistematizar essa experiência, a viabilidade de que ocorra na escola, pensando nos professores e como trabalham ou poderiam trabalhar com esses recursos.

-Então, inicialmente queria que você desse sua opinião sobre o desenvolvimento dos alunos, sobre a aprendizagem nessa escola dos dias de hoje nos moldes que está, não necessariamente na sua escola.

A gente está vendo, não só no CEPM (Centro de Educação Pública Municipal), todas as escolas estão com muita dificuldade pra ler as matérias críticas, português e matemática. A gente tem aluno que chega ao 6º ano e ainda não sabe ler. Este ano, com esse dinheiro do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), a gente está investindo muito e nossas ações foram com essas crianças que realmente estão tendo dificuldades. A gente está tendo aula de reforço, estão tendo o (projeto) acelerar, tendo EJA (Educação de Jovens e Adultos) diurno, que não tinha, para ajudar aqueles com dificuldades. Mas a gente sente - estou aqui desde 2008 - que a cada ano em vez de diminuir está aumentando. A proposta da escola com o pessoal, com os professores e equipe pedagógica, é sempre levantar pra ver se chega ao final do ano, não com 100%, mas pelo menos com 50%, mas, está muito difícil. A vida, também, de nossos alunos, o histórico familiar, é muito crítico. Isso influi demais na aprendizagem deles, muito, muito, muito. Nós temos crianças que vem para a escola e só comem na escola, temos crianças que a gente sabe que o pai usa de uma forma de força e a gente não pode intervir, a partir do momento que a gente realmente não sabe se realmente apanhou e por que. Então é muito difícil. A gente quando tem um problema maior a gente logo vai pro conselho tutelar e pede ajuda. A gente vive pedindo ajuda, vive pedindo ajuda. Até nas escolas mesmo, às vezes um assunto daqui é de outra escola e a gente troca ideias porque está muito difícil. Difícil pra caramba.

-Essa proposta de sensibilização com elementos da natureza, você acha que pode ajudar na aprendizagem?

Eu acho, eu tenho certeza! Porque o aluno ele tem certa dificuldade dentro de sala da aula e quando ele está no meio ambiente, assim que ele sai... Esses dias eles foram ao zoológico, são crianças que às vezes nunca foram. Eles vieram com outra ideia, então a professora trabalhou tudo que eles viram e tudo que eles ouviram. Ela falou que foi muito bom, o resultado foi ótimo. Eu não sei como poderia ser, mas para os alunos com certa dificuldade deveria ser assim: quatro dias dentro da sala e um dia, toda semana, para fazer trabalho de campo, porque seria ideal pra eles.

- E o que você acha dessa questão da abordagem corporal, de trabalhar com o corpo da criança dentro da sala de aula?

A criança necessita disso. Porque tem criança que não tem muito convívio (com outras crianças), que mora em fazenda, e só tem, às vezes, um irmão ou uma irmã. (convivem com) poucas crianças. Elas têm certa dificuldade até nesse relacionamento de dar a mão, de... “abraça o coleguinha”...” não!!!” Muita dificuldade. Não ocorre tanto com o pessoal que mora aqui (na cidade), porque aqui não é uma cidade grande, uma metrópole, mas elas têm mais convívio com o outro, abraça, beija. As crianças que a gente percebe que têm mais dificuldade na aprendizagem têm, também, certa dificuldade de se relacionar com o colega. Às vezes até a professora diz: “é aniversário do colega, vamos abraçar”, “eu não!” É uma coisa que a gente sente que em casa não tem. Então em casa não tem, nunca teve, esse carinho, então eles ficam meio travados.

-Você acha que se desse ao professor algum tipo de recurso pra que ele, no ensino, pudesse usar os movimentos corporais, seria bom?

Seria bom e eles fariam, eles aceitariam de bom agrado, porque todos esses professores que têm esses alunos com dificuldades ficam também, coitados!.. “Ah meu Deus! o que vamos fazer?” fulano está assim, sicrano ta... vamos fazer isso... não deu certo. Vamos fazer aquilo”. Então é uma proposta que eles nunca trabalharam, assim, essa aí pode dar certo.

-Acha que eles não teriam resistência, por ser uma coisa diferente?

Não, não, não. Eles são bem abertos. E tudo que vier de novo pra melhorar eles encaram numa boa, eles não vão ter resistência não.

-Você acha viável? Pensa num caminho? Qual por exemplo, seria? Uma formação do professor, um curso para o professor?

Uma formação. Às vezes acontece que o professor quer fazer alguma coisa, mas não há essa formação. Teria que ser até uma formação continuada, pra ele aprender e fazer com os alunos. Eles fariam sim, de bom agrado, porque qualquer coisa que ajude os alunos dele, você pode ter certeza, que... sempre vai ter um que vai... , mas a maior parte aceita tudo. A gente está vendo que está muito ruim, mesmo. Não é só aqui não, porque eu vejo, converso com professores de outros municípios. Eu tenho uma OE (Orientadora Educacional) que trabalha em Campos, ela fala que lá também se repete... a gente vê na televisão a toda hora, o ministro falando que a educação ta... Eu sei que a gente tem que arrumar um jeito, dar todo mundo a mão porque... não vai refletir tanto agora, mas daqui a dez anos isso vai... vai chegar a uma situação que não vai ter mais como voltar atrás não. Então, tem que começar a mediar agora, pra quando chegar em 2020 não tenha tanto problema.

- E essa abordagem de colocar coisas mais naturais na escola, uma árvore, horta, planta, vaso, o que você acha disso?

Eu acho ótimo! Porque eu sou bióloga, então ...mato é comigo. Inclusive essa horta nossa aqui, quem vai fazer são os alunos. A ferragem já veio, está tudo programado pra fazer. Nós vamos fazer uma horta medicinal de um lado e do outro só de tempero. E temos a horta que vai ser uma horta maior, lá atrás, mas com ajuda do aluno. A gente tinha aqui uma horta linda. A gente tinha tudo, cenoura,

quiabo, tudo, mas só que com a obra... essa obra acabou com tudo. Vinham aqueles tratores e tinham que passar, então...

- A escola foi reformada?

Toda, todinha. Isso aqui veio abaixo. Tiraram tudo, só ficou no mesmo estilo porque é padrão, mas ela foi toda reformada. Ali aonde tinha a horta, por exemplo, tinha aqueles tubos antigos de água, que tiveram que ser retirados pra fazer novos. Então teve mesmo que tirar, não teve jeito.

- E você acha que essa antiga escola que tinha um prédio menos adequado, mas tinha mais recursos, horta etc., você sente que o funcionamento proporcionava algum ganho?

Era melhor. Por aqui a gente tem também essa agenda 21, que a escola já está fazendo essa há três anos. Eles têm muita saída. Inclusive aqui atrás onde tem uma delegacia, o plantio ali foi todo feito pelos alunos. Tudo feito pelos alunos. Então, eles estão sempre envolvidos em situações que mexem, mesmo, com as plantas, com as flores. Nós temos outro biólogo, nós temos 3 biólogos, ele faz saída de campo com os alunos, sábado e domingo, eles vão fazer caminhadas.

- E faz diferença no quê? No comportamento, na aprendizagem?

Ajuda muito, no comportamento. E ajuda muito também aqueles que realmente querem aprender. Ajuda muito.

- Aquele que é bom melhora. Não ajuda aquele que está já com muita dificuldade? Ou talvez ajude num ponto que não apareça?

Mas deve melhorar sim. Mas no comportamento melhora muito. Eles ficam sempre perguntando: "nós vamos sair quando? Vamos sair quando?" Ano passado fizemos uma caminhada, fomos lá pra Pirineus, todo mundo no meio do mato, mesmo, recolhendo espécies, e depois trouxemos pro laboratório. A nossa dificuldade maior é transporte, porque os motoristas que temos (da prefeitura), já têm um roteiro. A gente, por exemplo, pra fazer uma saída de campo em tal lugar tem que agendar bem antes, porque são várias escolas. Aí é que fica mais difícil. Sair da escola pra ver as coisas lá de fora, eles saem bastante. Eles foram visitar a (lagoa) Juturnaiba, a lagoa foi trabalhada, as espécies também, as espécies de peixe, tudo foi trabalhado também. Eles gostaram muito.... se deixar por conta, não tem nem aula dentro da sala. Eles querem sempre fazer uma atividade.

➤ **Entrevista com o diretor da escola B**

- Eu gostaria da sua colaboração enquanto visão de diretor sobre essa ideia que estamos trazendo para o projeto que é usar os elementos da natureza para ajudar na aprendizagem dos alunos e para formar uma consciência ambiental, trabalhando o corpo e os recursos corporais. É a primeira etapa do projeto inteiro. Assim, a princípio, gostaria que o senhor dissesse como vê hoje, na escola, na sua escola ou na escola atual, essa questão da aprendizagem, do desenvolvimento dos educandos, qual é o seu olhar, olhar de quem está dirigindo a escola.

Eu acredito que nós devemos ter vários olhares. Não pode ser um olhar só: você tem o olhar administrativo, aquele que cuida do imóvel, aquele que cuida do pedagógico, eu acho até errado uma pessoa só fazer isso tudo, porque é muito difícil você conciliar uma área administrativa com uma área pedagógica. Então, você tem que delegar muito.

E muitas vezes, não sei se por acomodação, ou seja lá o que for, para aquele que recebe a incumbência é muito mais fácil fazer simplesmente o que é determinado, ele não avança. É dada a possibilidade de avançar e de criar e a coisa não é feita.

Então, eu acredito que o gestor no Brasil sofre muito porque é muito cômodo você fazer só o que te mandam. Você não precisa pensar pra fazer, foi mandado fazer isso, não foi mandado fazer mais nada... nós passamos por um problema nessa área.

E no tocante ao aluno, acho que o aluno tem tão pouco da gente, sabe? Nós precisamos nos preparar e nos adequar aos dias de hoje pra podermos conviver com esse nosso aluno. A linguagem dele é diferente, a percepção é diferente. Nós professores, qualquer professor, e eu digo do estado do Rio de Janeiro, da cidade do Rio de Janeiro, ele coloca uma culpa muito grande na administração pública. Eu acho certo também, mas não é só isso. A famigerada aprovação automática que se colocou, faz você receber, praticamente, alunos, acho que seria muito grosso falar semianalfabetos. Mas, eu tenho alunos com uma deficiência educacional, mas educação como cidadão. Ele não sabe se portar como pessoa da sociedade. Nós temos corredores de sala de aula, são 13 salas. Então, você tem uma sala 11, uma sala 12 que ficam de frente, mas justaposta às salas 5 e 6, que é uma distância do prédio; e então, o aluno da sala 6 que quer falar com o da sala 11 ele não se dirige ao aluno, ele quer que ele ouça. Estou me referindo ao aluno que nós recebemos, aquele aluno que eu recebo de 1ª série.

Então, nós passamos 6 meses, os primeiros 6 meses são meses de educação, de ensinar como se comportar em uma unidade escolar, que até então eu não tinha. Ele podia tudo. Ele até estranha, mas...

Mas, no momento em que ele percebe a regra e que a regra é para todos, ele gosta. Então você passa a não ter problemas com a 2ª série, no final do ano você já não tem problemas. Na 2ª série você tem já um público já sabendo o que acontece.

Ontem eu fiquei muito contente, mas muito contente mesmo. Um grupo de alunos de 3ª série foi convidado para conhecer o Instituto de Energia Nuclear. E lá foram esses alunos com apenas um professor acompanhando, que era o que eles queriam. E no final, esse grupo de alunos foi muito elogiado pelo comportamento, pela educação e pelas perguntas pertinentes. Não, isso daí... ou seja, dever cumprido, a coisa funciona. É o melhor... A melhor coisa de você ouvir é que seu aluno está tendo retorno e esse retorno é a melhor coisa pra ele. Você fica contente, você percebe que aquele aluno vai conseguir, ele consegue se diferenciar.

Mas eu acredito que em termos educacionais nós deixamos a desejar, e precisamos mudar. No ano passado instalei nas salas de aula data show, telão ligado ao computador... tem pouquíssimos professores que usam, eles não são detentores da tecnologia... ou seja, se estão falando de Egito, bota o Egito pra aparecer ali na tela; é muito mais fácil, ele passa a compreender o que o professor está falando e ele fica desperto. O professor ainda não domina a tecnologia.

No ano passado demos cursos (de informática) para os professores. Eles gostaram tanto que o curso que era de 4 semanas eles pediram e eu aumentei, coloquei mais duas semanas, foram cursos de 6 semanas. Agora vou replicar esse curso, vamos fazer de novo, mas já direcionado para as mídias pra você ter esse acesso às mídias. Você coloca recurso, mas o professor desconhece e muitas vezes, também, o professor já está muito acomodado. Ou seja, pra você mudar você tem que mudar o professor. Você tem que mudar a visão do professor, o que ele entende de dar aula. Eu tenho professor que usa hoje exatamente a mesma prova que ele dava há 10 anos. Se você pegar aquele rascunho de prova é exatamente a mesma prova... não pode ser!

- Essa é a questão, esse aluno que está chegando na escola tem outra realidade e o professor está no mesmo lugar...

Exatamente.

- Essa proposta deste curso da geotecnologia vai vir num momento...

Um aluno me perguntou o que eu achava interessante em ser professor. Eu falei pra ele que eu acho que eu sou um encurtador de caminho. Você tem um monte de caminhos e eu digo pra você como chegar àquele ponto. Você vai optar, vai fazê-lo ou não. O caminho mais reto pra você chegar é aquele e normalmente quando você segue aquele caminho você chega ao ponto desejado. Filosofando pras demais matérias. Então, o professor ele te dá o subsídio pra você atingir a meta. O mais gostoso é ver o aluno atingir a meta, chegar. Só que nós ficamos muito parados na meta. E qual é a meta? A meta pode até não ser uma aprovação; a meta pode ser a interpretação, o aluno entender um texto... isso pode não lhe dar a capacidade de ser aprovado no final do ano, mas ele, com essa percepção, o mundo se abre pra ele. Então, eu acho que o grande investimento tem que acontecer na língua portuguesa.

Nós recebemos alunos que não sabem ler, ou ele sabe ler, mas não tem a mínima condição de interpretar. E muitas vezes o aluno sabe ou tem aquilo já decorado em determinada questão ou matéria e erra porque ele não conseguiu entender o que o professor está perguntando. Ele não tem subsídios pra perceber as conotações da linguagem e poder dar sua resposta. Então, é muito importante. E eu não sei porque - eu me pergunto sempre - por que na escola particular a criança é alfabetizada em 10 meses e na rede pública são dados 3 anos pra essa criança ser alfabetizada? Você não está retardando o amadurecimento principal dessa criança segurando tanto? Eu não sei, é uma questão. Eu não estou falando que é certo nem que é errado, mas estou questionando o por que.

- Tem muitas coisas que poderiam ser revistas?

Exatamente.

- O que o senhor pensa sobre a incorporação de um trabalho corporal no cotidiano escolar?

Eu sou um professor de Educação Física e acredito que seria interessante trabalhar com essa proposta, mas fica o como, o onde, o como fazer isso... acredito que isso vamos aprender nesta vivência. O trabalho corporal hoje na escola é feito basicamente só pelo professor de educação física. O professor não contempla o aluno do ponto de vista corporal, ele não tem recursos pra isso. Ele quer que o aluno pare e pense, mas ele não sabe avaliar outras estratégias.

- Novas propostas, em que o professor possa incorporar isso, o senhor acha que são bem vindas? No sentido de se mexer com o estabelecido, por exemplo, o professor poder chegar na sala de aula e estabelecer uma dinâmica que, no ponto de vista dele, faça com que a classe fique muito agitada pra que ele depois consiga ir concentrar a atenção dessa classe. O que o senhor acha?

O interessantíssimo é que eu tenho uma professora de artes que faz isso. Todo mundo chama a professora de louca. Mas, ela não é louca, ela usa estratégias. Obviamente se você olhar, ela teria aquele rótulo de hippie. Mas, ela conseguiu fazer algo que nenhum professor dessa escola fez. Você viu nossos muros externos? Foi ela que fez. Foi um projeto. Ela vinha já há dois anos falando: professor, vamos fazer... eu tenho tanto aluno com talento, que pode.... Na época eu era ainda adjunto. Quando eu assumi (a direção), o colégio fez 60 anos. Na época de adjunto eu falei: olha só, vamos fazer um teste... ali tem a lixeira, a gente faz um grafite, "jogue lixo no lixo". Mas, com o projeto de 60 anos do colégio, eu falei: tudo bem, vou embarcar na sua onda, você me garante? Garanto. Tudo bem. Aí fizemos.

Olha... quando os professores de grafite ficaram sabendo que uma escola estadual estava liberando os muros pra grafitar, os professores vieram e queriam escrever ali... é um pessoal que cobra e não cobra pouco pra fazer... porque aquilo é uma pintura, tem cada obra de arte ali fora! e foi tudo feito, numa tremenda festa! Enquanto eles grafitavam foi colocado um som, tudo eles se mobilizando, com hip hop, concurso de skate. Foi uma tremenda festa a tal ponto que, logo depois, a associação de moradores pleiteou junto à câmara dos vereadores o tombamento artístico do muro. E uma coisa que foi feita por maluco. Ou seja, você tem que ouvir os malucos também, gente! E a coisa foi muito bonita, muito bonita mesmo!

- Uma outra maluquice, falando em maluquice, seria a ideia de usar recursos da natureza nas escolas, pra ajudar os alunos a terem maior envolvimento com o meio, com o outro, ajudar a desenvolver a percepção visual, auditiva, o poder de concentração, encantamento. O senhor acha que essa outra ideia maluca, a princípio, o senhor pensaria sobre essa proposta?

É preciso saber como. Vários professores me perguntam: professor, eu posso fazer tal coisa? Professora, você pode fazer tudo, tudo. Antes de fazê-lo, escreva, nós vamos ler juntos. A coisa sendo viável, o respaldo é automático. A minha única questão é essa: o aluno vai ser beneficiado? Como, por exemplo, a ação agora é direta com o professor, só que com a resposta no aluno, por isso ela é válida.

- A proposta é fazer com que o professor vivencie aquilo que está se propondo que ele faça com o aluno, pra que ele perceba o benefício gerado.

Exatamente. Por exemplo, eu fiz no início do ano uma pequena palestra sobre o papel literário, com a equipe de língua portuguesa, É uma ideia muito bacana. Só que não conseguimos ainda romper o marasmo, aquela segurança de que o que estou fazendo está bom. Mas vamos dar uma cutucada na língua portuguesa agora de novo. Vamos fazer um concurso de redações, e aí as melhores redações nós vamos publicar em um livro. O nome do projeto é “noite de autógrafos”. Esses alunos que tiverem sua redação no livro vão ter sua noite de autógrafo, com os pais, noite de gala... acho que vai ficar bacana.

Olha ali na porta (é um quadro com a descrição dos projetos da escola em andamento). Você está vendo? São 35 projetos. Infelizmente não tem nenhum projeto de professor. Esse é o problema. Nós temos que conquistar o professor.

- A grande questão é a formação do professor? Reconquistar a alegria do ensinar?

Eu não posso ficar pensando em projeto. Não é que eu não queira. Mas, porque senão fica cômodo também. Então, esse ano eu até me retirei, mas tive que voltar, eu tenho que dar continuidade, então foram outros projetos. Eu, professor de educação física, ficar pensando em projeto de língua portuguesa! Seria a mesma coisa que se eu tivesse pensando em projeto de geotecnologia. Está errado! Não no sentido de querer, mas as pessoas formadas para tal, que estão muito mais capacitadas do que eu, têm que se mexer! Então, acho que vocês e os demais professores (deste projeto), vão perceber que o mais difícil é mexer com o professor, fazer com que ele queira sair do seu lugar comum.

- Enquanto direção, o que o senhor observa nesse movimento dos professores?

O que eu digo do professor é o seguinte: não adianta um, dois, três professores. A ideia, o espírito estar imbuído. Então, gente,...

- É o entusiasmo do professor, o reencontro do professor com o entusiasmo?

É, é o brilho nos olhos.

APÊNDICE H – RESPOSTAS DOS PROFESSORES AOS QUESTIONÁRIOS

P1A

1. Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador? *Sim, me sinto realizado mesmo passando por momentos de dificuldades em me adaptar a realidades fora do meu controle.*
2. Fale do seu aluno:
- Quanto à aprendizagem: *É uma situação interessante de ser um referencial para os meus "pequenos", pois são crianças que têm a vida escolar como meio de integrar-se à sociedade e com isso aprendem.*
 - Quanto ao comportamento: *São agitados, não ao extremo, ~~mas~~*
 - Quanto às interações sociais com os colegas: *Estabelecem parcerias entre si e com os demais colegas de turma.*
 - Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola: *Se veem como parte desse meio, por isso não há dificuldades nesse aspecto.*
 - Quanto à relação com o meio físico escolar: *É limitado, visto que é uma escola pequena e não dispõe de um espaço significativo para a realização de determinadas atividades físicas.*
3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem? *Com certeza, pois isso leva a ver e a se comunicar melhor com o mundo como um todo.*
4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem? *Sim, pois há alunos que vivem em áreas rurais então o desafio é para mim que me vejo em certos momentos dirigida a interpretar essa realidade no planejamento, ~~trabalho~~*
5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola? *Sim, eu costumo estimulá-los a usar pedras, paus, folhas, etc. na realização de tarefas.*

P2A

1. Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador?

Tive muitos problemas com o ensino fundamental, trabalhei até o 9º ano e resolvi tentar descobrir de onde vinha tanta revolta. Fui para na Ed. Infantil, ali estou me realizando, mesmo que não tenha resolvido o problema, acho que as chances são maiores.

Fale do seu aluno:
- Quanto à aprendizagem:

Cada um no seu tempo, às vezes é necessário a ajuda dos técnicos do N.A.E. Fono etc...

- Quanto ao comportamento:

Eles se comportam como crianças, querem tudo e ao mesmo tempo, ~~mas~~ ^{mas} devem dar os limites.

- Quanto às interações sociais com os colegas:

É trabalhado nos grupos, procurando atingir a todos por igual.

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

Por trabalhar projetos e ter sempre o período de culminância, os alunos tem acesso direto a todos os funcionários e colegas.

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

É bem explorado, com músicas, atividades de recreação dirigida etc.

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Sim - é importantíssimo.

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

Com toda a certeza.

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Sim - minha escola é privilegiada com relação a natureza. Temos árvores, tempos, pequenos animais como frequência nos projetos abordados.

P3A

1. Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador? *Sim. Uma criança que faça os princípios que aprendi me ajudam a não se sentir frustrada e sem a vencer barreiras.*

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem:

A aprendizagem é boa, pois a criança consegue entender e interagir, mas o espaço físico interfere na aprendizagem do aluno e dificulta sua aprendizagem.

- Quanto ao comportamento:

A criança se torna agitada e possui um comportamento inadequado se tornando impaciente e agressiva, quando não possui um espaço físico adequado.

- Quanto às interações sociais com os colegas:

Para as interações sociais as crianças são agressivas e é necessária sempre a intervenção do professor.

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

Elas interagem com os funcionários e demais amigos de outras turmas de forma tranquila.

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

É perigoso pois o meio físico é inadequado para crianças de educação infantil, possui um espaço pequeno e poucos recursos, como brinquedos, parqueinho, para que as crianças sintam prazer em estar no meio físico.

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos,

dos movimentos) no processo de aprendizagem? *Sim, quando a criança desenvolve suas habilidades corporais, desenvolve suas percepções auditivas, nos exercícios rápidos, percepções mais rápidas.*

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem? *Sim, desperta a interesse a curiosidade.*

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Sim, se torna viável porque a criança desenvolve os formatos de fogo, calor etc.

P4A

1. Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador? *Ele do meu aluno, e voltarei sim, não estava realizada e ainda sinto que faltará muito p/ que isso aconteça, por várias razões.*

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem: *Estão muitos com bastante dificuldades.*

- Quanto ao comportamento: *Bastante conturbado.*

- Quanto às interações sociais com os colegas: *muitos se interagem bem*

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

Também, são poucos que não se dão bem com as pessoas que trabalham na U.E.

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

Bastante legal.

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Absolutamente

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

Sim

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Sim

P5A

1. Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador?

Às vezes sim. Hoje as crianças estão mudadas não existe mais aquele respeito pelo professor, os pais não educam seus filhos, deixam tudo nas mãos do professor. Mas mesmo assim gosto de ser educadora.

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem:
Esta difícil, a maioria dos alunos não querem nada.

- Quanto ao comportamento:

Eles não têm limites em casa, nem na escola.

- Quanto às interações sociais com os colegas:

Poucos alunos têm problemas com os colegas.

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

Não temos problemas com isso.

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

Sem problemas.

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Acho, só que quase não é trabalhado.

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

É muito importante.

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Vejo, é preciso trabalhar os profissionais.

P6A

1. Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador? + ou -

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem:

Sempre trabalhei com alunos especiais (NEE), a maioria com dificuldade de aprendizagem.

- Quanto ao comportamento:

boas

- Quanto às interações sociais com os colegas:

boas

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

muito boas

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

muito boas

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Acredito que a aprendizagem começa a partir do conhecimento do próprio corpo.

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

com certeza

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Sim - Apesar de ter trabalhado pouco tempo com elementos da natureza.

PTA

1. Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador?

Ainda não. Faltam alguns aspectos...

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem:

Aprendem com facilidade, apesar das dificuldades cotidianas.

- Quanto ao comportamento:

Em sua maioria apresentam um bom comportamento. Uns 2 ou 3 é que me fazem contar até 10.

- Quanto às interações sociais com os colegas:

Interagem bem com os colegas. Esses 2 ou 3 reagem sempre com belicões, tapas e birra.

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

São boas.

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

O meio físico escolar elabora para a agitação das crianças, pois as salas são divididas por meia parede de madeira revestida de plástico e as crianças falam muito alto, atrapalhando a retina da aula.

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

No meu segmento é fundamental.

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

Sim. É experimentando que ~~se~~ nos apropriamos de tudo ao nosso redor.

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Sim. É uma questão de organização.

PBA

1. Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador?

No meu ponto de vista, visando a realidade de hoje em dia, eu me sinto realizado, pois uso muito a minha dedicação para exercer a minha função ~~essencial~~.

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem:

- Aprendizagem muito lenta na maioria das vezes, mas também existem aqueles que se destacam.

- Quanto ao comportamento:

- Todos não tem agitados.

- Quanto às interações sociais com os colegas:

- Todos tem um ótimo relacionamento entre eles, mesmo a turma sendo multisseriada e na mesma sala com alunos de idades diferentes.

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

- Ótima interação com todos os componentes da Unidade escolar.

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

- Por eu ter um aluno deficiente físico aparecem algumas dificuldades para a locomoção dentro da unidade escolar.

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Não acho só importante, mas também fundamental, pois em primeiro lugar o aluno deve se conhecer primeiro para depois começar a desenvolver suas outras habilidades.

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

Acho importante sim, pois usando esses elementos os alunos passam a conhecer mais o meio em que ele vive.

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Sim e utilizo desses recursos, trabalho em uma escola que se localiza em zona rural, aprecio demais a natureza e meus alunos convivem com esse "mundo" no seu dia-a-dia.

P9A

1 Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador?

Sim.

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem:

Trabalho com alunos de educação especial... uns aprendem com um pouco mais de facilidade e outros tem o seu próprio tempo para aprender. Trabalho com muitos jogos, atividades que eu percebo que se saíram melhor, trabalho com agrupamentos e faço minhas observações... o que preciso retornar e/ou avançar.

- Quanto ao comportamento:

Também depende do momento de como ele está e/ou problemas no lar... mas por gostar muito do meu trabalho e das crianças, tenho conseguido levá-los a esquecer e ser mais felizes na sala... a sermos amigos, uma família e sempre.

- Quanto às interações sociais com os colegas: pre tem sido valioso!

As pessoas ainda tem muito preconceito, acham que não são capazes e/ou se cobram demais para quererem ajudá-los e às vezes, só querem um pouco de atenção.

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

Na escola regular poderia ser ainda melhor se todos se comprometessem com a socialização e não só o professor de sala de recursos e/ou o professor que leciona para o mesmo, que por sua vez, esquece e/ou não se dá o devido valor a este ponto tão primordial. Na Pestalozzi, a relação entre eles é tranquila.

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

Poderia também ser ainda melhor... mais acessibilidade! Obs. Já houve uma melhora nas escolas que foram reformadas.

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Não acho só importante, mais também fundamental, pois em primeiro lugar o aluno deve se conhecer primeiro para depois começar a desenvolver suas outras habilidades.

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

Acho importante sim, pois usando esses elementos os alunos passam a conhecer mais o meio em que ele vive.

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Vejo e utilizo desses recursos, trabalho em uma escola que se localiza em zona rural, aprecio demais a natureza e meus alunos convivem com esse "mundo" no seu dia-a-dia.

P10A

1 Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador?

Ainda não

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem:

Todos ~~são~~ ~~agitados~~ falam bem alto e agitados.

Quanto aprendizagem poderia ser melhor.

- Quanto ao comportamento:

Uns são bem carinhosos e outros são mais agressivos

- Quanto às interações sociais com os colegas:

Esse é o meu primeiro ano nessa escola, mais eu estou amando.

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

Doa.

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

Espaço físico

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Sim, pois a aprendizagem ocorre com mais rapidez.

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

Sim... a natureza é envolvente!!!

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Sim.

Leonardo Braga.

PAA

PARTE 2

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua?

12 anos. 1º segmento do ensino fundamental e educação especial.

A partir da vivência...

2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos? Por quê?

Sim, para relaxar, descontrair e acreditar que depois passam a ter mais facilidade de ter atenção e concentração.

3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

É possível no início e no final das aulas.

4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?

Sim, aulas - passeis e trabalhar as percepções utilizando o concreto, a natureza... chama mais a atenção da criança, a participação, o interesse e a aprendizagem acontece de maneira mais rápida e eficaz!

5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

As turmas que tenho trabalhado ultimamente tem me proporcionado a ter a oportunidade de trabalhar com o concreto, o lúdico, a natureza e dessa forma (através destes recursos), tem sido mais fácil ensinar os conteúdos, criando até

10. Você tem alguma sugestão ou comentário a fazer? mesmo ativ. interdici-

Foi muito proveitosa a oportunidade de ^{plinares!} conhecer e conviver com pessoas (as técnicas) que vieram trazer os seus ensinamentos e estar com o grupo naquele dia. Gosto muito deste tipo de estudo devido a tudo que já comentei e a de nunca esquecer de valorizar o meio ambiente.

Prof. Leonardo Viana Braga.

PBA

PARTE 2

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua?

Três anos.
Re: escola.

A partir da vivência...

2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos? Por quê?

Sim. Trabalhando com corpo, estou colaborando para que o educando desenvolva a noção espacial, o equilíbrio, a psicomotora fina, entre outras coisas igualmente importantes.

3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Pode incorporar-se em meu trabalho de higiene pessoal, nas brincadeiras do dia-a-dia, em histórias que conto, músicas entre outras coisas.

4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?

Sempre. Além de identificar sons e coisas começam, desde cedo, ter gosto pela natureza. Habitua-se em tê-la por perto desenvolvendo assim o respeito pela mesma.

5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo? Habitamos um município em que, mesmo já tendo devastado pela ação humana, conserva uma parte natural intimamente bonita. Acredito que, quando se conhece e/ou tem-se contato com algo, apreendemos a respeito dela e os olhos, com a ideia crescente de sua importância em nossa vida. Pode ser incorporada também em trabalhos manuais, teatro, músicas... Cabe a criatividade de cada um.

10. Você tem alguma sugestão ou comentário a fazer?

Agradeço a valiosa oportunidade.
Foi um dia muito proveitoso para mim e acredito que, para meus colegas também.
Desejo dias lindos para nós. Que o sopro da brisa leve-nos, em boas direções.

Laura Christian dos Santos Albuquerque

PCA

PARTE 2

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua? Estou há 16 anos na educação, passei pelo Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano como coordenadora de turma. Hoje estou atuando como Diretora na Educação Infantil.

A partir da vivência...

2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos? Por quê? Sim, na Educação Infantil o trabalho tem que partir do concreto, de experiências vividas pelo aluno.

3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Dentro do planejamento semanal de forma lúdica e agradável, através de jogos, brincadeiras, etc...

4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?

Sim. A natureza é foco de nossas preocupações assim como nossos alunos. Nada melhor que fazer a junção dessas preocupações para buscar a solução para uma preocupação ainda maior.

- "A VIDA" -

5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Através do Projeto Pedagógico da Escola.

10. Você tem alguma sugestão ou comentário a fazer?

Foi um dia marcado por desafios, obstáculos, observações, etc... Porém, o que mais marcou, foi o se esvaziar do dia-a-dia para sentir de tranquilidade, equilíbrio, liberdade.

Que Deus te abençoe e te faça prosperar em todos os seus projetos.

Beijos, Juliane.

PDA

PARTE 2

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua? *Sais anos. Educação Infantil I*

A partir da vivência...

2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos? Por quê? *Sim, Desenvolvendo as habilidades corporais das crianças elas se tornam mais confiantes e seu raciocínio mais ágil.*

3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Com brincadeiras e jogos pedagógicos direcionados (Brincadeiras de roda com música e passos rítmicos, jogos com bola na cesta, acertando longe, perto etc)

4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?

Sim, Quando as crianças entram em contato com a natureza isso os atrai e com a ajuda do mediador, eles aprendem que nós também fazemos parte da natureza e precisamos preservá-la.

5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

deixar as crianças em um passeio pela natureza ou até mesmo se tiver um lugar de árvores, arvia, água etc para que eles entrem em contato e sintam a natureza para aprender a preservá-la.

10. Você tem alguma sugestão ou comentário a fazer?

Quanto mais a criança entra em contato com a lógica ela observa isso e atrai fazendo com que ela entenda o quanto a natureza é importante.

Thelza A. da Silva

PEA

PARTE 2

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua?

Sou professora de Educação Infantil já vai fazer 11 anos.

A partir da vivência...

2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos? Por quê?

Sim, pois na Educação Infantil o corpo é ponto de partida para o processo da aprendizagem do aluno.

3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Como já disse, o corpo é o ponto de partida para a aprendizagem. O professor deve lançar mão de estratégias que façam a criança sentir, experimentar sensações diversas.

4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?

Sim, pois quando estamos em contato com algo que gostamos e que seja realmente prazeroso, nos apropriamos com mais facilidade das coisas que podemos aprender. É uma aprendizagem mais significativa.

5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Trabalhos com sementes, folhas, flores, pedrinhas. No caso da Educação Infantil, acho interessante montar coleções desses objetos. Podemos selecionar por características, cor, fazer contagens etc.

10. Você tem alguma sugestão ou comentário a fazer?

Foi muito bom ter um dia para cuidar de mim como pessoa. A correria do cotidiano não nos deixa ouvir o que o nosso eu tem a nos dizer.

Germanda Viviani

PFA

PARTE 2

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua?

30 anos de Magistério. 23 anos em sala de aula trabalhando com diversos níveis de ensino e 7 anos como Coordenadora Pedagógica.

A partir da vivência...

2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos? Por quê?

Sim. Porque além de aproximar mais o grupo, estimula a atenção, às sensações promovendo a ampliação da percepção e da consciência corporal.

3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Através de atividades que exploram e estimulam os sentidos.

4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?

Sim. Porque quebra a rotina e amplia os conhecimentos de forma lúdica e dinâmica.

5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Podemos incorporá-lo através de atividades de sensibilização ambiental como: trilha interpretativa, bingo na natureza, relaxamento, meditação, visualização de paisagens e descrição da mesma, etc.

6. Você tem alguma sugestão ou comentário a fazer?

Sim. A atividade foi maravilhosa e que a próxima realizada em nosso município seja planejada com mais antecedência. rrsrrrs

PGA

PARTE 2

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua?

Dois anos e meio, no primeiro segmento do ensino fundamental.

A partir da vivência...

2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos? Por quê?

Com certeza. Percebo alguns alunos com certa dificuldade de se movimentar, meio travados, não desenvolvem os movimentos para a escrita da letra cursiva, por falta do manejo da mão.

3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Acredito muito no trabalho em grupo, um ajudando o outro, com atividades para estimular o desenvolvimento, como correr, pular corda. Mas deve ser um trabalho constante e gradativo para alcançar o objetivo.

4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?

Acho muito importante. Meus alunos moram em área rural e eu procuro adaptar o planejamento à realidade deles.

5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Com a promoção de passeios a parques, sítios, lugares para contato total com a natureza, mas um contato não limitado e nem de forma mecânica.

6. Você tem alguma sugestão ou comentário a fazer?

A escola deve procurar colocar os alunos no meio natural e trabalhar o contato direto, como sentir as plantas, suas partes.

PHA

PARTE 2

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua?

3 anos1 ° e 2° ano de escolaridade.

A partir da vivência...

2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos?
Por quê?

Sim, pois assim ajuda a desenvolver ao mesmo tempo a parte intelectual também.

3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

No dia - a - dia para que a criança desenvolva bem as atividades em sala de aula.

4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?

Sim , porque desse jeito o aluno percebe o quanto a natureza é importante e ao mesmo tempo aprende a respeitá lá.

5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Com passeios e brincadeiras na natureza.

6. Você tem alguma sugestão a fazer?

Não.

P1B

1. Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador?

Sim, pois é maravilhoso deixar um pouco de você nas pessoas.

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem:

Eles querem aprender, mas não sabem como fazê-lo.

- Quanto ao comportamento:

Ele faz o comportamento que conseguiu desenvolver em seu meio e que, muitas vezes, não condiz com o que esperamos dele.

- Quanto às interações sociais com os colegas:

A troca é muito difícil, na maioria das vezes, já que um difere do outro em termos de educação. Al, ele acaba fazendo parte de um grupo por acatamento de hábitos e costumes.

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

Ele é interessado ou não depende da atividade.

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

O meio penso que é muito precário, falta espaço e tantos outros elementos que contribuem para melhor desenvolvimento do aluno.

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Sim, muito. A percepção faz parte do desenvolvimento.

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

Sim, pois valorizar os elementos, e valorizar a sua própria vida.

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Sim. É possível.

P2B

1. Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador?

Sim, mas ainda acho que eu poderia melhorar em alguns pontos. Mas me deixaria mais satisfeita.

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem:

São de faixas à médias em questões de aprendizado.

- Quanto ao comportamento:

Os alunos, devido ao grande tamanho das turmas, são muito heterogêneos. Há uma elevada indisciplina.

- Quanto às interações sociais com os colegas:

Em geral, os alunos apresentam boa interação social. São muito comunicativos.

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

Também ~~apresentam~~ apresentam bom relacionamento.

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

A cuidado com a escola é, em geral, pouco.

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Sim. Se conhecendo melhor, o aluno se torna mais aberto ao aprendizado.

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

Sim. O contato com a natureza permite um melhor entendimento do seu lugar e papel na sociedade e na própria natureza em si.

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Sim, em diversos momentos e em diferentes disciplinas os elementos da natureza podem ser inseridos com o objetivo de potencializar o aprendizado.

P3B.

1. Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador?

Sim, pois pode contribuir para a formação de muitos jovens. Mas gostaria que houvesse uma real preocupação e valorização de tão digna profissão.

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem:

Já é sabido a grande defasagem na área de conhecimentos. Mas nos cabe recuperá-los o máximo que pudermos.

- Quanto ao comportamento:

É difícil, pelo fato das famílias não assumirem, ou por dificuldades de diversas orientarem seus filhos como deveria. A escola hoje está com dupla tarefa ou até mais. Como o educador acha sempre uma saída, estamos sempre com esperança de dias melhores.

- Quanto às interações sociais com os colegas:

De uma forma geral eles se comunicam. Mas existem situações que é de grande importância a orientação do professor.

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

Há um entendimento de que é importante participar e respeitar regras.

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

Todos têm liberdade de usar o espaço da melhor forma possível. Veja os alunos ^{escolares} relativamente bem.

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Sim, no momento em que ele se conhece, tudo vai facilitar para participar de novas experiências, com sucesso.

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

É importantíssimo. A partir do momento em que todos tem consciência do valor da natureza e sua preservação, a vida pode ser melhor.

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Sempre. Basta usar a nossa criatividade e a dos alunos.

P4B

1 Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador?

Em alguns momentos, sim.

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem:

No Ensino Médio, sinto que eles chegam despreparados em termos de conteúdos, de socialização, de respeito ao próximo e a regras, de limites, de valores (o que é o mais sério, por estar mais introyetado). Alguns têm real interesse em aprender os conteúdos, mas a maioria visa ^{certificados}.

- Quanto ao comportamento:

Como disse antes, não há limites. Por "m" causas presentes na vida moderna, acham-se autoritários, voluntariosos, desrespeitosos, agressivos e, logicamente, desinteressados.

- Quanto às interações sociais com os colegas:

Isso é, seria de se entender uma agressividade com os professores, coordenadores, diretores, mas o que vemos é a arrogância, o individualismo, a falta de respeito de se reconhecer no outro, em geral. Quando muito, formam grupinhos contra outros grupinhos.

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

Percebo um certo "desprezo" pelos responsáveis pelo apoio, além do desrespeito geral.

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

Aqui, pelo menos, o desrespeito não é tão ostensivo. Mesmo assim, há atos isolados.

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Muito.

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

Claro! Somos parte da natureza e a ela devemos estar integrados.

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Sim. Sempre procurei desenvolver isto, dentro dos limites da disciplina e dos recursos.

P5B

1. Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador?

Sim. Sempre gostei de ensinar, ter contato com outras pessoas, como educadora me sinto responsável não só pelo ensino de uma disciplina, mas também na formação ~~de~~ cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem:

Em geral, luciene para alunos que apresentam dificuldade na base de ensino fundamental.

- Quanto ao comportamento:

Alguns ~~são~~ ^{são} ~~depois~~ agitados, mas no geral apresentam um comportamento regular.

- Quanto às interações sociais com os colegas:

A maioria tem ~~boa~~ ^{boa} interação com os colegas de turma. Poucos alunos permanecem isolados na turma.

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

Também acho que a maioria tem boa interação com os professores, direção e demais funcionários.

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

Eles apreciam bem o espaço físico da escola.

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Sim, pois além de desmembramento desses artigos, é importante o uso dos movimentos para o próprio conhecimento de corpo, melhoria na auto-estima.

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

Sim, é importante que ele conheça mais a natureza e aprenda a respeitá-la.

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Sim.

P6B

1. Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador?

Infelizmente não, pois como educador necessitaria de um retorno, uma alimentação no minha meu poder de criação e renovação...

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem:

Não são interessados e não entendem que é um processo longo e contínuo.

- Quanto ao comportamento:

Parecem indolentes mas também isso é pelo menos milênar uma faixa etária.

- Quanto às interações sociais com os colegas:

Muito intenso aparentemente, mas acho tudo caso e superficial.

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

Quase inexistente, aqui nessa escola ainda estão se tentando algumas ações p/ integrá-los com outras atividades na escola.

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

A escola oferece pouco espaço de interatividade não há quadra, o pátio é pequeno p/ tantos alunos.

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Acho importantíssimo mas pouco desenvolvido por nós no dia-a-dia escolar.

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

Em geografia - muito !!

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Vejo sim.

P7B

1 Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador?

não

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem:

Fracos, com muitas dificuldades

- Quanto ao comportamento:

Apresentam muita indisciplinados
Infantis

Uso muito da linguagem vulgar

- Quanto às interações sociais com os colegas:

Interagem muito entre si.

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

Tem um ~~boa~~ relacionamento com os
funcionários

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

Não respeitam os materiais.

Muitos de pedram os bens físicos

Pixam as carteiras.

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Pode ser interessante.

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

Acho interessante.

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Um pouco.

P8B

1 Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador?

Sim

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem:

Hoje, depois de tantos anos em sala de aula, tenho que admitir que o aluno tem muitas dificuldades.

- Quanto ao comportamento:

Mais que nunca, estão muito, mas muito mesmo, sem noção de limites...

- Quanto às interações sociais com os colegas:

Não vejo aí nada de novo. Acho que está convivendo sem muito pensar nesse "convívio".

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

Vejo da mesma maneira descrita acima.

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

Precisam ser lembrados, cada momento do papel da escola e seu meio físico em suas vidas.

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Sim

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

Sim, muito importante

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Sim, mas não considero uma tarefa fácil.

Marcia
Bandeira

P9B.

1. Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador? Não.

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem:

A maioria apresenta dificuldades (muitas vezes ~~quando começa a fazer a matéria~~ porque ~~tem~~ acumula dificuldades de outras séries) e sente uma resistência grande em aprender algo novo.

- Quanto ao comportamento:

são muito agitados, mas respeitam o professor.

- Quanto às interações sociais com os colegas:

na sua maioria ~~o~~ falam com todos os colegas de classe e com muitos colegas de outras turmas. São afetivos mas infantis.

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

Respeitam os funcionários.

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

Rabiscam suas carteiras, não valorizam a estrutura oferecida pela escola (em sua maioria).

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Sim.

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

Sim.

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Sim, ~~devido~~ ~~ao~~ ~~uso~~

PJOB

1. Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador?

Muito, acho que nasci para ensinar.
Pena que não somos valorizados.

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem:

Com muitas dificuldades e sem nenhum apoio familiar.

- Quanto ao comportamento:

Inquietos, hiperativos, desafiantes.
Sem educação vinda de casa.

- Quanto às interações sociais com os colegas:

Pouco por falta de tempo devido a correria do dia a dia.

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

Nenhuma

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

Razível

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Importantíssimo, pois se ele conseguir se conhecer será mais fácil conhecer o que está em sua volta.

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

Seria ótimo se pudéssemos usar esses elementos da natureza. Mas com o crescimento das construções não conseguimos ter acesso a natureza. Os alunos não podem sair da escola pois a violência aumentou muito.

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Não temos esse espaço hoje em dia. Nas escolas em que eu trabalho nem árvores tem mais.

P11B

1 Você se sente realizado como professor, frente à sua concepção de educador?

Sim, apesar de viver em conflito.
Tenho dúvidas se estou no caminho certo.

2. Fale do seu aluno:

- Quanto à aprendizagem: apresentam muitas dificuldades

- Quanto ao comportamento: São agitadas! Falam muito!

- Quanto às interações sociais com os colegas: Tem um bom relacionamento entre si

- Quanto às interações sociais com os demais elementos da escola:

não identifica interações

- Quanto à relação com o meio físico escolar:

Poderia ser melhor.

3. Você acha importante o trabalho com o corpo do aluno (uso dos sentidos, dos movimentos) no processo de aprendizagem?

Sim, fundamental

4. Você acha importante o uso de elementos da natureza para a aprendizagem?

Sim.

5. Você vê viabilidade no uso de elementos da natureza na escola?

Sim.

PAB

PARTE 2

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua?

Há dezesseis anos, atuando no Ensino Médio como professora de Língua Portuguesa e Literatura.

A partir da vivência...**2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos? Por quê?**

Sim, após ter vivenciado tal experiência no "projeto", passei a considerar o desenvolvimento de um trabalho corporal muito importante para o grupo de alunos. Porque eu mesma senti a motivação e o estímulo que esse trabalho traria para eles.

3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Capacitando e conscientizando o corpo docente e discente da importância desse tipo de trabalho, mostrando-lhes, principalmente, os benefícios adquiridos e dando-lhes suporte para que o desenvolvimento de um trabalho corporal se realize.

4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?

Com certeza, o grupo de alunos, em algum momento, se identificaria com esses elementos da natureza e desenvolveria o desejo de preservar tais elementos. Dando-lhes a real importância, abrangendo-a para própria humanidade.

5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Penso que todo trabalho parte primeiro de uma conscientização, do incentivo e, depois, sim, a implementação. Assim como se iniciou conosco, professores, participantes do projeto, deveríamos paulatinamente, fazer pequenas demonstrações, vivenciando, preocupando-nos mais com a interação corporal e a cultural de forma simples e clara com o objetivo de veicular prazer- descoberta- aprendizagem como sendo um caminho a ser traçado no contexto escolar.

6. Você tem alguma sugestão ou comentário a fazer?

Sim, tenho. A exploração teórica dessas atividades no contexto do desenvolvimento constitui um tema recorrente, mas, aqui, estamos vendo tudo isso na prática o que torna o grupo de alunos enriquecido pela visão do meio ambiente como contexto cultural em transformação, dentro do qual esses alunos participam e se transformam também. Tornando-se, porque não dizer, autores de sua própria história, ou (...) indo além, autores das "histórias" deles.

Obrigada, a equipe é maravilhosa.

Elizabeth Mendes

PBB

PARTE 2

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua?

Trabalho há 26 anos com o Ensino Médio, mas também já trabalhei com o Fundamental.

A partir da vivência...

2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos? Por quê?

Acho, pois acredito que o trabalho corporal auxilia no preparo para o conhecimento.

3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Ainda não sei, preciso me informar mais sobre o assunto e as técnicas para atuar em sala de aula. A dificuldade é a quantidade de alunos dentro de sala, mais de 50 por turma. Mesmo assim gostaria de tentar.

4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?

Fundamental. Essa interação sem dúvida facilita o trabalho didático. Prepara o emocional, a percepção do corpo para disciplinar os desejos e melhorar a concentração.

5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Ainda não sei, gostaria de me interar mais com as técnicas. Tenho receio de ao começar uma atividade perder o controle da turma. Não sei se depois conseguiria conduzi-los aos objetivos da matéria.

10. Você tem alguma sugestão ou comentário a fazer?

Foi uma experiência muito interessante e gratificante e gostaria muito de conhecer mais sobre o assunto para ter mais segurança em utilizá-lo com os meus alunos. Acho perfeitamente possível.

PCB

PARTE 2

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua?

Há dez anos, como professora de nível médio.

A partir da vivência...

2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos? Por quê?

Sim, primeiramente, para que esse grupo comece melhor seu próprio corpo e também para promover maior integração no grupo de alunos.

3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Dentro da sala de aula em atividades que possam ser relacionadas, de um certo modo, com o tema a ser desenvolvido.

4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?

Sim, porque penso que isso despertaria nos alunos um maior interesse pelas aulas.

5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Trazendo alguns desses elementos para sala de aula ou, se possível, visitando lugares em que a natureza se faça presente e, então relacionar esses elementos com o conteúdo a ser abordado.

6. Você tem alguma sugestão ou comentário a fazer?

Não.

PDB

PARTE 2

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua?

1 ano. Ensino médio

A partir da vivência:

2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos? Por quê?

Sim. trabalhos corporais despertam a atenção e o interesse dos alunos.

3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Atividades relacionadas com a disciplina que faça com que os alunos se interessem e tenham vontade de prestar atenção, como uma ~~atividade~~ ^{brincadeira} que trabalhe o corpo e mente antes de iniciar a aula.

4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?

Sim. Entendendo que você é um elemento da natureza, ~~assim como os elementos~~, permite que ~~os~~ entendam seu papel na sociedade e na natureza.

5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Atividades que tragam uma aproximação maior com esses elementos, tanto na escola quanto em um ambiente natural (como uma floresta)

6. Você tem alguma sugestão ou comentário a fazer?

As atividades da vivência foram muito interessante para despertar a importância ~~que~~ dos trabalhos corporais e com elementos da natureza e nos fazer refletir sobre o uso na sala de aula. Contu zimo de maneira alguma poderá potencializar a aprendizagem

PEB

PARTE 2

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua?

Trabalho há 41 anos. (6 anos - 1º seguimento do Ens. Fund.)

~~08~~ 10 anos - 2º seguimento do Ens. Fund. Pontus.

10 anos - Ensino Médio - Formação de Prof.

02 anos - Coordenação Pedagógica.

12 anos - Direção de Escola - Curso Normal

2 anos - Ens. Médio - L.P.

A partir da vivência...

2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos? Por quê?

Sim. Desperta a sensibilidade quanto ao conhecimento de si próprio.

3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Através de dinâmicas, de acordo com os objetivos propostos ao grupo.

4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?

Sim, pois posso despertar a capacidade de fazer correlacionamentos (p) com apren. dizagens diferenciadas e principalmente valorizar a natureza quanto a sua importância para os seres humanos e animais.

5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Sempre que possível, através de leituras, filmes, pesquisas, passeios, atividades de integração com disciplinas afins ou não.

10. Você tem alguma sugestão ou comentário a fazer?

Que foi uma ótima oportunidade de vivenciar a natureza de uma forma mais intensa e a possibilidade de maior interação entre as pessoas.

PFB

PARTE 2

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua?

Trabalho como professora educadora desde 2003.
No momento atuo no ensino-médio.

A partir da vivência...

2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos? Por quê?

Claro que sim. Precisamos "acordar" nosso corpo para que possamos ficar mais atentos e alertas, deixando o desânimo e a preguiça de lado, aproveitando melhor e com mais entusiasmo o que vai ser ensinado.

3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

No início da aula. Principalmente nos primeiros tempos de aula (turno da tarde) onde chegam desanimados e com sono. Seria uma atividade para despertá-los para que possam aprender com vontade e estejam alertas.

4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?

Sim. Principalmente para torná-los conscientes de vários aspectos da natureza, que muitas vezes eles nunca passaram para pensar, refletir e sentir tantas coisas boas que a natureza pode nos fornecer e nos ajudar a ainda conscientizá-los sobre o meio ambiente e seus problemas.

5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Com atividades de campo, onde eles possam conhecer e sentir a natureza mais de perto. Reconhecendo seu papel de cidadão consciente, como a preservação do meio ambiente etc...

10. Você tem alguma sugestão ou comentário a fazer?

Gostaria de ressaltar, o dia em que passamos no Parque Lage. Foi um dia muito gostoso e proveitoso, onde pudemos "esquecer" do cotidiano e nos centrarmos em nós mesmos.

PGB

PARTE 2

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua?

38 anos, sempre atuando no ensino médio.

A partir da vivência...

2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos? Por quê?

Nunca pensei no assunto antes de participar das atividades propostas por vocês do Projeto.

3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Acho válido mas não sei se será possível pelo fato de trabalhar com turmas enormes (mais de 50 alunos) e isso é bem complicado!

4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?

Sim, no caso é mais simples de se conseguir, mas para tanto precisamos contar com uma infraestrutura adequada em passeios, encontros etc... A escola tem que dar apoio.

5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Estou agora em final de carreira, embora tenha achado legal tudo o que foi "vivido" nas atividades, não penso em incorporar.

10. Você tem alguma sugestão ou comentário a fazer?

—

o sim

PHB.

PARTE 2

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua?

3 ANOS. Ensino Fundamental II e ensino médio.

A partir da vivência...

2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos? Por quê?

sim. ~~Porque~~ Pois "acorda" o corpo e "ativa" a concentração. Envolve as pessoas e estimula a interação entre os membros.

3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Penso em fazer um momento (inicial) em sala com alguma (s) atividade(s) corporal.

4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?

sim. Pois trabalha a consciência e respeito, a concentração, a observação. Estimula os sentidos, traz bem estar.

5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Ainda não sei como incorporar o elemento da natureza.

10. Você tem alguma sugestão ou comentário a fazer?

Todos nós professores deveríamos passar por essa (ou alguma) vivência no período da formação de (ou durante) nossa formação). Já começariamos com outros enfoques e poderíamos explorar mais essa ~~temática~~ temática. ... para incorpo-

para incorporar o aprendizado sequencial
em minhas aulas. Obrigado mais uma
vez!

PIB

1. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) e em que níveis de ensino atua?

Trabalho 10 anos no magistério, atuando nos ensinos fundamental (4anos), médio (10anos) e superior (5anos).

A partir da vivência...

2. Você considera importante desenvolver um trabalho corporal com o grupo de alunos? Por quê?

Depois da vivência considero ainda mais importante o movimentar-se corporalmente antes da exposição de qualquer tema que necessite de mais atenção.

3. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

Já fiz yoga e pilates por algum tempo e já havia brincado com uma turma muito simpática de 1a ano do ensino médio, fazendo-os levantar, alongar e balançar o corpo. Foi experimental e ótimo. Mas só havia proposto por que fui cativada por eles mesmos e me senti á vontade. Hoje considero obrigatório esse exercício inicial mas ainda não coloco em prática.

4. Você considera importante desenvolver um trabalho com elementos da natureza com o grupo de alunos? Por quê?

Muito importante, pois a dissociação frequente do homem ao meio ambiente é nociva e só reversível se aproximá-lo dos elementos da natureza.

5. Caso afirmativo, como pensa ser possível incorporá-lo?

No mesmo dia da vivência tive uma ideia maluca de trazer para dentro de cada sala de aula um micro- ambiente natural, um aquário, um ambiente úmido com vegetação típica, um orquidário, um outro ambiente de suculentas, outro de bonsai, etc. Cada turma deveria reunir informações sobre aquelas plantas e ambientes, cultura vinculada, enfim... conservá-los e divulgar o processo e resultados. Seria algo multidisciplinar e contínuo, pois o meio ambiente funciona melhor com preocupações e afagos constantes.

6. Você tem alguma sugestão ou comentário a fazer?

APÊNDICE I – FOTOS ILUSTRATIVAS DAS VIVÊNCIAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES



Fotos ilustrativas do primeiro dia da Vivência em Silva Jardim – encontro de preparação.



Momentos da Vivência na natureza em um sítio na zona rural de Silva Jardim, RJ



Fotos ilustrativas do primeiro dia da Vivência no CE Mendes de Moraes – encontro de preparação.



Momentos da Vivência na natureza no Parque Lage, Rio de Janeiro