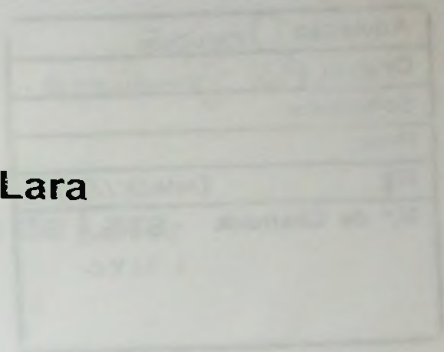


Selma Martinez Simões Rodrigues de Lara



**Educação Infantil ao Ensino Fundamental:
do lúdico aos saberes escolares —
Uma passagem expressiva por meio das
múltiplas linguagens**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Educação.

Área temática: Psicologia e Educação.

Orientadora: Prof^a. D^{ra}. Marieta Lúcia Machado Nicolau.

DEDALUS - Acervo - FE



20500093833

São Paulo

2003

Biblioteca / FEUSP

47916

Selma Martinez Simões Rodrigues de Lara

**Educação Infantil ao Ensino Fundamental:
do lúdico aos saberes escolares —
Uma passagem expressiva por meio das
múltiplas linguagens**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Educação.

Área temática: Psicologia e Educação.

Orientadora: Prof.^a D.^{ra} Marieta Lúcia Machado Nicolau.

Aprovado em _____.

BANCA EXAMINADORA

Agradecimentos

À Professora Doutora Marieta Lúcia Machado Nicolau, orientadora desta tese, e também de minha dissertação de mestrado, que vem acompanhando meu percurso desde o curso de Especialização em Educação Infantil na Faculdade de Educação da USP, em 1997, razão do início desta jornada. Como orientadora no sentido literal da palavra, pelo exemplo profissional e de vida, pela ética, pelo amor e esperança no trabalho com a educação, que contagia, ainda mais, todos os seus inúmeros orientandos, discípulos, seguidores e admiradores de sua postura — competente, séria, íntegra e, ao mesmo tempo, extremamente sensível e acolhedora.

Às Professoras Doutoras Maria Adélia Ferreira Mauro e Nelly Novaes Coelho que participaram de modo significativo como integrantes da banca de meu exame de qualificação, oferecendo-me sugestões de grande valia para o aprimoramento deste trabalho.

À professora Marina Célia Moraes Dias, grande incentivadora em meu percurso desde as nossas aulas no curso de Especialização em Educação Infantil.

Às bibliotecárias — da Faculdade de Educação da USP; do Centro Universitário Monte Serrat – Unimonte/Santos; do Centro de Capacitação Permanente do Professorado Santista Prof. Darcy Ribeiro – CCPPS/ Santos— pela ajuda no levantamento e empréstimo de livros que tanto me auxiliaram na fundamentação teórica da pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Santos que me ofereceu a possibilidade de realizar a pesquisa de campo em uma de suas escolas, incentivando-me sempre a continuar o caminho.

A todos os amigos da Faculdade de Educação da USP, da Secretaria Municipal de Educação de Santos, do Centro Universitário Monte Serrat – Unimonte/Santos — e outros que embora não tenham sido citados têm reservado lugar em minha lembrança —que me acompanharam e incentivaram em todos os momentos, torcendo pela chegada.

À equipe técnica (diretora, assistente de direção, coordenadora pedagógica, orientadora educacional), professores e pais dos alunos da Escola Pesquisada que me acolheram e estimularam a aprofundar a pesquisa contribuindo para minha reflexão e construção do trabalho por meio da tematização da prática.

Às crianças da Escola Pesquisada que me ajudaram a compreender melhor a razão deste trabalho, ensinando-me, sempre, mostrando-me que ainda há muito o que aprender, desconstruindo-me para me ajudar a construir de novo.

A Regina e Antônio José, pais queridos, companheiros e grandes incentivadores de toda a vida.

A Maria Amélia e Sebastião (*in memoriam*), sogros e pais do coração, também fiéis companheiros nesta caminhada.

A Márcio Antônio, amigo, companheiro e parceiro neste processo de construção que demandou paciência, compreensão e amor.

Ao contrário, as cem existem.

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

LORIS MALAGUZZI

Resumo

Este trabalho visa a analisar as rupturas existentes no processo ensino-aprendizagem na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, que influenciam o desenvolvimento da criança.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada no estudo longitudinal — com duração de dois anos consecutivos (2001-2002) — de um grupo de crianças de 5 a 6 anos, no início da pesquisa e 7 anos ao término da mesma. A partir da investigação sobre este fenômeno, busca levantar hipóteses e possíveis alternativas capazes de facilitar o aprendizado da criança e sua formação biopsicossocial, com base nas teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, e enfoque mais específico na teoria walloniana (estágios personalista e categorial associados aos níveis de ensino analisados).

Apresenta-se a importância e a necessidade da presença do lúdico, da arte, das múltiplas linguagens (literatura, dança, música, teatro, desenho, entre outras, em *continuum*, no contexto escolar), em interação com os conteúdos dos saberes escolares — instituídos e exigidos oficialmente —, respeitando o avanço maturacional da criança e os interesses pertinentes a cada fase de seu desenvolvimento, sem excluir a vivência da expressão em sua formação na passagem entre os dois níveis de ensino mencionados.

A literatura é indicada como elemento desencadeador e eixo na articulação com as diferentes linguagens, pois representa a possibilidade de plena reflexão crítica sobre o ser e estar no mundo.

Questiona-se o papel da escola e de todos os participantes envolvidos direta e indiretamente no contexto escolar — alunos, professores, especialistas em educação, pais — na valorização da arte-educação como vivência indispensável aliada aos saberes escolares, por meio de um Projeto Político-pedagógico consistente, coerente e direcionado ao desenvolvimento equilibrado, íntegro e integral da criança.

Unitermos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, passagem, lúdico, arte-educação, literatura, múltiplas linguagens, saberes escolares, interação, *continuum*, processo ensino-aprendizagem, Projeto Político-pedagógico.

Abstract

This work aims to analyse the ruptures that exist in the teaching-learning process in the passage from Kindergarten to High school, that influence children development.

It is a qualitative research based in a continual study — in a period of two consecutive years (2001-2002) — of a 5 and 6 years old children, in the research beginning and 7 years old, in the end. According to this phenomenon investigation, searches to raise hypothesis and possible alternatives able to facilitate the children learning and their biopsychosocial formation, based in Piaget, Vygotsky and Wallon theories, and more specific emphasis in wallonian theory (personalist and categorial stages associated to the analysed levels).

It is presented the importance and necessity of the playing, the art, the multiple languages (literature, dance, music, theatre, drawing, and others, in *continuum*, in the school environment), in interation with the contents of scholar knowledges — established and officially obliged — respecting the child maturacional advance and the pertinents interests in each phases of her development., without excluding the contact with expression in its formation in the passage between the two school levels previously mentioned.

Literature is indicated as a motivater element and axis in the articulation with different languages, because represents the possible of full critical reflexion about being and exist in the world.

The school role and all the others involved direct and indirectily in the scholar environment are questionated — students, teachers, educational specialists, parents — in the valuation of art-education as an necessary contact joined with the scholar knowledges, by the means of a consistent Political pedagogical project, coherent and aimed to a balanced, upright and integral child development.

Uniterms: Kindergarten, High school, passage, playing, art-education, literature, multiple languages, scholar knowledges, interation, *continuum*, teaching-learning process, Political pedagogical project.

Resumen

Este trabajo pretende analizar las rupturas existentes en el proceso enseñanza-aprendizaje en la pasaje de la Educación Infantil a la Escuela de Enseñanza Básica, que influyen en el desarrollo del niño.

Se trata de una pesquisa cualitativa basada en el estudio largo — con duración de dos años seguidos (2001-2002) — de uno grupo de niños de 5 a 6 años, en el inicio de la pesquisa y 7 años en su término. A partir de la investigación sobre este fenómeno, busca levantar hipótesis y posibles alternativas capaces de facilitar la aprendizaje del niño y su formación biopsicosocial, basada en las teorías de Piaget, Vygotsky y Wallon, y enfoque más específico en la teoría walloniana (estadios personalista y categorial asociados a los niveles de la enseñanza analizados).

Presenta-se la importancia y la necesidad de la presencia del bromear, de la arte, de las múltiples lenguajes (literatura, danza, música, teatro, dibujo, entre otras, en *continuum*, en el contexto escolar), en interacción con los contenidos de los saberes escolares — instituidos, obligados y oficiales —, respetando el avance de la madurez del niño y los intereses de cada fase de su desarrollo, sin excluir la vivencia de la expresión en su formación en la pasaje entre los dos niveles de enseñanza mencionados.

La literatura es indicada como elemento desencadeador y eje en la articulación con diferentes lenguajes, pues representa la posibilidad de plena reflexión crítica sobre lo ser y estar en el mundo.

Cuestiona-se el papel de la escuela y de todos los participantes involucrados de modo directo y indirecto en el contexto escolar — alumnos, profesores, especialistas en educación, familia — en la valoración de la arte-educación como vivencia indispensable unida a los saberes escolares, por medio de un Proyecto Político-pedagógico consistente, coherente y direccionado al desarrollo equilibrado, íntegro y integral del niño.

Unitérminos: Educación Infantil, Escuela de Enseñanza Básica, pasaje, bromear, arte-educación, literatura, múltiples lenguajes, saberes escolares, interacción, *continuum*, proceso enseñanza-aprendizaje, Proyecto Político-pedagógico.

Índice

Introdução	12
Capítulo 1	
A criança na história da educação e a história da educação da criança	17
1.1. O mundo antigo	18
1.1.1. A educação na Grécia	19
1.1.2. A educação em Roma	21
1.1.3. A educação e o cristianismo	24
1.2. A época medieval	25
1.2.1. A educação e a igreja	25
1.2.2. O imaginário e a criança	26
1.3. A época moderna	27
1.3.1. O ideal de formação: <i>homo faber</i>	27
1.3.2. A família e a escola	29
1.4. A época contemporânea	31
1.4.1. Os mitos da educação	32
1.4.2. Século XXI: o século da pedagogia e os saberes da educação	34
1.4.3. Século XX: escolas novas e ideologias da educação	37
1.4.4. Ciências da educação e a pedagogia	40
1.4.5. A pedagogia cognitiva	42
1.4.6. Escola e educação: do pós-guerra aos nossos dias	44
Capítulo 2	
A formação biopsicossocial da criança: à luz de Piaget, Vygotsky e Wallon	47
2.1. A perspectiva biológica de Piaget	48
2.1.1. Os estágios de desenvolvimento	49
2.1.2. Pensamento e linguagem na teoria piagetiana	52
2.2. A perspectiva psicossocial de Vygotsky: abordagem sócio-histórica	56
2.2.1. Os planos históricos ou planos genéticos de desenvolvimento	57
2.2.2. Pensamento e linguagem na teoria vygotkiana	59
2.3. A perspectiva socioemocional de Wallon a constituição do eu e sua relação com outro	63
2.3.1. Os meios e os grupos e sua influência na criança	65
2.3.2. A criança e o adulto	67
2.3.3. Os estágios de desenvolvimento	68

2.3.4. Pensamento, linguagem e conhecimento: reflexões sobre os estágios personalista categorial	71
--	----

Capítulo 3

A expressão da criança	78
3.1. A experiência sensorial	79
3.2. O brincar	80
3.3. A linguagem universal da arte	83
3.3.1. As múltiplas linguagens e o desenvolvimento da criança	85
O desenho	87
A música	88
A dança	89
O teatro	91
A literatura	93
3.4. A literatura e o imaginário: o processo ensino-aprendizagem	97
3.4.1. Literatura: objeto novo e o olhar da descoberta	101

Capítulo 4

Metodologia	105
4.1. Perfil metodológico da pesquisa	106
4.1.1. Método	109
4.2. Espaço físico observado	110
4.3. Sujeitos envolvidos	111
4.4. Visitas à escola	112
4.5. Coleta de dados	113
4.6. Registro de episódios	115

Capítulo 5

As múltiplas linguagens na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental — A Escola Pesquisada	116
5.1. Observações em 2001 — 3º estágio A	117
5.1.1. Comentários reflexivos e levantamento de hipóteses a partir dos episódios relatados	127
5.2. Observações em 2002 — 1ª série A	128

5.2.1.	Comentários reflexivos e levantamento de hipóteses a partir dos episódios relatados	140
5.3.	Entrevista com as crianças	143
	Parte A: a partir dos desenhos sobre a escola e a família: outubro e novembro/2001 e abril/2002	143
	Parte B: a partir dos desenhos sobre as múltiplas linguagens: novembro/2002	146
5.4.	Comentários sobre a entrevista com as crianças	149
	Parte A: a partir dos desenhos sobre a escola e a família: outubro e novembro/2002 e abril/2002	149
	Parte B: a partir dos desenhos sobre as múltiplas linguagens: novembro/2002	152
5.5.	Entrevista com os pais	157
	Parte A: a partir dos desenhos sobre a escola e a família: outubro e novembro/2002 e abril/2002	157
	Parte B: a partir dos desenhos sobre as múltiplas linguagens: novembro/2002	162
5.6.	Comentários gerais sobre as entrevistas: pais, crianças & escola	164
5.7.	Retomada e análise: algumas situações observadas no grupo-classe em 2001 e 2002	168
5.8.	Situações observadas no grupo-classe em 2002: múltiplas linguagens e alfabetização	171

Capítulo 6

	Formação dos professores e as múltiplas linguagens	180
6.1.	Entrevista com os educadores	207
	Parte A: abril/2002	207
	Parte B: outubro/2002	222
6.2.	Comentários sobre a entrevista com os educadores	228
	Parte A: abril/2002	228
	Parte B: outubro/2002	232

Capítulo 7

	Múltiplas linguagens: a articulação de concepções e saberes: escola, família e professor como artífices na construção de um Projeto Político-pedagógico com base na literatura	238
7.1.	Experiências significativas com pais, professores e alunos por meio das múltiplas linguagens	245

Considerações finais 260

Bibliografia 268



Introdução

Esta pesquisa visa a analisar o que ocorre na transição de crianças de 5 e 6 anos de idade, na passagem da Educação Infantil a 1ª série do Ensino Fundamental.

Por se tratar de um momento extremamente significativo do desenvolvimento infantil, o objetivo do trabalho é o de buscar caminhos não excludentes no processo ensino-aprendizagem, em relação aos dois níveis de ensino supracitados.

Como encontrar, então, um equilíbrio para essa passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, oferecendo à criança o que lhe é mais significativo, em cada fase de seu desenvolvimento, avançando no processo da construção do conhecimento, sem lhe tirar o prazer da expressão, do movimento e do sabor do saber?

Sendo professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental durante muitos anos, percebi a lacuna existente na passagem de um nível de ensino para o outro e como esta descontinuidade na aprendizagem afeta o desenvolvimento da criança.

Esta inquietação sempre me acompanhou como professora e, em 1998, o interesse por analisá-la e desvendá-la apareceu de forma mais significativa para mim, quando comecei a prestar serviço na Secretaria Municipal de Educação de Santos, observando mais detalhadamente que minhas angústias eram pertinentes, pois se referiam ao contexto da maioria das escolas do município.

Propus, então, a idéia de se fazer a integração dos dois níveis de ensino, em reuniões periódicas, aproximando docentes e equipes técnicas (diretores, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais) para juntos pensarmos em caminhos que amenizassem a fragmentação e ruptura que existia nesta passagem do processo ensino-aprendizagem da criança.

A idéia foi aceita, mas, por questões diversas da dinâmica da Secretaria, acabou sendo viabilizada, apenas, no início de 2000, estendendo-se durante 2001, com perspectivas e solicitações dos participantes para a continuidade em 2002.

O contato inicial, em 2000, reunindo os professores dos dois níveis de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) foi bastante tumultuado, já que a nossa intenção consistia em ouvir os professores para, posteriormente, encaminharmos possíveis rotas de trabalho.

De 2000 a 2001, os encontros eram realizados, durante as HTPs (Hora de Trabalho Pedagógico), no Centro de Capacitação de Professores. Cada Unidade Educacional enviava um representante por período, que se responsabilizava pela multiplicação, em suas respectivas escolas, das discussões encaminhadas nas reuniões.

No primeiro encontro, houve depoimentos diversos com colocações de ansiedade e ressentimentos entre os representantes dos dois níveis, pois, de cada lado, surgiam cobranças e terceirização de culpas pelas dificuldades ocorridas na aprendizagem infantil.

Conversamos durante vários momentos e, aos poucos, foi-se chegando ao consenso de que tanto os professores de Educação Infantil quanto os de Ensino Fundamental tinham algo em comum, que, acima de quaisquer circunstâncias precisava ser contemplado: o desenvolvimento da criança — razão e eixo do trabalho de todos os professores, independentemente do nível de ensino em que atuavam.

A partir de 2002, as reuniões com professores de 3º. estágio de Educação Infantil com os de 1ª. série do Ensino Fundamental foram suspensas por tempo indeterminado, devido a outras alternativas apresentadas no repensar da Formação Continuada, pautadas na proposta de cada escola desenvolver o seu próprio projeto de capacitação, conforme a sua realidade e necessidades emergentes.

Estendendo a idéia do encontro com os professores e equipes técnicas, havia a necessidade de acompanhar mais de perto esta passagem das crianças entre os referidos níveis de ensino, por meio de um estudo longitudinal que busquei realizar.

Contudo, as crianças que freqüentavam o 3º. estágio das escolas de Educação Infantil do município, normalmente, ao término do ano letivo, disseminavam-se, ficando difícil acompanhá-las no processo de transição, já que eram matriculadas em escolas de Ensino Fundamental diversas, pois nem sempre continuavam morando nos mesmos locais. Se assim o fosse, as matrículas por zoneamento, facilitariam a junção e continuidade do grupo-classe, em bloco, na passagem da Educação Infantil a 1ª série, favorecendo a proposta do estudo longitudinal.

Após levantamento de informações, soube da existência de duas escolas de Ensino Fundamental que, devido à sua localização periférica (em bairros afastados do centro de Santos), possuíam classes de Educação Infantil anexas, pois naquela região não havia escolas de Educação Infantil e lá, em uma das escolas, realizei a pesquisa de campo.

Observar as crianças do 3º. estágio, na Educação Infantil, em 2001, no início dessa pesquisa, interagindo com esse espaço restrito da Escola de Ensino Fundamental, que não possuía o perfil de um atendimento qualitativo à criança pequena, foi um desafio constante

de reflexão e análise, pois uma série de fatores da rotina escolar ¹ feriam a concepção do que seria contemplar de forma plena as necessidades biopsicossociais infantis.

Até dezembro de 2002, acompanhei as crianças, observando, descrevendo e analisando os possíveis caminhos para uma transição equilibrada da Educação infantil a 1ª série do Ensino Fundamental, construindo hipóteses sobre a vivência do lúdico, das múltiplas linguagens e dos saberes escolares.

A proposta apresentada neste estudo visa repensar a dicotomia de idéias pré-estabelecidas no processo ensino-aprendizagem entre o lúdico/arte/múltiplas linguagens e os saberes escolares — principalmente na passagem da criança pelos dois níveis de ensino supracitados —, buscando, assim, formas para atender às necessidades infantis mais abrangentes, por meio do oferecimento de vivências significativas a uma sólida formação, sem excluir quaisquer possibilidades de ‘saber’ indispensáveis ao desenvolvimento.

Esta pesquisa pauta-se no levantamento gradativo de aspectos e sujeitos relacionados — direta e indiretamente — ao desenvolvimento infantil, com a finalidade de tecer e ratificar, pouco a pouco, o seu objetivo primordial, refletindo sobre alguns fatores básicos que precisam ser analisados no acompanhamento da criança na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

No primeiro capítulo, farei uma retomada sobre a concepção do *ser-criança* na história da humanidade — enfocando aspectos mais particularizados da história da educação referentes à criança —, tentando entender qual ou quais influências chegaram até nossos dias em relação às considerações sobre o desenvolvimento infantil, assinalando prós e contras na trajetória da infância, do passado ao presente.

No segundo capítulo, discutirei sobre a importância de uma formação biopsicossocial da criança que possa assegurar o seu desenvolvimento íntegro e integral. Para tal, tomarei como suporte as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, enfocando de modo mais específico a teoria walloniana sobre o desenvolvimento infantil — com ênfase nos estágios personalista e categorial — para, a partir desse referencial, contextualizar algumas situações vivenciadas na escola, incluindo fatores como relações afetivas e emoções (professor-aluno, aluno-aluno, família-escola), troca de experiências, articulação do espaço, entre outras.

¹ Fatores da rotina escolar: momentos da merenda, das atividades livres, no parque e no pátio, eram dificultados às crianças do 3º estágio de Educação Infantil pela divisão do mesmo espaço com as crianças maiores e com os adolescentes.

No terceiro capítulo, serão apresentadas as diferentes linguagens como forma de expressão da criança. O brincar, a literatura, a dança, o teatro, o desenho, enfim, o universo da arte, serão analisados como suportes indispensáveis para a formação das crianças — como cidadãos crítico-reflexivos, participativos, cooperativos e, acima de tudo, cientes de sua capacidade de aprender de forma significativa e criar.

No quarto capítulo, discutirei sobre os procedimentos metodológicos, apresentando os encaminhamentos da pesquisa qualitativa — com abordagem etnográfica — baseada na observação participante ativa na coleta de dados e, em diversos momentos, com intervenção no processo. Serão ressaltadas informações sobre o espaço da escola, os sujeitos envolvidos, os métodos utilizados na coleta de dados e registro da observação, assim como, assinalados, simultaneamente, os aspectos crítico-reflexivos de minhas hipóteses.

No quinto capítulo, apresentarei as vivências das múltiplas linguagens na escola onde se realizou a pesquisa de campo, discutindo dificuldades e encaminhamentos. Serão feitas algumas considerações sobre os saberes escolares e o reflexo de um caminho sócio-histórico que vem fragmentando a passagem da criança da Educação Infantil ao Ensino Fundamental — , por meio de uma concepção que reforça a construção de abismos e não de pontes no desenvolvimento infantil — , sendo o professor e a escola, os representantes indispensáveis para a estruturação de um *continuum* significativo na apresentação de uma proposta pedagógica eficaz para a o desenvolvimento pleno e equilibrado da criança.

No sexto capítulo, serão expostas reflexões sobre a formação do professor, a fim de assinalar a estreita relação existente entre a concepção sobre o que é realmente uma educação de qualidade, tanto no nível de Educação Infantil, quanto no de Ensino Fundamental, considerando-se o oferecimento de oportunidades de experiências significativas à criança, por meio da linguagem universal da arte, apresentada pelo educador que prioriza a formação integral da criança.

No sétimo capítulo, levantarei alguns pressupostos sobre as múltiplas linguagens na realidade dos participantes inseridos nesta pesquisa — alunos, professores, equipe técnica e pais — da Escola Pesquisada — , apresentando a importância dessa participação coletiva por meio de um consistente Projeto Político-pedagógico, capaz de refletir sobre as *luzes e as sombras* existentes nos *encontros e desencontros* entre todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no processo ensino-aprendizagem da escola e, simultaneamente buscando alternativas para o seu aprimoramento.

A partir das exposições e discussões realizadas no desenvolvimento dessa tese, espero oferecer ao leitor a oportunidade de refletir, (re)pensar e (re)descobrir, partilhando comigo as indagações suscitadas a cada situação apresentada, (re)significando caminhos já percorridos e vislumbrando, quem sabe, muitos que, ainda, estão por vir.



Capítulo 1

A criança na história da educação e a história da educação da criança

Aprendi com meu povo o verdadeiro significado da palavra educação ao ver o pai ou a mãe da criança índia conduzindo-a, passo a passo no aprendizado cultural. Pescar, caçar, fazer arcos e flechas, limpar o peixe, cozê-lo, buscar água, subir na árvore... Em especial, minha compreensão aumentou quando, em grupo, deitávamos sob a luz das estrelas para contemplá-las procurando imaginar o universo imenso diante de nós, que nossos pajés tinham visitado em sonhos. Educação para nós se dava no silêncio. Nossos pais nos ensinavam a sonhar com aquilo que desejávamos.

Daniel Mundukuru

Pensar em Educação Infantil, em um espectro abrangente, envolvendo as questões biopsicossociais relativas a essa fase básica e mágica do desenvolvimento humano, requer revisitar a história da criança — inserida em vários contextos, denunciadores de múltiplas formas de (des)consideração à infância, bem como de diversas concepções socioculturais a ela direcionadas — na trajetória da história da humanidade.

Refletir sobre a concepção de criança — aliada às questões educacionais — em diferentes momentos sócio-históricos, exige uma análise crítico-reflexiva relacionada a quatro períodos importantes traçados a partir da linha do tempo — o mundo antigo e as épocas medieval, moderna e contemporânea, enfocando, intencionalmente, alguns dos recortes mais significativos, referentes aos fatos que marcaram — direta ou indiretamente — a passagem da criança na história da educação.

(...) A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível.(...) Através do passado criticamente revisitado, o presente (também criticamente) se abre para o futuro, que se vê carregado dos impulsos não

realizados do passado, mesmo o mais distante ou o mais marginalizado e sufocado (...) A memória está sempre carregada de escatologia; carga que torna o presente projetado para o possível, para o enriquecimento de sentido e para a finalização (mesmo que seja constantemente atualizada), isto é, aberto sobre si mesmo, problemático e envolvido na sua transformação, na sua — sempre radical — construção/reconstrução.(CAMBI, 1999:35-6)

1.1 O mundo antigo

O mundo antigo pode ser considerado como a matriz de outros momentos que sucederam a história da humanidade.

Nessa fase da história, verificam-se inúmeras transformações no Oriente e no Ocidente, como decorrência de muitas formas culturais que originaram um processo constituído por rupturas e por desvios, permeado de inversões e de bloqueios, que merecem ser analisados e interpretados por intermédio dos fatos — testemunhos sócio-históricos — desse momento incipiente na construção da história.

Dentre as características da educação antiga, destaca-se o ideal de *paidéia* — formação humana cultural e universal — que amadurece por meio da reflexão estética e filosófica encontrando na pedagogia — como teorização da educação — seu importante guia.

A instituição-escola afirma-se, cada vez mais, no centro da vida social, articulando-se entre Egito e Grécia nos aspectos administrativos e culturais.

(...) São escolas ora estatais ora particulares que vão acolhendo os filhos das classes dirigentes e médias e dando-lhes uma instrução básica.(...) Igualmente significativa é a figura do pedagogo, já um acompanhante — na Grécia — da criança, que a controla e estimula; figura que se transforma e se enfatiza no mundo mediterrâneo com a experiência dos `mestres de verdade` (diretores da vida espiritual e mestres de almas, verdadeiros protagonistas da formação juvenil, basta pensar em Sócrates), mas que se enriquece também com a experiência dos profetas hebraicos que são os educadores do povo, a voz de Deus. O mundo antigo colocará como central esta figura do educador, espiritualizada e dramaticamente ativa na vida do indivíduo, reconhecendo-lhes qualidades e objetivos que vão além daqueles que são típicos do mestre-docente.(Ibid:49)

Várias civilizações da Antigüidade influenciaram a trajetória da educação; no entanto, o mundo antigo merece ser analisado com um olhar mais atento, especialmente em relação à

educação na Grécia e em Roma, devido às importantes contribuições que trazem para a reflexão sobre um clássico contraponto de concepções que acontece entre os povos gregos e romanos, capazes de oferecer subsídios para a análise de muitos resquícios presentes nas questões socioculturais observadas em épocas posteriores.

1.1.1 A educação na Grécia

Na Grécia, a educação heróica apresenta o 'testemunho explícito e orgânico' da influência dos poemas de Homero (*Iliada* e *Odisséia*), sendo baseada nos ideais de uma pedagogia do exemplo — valorização do modelo ideal mais completo de formação — associada à excelência e ao valor.

(...) Elementos dessa formação heróica encontram-se na *Odisséia*, em relação ao jovem Telêmaco, embora neste caso, doravante, o ambiente formativo seja a família, com suas práticas e seus afetos. (...) A educação heróica destina-se aos adolescentes aristocráticos, reunidos no palácio do rei, onde são treinados para o combate através de competições e jogos com disco, dardo, arco, carros, que devem favorecer o exercício da força mas também da astúcia e da inteligência. O espírito de luta é aqui o critério educativo fundamental, que abrange tanto o aspecto físico-esportivo quanto o cortês-oratório-musical, solicitando exercícios com lira, dança e canto e remetendo o jovem também a práticas religiosas como 'a leitura de signos, os ritos do sacrifício, o culto dos deuses e dos heróis'. (CAMBI, 1999:77)

O modelo educativo da Grécia, permeado por programas direcionados às jovens gerações aparecerá na formação das classes dominantes por séculos, principalmente por meio da leitura educativa dos poemas homéricos.

A criança é colocada à margem da vida social, sendo nítida a desconsideração no que se refere ao desenvolvimento infantil. Por ser considerada uma fase efêmera e de passagem, não existe investimento na valorização da infância, pelo contrário, há indícios de submissão da criança à violência, ao estupro, a trabalho e a sacrifícios rituais.

As crianças vivem a primeira infância em família, assistidas pelas mulheres e submetidas à autoridade do pai, que pode reconhecê-las ou abandoná-las, que escolhe seu papel social e é seu tutor legal. A infância não é valorizada em toda a cultura antiga: é uma idade de passagem ameaçada por doenças, incerta nos seus sucessos; sobre

ela, portanto, se faz um mínimo investimento afetivo, como salientou Ariès para as sociedades tradicionais em geral. A infância cresce em casa, controlada pelo 'medo do pai', atemorizada por figuras míticas semelhantes às bruxas (as Lâmias, em Roma), gratificada com brinquedos (pense-se nas bonecas) e entretida com jogos (bolas, aros, armas rudimentares). (CAMBI, 1999:81-2)

A Antiguidade apresenta dois modelos opostos da *pólis* grega, representados por Esparta e Atenas.

Enquanto em Atenas é observado um modelo de Estado com uma democracia muito avançada, em Esparta, ao contrário, o Estado é totalitário e prioriza os ideais e modelos educativos com base em uma perspectiva militar de formação de cidadãos-guerreiros — 'homogêneos à ideologia de uma sociedade fechada' —, valorizando o indivíduo e suas capacidades de construção do próprio mundo interior e social.

O modelo educacional espartano é, portanto, fruto dos aspectos socioculturais presentes nessa sociedade dividida rigidamente em diversas classes (cidadãos, habitantes do campo, grupos subalternos), apresentando como programa uma formação do tipo militar, iniciado na infância.

As crianças do sexo masculino, a partir dos sete anos, eram retiradas da família e inseridas em escolas-ginásios onde recebiam, até os 16 anos, uma formação de tipo militar, que deveria favorecer a aquisição da força e da coragem. O cidadão-guerreiro é formado pelo adestramento no uso das armas, reunido em equipes sob o controle de jovens guerreiros e, depois, de um superintendente geral (*paidonomos*) Levava-se uma vida em comum, favoreciam-se os vínculos de amizade, valorizava-se em particular a obediência. Quanto à cultura — ler, escrever —, pouco espaço era dado a ela na formação do espartano — 'o estritamente necessário, diz Putarco —, embora fizessem aprender de memória Homero e Hesíodo ou o poeta Tirteo. (Ibid:83)

Em Atenas, ao contrário, existe uma preocupação maior em relação à formação cultural do indivíduo, enaltecendo o ideal de uma educação abrangente a partir do estudo de várias áreas do saber, sem excluir o cuidado com o corpo.

Na educação ateniense, o processo educativo e a cultura literária e musical — desprovida de valor prático, mas de grande importância espiritual — estão associados à idéia harmônica de formação, visando ao 'crescimento da personalidade' e à 'humanidade do jovem'.

Assim, a educação assumia em Atenas, um papel-chave e complexo, tornava-se matéria de debate, tendia a universalizar-se, superando os limites da *pólis*. Numa primeira fase, a educação era dada aos rapazes que freqüentavam a escola e a palestra, onde eram instruídos através da leitura, da escrita, da música e da educação física, sob a direção de três instrutores.(...) O rapaz (*pais*) era depois acompanhado por um escravo que o controlava e guiava: o *paidagogos*. Depois de aprender a leitura e a escrita, usando tabuinhas de madeira cobertas de cera, liam-se versos ricos de ensinamentos, narrativas, discursos, elogios a homens famosos.(...) Central era também o cuidado com o corpo, para torná-lo sadio, forte e belo. (...) (CAMBI, 1999:84-5)

1.1.2 A educação em Roma

A civilização arcaica romana possuía um caráter agrário, sendo dominada por uma cultura tradicional.

A educação aparece, nesse período histórico, como reflexo de concepções radicais sobre os direitos da família sobre os filhos, a severa cobrança em relação aos valores instituídos, além de um sério e rígido compromisso dedicado ao civismo.

(...) Daí o caráter agrário de toda a civilização arcaica de Roma, marcada por uma cultura fortemente tradicionalista, pelo intercâmbio de mercadorias agrícolas, pela constituição de latifúndios, por um estilo de vida frugal e por uma religiosidade ligada à Terra.(...) Até mesmo na Roma republicana permanecerão ativos estes modelos da cultura arcaica: pense-se na estrutura da família que é dirigida pelo *pater familias*, o qual tem poderes 'de vida e morte' sobre os filhos, pode reconhecê-los ou rejeitá-los, governá-los inclusive na plena maturidade e ao qual de deve, ao mesmo tempo, uma atitude de reverência e temor. (Ibid:104)

Durante muito tempo a educação romana baseou-se em um documento oficial — *As Doze Tábuas* — que prescrevia o valor da tradição, o código civil e os modelos educativos direcionados aos valores como a coragem, a firmeza e a parcimônia, além de enfatizar a importância da formação literária e moral, ressaltando a necessidade do desenvolvimento do corpo e do adestramento nas armas.

A responsabilidade do cumprimento das normas prescritas no texto-base das *Doze Tábuas* era imposta à família que tinha a obrigação de acompanhar e fazer valer as determinações estabelecidas, cabendo ao pai o papel prioritário de guia e de exemplo a ser seguido.

Como atesta Cícero, o texto-base da educação romana foi por muito e muito tempo o das doze Tábuas, fixado em 451 a.C., escrito no bronze e exposto publicamente no fórum, para que todos pudessem vê-lo. (...) Foi a expansão econômica e territorial, depois também política de Roma que veio subverter essa ordem social, cultural, educativa. (CAMBI, 1999: 105)

A educação romana dedicava-se a formar cidadãos superiores com base em um caráter prático, familiar e civil, sendo centralizada, em família, na figura do pai, mas também da mãe — que assumia uma posição menos submissa na vida familiar em comparação à que lhe era delegada na Grécia.

A criança era considerada como ser subserviente, sendo totalmente direcionada em suas ações e atitudes por meio da família, não havendo qualquer indício de uma formação direcionada à construção de seu próprio pensar. Devia obedecer somente ao que lhe era imposto pelo adulto e se, ao contrário, infringisse a sua vontade, era sacrificada e castigada fisicamente com o 'porrete'.

(...) Marginais, pelo contrário, são as crianças, totalmente fechadas no âmbito da vida familiar, sujeitas a doenças e à morte precoce, às vezes mimadas e cuidadas, em geral, porém brutalizadas e violentadas, submetidas ao duplo regime do 'medo do pai' e da orientação ética da mãe, além da vigilância dos pedagogos e do autoritarismo dos mestres. Pajeadas por amas, amedrontadas por bruxas (as Lâmiás), nutridas de *exempla* (sobretudo dos *maiores*: os ancestrais), as crianças romanas, através de sua educação familiar, entram em contato com os valores e os princípios da vida civil, incorporando-os como valores comuns e modelos de comportamento. (Ibid:106-7)

Com a conquista da Grécia pelos romanos, a cultura romana acaba recebendo grande influência da civilização grega, transformando hábitos, costumes, modelos educativos, de forma radical.

No campo educacional, a transformação mais marcante ocorreu pela absorção pelos romanos do ideal grego de *Paidéia* — formação humana pela cultura —, com base em modelos da pedagogia helenística.

Se como escreveu Horácio, '*Graecia capta, ferum victorem coepit*' ['A Grécia conquistada, conquistou seu feroz vencedor'], no decurso do século V a vida e a cultura

romanas transformaram-se radicalmente, em consequência justamente dessa conquista. (CAMBI, 1999:107)

A divulgação da educação helenística ocorre em Roma como consequência do contato gradativo e abrangente dos romanos com a cultura grega, em todo o 'complexo modelo de saberes e de artes'

Por decorrência dessa ampliação da educação helenística, vários contribuidores buscaram registrar suas obras e concepções da época direcionadas ao processo socioeducativo e cultural.

Uma contribuição bastante marcante para a educação foi estabelecida por Marco Flávio Quintiliano (35-96 d.C.), que, além de fixar as 'etapas da instrução-formação — a leitura, a gramática, a sintaxe e a ortografia: posteriormente a literatura deve conjugar-se também com a matemática, a música e a geometria — adequar o eixo educativo à formação humana liberal, valorizando, inclusive a mente infantil.

O aspecto significativo de Quintiliano, entretanto, é essa retomada orgânica da educação retórica isocrática como 'eixo educativo' adequado à formação humana liberal, mas também o seu interesse pela atividade de ensino no sentido próprio, iluminada nos vários aspectos da aprendizagem por parte do menino e do rapaz, cuja pedagogia deve-se ter presente, e de técnica de ensino, na qual o docente deve tornar-se perito, solicitando a memória de discente e estimulando a plasticidade da mente infantil. (Ibid:112)

O modelo de educação romana — calcado na influência recebida pela cultura grega — difunde-se na época imperial pelas diversas regiões do Império, criando-se uma unidade espiritual ligada à língua e às traduções literárias.

A política de romanização instituída nas escolas — leitura dos mesmos textos, estudo dos mesmos clássicos, análise gramatical, sintaxe e estilística das mesmas línguas (grego e latim) — cria a concepção cultural de 'homem comum e profundo'.

Essa concepção cultural de unificação acaba confrontando-se com a concepção político-religiosa — oriunda da difusão do cristianismo — criando uma ruptura no terreno

educativo, devido ao choque de modelos de formação — dos pagãos, apontado como contrária ao espírito cristão e do cristianismo, defendido com base em valores evangélicos.

(...) Os cristãos depreciam a retórica e a cultura dos pagãos em geral, atacam as escolas que transmitem uma literatura contrária ao espírito cristão e orientada para valores diferentes dos evangélicos. (...) No século IV, o choque entre os dois modelos culturais será frontal e a cultura pagã é que irá sucumbir (...). A própria cultura que está no centro (...) foi se tornando doravante mais superficial e enciclopédica. (...) Roma não tinha mais a iniciativa quanto a idéias, e os sucessivos eventos de destaque no campo da educação se verificam de novo no Oriente, onde se vinha elaborando de maneira cada vez mais rica a doutrina do cristianismo. (CAMBI, 1999:118-9)

1.1.3 A educação e o cristianismo

Os primeiros séculos do cristianismo são caracterizados no campo educativo-escolar enfocando dois aspectos básicos: 'imitação da figura de Cristo e formação do cristão segundo a adoção da cultura clássica, literário-retórica e filosófica'.

Houve uma profunda transformação na família e na educação de modo abrangente, com a redefinição de papéis, valores e concepções sobre a infância.

A família cristã tende a representar-se como centro da vida espiritual, como núcleo afetivo inspirado numa intensa vida moral, modelada sobre a idéia da Sagrada família, mesmo que depois, de fato continue a ser uma família patriarcal e autoritária, com o acréscimo da características bastante repressivas e o incremento do seu papel censório. (...) (Ibid:133)

Para a cultura cristã, a criança é considerada de forma dialética, ora assumindo um papel positivo e simbólico com base na comparação com a própria infância de Cristo, ora vista sob um aspecto negativo — antagonismo originário do caráter oscilatório da concepção do cristianismo entre o bem e o mal.

A criança (...) assume uma forte carga simbólica já a partir do Evangelho (...); é exaltada com a infância de Cristo narrada nos Evangelhos canônicos e apócrifos. A cultura cristã

atribuiu um papel exemplar à infância, sublinhando sua ingenuidade e inocência, por um lado, mas também retoma as avaliações do mundo antigo, que viam o menino como um ser inferior, irracional, às vezes malvado, por outro, oscilando depois — durante séculos e séculos — entre esses dois *topoi* que refletiam bem a dupla tensão que anima o cristianismo primitivo: a igualitária, revolucionária, confiante nos valores propriamente humanos dos *Evangelhos*, e aquela outra mais pessimista, dramática e repressiva da mensagem paulina. (CAMBI, 1999:134-5)

A Europa cristã, com suas ambivalências em relação à criança, traz diversos exemplos sobre concepções de infância verificados na Idade Média — período caracterizado por um modelo de sociedade orgânica — marcando esta fase como o tempo do cristianismo e da Igreja.

1.2 A época medieval

A Idade Média é cenário de um período de transformações, sendo a consciência cristã o alicerce da identidade da Europa, alimentando seus ideais políticos, sua economia, sua ética, estruturando o imaginário social que os pregadores e artistas difundiam e que a 'instituição-chave' dessa sociedade (Igreja) reestruturava por meio de organizações sociais e culturais.

A Idade Média tomou-se uma época de claros e escuros, uma época de complexa transformação, uma época de importância crucial, mas dotada também de uma exemplar coesão ideal, que a marca de maneira bastante nítida e também positiva, enquanto a alma de espírito comunitário e popular, articulado em torno dos princípios de um cristianismo vivo e difuso. (Ibid:143)

1.2.1 A educação e a igreja

A educação é um exemplo clássico do fato comprovador de que a Europa nasceu cristã, sendo nutrida pelo espírito cristão — centro de todas as manifestações, especialmente as culturais.

Nessa sociedade — 'hierárquica e estática' — a educação organiza-se em instituições básicas — família e igreja — , enfrentando questões complexas decorrentes de uma concepção dualista que diferencia nitidamente modelos e processos de formação entre as classes inferiores e a nobreza, com caminhos radicalmente separados.

A educação se desenvolve em estrita simbiose com a Igreja, com a fé cristã e com as instituições eclesiásticas que — enquanto acolhem os oradores (os especialistas da palavra, os sábios, os cultos...) — são as únicas delegadas (com as corporações no plano profissional) a educar, formar, a conformar. Da Igreja partem os modelos educativos e práticas de formação, organizam-se as instituições *ad hoc* e programam-se as intervenções, como também nela se discutem tanto as práticas quanto os modelos. Práticas e modelos para o povo, práticas e modelos para as classes altas, uma vez que é típico também da Idade Média o dualismo social das teorias e das práxis educativas, como tinha sido no mundo antigo. (CAMBI, 1999:146)

1.2.2 O imaginário e a criança

O imaginário representa um aspecto marcante no cuidado educativo da Idade Média demonstrando a forte ideologia dessa sociedade (feudal e mercantil), modelando 'expressões e comportamentos, temores e esperanças', assim como o perfil autoritário e dogmático, conformista dessa ação educativa.

A educação tem como centro a família, que controla a criança de modo autoritário, sem maiores cuidados em relação à sua formação e desenvolvimento integral.

A criança é normalmente considerada como um 'pequeno homem', ou adulto em miniatura, sofrendo influência da ideologia da concepção dessa época em que a infância é reinterpretada pelos princípios da astrologia e da hereditariedade, sendo submetida a duras condições de sobrevivência, marcada pela 'escassez de bens, violências e marginalização'.

As crianças da Idade Média têm um papel social mínimo, sendo muitas vezes consideradas no mesmo nível que os animais (sobretudo pela altíssima mortalidade infantil, que impedia um forte investimento afetivo desde o nascimento), mas não na sua especificidade psicológica e física, a tal ponto que são geralmente representadas como 'pequenos homens' (...). Até os seus brinquedos são os mesmos dos adultos e só com a Época Moderna é que se irá delineando uma separação (...). E até mesmo os eventos dolorosos não excluíam as crianças (...). A educação da criança era depois confiada à oficina e ao aprendizado ou à Igreja e às suas práticas de vida religiosa (...). A imagem da infância da Idade Média é a cristã: a meio caminho entre pecado e inocência (...). (Ibid: 177)

Amadurecida após o Ano Mil, após várias transformações e complexas formas de vida, a Idade Média enfrenta o seu ocaso caracterizado pela crise institucional da Igreja — ‘crise de uma visão de mundo, cristã-medieval, que deixará espaço ao individualismo, ao realismo e a novas classes sociais’.

1.3 A época moderna

A Modernidade é fruto do declínio e desaparecimento da Idade Média, cuja sociedade ‘negava o exercício das liberdades individuais’, enfocando apenas os valores referentes aos grandes organismos coletivos (Igreja, Império, família, comunidade), com prejuízo das relações e intercâmbios sociais.

A ruptura da Modernidade é exemplificada por meio de várias transformações ocorridas em âmbitos diversos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico.

Ocorre uma profunda modificação, especialmente na área pedagógica, que passa a seguir caminhos bastante distintos daqueles priorizados pela era cristã, pois no contexto da Modernidade exige-se uma nova reflexão sobre a visão de mundo e a organização dos saberes. Essa reflexão baseia-se na vivência de uma transformação no sentido laico e racional.

1.3.1 O ideal de formação: *homo faber*

O ideal de formação da Modernidade é de *Homo faber*, ou seja, do sujeito como indivíduo, considerado em suas potencialidades e capacidade de transformar de modo ativo o seu meio.

Os meios educativos também mudam nesse período, além da família e da igreja, entre outras instituições sociais, que servem como locais formativos (hospitais, prisões, manicômios), pois toda a sociedade busca a função do controle e da conformação social, operando no sistema educacional.

Mudam assim, os fins da educação, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e ordens (...) Mas mudam também os meios educativos: toda a sociedade se anima de locais formativos (...) A escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna.(...) Enfim, mudam também as teorias pedagógicas, que se emancipam de um modelo unitário, definido *a priori* e considerado invariante, e tomam uma conotação histórica e empírica, encarregando-se das novas exigências sociais de formação de instrução (...) Nasce uma pedagogia antropológica-utópica (...) (como faz Comenius, como faz Rousseau).(CAMBI, 1999: 198-9)

Nesse contexto de mudanças, o mundo moderno atravessa um caminho de ambigüidades, pois, ao mesmo tempo em que se ´deixa guiar pela idéia de liberdade´, intenciona, também, — por uma ação de governo — ´libertar o homem, a sociedade e a cultura´ de pressões, ordens e imposições que atrapalhavam a aquisição da tão desejada liberdade.

Jean-Jacques Rousseau — o pai da pedagogia contemporânea — acreditava que política e pedagogia estão inter-relacionadas, complementando-se e se articulando ininterruptamente — pressuposto para formar integralmente o homem e a sociedade.

Rousseau causa grande impacto na pedagogia, opondo-se às idéias tradicionais de seu século, colocando no centro da sua teorização a criança.

Em sua obra, *Emílio*, Rousseau apresenta um manifesto educativo, com um tratado de ´antropologia filosófica´ — concepção de homem natural, racional e moral.

Desde o uso das fraldas até o ´raciocinar´ com as crianças e o primado da instrução e da formação moral; elaborou uma nova imagem da infância, vista como próxima do homem por natureza, bom e animado pela piedade, sociável mas também autônomo, como articulada em etapas sucessivas (da primeira infância à adolescência) bastante diversas entre si por capacidades cognitivas e comportamentos morais.(Ibid:343)

A ´revolução pedagógica´ observada na Modernidade — com efeitos decorrentes do pluralismo de paradigmas (metafísico, político-social e científico)—, traz à baila a sua fragilidade em relação às ´rupturas imprevistas, aos atrasos e acelerações, às inversões, aos saltos provenientes das transformações socioculturais e econômicas da sociedade moderna´— pautada em ideais de atualização de processos teórico-educativos cada vez mais assimétricos.

(...) Os grandes pedagogos da Modernidade, desde Comenius até Locke e Rousseau, estão fortemente conscientes dessa centralidade do pedagógico, que vêem um pouco como o 'lugar' de reconstrução orgânica da vida social, de conexão entre passado, presente e futuro, entre teoria e práxis, entre indivíduos e governo.(...) E essa centralidade da pedagogia, numa sociedade que se torna gradativamente mais articulada e complexa, a obriga também a delinear-se teoricamente segundo perspectivas múltiplas, segundo um desenho estelar (e não linear), segundo uma lógica que conota o sentido dialético, que focaliza o real mas o faz agir no horizonte do possível.(CAMBI: 1999, 212-3)

1.3.2 A família e a escola

A Modernidade traz mudanças complexas, ressaltando o papel social da educação, redefinindo as funções da família e da escola em relação ao desenvolvimento infantil. Cria-se um espaço social para a criança.

A família constitui-se como instituição básica para a retomada de concepção de criança, caracterizando-se como 'núcleo de afetos' — o sentimento de infância aparece de modo marcante colocando a criança como 'centro-motor' da vida familiar.

A escola preocupa-se com a formação, a instrução, o conhecimento, mas também com comportamentos — articulando saberes, reorganizando sua prática, sua finalidade e seus meios específicos para atingir as metas propostas.

(...). A moral da época impõe que se dê a todos os filhos, não só ao primogênito, e no fim dos anos Seiscentos também às filhas, uma preparação para a vida. (...) A escola substitui o aprendizado tradicional.(...) É neste período que pela primeira vez na cultura européia nasce e se desenvolve um 'sentimento de infância'(...) no desejo de 'brincar com as crianças', de jogar com elas, de conhecê-las (...). Através deste sentimento da infância, que amadurece bastante lentamente na consciência européia, preparam-se aquele interesse 'psicológico' e aquele 'preocupação de ordem moral' que estarão nos fundamentos da pedagogia moderna e contemporânea. (Ibid: 205; 227)

No transcorrer do século XVIII, a Revolução Industrial — fenômeno socioeconômico que transforma as raízes da vida européia e do mundo ocidental — afeta de modo marcante a sociedade moderna, produzindo uma nova classe social (o proletariado) e um novo sujeito socioeconômico (o operário).

Os sujeitos representantes (homens, mulheres e crianças) desse momento sócio-histórico são submetidos às duras leis do capital — ‘as leis da mais valia, da exploração intensiva da força de trabalho, da produção de mercadorias por máquinas, do mercado’ — trazendo a reorganização da existência, da mentalidade e das aspirações por meio da criação de um processo ‘educativo’ bastante articulado, mas que girava em torno do princípio, intitulado por Marx, da alienação — alienação das necessidades e alienação na máquina em detrimento do trabalho cego, com base na exploração, na priorização da produção e da mais-valia.

Nesse contexto socioeconômico, a criança também é atingida pela exploração, pela subserviência e pela violência como decorrência do não-atendimento às suas necessidades básicas de formação biopsicossocial.

As crianças são também inseridas no sistema de fábrica, colocadas nas tecelagens e em outras fábricas para atender a determinadas fases da produção (fiação, tecelagem etc), ou nas minas de carvão e de enxofre, inseridas numa cadeia que transporta os materiais extraídos para a superfície. Duríssimas, suas condições de vida: são desnutridas, macilentas, raquíticas, retardadas; muitas vezes — assim dizem as enquetes inglesas — nascem, vivem e morrem na fábrica, sem conhecer outra realidade a não ser aquela imunda e ensurdecidora das oficinas. Estamos diante de uma infância expropriada de qualquer direito, à saúde, à educação, ao crescimento: direitos elementares que o sistema de fábrica anula de maneira total e sistemática. (CAMBI: 1999, 370-1)

Nesse cenário da Revolução Industrial, a Inglaterra é protagonista de um sistema dramático caracterizado pela exploração, pelo abandono, pela alienação e pelas péssimas condições de vida que representam as degradações morais e educativas.

Aliado a todas as transformações oriundas da Revolução Industrial, surge outro processo que também trará marcas para a sociedade do século XVIII — ‘a formação de uma consciência civil difusa, laica e organizada em torno de novos símbolos (o Estado, a nação, o povo)’ —, especialmente com a Revolução Francesa — responsável pelo favorecimento e desenvolvimento da ‘nacionalização das massas’, típica do mundo contemporâneo.

1.4 A época contemporânea

O nascimento da época contemporânea dá-se, convencionalmente, em 1789, com a Revolução Francesa — evento responsável pelo declínio de tradições e estruturas estabelecidas em diversos âmbitos, rompendo com equilíbrios sociais, econômicos e políticos, apresentando estruturas profundas difundidas entre a ‘Revolução e a Restauração’ (marcas e características inerentes a esse período que se estenderam até os dias atuais).

A contemporânea é a época das Revoluções: desde 1789 até 1848, depois até 1917 e até o pós- 1945, a história dos últimos dois séculos é marcada justamente pelas tensões revolucionárias, pelas rupturas que elas implicam e pelas exigências (de guinada em relação ao passado, de reconstrução *ab imis* da sociedade, de advento da ‘sociedade justa’ — ou mais justa que manifestam. É um movimento vasto e profundo, que atinge áreas geográficas, povos e culturas que se rediscutem, operam rupturas com as tradições, tendem à renovação radical; e são movimentos orientados de maneira diversa, ora políticos (...), ora sociais (...), ora étnicos (...), ora tecnológicos (...), ou entrelaçados entre si (...) (CAMBI, 1999:378)

A educação/pedagogia ocupa um papel importante como veículo de mediação e reequilíbrio no sistema social por meio de processos teóricos de interpretação e projeção que garantem sua função interventiva — atuação ‘segundo modelos adequados à sua fase histórica de desenvolvimento’.

Trata-se da época de uma educação social que alimenta o político e, simultaneamente, se reelabora conforme um novo modelo teórico — elemento integrador de um complexo jogo entre a ciência e a filosofia, a experimentação e a reflexão crítica.

Toda a pedagogia, por um lado, e a educação, por outro, na época contemporânea, são caracterizadas por essa forte simbiose com a ideologia.(...) Marx já tinha sublinhado que as ‘idéias dominantes’ num determinado momento histórico são as ‘idéias das classes dominantes’, ditadas pelos seus objetivos sociopolíticos, pelos seus interesses econômicos, pela sua visão do mundo.(...) Na pedagogia contemporânea, de Pestalozzi a Capponi, de Comte a Gentile, de Dewey a Luhmann, colocou-se como central a função política da pedagogia e a sua posição dentro do ‘nicho’ da sociedade, relação à qual ela age como síntese orgânica de perspectivas de valores, ou ainda como centro

de rearticulação na própria sociedade, submetendo-se a inclusive às revisões que tal processo de transmissão cultural sempre comporta. (CAMBI, 1999: 382-3)

A contemporaneidade caracteriza-se como uma fase marcada pelo crescimento, transformando, por meio de mudanças radicais, o papel social de três sujeitos centrais nesse momento sócio-histórico — a criança, a mulher, o deficiente.

No decorrer do século XIX, a criança foi colocada no centro da pedagogia, considerada em sua especificidade psicológica e na sua função social — a infância, finalmente, passa a ser vista como uma fase diferente da fase adulta, com suas características complexas, emotivas e cognitivas, inerentes ao processo de formação do ser, pois se chegou ao consenso de que 'é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana'.

A pedagogia tornou-se — depois de Rousseau — puericêntrica e viu no menino, como disse Montessori, 'o pai do homem'. Isso produziu uma teorização pedagógica cada vez mais atenta para o valor da infância, para a função antropológica que esta veio exercer (de renovação do homem, reconduzindo-o para formas mais espontâneas, mais livres, mais originárias), para o papel dialético que ela deve exercer na sociedade do futuro (que deve libertar e não comprimir a infância).; a teorização que abarcou a psicanálise e o ativismo pedagógico nas suas várias formas; mas que atingiu também a literatura, o cinema, a publicidade (...) O século XX, em particular, foi realmente — como profetizava Ellen Key — o século da criança. (Ibid:387)

1.4.1 Os mitos da educação

A época contemporânea foi o período em que se afirmou o crescimento do 'mito da educação' — a educação foi colocada como 'substituta da política', veículo capaz de reconstruir o homem moderno, intervindo e transformando uma sociedade orgânica com base na liberdade e 'livre colaboração de todos'.

Diversos modelos sobre o 'mito da educação' marcaram historicamente uma dialética de concepções, gerando, gradativamente, o seu enfraquecimento.

Esses modelos são classificados como 'mistificadores' — pois existem limites para a ação educativa: 'ela não pode tudo' —, e 'autoritários' — pois a centralidade da educação está associada à valorização da 'convergência' e da 'massificação'.

No século XX, aparecem três opções representativas do 'mito da educação': a 'democrática' ('à luz de Dewey') — vê a educação como o centro de toda a vida; a 'socialista' ('à luz de Marx') — vê a educação com uma função-chave na renovação social; a 'totalitária' ('à luz de Hegel e Comte') — vê a educação como veículo integrador dos indivíduos na sociedade.

Como decorrência dos vários mitos observados na educação, também aparece, nessa trajetória, o 'mito da infância' — 'modelo do homem novo: mais livre e mais genuíno, não-repressivo e não-autoritário'.

O mito da infância foi bastante forte. Nasceu, no século XVIII, com o mito do 'bom selvagem', ampliou-se com as idéias de Rousseau e o seu naturalismo educativo.

No entanto, foi no século XX que o mito da infância recebeu sua marca mais profunda — em relação à sua generalidade e centralidade —, por intermédio da pedagogia e da psicanálise que o afirmaram de modo substancial.

O puericentrismo pedagógico (...) afirmou-se como uma característica marcante da pedagogia contemporânea (...) O mito da infância era assumido como eixo central (...) e reclamava da pedagogia uma tal transformação, uma radical mudança de rota, de maneira a colocar-se a serviço da criança (...) e não da sociedade. Tal mito atingiu, e de modo amplo, também as pedagogias revolucionárias: pense-se nos primeiros pedagogos soviéticos, no pré-stalinismo, de Lunaciarski a Vygotski, e suas referências à construção de um homem novo a partir das exigências e das características da infância, daquela criança que pode ser assumida como matriz (única) do homem e na qual este último deve ser reprojetoado.(CAMBI, 1999: 392-3)

1.4.2 Século XIX: o século da pedagogia e os saberes da educação

A passagem do século XIX ao século XX foi marcada por vários conflitos ideológicos, surgimento de modelos formativos e discussão dos saberes pedagógicos.

Nesse contexto de transformações, o século XIX — marcado por uma grande 'revolução cultural' com seu epicentro na Alemanha —, foi caracterizado como o século da pedagogia, trazendo à história da educação importantes concepções de contribuidores que se dedicaram profundamente ao estudo da educação da infância, considerando a importância da criança e sua formação como ser íntegro e integral.

A idéia de formação humana como desenvolvimento espiritual por meio da cultura (*bildung*), está ligada ao período da pedagogia romântica, assinalada de modo significativo pelas idéias de mestres da pedagogia como Pestalozzi, Fichte, Fröbel, Hegel e Herbart, especialmente na atenção que direcionaram à educação, com um olhar especial voltado para a criança.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), influenciado pelo pensamento de Rousseau, defende a educação pela natureza e por meio da família, com a meta de se atingir a finalidade ética educativa.

Os princípios básicos de seu ensino são o método intuitivo e o ensino mútuo, com priorização da formação espiritual como unidade de coração/mente e mão (ou arte) — a formação do homem fundamenta-se na 'observação intuitiva da natureza' (*Anschauung*), promovendo o desenvolvimento intelectual, moral e produzindo um 'sentimento de harmonia' com o mundo exterior e interior do sujeito.

No centro do pensamento pedagógico de Pestalozzi, a educação precisa acontecer harmonicamente — 'unidade das faculdades' — acreditando que a criança já possui todas as faculdades da natureza humana.

(...) ela é como um botão que ainda não se abriu, mas quando se abre, cada pétala se expande e nenhuma permanece no seu interior, e assim deve ser o processo de educação. (PESTALOZZI apud CAMBI, 1999: 418)

Jean Paul Richter (1768-1825) retoma a idéia da harmonia da formação (*Sturm und Drang*), tendo como centro a educação estética.

Ritcher enaltece e valoriza o mundo da primeira infância e a educação familiar, defendendo os ideais de respeito pela criança e por sua espontaneidade, demonstrando em sua concepção de educação o 'eco do pensamento de Rousseau' — 'crença na bondade natural do homem e em uma pedagogia libertadora com base no amor pela infância'.

O educador deverá assumir um comportamento antiautoritário e de preservação da espontaneidade/inocência da criança, seguindo o modelo — já pestalozziano — da figura materna e agindo através do sentimento, que é verdadeiro motor da 'educação espiritual', e do jogo, que é visto como atividade 'séria' e típica da infância. (CAMBI, 1999:424)

Friedrich Fröbel (1782-1852) é considerado o pedagogo do romantismo, pois para ele o mundo é a imagem do devenir do espírito humano.

Em seu pensamento, três aspectos merecem ser ressaltados: 'a concepção da infância'; 'a organização dos jardins-de-infância (*Kindergarten*)' e 'a didática para a primeira infância'.

Fröbel foi o pedagogo que, pela primeira vez, após Rousseau, conseguiu redefinir de forma orgânica a imagem da infância, teorizando a da sua escola, e ressignificando o seu valor na história da educação da criança — reforço em sua capacidade criativa e em sua vontade de mergulhar no mundo-natureza, conhecendo-o, dominando-o e recriando-o por meio do sentimento e da arte (cores, sons, figuras etc).

(...) Os jardins-de-infância são locais não só de recolhimento de crianças (abrigos), mas também espaços aparelhados para o jogo e o trabalho infantil, para as atividades de grupo (canto), organizados por uma professora especializada que orienta as atividades. No jardim é a intuição das coisas que é colocada no centro da atividade.(...) O método fröbeliano desenvolve também uma teoria dos dados.(...) São uma espécie de material didático, constituído de objetos geométricos; estes devem iniciar a criança na compreensão da essência da natureza, sendo dotados de valor simbólico além de didático. Brincando com os dados, a criança apreende as formas elementares do real, além de exprimir a própria atividade criadora.(Ibid:427)

George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) — primeiro grande filósofo do idealismo alemão — é o responsável pela reelaboração da visão dialética, decompondo-a como processo triádico de 'tese-antítese-síntese'.

A pedagogia hegeliana baseia-se na interpretação do homem como um desenvolvimento dialético — humanismo integral.

Hegel acredita na formação do homem pela vida social por meio das várias 'instituições nas quais está inserido o seu processo formativo' (família, escola, sociedade civil e Estado).

O ideal de um homem integralmente formado e caracterizado pela harmonia entre natureza e razão, a própria noção de *Bildung*, entendida como formação humana por meio do contato com a cultura, a própria valorização do jogo, que Hegel também reconhece como uma característica fundamental do homem-criança, são elementos que provêm das posições do neo-humanismo.(CAMBI, 1999:429-430)

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) — influenciado pelas idéias de Wolff e de Kant — defende a pedagogia como ciência filosófica, pregando o início da sistematização de uma pesquisa epistemológica (em pedagogia).

Herbart acredita que a pedagogia deve ter 'força de pensamento', refletindo sobre os seus próprios conceitos e caracterizando-a como ciência filosófica que tem como objetivo o 'governo das crianças', com a colaboração da psicologia e da ética.

O objetivo do governo é tornar moral a natureza 'sem vontade' da criança, caracterizada por 'selvagem desregramento' e 'rudes tendências', preparando-a para o exercício da autogestão. Portanto, 'governo', em parte, 'consiste em evitar prejuízos para os outros e para a própria criança. O exercício do 'governo deve passar das 'ameaças' à 'autoridade'(...), ao 'amor'(...) O 'governo' prolonga-se e desenvolve-se no ensino verdadeiro, que deve, porém, ser entendido no sentido amplamente formativo, enquanto parte dos interesses da criança e da sua 'plurilateralidade', que deve levar a um 'desenvolvimento harmônico das várias faculdades'(...) 'Múltiplos devem ser os cuidados com a educação', como são 'múltiplas as tendências humanas'.(Ibid: 432-3)

1.4.3 Século XX: Escolas novas e ideologias da educação

O século XX é marcado pelas 'escolas novas' e 'ideologias da educação', sendo considerado o século das crianças, das mulheres, das massas e da técnica, com grandes transformações educativas.

Nesse período, a escola nutre-se de um ideal libertário, alimentando as experimentações escolares e didáticas com base 'no fazer'.

O ativismo — com a imposição da escola como instituição-chave da escola democrática — aparece de forma marcante na pedagogia novecentista, pelo menos até os anos 50, deixando resquícios na escola contemporânea e na pedagogia atual.

Houve uma 'revolução copérnica' na educação (e em pedagogia) — com a criança colocada no centro, juntamente com suas necessidades e suas capacidades—, inovando o papel da escola e o seu perfil educativo.

A infância (...) deve ser vista como uma idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico da criança. A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos vínculos da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias. (...) A aprendizagem deve ocorrer em contato com o ambiente externo, em cuja descoberta a criança está espontaneamente interessada, e mediante atividades não exaustivamente intelectuais, mas também de manipulação, respeitando desse modo a natureza 'global' da criança que não tende jamais a separar conhecimento e ação, atividade intelectual e atividade prática. (CAMBI, 1999: 514-5)

Dentre os vários mestres representantes da escola nova, alguns se destacam em relação ao olhar diferenciado que dedicaram durante suas vidas à educação da criança.

Célestin Freinet (1896-1966) apresenta como base da pedagogia uma concepção da experiência infantil como *tâtonnement* (ir tateando), fundamentando o seu método na cooperação, com centralização no uso da tipografia na escola.

O papel da escola é o de orientar as experiências infantis, enriquecendo-as com propostas de um trabalho-jogo, pois, para Freinet, a escola é um 'canteiro de obras', com a execução do trabalho em clima de 'empenho' e 'colaboração'.

No centro do trabalho escolar estão o 'texto livre' — escrito por um estudante — e a 'tipografia' — criação de um jornalzinho de classe, que serve como veículo de comunicação com o exterior (a família, as outras escolas etc) (Ibid: 525)

Ovide Decroly (1871-1932) — dedicado ao estudo da pedagogia diferencial (ou dos deficientes) — estudou profundamente a psique infantil buscando conhecer melhor a criança em geral.

Decroly estabelece que a criança deve ser respeitada tanto em relação às épocas de seu amadurecimento quanto aos comportamentos afetivo-cognitivos típicos da mente infantil.

A 'globalização' é a tônica do desenvolvimento da criança, pois o conhecimento e a própria sensação não são elementos dissociados, mas integrados e agregados, sob o 'impulso de um interesse vital'.

Toda atividade educativa deve partir do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, e portanto todo processo de simbolização deve ser aprendido através de um contato prolongado com a realidade e com seus dados empíricos. Os processos de aprendizagem se desenvolvem então em três momentos fundamentais: a observação(...), a associação (...), a expressão (...).(CAMBI, 1999: 528-9)

Edouard Claparède (1873-1940) — interessado na pesquisa psicológica/ educativa e participante da Escola de Genebra, juntamente com Pierre Bovet (1878-1944), Adolphe Ferrière, Henri Wallon (1879-1962) e Jean Piaget — acredita que a educação deve atender ao interesse da criança, sugerindo uma revisão dos programas e métodos de estudo típicos da escola tradicional.

A obra de Claparède desenvolveu-se sobretudo com relação às noções de 'educação funcional' e de 'escola sob medida' (...) A escola deve organizar-se 'sob medida' para a criança, deve respeitar a natureza e satisfazer suas necessidades, organizando também processos de aprendizagem capazes de ser individualizados, pela oferta de uma série de opções de atividades entre as quais a criança pode escolher livremente.(Ibid:529)

Adolphe Ferrière (1879-1961) — figura da Escola de Genebra mais empenhada no plano da escola ativa e entusiasta de uma teorização do ativismo — dedicou-se à organização de uma 'concepção ativista de crescimento e formação humana do indivíduo'.

Ferrière observou com interesse as experiências da escola ativa de sua época, especialmente as de Decroly, Montessori e Dewey, com um olhar particularizado para a psique infantil, pois acreditava que a escola deveria transformar-se profundamente colocando no centro de suas atividades o jogo e o trabalho — ‘objetivo essencial de ser libertadora, ou de educar para a liberdade pela liberdade’.

Ferrière colocou-se numa atitude bem clara de defesa dos ‘direitos’ da criança e de suas ‘necessidades’ fundamentais, que estão ligados a um exercício da livre atividade. Essa defesa deve ser colocada no centro da escola renovada ‘ativa’: esta deve aceitar e desenvolver as funções essenciais da psique humana, e infantil em particular, ou seja, as funções de ‘impulso espiritual’, de ‘progresso’, de hereditariedade dos tipos psicológicos.(...) (CAMBI, 1999:530)

Maria Montessori (1870-1952) — formada em medicina e dedicada ao tratamento de crianças excepcionais — foi a organizadora dos abrigos populares em Roma (1906) e fundadora da primeira Casa das Crianças (1907).

Sua concepção de educação baseia-se na defesa dos direitos da infância, enfatizando as características de ‘atividade e de intrínseca religiosidade’ dessa fase do desenvolvimento humano.

Além da renovação dos ‘métodos ortofrênicos’ (destinados à educação dos deficientes), Montessori preocupou-se em realizar reflexões sobre a educação de modo geral, em relação aos princípios de ‘liberação da criança’, do ‘papel formativo do ambiente’ e da ‘concepção da mente infantil como mente absorvente’.

Na base do ‘método Montessori’ está um estudo experimental da natureza da criança que dá ênfase, em particular, às atividades senso-motoras da criança, que devem ser desenvolvidas seja por meio de ‘exercícios de vida prática’ (vestir-se, lavar-se, comer etc) seja por meio de um material didático cientificamente organizado (encaixes sólidos, blocos geométricos, materiais para o exercício do tato, do senso cromático, do ouvido etc) (Ibid: 530-1)

John Dewey — o maior pedagogo do século XX — foi considerado o ‘teórico mais orgânico de um novo modelo de pedagogia’, influenciado pelas ciências da educação, tornou-se o ‘intelectual mais sensível ao papel político da pedagogia e da educação’.

Sua filosofia baseia-se em uma ‘teoria da experiência’ — intercâmbio ativo entre sujeito e natureza, pautando-se, ainda, na ‘valorização da criança como protagonista do processo educativo’, considerando a arte como ‘momento frutivo’ presente em toda experiência, sendo ‘organicamente desenvolvido na atividade estética’.

(...) É ao homem e à sua ‘inteligência criativa’ que é confiado o desenvolvimento e o controle da experiência, mediante o uso da lógica, definida como ‘teoria da pesquisa’ e caracterizada pelo método científico e pelos princípios da experimentação, da generalização e da hipótese, da verificação; método que se deve tornar o critério de comportamento intelectual em todo âmbito da experiência (...) Todavia, à arte, à imaginação e aos processos simbólicos também é atribuído um papel fundamental para o crescimento da experiência e para operar seu desenvolvimento inteligente, orgânico e criativo. (CAMBI, 1999: 548)

O pensamento educativo de Dewey influenciou fortemente a concepção de pedagogia e as posteriores transformações na educação — redefinição de conceitos e paradigmas.

1.4.4 Ciências da educação e a pedagogia

A partir da segunda metade do século XX, houve uma forte transformação da pedagogia, com redefinição de sua identidade, renovação de seus limites e deslocamento de seu eixo epistemológico.

Em uma visão tradicional, a pedagogia era considerada como prática com enfoque unitário — ciência da educação —, capaz de oferecer respostas às questões ligadas à educação.

As ciências da educação — sociologia da educação, psicologia da educação, psicanálise da educação, entre outras ligadas à educação — investigam perguntas e se relacionam a um enfoque plural na prática cotidiana, ampliando seu campo de investigação — além da escola, no clube, na igreja, em instituições públicas e privadas etc.

Da pedagogia passou-se à ciência da educação; de um saber unitário e fechado passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das ciências. Tratou-se de uma revolução no saber educativo que se afirmou rapidamente e que se colocou como um 'ponto do não-retorno' da evolução da pedagogia.(...) (CAMBI, 1999: 595)

Essa passagem pode ser entendida como reflexo de razões histórico-sociais decorrentes do 'advento de uma sociedade mais dinâmica e aberta', preocupada com a formação de homens novos em relação ao passado, capazes de enfrentar as inovações sociais, culturais e técnicas.

Diante desse quadro de transformações, para realizar a formação desses 'homens novos' era imprescindível um novo saber pedagógico — 'mais empírico, mais experimental, mais problemático e aberto à evolução'. Sendo assim, a pedagogia entrou em um momento de crise como saber unitário, dirigindo-se a uma colocação mais tributária, com base nos 'saberes assumidos como ciências auxiliares' que, na verdade, reescreveram sua identidade interna (fragmentação e disseminação em setores diversos).

(...) O que desaparece é aquele saber ora filosófico, ora científico, que agrega de modo ou pragmático ou normativo as diversas contribuições (científicas e/ou filosóficas), coordenando-as de maneiras teoricamente coerente: aquele saber dedicado aos problemas da educação que levava o nome de pedagogia.(...) Assim, a pedagogia está hoje transcrita em grande parte nas ciências da educação e só partindo delas é que se pode enfrentar a problemática educativa.(...) (Ibid: 596)

Com as transformações ocorridas na pedagogia, a escola assume um caráter ideológico, sendo vista como transmissora de concepções do mundo e da cultura da classe hegemônica.

Louis Althusser, em um ensaio intitulado 'Ideologia e aparatos ideológicos do Estado' (1970), observa que a pedagogia passa a ser subordinada aos interesses de classe, sendo 'tornada ainda mais ideológica, pelo seu ideal abstrato e destinado a ocultar as razões políticas da educação, de cientificidade, de neutralidade descritiva e operativa'.

À pedagogia nada mais resta que reconhecer a própria natureza, através da crítica da ideologia, e, como sublinhou um 'adepto' italiano do Althusser teórico da educação, Ângelo Broccoli (1933-1987), passar a juntar-se cada vez mais estreitamente com a 'práxis revolucionária', radicalizando as próprias posições. (CAMBI, 1999:608)

1.4.5 A pedagogia cognitiva

Na metade dos anos 50, ocorre uma nova concepção de pedagogia, mais atenta aos problemas da aprendizagem e da instrução do que aos problemas sociais da educação.

A pedagogia redefine sua posição em relação ao modelo ativista-pragmático — que ainda aparece nos anos 50 —, priorizando os 'problemas educativos', a 'aprendizagem' e o 'desenvolvimento cognitivo'.

(...) Jerome S. Bruner escreveu que foi na metade dos anos 50 que se constituiu a psicologia cognitiva, operando assim uma revolução da qual não estamos ainda em condições de explorar os limites. (...) Depois, 'as sementes plantadas nos anos 50 germinaram rapidamente no decênio seguinte' (Gardner), difundindo os resultados da ciência cognitiva também em outros âmbitos, em primeiro lugar a pedagogia. (Ibid:608)

Muitos foram os mestres pedagógicos dessa revolução na educação; no entanto, alguns se destacaram, sobretudo Piaget, Vygotski e Bruner, especialmente no âmbito da didática, como seguidores das premissas dessa virada psicopedagógica, com base na aprendizagem e na construção da linguagem e dos conceitos, na pesquisa de teoria de instrução, nas análises estruturais de diversas didáticas disciplinares, visando à especialização da concepção de pedagogia, no sentido científico e técnico (escolar-instrutivo).

Jean Piaget (1896-1980) — teórico da epistemologia genética² — estudou as etapas da evolução e suas respectivas estruturas, segundo a maturação cognitiva em relação a 'específicos conceitos científicos' (tempo, espaço, movimento, força, número, causalidade, entre outros).

² Epistemologia genética: setor da psicologia que estuda as estruturas lógicas da mente e os processos cognitivos através dos quais elas amadurecem, entrelaçando epistemologia e psicologia evolutiva.

A pedagogia de Piaget fundamenta-se em um espírito experimental, concretizando-se na prática de uma escola ativa (‘contrária à escola tradicional, passiva’), tendo em vista ensinar ‘a todas as crianças um método que lhes servirá pra toda a vida’.

A mente infantil é caracterizada por uma inteligência, que parte de comportamentos animistas e subjetivistas, mas descobre e se adapta, gradativamente, à objetividade e a um uso formal cada vez mais abstrato dos conceitos lógicos, regulando o próprio processo de desenvolvimento através dos princípios biológicos da assimilação e da acomodação, que ligam estreitamente a mente infantil ao ambiente. Tal evolução regulada é nitidamente evidente sobretudo na linguagem, na qual partimos de uma primeira concepção egocêntrica na infância para outra, agora adulta, de tipo lógico-formal. (PIAGET apud CAMBI, 1999: 609-610)

Lev Semenovic Vygotski (1896-1934) — influenciado pelo pensamento revolucionário para a construção do homem novo — dedicou-se aos problemas dos deficientes físicos, assim como à aprendizagem escolar.

Vygotski centralizou seus estudos na criatividade e na superação das condições normalmente oferecidas para o desenvolvimento mental da criança, classificando o jogo como elemento importante nesse processo, pois estimula a invenção e a imaginação, favorecendo o respeito em relação às regras.

Com a concepção de Vygotski sobre a aprendizagem, novos horizontes foram descortinados para a pedagogia e didática, por meio do importante papel conferido aos âmbitos sociais, históricos e culturais, ao aprofundamento da instrução, ao estudo da relação entre linguagem e pensamento, à ênfase no desenvolvimento potencial e na realidade, à análise das atividades expressivas, artísticas e lúdicas e, especialmente, à correlação entre desenvolvimento psicológico, socialização e formação cultural.

(...) E isso tem um significado no trabalho escolar, que deve tornar-se o mais criativo possível, dar espaço ao jogo e à imaginação, não se limitar às capacidades atuais da criança, mas estimular um ‘desenvolvimento potencial’, um alargamento da sua capacidade intelectual também através da educação estética.(...) (Ibid: 612)

Jerome Seymour Bruner (1915) — influenciado por Piaget e estudioso dos processos cognitivos — elaborou uma pedagogia do tipo estruturalista, com base na ênfase nas 'estruturas operativas do pensamento nos processos de categorização' (classificações conceituais).

Bruner realizou um trabalho sobre o reexame das disciplinas de estudo, com a renovação dos *curricula* — sentido científico aliado à didática das ciências de tipo estruturalista. Dedicou-se, paralelamente, à pesquisa sobre a função simbólica da linguagem, o que desencadeou, também, o seu interesse pelas formas de conhecimento não-científicas (mito ou arte).

Em suas obras, intituladas *O desenvolvimento cognitivo* (1966) e *Uma teoria da educação* (1967), expõe sua concepção sobre educação, após um aprofundamento da psicologia cognitiva, defendendo a estimulação da 'vontade de aprender' — por meio da curiosidade — e a 'valorização da competência' — por meio de trocas de experiências entre os membros que são ativos na 'comunidade de aprendizagem'.

(...) Fixa as características do desenvolvimento intelectual infantil, lembrando que ele implica um complexo aparato simbólico, uma interação entre educador e educando, um papel primário confiado à linguagem e uma crescente consciência de estratégias alternativas.(...) Ação, imaginação e linguagem simbólica devem ser as três trajetórias do ensino nos diversos estágios do desenvolvimento infantil. E a escola deve organizar-se segundo uma 'teoria de instrução' que tenha conta da 'progressão da aprendizagem', que se estruture em torno do princípio do reforço (...). (CAMBI, 1999:613)

1.4.6 Escola e educação: do pós-guerra aos nossos dias

A indústria cultural e os *mass media* ocasionaram uma revolução pedagógica — talvez a maior de nosso tempo — cuja força manifestou-se no segundo pós-guerra.

Houve uma difusão dos chamados 'persuadores ocultos' que objetivavam cravar idéias no imaginário coletivo, tentando influir sobre a consciência pessoal de cada indivíduo, gostos, comportamentos, consumos, causando impacto em sua identidade e na das massas.

A imprensa de massa, a televisão, o cinema, produziam mitos e visões de mundo que reforçavam fantasias coletivas, vinculando intencionalmente idéias e comportamentos.

Nessa avalanche de idéias veiculadas pelos *mass media* — verdadeiros e próprios educadores informais e até ocultos —, houve uma forte influência sobre a educação da infância, deixando marcas na mentalidade coletiva — processo de infantilização.

A televisão causa uma reviravolta em relação à percepção e à conceitualização, 'elementarizando-a, separando-a da linguagem verbal e resolvendo-a sobretudo em imagens'.

A imagem televisiva domina a primeira formação do imaginário infantil que passa escassamente pelo mundo familiar ou pelas culturas locais. Um exemplo que pode ilustrar essa situação é o das crianças européias e americanas que passam cerca de 5 a 7 horas por dia absorvidas pelas imagens da TV, recebendo todo tipo de influências sobre o seu imaginário, determinando condicionamentos, provocando 'homologações trancontinentais e transculturais' (aldeia global).

(...) ativando processos cognitivos diferentes do passado (se 'o meio é a mensagem', como foi dito, a linguagem icônica da televisão empobrece ou substitui a inteligência verbal, conceitual, lógica, com notáveis riscos para a cultura e para a identidade psíquica dos sujeitos) e regulando modas, consumos, modelos de comportamento, afirmando-os como autorizados da visão reiterada e a fruição imediata que produz. (CAMBI, 1999: 631)

A trajetória do tempo tem-nos mostrado novas emergências educativas, que surgem, gradativamente, devido à necessidade de contemplar a formação humana de modo íntegro e integral, em busca da redefinição de modelos, práxis educativas e valores.

A pedagogia precisa aparelhar-se para lidar com os problemas da multiculturalidade e da intercultura, elaborando vias de comunicação eficazes e capazes de favorecer o intercâmbio com outras culturas.

O saber pedagógico encontra-se em jogo, sendo desafiado pelo seu próprio tempo que exige a (re)significação de tradições para enfrentar com decisão os obstáculos do presente.

Isso implica a predisposição de 'percursos educativos': de aprendizagem (tipo universidade livre), de recreação (de jogo, de espetáculo, de viagem), de intercâmbio social (em associações de bairro ou outros), como implica também um estudo sociológico, psicológico e pedagógico (...) de modo a enfrentar seus problemas com um

quadro de conhecimentos mais orgânicos e não estereotipados. A fase contemporânea revela-se, assim, também no plano social, como uma fase rica de inovações e de potencialidades: como uma verdadeira fase de transformação e de transição. (CAMBI, 1999: 641)

No contexto da atual época contemporânea — presente em nossos dias como reflexo das marcas do tempo — a educação da criança precisa ser (re)significada, pois é forte a pressão coletiva que gira em torno de paradigmas indevidos decorrentes de um processo de inúmeras rupturas e descontinuidades relacionados às diversas concepções de criança que ocorreram na trajetória da história.

Conhecendo o percurso da criança na história da educação e a história da educação da criança, percebe-se um movimento de 'idas' e 'vindas' nas diversas concepções sobre a infância que atravessaram o tempo — do passado ao presente.

Ao se constatar as necessidades básicas da criança para sua formação plena, verifica-se, também, que alguns estudiosos tiveram essa preocupação e se destacaram no trajeto da educação, como buscadores de uma educação cidadã para a criança — aquela que contempla o ser com aquilo que lhe é de direito em relação ao seu desenvolvimento íntegro e integral.

Dentre esses buscadores, Piaget, Vygotsky e Wallon oferecem-nos contribuições significativas — cada qual no enfoque específico de sua teoria —, referentes à constituição da criança em seus diferentes estágios de desenvolvimento, trilhando caminhos em seus estudos sobre a infância, visando alcançar meios para atingir o equilíbrio biopsicossocial — condição imprescindível para o avanço qualitativo na formação do ser-criança.

Será apresentado, a seguir, um recorte significativo em relação às teorias piagetiana e vygotskiana, buscando ressaltar os estágios de desenvolvimento da criança e a importância do pensamento e da linguagem em sua formação.

A teoria walloniana será enfocada, intencionalmente, pois é oportuna para exemplificar as discussões dessa pesquisa (articulação da concepção do pensamento sincrético — múltiplo, confuso e criativo — da criança com a arte e suas inúmeras formas de manifestação/emoção), buscando refletir sobre a expressão veiculada à vivência de diferentes linguagens e os saberes escolares, com ênfase na passagem do estágio personalista (Educação Infantil) ao categorial (Ensino Fundamental).



Capítulo 2

A formação biopsicossocial da criança: à luz de Piaget, Vygotsky e Wallon

Do ponto de vista do comportamento, a imitação é uma adaptação ideomotriz em benefício da qual a criança reproduz e depois simula os gestos e as idéias das pessoas que a cercam. Mas do ponto de vista da personalidade e do ponto de vista social, a imitação parece bem ser, como sustentam BALDWIN E JANET, uma confusão entre o eu e não-eu, e entre a atividade do próprio corpo e do corpo de outrem; no estágio em que a criança mais imita, ela imita com todo o ser, identificando-se com o objeto imitado. Mas esse jogo, que parece uma atitude essencialmente social, é ao mesmo tempo essencialmente egocêntrico: os gestos e as condutas imitados não interessam à criança por si mesmos, e não há um eu que se adapte a outrem, há uma confusão graças à qual a criança não sabe que imita, e desempenha seu papel como se fosse a própria criação.

Claparède

A formação biopsicossocial da criança não se constitui por dicotomias, pois é impossível fragmentar a construção do conhecimento, tratando-o como algo linear e dissociado.

A contribuição de Piaget, Vygotsky e Wallon para a formação equilibrada da criança — embora partindo, especificamente, de teorias diferenciadas quanto ao que priorizaram como ponto de partida, ou carro-chefe, para o desenvolvimento infantil — demonstram que todos tinham, em comum, a preocupação e o olhar atento em relação à infância como momento imprescindível para alicerçar as bases da formação do ser-criança.

Na perspectiva comum da formação biopsicossocial, ou seja, aquela que trará o equilíbrio ao desenvolvimento da criança, pode-se considerar que as necessidades infantis demandam atenção em todas as áreas — biológica, psicológica e social, levando-se em conta, ainda, a indispensável articulação entre elas.

2.1 A perspectiva biológica de Piaget: adaptação e inteligência

A inteligência é uma adaptação. Para apreendermos as suas relações com a vida, em geral, é preciso, pois, definir que relações existem entre o organismo e o meio.

Piaget

Jean Piaget — conhecido estudioso sobre a natureza do desenvolvimento de todo o conhecimento — teve como preocupação central o sujeito epistêmico, concentrando sua pesquisa no estudo dos processos de pensamento ‘presentes desde a infância até a fase adulta’. Para ele, a criança e o homem constituem-se em um processo ativo de contínua interação com o meio — visão interacionista —, sendo o conhecimento reflexo da adaptação do sujeito à realidade externa.

É impossível negar, parece-nos, que a pressão do meio exterior desempenha um papel essencial no desenvolvimento da inteligência: e não podemos seguir o gestaltismo no seu esforço de explicar a invenção independentemente da experiência adquirida. Por isso o empirismo está destinado a renascer incessantemente das suas próprias cinzas e a desempenhar o seu útil papel de antagonista das interpretações aprioristas. (...) A importância do meio só é sensível, com efeito, num desenvolvimento histórico, quando as experiências adicionadas opõem as séries individuais umas às outras o suficiente para permitir que se determine o papel dos fatores externos. (PIAGET, 1975: 337)

Piaget considera que existe ‘certa continuidade entre a inteligência e os processos puramente biológicos de morfogênese e adaptação ao meio, ou seja, o conhecimento é resultado de trocas entre o organismo e o meio, sem as quais o sujeito não consegue construir sua própria capacidade de conhecer.

Não há conhecimento sem conceitos. Significa isso que o conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre o meio em que vive, mas não ocorre sem a estruturação do vivido. Coisas e fatos adquirem significação para o ser humano quando inseridos numa estrutura — é isso que Piaget chama de ‘assimilação’. (...) A criança e o cientista conhecem o mundo da mesma forma. A idéia básica de que conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o objeto, é válida tanto para a criança que organiza seu mundo quanto para o cientista que descobre e explica o campo magnético. (RAPPAPORT, 1981:4-5)

A teoria piagetiana fundamenta-se em algumas idéias-chave que estabelecem os passos seguidos pelas crianças no desenvolvimento de sua aprendizagem e intelecto.

As crianças não são adultos em miniatura e, portanto, possuem seu próprio caminho para descobrir o mundo, progredindo em seu desenvolvimento por meio de estágios definidos que, embora ocorram em uma ordem fixa — ‘crianças diferentes passam de um estágio para outro em idades diferentes’ — devem ser pensados de forma flexível e coerente, pois uma criança ‘pode estar num determinado estágio para algumas coisas, e em outro estágio para outras’. (CHARLES, 1975: 2)

2.1.1 Os estágios de desenvolvimento

Para Piaget, os estágios de desenvolvimento possuem características que diferenciam a criança em maneiras típicas de pensar e agir — no avanço rumo à construção do conhecimento — em diversas faixas etárias.

Período sensório-motor (0-24 meses):

Nessa etapa, não existe diferenciação entre o eu e o mundo exterior, ocorrendo um processo de indissociação primitiva — ‘tudo é centralizado sobre a própria atividade da criança’. Uma das funções referentes à inteligência nesse período será a diferenciação entre o ‘próprio corpo’ e os ‘objetos externos’.

Representa a conquista, através da percepção e dos movimentos de todo universo prático que cerca a criança. Isto é, a formação dos esquemas sensório-motores irá permitir ao bebê a organização inicial dos estímulos ambientais, permitindo que, ao final do período, ele tenha condições de lidar, embora de modo rudimentar, com a maioria das situações que lhe são apresentadas. (RAPPAPORT, 1981: 66)

Período pré-operacional (2-7 anos):

Embora haja um avanço do pensamento, em relação período anterior, a criança ainda continuará egocêntrica nessa fase, pois ainda estará presa às ações. A criança estará, em nível comportamental, agindo lógica e coerentemente (em função dos esquemas sensoriais-

motores adquiridos na fase anterior), mas estará desequilibrada, em nível de entendimento (em função da ausência de esquemas conceituais).

Ao se aproximar dos 24 meses, a criança estará desenvolvendo ativamente a linguagem o que lhe dará possibilidades de, além de se utilizar da inteligência prática decorrente dos esquemas sensoriais-motores formados na fase anterior, iniciar a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos. (RAPPAPORT, 1981: 68)

Período das operações concretas (7-12 anos):

As ações tipicamente físicas, ocorridas nos períodos anteriores, passam a ser internalizadas e manifestadas lógicamente e conceitualmente nessa fase. As operações mentais consistem em 'transformações reversíveis' (toda operação pode ser invertida) — aquisição da noção de conservação ou invariância ('objetos continuam sendo iguais a si mesmos, apesar de aparentes mudanças').

Observa-se um declínio do egocentrismo intelectual e um crescente incremento do pensamento lógico. Isto é, em função da capacidade, agora adquirida, de formação de esquemas conceituais, de esquemas mentais verdadeiros, a realidade passará a ser estruturada pela razão e não mais na assimilação egocêntrica, como ocorria na fase anterior.(...) A criança não irá mais tolerar contradições no seu pensamento, ou entre o pensamento e a ação como antes, mas sim, irá sentir necessidade de explicar logicamente suas idéias e ações. (Ibid: 72)

Período das operações formais (dos 12 anos em diante):

O adolescente torna-se consciente de seu próprio pensamento e reflete sobre ele, a fim de justificar logicamente os julgamentos que faz, relacionando idéias e chegando a conclusões coerentes. Isso acontece devido a mudanças que se verificam em todo o seu comportamento, auxiliando-o no eixo problemático dessa fase de sua vida que é a busca da identidade e da autonomia pessoal.

Na adolescência, o sujeito será capaz de formar esquemas conceituais abstratos (conceituar termos como amor, fantasia, justiça, esquema, democracia) e realizar com eles operações mentais que seguem os princípios da lógica formal, o que lhe dará, sem

dúvida, uma riqueza imensa em termos de conteúdo e flexibilidade de pensamento. Com isso adquire a capacidade de criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta; discute os valores morais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia). (RAPPAPORT, 1981: 74)

As relações estabelecidas entre o sujeito e o meio — ação ininterrupta que ocorre nos diversos estágios do desenvolvimento — auxiliam no avanço cognitivo, ampliando a construção de esquemas³ que servirão, gradativamente, para a aquisição da capacidade da criança de conhecer e compreender o mundo que a rodeia.

Por fim, pela própria razão de que os movimentos e o ponto de vista próprios a agir sobre os dados exteriores ou sobre sua percepção são a expressão de uma ação suscetível de repetir-se e aplicar-se a novos dados, esses dados sucessivos acham-se ligados entre si: a assimilação dos dados atuais ao esquema (definida pelas modificações subjetivas e objetivas que se acabou de ver) implica portanto o que se pode chamar, por extensão, de sua assimilação aos dados anteriores sobre os quais dirigiu a própria ação. (PIAGET, 1990: 347)

A interação do sujeito com o meio ocorre como decorrência do processo de adaptação com seus dois pólos — assimilação e acomodação.

Com a assimilação dos dados adquiridos por experiências anteriores, gradativamente, acontece uma evolução em direção a um 'equilíbrio progressivo' — equilibração majorante.

Aos poucos, como resultado de um processo dialético — abstração reflexiva —, por meio do qual o sujeito 'cresce', 'socializa-se', 'conhece' e 'se autodetermina', constata-se a sua adaptação ao meio, que se realiza por meio de sua própria ação — elemento responsável pela interação organismo x meio.

Portanto, é de suma importância a ação da criança 'no mundo', pois 'organizando-o' e 'estruturando-o', acontece, ao mesmo tempo, a construção interna das estruturas mentais, por decorrência da atividade motora — fator indispensável para o seu pleno desenvolvimento.

³ Esquemas : estruturas mentais cognitivas por meio das quais o sujeito, intelectualmente adapta-se e se organiza em seu meio.

2.1.2 Pensamento e linguagem na teoria piagetiana

Inicialmente, no estágio sensório-motor existe a inteligência sem pensamento, pois nesse momento de seu desenvolvimento os reflexos — de apreensão, sucção, entre outros — da criança são rígidos e involuntários, próprios e inatos, sendo, aos poucos aperfeiçoados, de acordo com as trocas com o meio.

Aos poucos, a criança vai avançando em direção à constituição da linguagem — função simbólica —, construindo a possibilidade de tornar presente o que está ausente — utilização do símbolo como substituto —, momento emergente no estágio pré-operatório. Nesse momento, a linguagem aparece de forma marcante.

A representação nasce, portanto, da união de 'significantes' que permitem evocar os objetos ausentes com um jogo de significação que os une aos elementos presentes. Essa conexão específica entre 'significantes' e 'significados' constitui o próprio de uma função nova, a ultrapassar a atividade sensório-motora e que se pode chamar, de maneira muito geral, de 'função simbólica'. É ela que torna possível a aquisição da linguagem ou dos 'signos' coletivos. Mas ela a ultrapassa largamente, pois interessa igualmente aos 'símbolos', por oposição aos signos, ou seja, as imagens que intervêm no desenvolvimento da imitação do jogo e das próprias representações cognitivas. (PIAGET, 1990: 351)

Para PIAGET (1973: 31-7), é importante não restringir as funções da linguagem a uma função única: comunicar o pensamento, pois no que se refere à amplitude da linguagem, as necessidades da criança são inúmeras quando ela tende a satisfazê-las por sua fala.

Em um estudo de observação sobre a linguagem de crianças de 5 a 7 ½ anos, Piaget propôs aos escolares que desenhassem e construíssem o que quisessem. Essa atividade foi realizada em plena liberdade, sem imposição ou limitação ao desejo de falar ou brincar em comum e, ainda, sem intervenção do adulto, a não ser quando solicitada pelas próprias crianças. Foi verificado que as crianças preferiam trabalhar, em geral, individual e solitariamente, do que em grupos ou mesmo em duplas.

A partir da escuta das conversas das crianças, Piaget classificou-as segundo as funções da linguagem infantil, dividindo-as em dois grandes grupos: egocêntrico e socializado.

No grupo egocêntrico, ao pronunciar as frases, a criança não se preocupa com o fato de ser escutada ou não. Ela fala simplesmente pelo prazer de ‘associar não importa a quem’ — mesmo que a si mesma — à sua ‘ação imediata’.

A linguagem egocêntrica pode ser dividida em três categorias:

A repetição: a criança repete apenas pelo simples prazer de falar, sem se preocupar em atingir alguém ou investir na compreensão do que diz. É um resquício do balbúcio do bebê que demanda, ainda, socialização.

(A Srta. E. ensina a My. A palavra *celulóide*). Lev, continuando a trabalhar no seu desenho, em uma outra mesa: *Lulóide...lulóide...etc* (PIAGET, 1973: 39)

O monólogo: a criança fala para si mesma, sem se dirigir a ninguém, como se estivesse pensando em voz alta.

Lev instala-se à mesa, sem companhia: *Eu quero fazer aquele desenho...Quero fazer qualquer coisa para desenhar. Era preciso um papel grande para isso.*

Lev derruba um brinquedo: *E tudo vira!*

Lev terminou um desenho: *Agora vou fazer outra coisa qualquer.* (Ibid: 41)

O monólogo a dois ou coletivo: trata-se da demonstração da contradição interna da criança que vive um verdadeiro paradoxo em suas conversações: ‘cada uma associa a outrem à sua ação ou à sua pessoa momentaneamente, mas não há preocupação de ser ouvida ou compreendida, realmente’. O interlocutor jamais intervém, sendo apenas excitante no processo.

A srta. L. diz a um grupo de crianças que os mochos não voam durante o dia.

Lev: *Eu sei que ele não pode.*

Lev (à mesa onde trabalha o grupo): *Eu já tinha feito a lua, agora ou ter de trocá-la.*

Lev apanha algumas sementes de bordo: *Eu tenho um lindo ‘pince-nez’.*

Lev: *Eu tenho um fuzil para matá-lo. Eu sou o capitão, a cavalo. Eu tenho um cavalo e um fuzil.* (Ibid:46)

No grupo socializado, a conversação insere o interlocutor como participante ativo do processo.

A linguagem socializada pode distinguir-se quanto aos seguintes grupos:

A informação adaptada: a criança troca e compartilha pensamentos com os outros. O interlocutor é considerado ativo no processo de conversação e não pode ser indiferentemente substituído por qualquer outra pessoa.

Lev e Pie: *Isto é 420. Não são 10 horas. Não é assim um telhado (falando sobre um desenho). É uma aldeia, uma grande aldeia etc.*

Ez e Pie: *Você casará comigo. — Pie: Eu não me caso com você. — Sim, você casa comigo. — Não. — Sim...etc (PIAGET, 1973:49, 51)*

A crítica: apresenta todas as observações — mais afetivas que intelectuais — sobre o comportamento ou ação de alguém, com o mesmo caráter da informação adaptada, apenas diferenciando-se sutilmente pelo contexto da conversação. Pode dividir-se em duas categorias: as de ordens e as de críticas e zombarias.

Lev: *Você não se meta. Não está certo. Oh! Isso não vai bem. Eles não têm nada com esta casa, fomos nós que fizemos. Um mocho não é assim. Veja o que ele fez, Pie! Eu sei que ele não pode. O dele é mais bonito que o nosso. Eu tenho um lápis maior que o seu. Eu sou mais forte etc (Ibid:54)*

As ordens, súplicas e ameaças: a criança mostra nitidamente sua ação sobre outra criança.

Lev (diante de uma loja) : *Não venha aqui sem pagar. Eu direi a Gé! (se você vier). Venha cá. Sr. Passeport. Dê-me o azul. Você vai fazer uma bandeira. Venha, Ro...você será o vagão etc.*
Lev: *Por favor, a pintura amarela. Eu quero um pouco de água etc*
Pie: *A borracha, senhorita, eu queria a borracha. (Ibid:55)*

As perguntas e respostas: em relação à maioria das perguntas feitas pelas crianças, todas demandam e exigem respostas. As respostas são específicas e direcionadas às perguntas feitas pelas crianças, exigindo um retorno imediato.

Que cor é essa? (Lev). Amarelo escuro. Que está fazendo, Lev? — Um barco etc
Você me devolverá? (o bilhete) — Não, eu não preciso. Eu estou no barco (Lev).
(PIAGET, 1973:55)

Após a exposição dos grupos constituintes na classificação das funções da linguagem infantil, percebe-se que as diferentes formas de conversação da criança demonstram, também, diferentes estágios em seu desenvolvimento, marcando acentuadamente a passagem do egocentrismo, avançando em direção à linguagem socializada — prenúncio do aprimoramento cognitivo.

A criança está inserida em uma confusão entre a ação do eu e a ação do outro, o que resulta, inicialmente, o caráter paradoxal de sua conversação — anúncio do que está fazendo, de sua fala com ela mesma, sem escutar a outrem. Inicialmente, a criança comunica-se com os semelhantes para brincar e não com a finalidade de ‘pensar em comum e permutar suas reflexões’. Sua conversação não é individualizada — porque não conserva interiormente seus pensamentos e cada ação de um dos componentes do grupo influencia, imediatamente, os outros, por imitação. Também não é socializada — porque a imitação não é seguida de idéias compartilhadas, já que a metade da fala infantil é egocêntrica.

A criança de menos de 7 anos pensa e fala de maneira egocêntrica. Quais as razões desses fatos?(...) Por um lado, devem-se à ausência de vida social durável entre as crianças de 7 ou 8 anos; por outro lado, ao fato de que a verdadeira linguagem social da criança, isto é a linguagem empregada na atividade infantil fundamental — o brinquedo — é tanto uma linguagem de gestos, movimentos e mímicas, como de palavras.(...) A vida social (...) passa por três estágios principais. Até 5 anos, aproximadamente, a criança não trabalha, a não ser solitariamente. Dos 5 aos 7 ½ anos, formam-se pequenos grupos de duas crianças(...), grupos aliás transitórios e irregulares(..) Finalmente, entre 7 e 8 anos, aproximadamente, surge a necessidade de trabalhar em comum. (Ibid: 69-70)

O paradoxo vivenciado pela criança em sua linguagem demonstra a importância do oferecimento de atividades e experiências direcionadas ao extravasamento de sua expressão, auxiliando-a a construir e aprimorar a lógica de seu pensamento, gradativamente, a cada estágio do desenvolvimento.

2.2 A perspectiva psicossocial de Vygotsky: abordagem sócio-histórica

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre pessoas (interpsicológica)*, e, depois, *no interior da criança (intrapsicológica)*. Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Vygotsky

Vygotsky dedicou sua pesquisa ao estudo das funções psicológicas superiores — processos mentais superiores — interessando-se especialmente pelo conceito de mediação — ‘processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação’.

Segundo a teoria vygotskiana, a relação ‘homem x mundo’ não é uma relação direta, mas, uma relação mediada, ou seja, entre o homem e o mundo real, existem os ‘mediadores’ que são as ferramentas auxiliares da atividade humana.

Por meio da relação interpessoal, o homem consegue ‘interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico’. Nesse sentido, a interação social — seja por influência dos elementos do ambiente cultural estruturado ou por contato direto com outros membros da cultura — oferece a ‘matéria-prima’ para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente.(...) A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. (VYGOTSKY, 1991: 65)

Vygotsky considera a vida social como algo dinâmico e em 'constante movimento de recriação e reinterpretação de informações'.

A cultura não é vista como um sistema estático, no qual o indivíduo é apenas receptor de influências.

Na verdade, 'a vida social é um processo dinâmico, no qual cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um'.(OLIVEIRA, 1997:38)

A interação do indivíduo com o mundo segue uma trajetória traçada a partir de influências recebidas em sua formação, desde a história e evolução da própria espécie, passando por influências mais particularizadas e chegando ao grupo cultural do qual faz parte.

Essa trajetória é chamada por Vygotsky como plano histórico ou plano genético do desenvolvimento do indivíduo.

2.2.1 Os planos históricos ou planos genéticos de desenvolvimento

Segundo Vygotsky, a interação entre os vários planos históricos ou planos genéticos de desenvolvimento refletem diretamente sobre a trajetória do sujeito em sua interação com o meio e seu conseqüente aprendizado.

O uso da análise genética para o exame do funcionamento mental humano significava para Vygotsky o caminho principal para a compreensão da mente — especificação das origens e transformações genéticas pelas quais ela tenha passado.

Os planos históricos ou planos genéticos de desenvolvimento são:

- Filogênese (história da espécie);
- Ontogênese (história do grupo cultural/ história do organismo individual da espécie);
- Sociogênese (história do grupo cultural):
- Microgênese (configuração de experiências particulares/ gênese de cada conquista psicológica/ começo, meio e fim de um determinado fenômeno: recorte microgenético proposto por Wertsch).

(...) Se deixarmos de lado a análise genética, corremos o risco de sermos enganados pela aparência de 'comportamentos fossilizados' (...) Ou seja, corremos o risco de tentar explicar um fenômeno com base em aparências fenotípicas fossilizadas que mascaram sua natureza fundamental. (...) Seus escritos sobre tópicos de história social assumiram um papel tão central em sua obra que na URSS sua abordagem foi freqüentemente rotulada de *sócio-histórica* ou *cultural-histórica*. (...) Ao incorporar vários domínios genéticos no campo de interesse, ele explicitamente rejeitou as noções 'recapitulacionistas', argumentando que cada domínio é caracterizado por forças únicas e mecanismos de mudança singulares. Para ele a questão era, finalmente, saber como as várias forças de mudança agem na atividade humana. (...) (MOLL, 1990: 109)

Os planos genéticos interagem e capacitam o sujeito a superar suas limitações humanas por meio de artefatos materiais. A capacidade de voar, por exemplo, não é inerente ao homem; no entanto, com o auxílio de um produto da história cultural (sociogênese) — o avião — consegue fazê-lo.

O desenvolvimento do sujeito parte, assim, de sua interação sócio-histórica com o meio, considerando-se os planos genéticos de sua formação.

Vygotsky enfoca a importância da ação do outro no desenvolvimento dos indivíduos com base no conceito de sua teoria intitulado zona de desenvolvimento proximal — imprescindível para a compreensão de suas idéias sobre desenvolvimento e aprendizado.

(...) Para ele, o nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se às etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança. (...) Vygotsky chama a atenção para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar

sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo.(OLIVEIRA, 1997:58-9)

A partir dos dois níveis de desenvolvimento propostos — real e potencial —, Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a distância existente entre ambos.

A zona de desenvolvimento proximal corresponde ao 'domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã'.

É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura. (Ibid: 60)

Sendo a escola a instituição na qual o aprendizado é algo desejado e esperado, deve ser objetivo do processo escolar realizar a intervenção na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, oferecendo experiências que os auxiliem a avançar no caminho de sua formação.

2.2.2 Pensamento e linguagem na teoria vygotskiana

Considerando-se que os processos mentais superiores caracterizam o pensamento tipicamente humano e são mediados por 'sistemas simbólicos', a linguagem — sistema simbólico básico de todos os grupos humanos — e sua relação com o pensamento ocupam papel de grande importância na obra de Vygotsky.

A relação entre o pensamento e a fala passa por várias mudanças — ‘o progresso da fala não é simultâneo ao progresso do pensamento’ e vice-versa —, apresentando origens diferentes e trajetórias distintas e independentes, antes de ocorrer a ‘estreita ligação entre esses dois fenômenos’.

Mesmo antes de dominar a linguagem, — fase pré-verbal —, a criança é capaz de resolver problemas práticos, utilizando instrumentos e meios indiretos a fim de conseguir seu intento. Por meio da inteligência prática, a criança age sobre o ambiente sem o auxílio — mediação — da linguagem.

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.(...)
O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.(VYGOTSKY, 1993:44)

As manifestações de linguagem da criança na fase pré-verbal — choro, riso, balbucio — não se referem ao domínio lingüístico como sistema simbólico, mas apresentam função de ‘alívio emocional’, servindo também como meio de contato social.

Antes de ocorrer a associação entre pensamento e linguagem, a criança vivencia a fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem.

(...) O balbucio e o choro da criança, mesmo suas primeiras palavras, são claramente estágios do desenvolvimento da fala que não têm nenhuma relação com a evolução do pensamento. Essas manifestações geralmente têm sido consideradas uma forma de comportamento predominantemente emocional. Entretanto, nem todas se limitam à função de descarga emocional. Pesquisas recentes acerca das primeiras formas de comportamento da criança e das suas primeiras reações à voz humana (realizadas por Charlotte Buehler e seu grupo) mostraram que a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano, isto é, na fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala. (Ibid:37)

Aproximadamente aos dois anos de idade, a criança ingressa no momento de seu desenvolvimento em que o ‘percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem’ — início de uma forma diferenciada de funcionamento psicológico. ‘A fala torna-se intelectual,

com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem’.

Enquanto no desenvolvimento filogenético foi a necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho que impulsionou a vinculação dos processos de pensamento e linguagem, na ontogênese esse impulso é dado pela própria inserção da criança num grupo cultural. A interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada, é que vai provocar o salto qualitativo para o pensamento verbal.(...) Quando os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, surgindo, então, o pensamento verbal e a linguagem racional, o ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem. (...) (OLIVEIRA, 1997:46-7)

Para que a linguagem seja instrumento do pensamento, é necessário um processo de internalização da linguagem, pois o salto qualitativo do indivíduo em direção ao pensamento verbal não ocorre apenas por falar com outras pessoas.

Gradualmente, desenvolve-se o chamado ‘discurso interior’ — ‘forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo’.

É um discurso sem vocalização, voltado para o pensamento, com função de auxiliar o indivíduo nas suas ações psicológicas. (...) Embora apoiando-se em raciocínios, referências e decisões de caráter verbal, a pessoa não fala alto, não conversa com ninguém. Realiza, isto sim, o discurso interior, que é uma espécie de diálogo consigo mesma.(...) Como não é feito para comunicação com outros, constitui uma espécie de ‘dialeto pessoal’ — fragmentado, abreviado, contendo só núcleos de significado e não todas as palavras usadas num diálogo com outros.(Ibid: 51)

O avanço em direção ao pensamento verbal e a linguagem racional do sujeito segue uma trajetória: parte da atividade social — intersíquica —, rumo à atividade individualizada — intrapsíquica.

Inicialmente, a criança vivencia a fala socializada — função comunicativa — e, a seguir, no decorrer de seu desenvolvimento, é capaz de fazer uso da linguagem como instrumento do pensamento — função de adaptação pessoal.

Constata-se que a internalização do discurso é um processo gradativo, sendo completado, posteriormente, em momentos mais avançados da aquisição da linguagem.

Na passagem seqüencial dos dois discursos — do socializado para o interior —, aparece a 'fala egocêntrica' como fenômeno capaz de explicar esse período de transição.

A criança, em determinado momento de seu desenvolvimento, utiliza a linguagem egocêntrica ao falar alto para si mesma, sem se preocupar com a presença de um interlocutor. A fala egocêntrica acompanha as atividades da criança, servindo como apoio ao planejamento de etapas a serem seguidas na solução de problemas.

(...) O surgimento da fala egocêntrica, com essa função claramente associada ao pensamento, indica que a trajetória da criança vai, de fato, dos processos socializados para os processos internos. Isto é, ao tomar posse da linguagem, inicialmente utilizada apenas com a função de comunicação, a criança passa a ser capaz de utilizá-la como instrumento (interno, intrapsíquico) de pensamento. Como esse processo é gradual, a fala egocêntrica aparece como um procedimento de transição, no qual o discurso já tem a função que terá como discurso interior, mas ainda tem a forma socializada, externa. (OLIVEIRA, 1997: 52)

Linguagem e pensamento constituem-se, portanto, como elementos de grande valia para o acompanhamento gradativo do desenvolvimento da criança, oferecendo importantes subsídios para a observação e, conseqüentemente, possíveis intervenções de mediadores que possam auxiliá-la a avançar em seu crescimento inter e intrapessoal.

2.3 A perspectiva socioemocional de Wallon: a constituição do eu e sua relação com o outro

A realização, pela criança, do adulto que ela será não segue um caminho sem atalhos, bifurcações ou desvios. As orientações mestras às quais ela obedece normalmente não deixam de ser também uma ocasião freqüente de incertezas e de hesitações. Mas quantas outras ocasiões fortuitas não vêm ainda obrigá-la a escolher entre o esforço e a renúncia! Elas surgem do meio, meio das pessoas e meio das coisas. Sua mãe, seus amigos, seus contatos habituais ou insólitos, a escola: tantos contatos, tantas relações e estruturas diversas, tantas instituições através das quais a criança deverá, quer queira, quer não queira, integrar-se à sociedade.

Henri Wallon

O desenvolvimento infantil tem sua gênese em um estado de imperícia e total dependência do exterior. A criança pequena depende exclusivamente do adulto para atender às suas necessidades básicas, aquelas que lhe garantem a sobrevivência em seu meio.

Segundo WALLON (1971:24-5):

↓
A observação de que o lactente, no início do seu desenvolvimento, é apenas apto para uma vida ou atividade puramente afetivas implica no enunciado de uma constatação banal que só tem interesse quando reduzida a termos mais precisos. Sem dúvida a criança, pelo menos na espécie humana, permanece longos meses sem possível acesso à vida de relação. É tão incapaz de manter, com o meio físico, relações ativas quanto o pinto na sua casca. Fazem-lhe falta ao objetivo não somente os movimentos coordenados e apropriados, como também os indispensáveis a uma percepção correta do mundo exterior.

↓
A constituição do eu origina-se, assim, de um emaranhado de idas e vindas na relação com o outro, pois, à medida que a criança descobre o outro, passa por momentos de ansiedade e explosões de surpresa ou de alegria. Com o decorrer de seu desenvolvimento,

a criança vivencia períodos de alternância (*o eu não assumiu ainda diante do outro, esta espécie de estabilidade e de constância que nos parece ser constitutivo da pessoa*), característicos da crise de personalidade, que aparece por volta dos três anos de idade da criança. Na verdade, para se afirmar, a criança precisa se opor ao outro.

Após a fase de oposição, a criança, que queria ou cobiçava o que recebia do outro, apresenta necessidade de imitação e auto-substituição ao outro, sofrendo, ainda, uma indiferenciação entre o eu e o outro.

Com a oposição, surge a necessidade de partilha. Esta fase caracteriza-se como combativa, pois a criança esforça-se para tornar o *teu* em *meu*, utilizando-se de violência, agressividade, mentira, ou quaisquer outras artimanhas que possam garantir o seu intento (*o eu se conquista na medida que ele se opõe*).

Durante muito tempo, ainda ficará incerto se a criança, após estas fases de turbulência, age por conta da reflexão e de seus pensamentos, que tendem a uma espécie de apaziguamento, ou se por determinação e influência exterior. Mas tudo parece caminhar para uma *autonomia plena*, na qual *ela acredita na exterioridade total do outro e na integridade total do seu eu*.

Para WALLON(1971:90):

Na realidade a distinção entre si e o outro, se adquire de modo progressivo. Na criancinha essa distinção é mínima a ponto de parecer, a todo instante, repercutirem em suas reações as do seu ambiente e de participar da sensibilidade envolvente (...) Conhecer-se exclusivamente a si mesmo como testemunha basta, amiúde, para fazer abortar as próprias emoções. A criança que caiu só chora sua dor ou seu medo, ao saber estar sendo ouvida; mas se escuta sozinha essas manifestações, as lágrimas logo cessam. Na solidão a cólera pouco se exterioriza e dura quase nada. Os soluços se duplicam ou recomeçam ao se aproximarem pessoas compassivas, ou estimuladas pelo pensamento de que alguém conhece ou saberá do nosso sofrimento.

Nas crianças, é bem mais fácil observar as alternâncias que ocorrem no estado de confusão, principalmente quando se desestabilizam em suas crises de rebeldia, demonstrando não aceitar a autoridade do adulto (*o outro*) que lhe confiscou algo que acreditava ser de sua própria autonomia (*o eu*) e independência.

A parceria entre o *socius* ou o *outro* e o *eu* é permanente na vida psíquica. Embora o primeiro seja reduzido, invisível e meio negado pela integridade do segundo, é possível perceber que toda indecisão e toda deliberação provém de um diálogo entre ambos.

Os casos de desdobramento psíquico podem ser observados em pessoas que se questionam e, simultaneamente, respondem a si mesmas (diálogo entre o eu e o outro/*socius*). As conversações do sujeito com o *socius* podem ser observadas, freqüentemente, em crianças pequenas, principalmente, até os três anos de idade, quando estabelecem diálogos consigo mesmas.

Estes diálogos tendem a desaparecer quando o *eu* começa a se afirmar. Porém, mesmo parecendo suprimido, o *socius* não é eliminado, apenas permanece em estado de latência, ocupando um papel secundário perante o *eu* constituído.

Os momentos de alternância na constituição do sujeito fazem parte do desenvolvimento da criança e é a partir deles que ela vai, aos poucos, tornando-se mais segura ao lidar com as situações do meio, pois, conforme expressão de Pierre Janet, “*em seu esforço para se individualizar, o eu não pode fazer outra coisa a não ser opor-se à sociedade sob forma primitiva e larval de um socius... O indivíduo, se ele se apreende como tal, é essencialmente social. Ele o é, não em virtude de contingências externas, mas devido a uma necessidade íntima. Ele o é geneticamente*”.

É, portanto, indiscutível a influência dos meios e dos grupos, nos quais a criança compartilha os momentos de sua rotina, para melhor entender situações, por ela, vivenciadas e favorecer o seu desenvolvimento.

2.3.1 Os meios e os grupos e sua influência na criança

Sendo o homem geneticamente um ser social, é significativa a influência dos meios e dos grupos em seu desenvolvimento, pois este processo evolutivo não depende exclusivamente de fatores físicos, já que é imprescindível a ligação do orgânico a aspectos socioculturais que também o demarcam.

Na diferenciação das pessoas (*eu e outro*), o meio exerce um papel de extrema importância sobre o sujeito e, dependendo do estágio de desenvolvimento infantil, as perspectivas da criança vão-se diferenciando, mesmo diante de um mesmo contexto social.

Entre os dois termos da alternância, incompletação e realização funcionais, o traço de união só pode ser o resultado dos meios cuja utilização se oferece e se impõe à criança para passar de um para o outro. A maior parte das vezes, não apresentam qualquer parentesco com o efeito a obter. As relações do lactente com o mundo exterior, por exemplo, dependem estritamente das outras pessoas. Ele só tem oportunidade para explorar o meio através da intervenção daqueles que o rodeiam. É em relação a este intermediário que se dirigirá em primeiro lugar a sua actividade, e não directamente ao objectivo. (WALLON, 1995: 123).

Podemos considerar que o meio passa a ser grupo quando são estabelecidos objetivos em comum entre os indivíduos envolvidos no processo.

↘ A inserção social da criança é determinada por duas importantes instituições que influenciam sua vida de modo bastante marcante: a família e a escola.

A família pode ser caracterizada como meio funcional se considerarmos o contexto maior de sua formação, no qual a criança encontra recursos para satisfazer as suas necessidades, adquirindo suas primeiras condutas sociais.

Trata-se, ainda, de algo que é oferecido ao indivíduo, ao nascer, ou seja, não existem critérios de escolha entre os participantes por características afins... não há opção para o pertencimento a este meio.

Por outro lado, a família pode, simultaneamente, ser considerada grupo, levando-se em conta que se baseia na reunião de indivíduos que mantêm entre si relações que determinam o papel ou o lugar de cada um no conjunto.

A escola, por sua vez, não se constitui como um *grupo propriamente dito*. Representa, sim, um meio em que podem ser formados grupos com *tendências variadas por opção ou afinidades de seus participantes, que podem estar em harmonia ou em oposição com seus objetivos*.

Sendo assim, a criança pode receber tantas influências de meios e grupos quantas forem as situações vivenciadas socialmente e, principalmente, na família e na escola, já que passa grande parte de sua vida em contato com estas duas instituições. A ausência deste contato pode prejudicá-la na consecução das práticas sociais indispensáveis ao seu pleno desenvolvimento.

2.3.2 A criança e o adulto

→ O processo de diferenciação do eu e do outro, a influência dos meios e grupos sociais são, entre outros, fatores que permeiam o desenvolvimento infantil tendo como um ponto significativo de referência a relação criança/adulto.

→ É fundamental que o adulto perceba a criança em suas peculiaridades, características de cada estágio de desenvolvimento, considerando que não existe igualdade na consecução de tarefas que *adulto e criança* podem executar, ou seja, a criança não é inapta, incapaz ou subtraída de algo que o adulto possui, apenas precisa ser respeitada em suas possibilidades e em seu momento. O olhar do adulto precisa ser o de considerar a criança como o eixo do processo e atuar em função do que consegue a cada fase de sua evolução.

Segundo WALLON (1995: 29-31):

Se, por outro lado, sucede ao adulto reconhecer que as maneiras da criança são especificamente diferentes das suas, não lhe resta outra alternativa senão considerá-las uma aberração. (...) A realização, pela criança, do adulto que ela será não segue um caminho sem atalhos, bifurcações ou desvios. As orientações mestras às quais ela obedece normalmente não deixam de ser também uma ocasião freqüente de incertezas e de hesitações. Mas quantas outras ocasiões fortuitas não vêm ainda obrigá-la a escolher entre o esforço e a renúncia! Elas surgem do meio, meio de pessoas e meio das coisas. A mãe, seus amigos, seus contatos habituais ou insólitos, a escola (...)

→ A relação criança/adulto precisa ser estruturada em função do ponto de vista da criança, da compreensão que o adulto necessita ter sobre a não-linearidade do desenvolvimento infantil, da alternância dos estágios que mapeiam a evolução da criança, dos momentos de crise, conflito e desorganização para nova organização, enfim de reconhecer que a cada etapa vencida a criança deixa atrás de si possibilidades que não estão mortas.

→ Diante da necessidade de tantas considerações sobre a criança, o adulto tem uma importante tarefa que é apropriar-se e aprofundar-se nas questões referentes ao desenvolvimento infantil, mais especificamente aos estágios ou fases de sua formação, pois isto o auxiliará a entender melhor a criança, podendo auxiliá-la de maneira íntegra e integral.

2.3.3 Os estágios de desenvolvimento

Os domínios funcionais, os estádios e tipos característicos nas diferentes faixas etárias são explicados por Wallon conforme a sucessão de *preponderâncias* e *alternâncias* ocorridas durante o desenvolvimento do ser.

↘ O estudo da criança é essencialmente o estudo das fases que vão fazer dela um adulto. Entre as fases do desenvolvimento, há uma sucessão de preponderâncias de características marcantes que não se excluem, mas se alternam, sobrepõem-se e se articulam em determinados períodos da formação da criança. (WALLON, 1995:45).

(...) Aliás para reconhecer isto é necessário saber identificar o estilo próprio de cada uma e não nos limitarmos à simples enumeração dos traços que são simultaneamente observáveis. O que torna isto mais difícil é que o desenvolvimento da criança é, sobretudo nos primeiros tempos (...) que as suas diversas manifestações se sobrepõem umas às outras de tal modo que muitas vezes um mesmo período é, em proporção variável, de estilo compósito. Mas a individualidade dos sistemas assim justapostos pode ser confirmada pela patologia. Certas interrupções do sistema psíquico impõem a todas as reacções do sujeito o tipo correspondente de comportamento. Elas vêm todas sucessivamente esbarrar no mesmo ponto. (Ibid: 131)

A psicogenética walloniana propõe o desenvolvimento do indivíduo a partir de cinco estágios, que se sucedem com predominância e alternância afetiva e cognitiva, sendo que cada um possui uma coloração diferente, ou seja uma unidade marcada pelo predomínio de um tipo de atividade.

O estágio impulsivo emocional (0 a 1ano) caracteriza-se por uma dimensão subjetiva, apresentando uma coloração com base na emoção, voltada para a ênfase afetiva, subjetiva e centrípeta.

É marcado pela impulsividade, expressividade, utilizando a emoção como recurso de interação. As manifestações afetivas exuberantes são reflexo da imperícia e inaptidão da criança nesta fase.

Nos primeiros dias e primeiras semanas, a criança, tendo a face contra o travesseiro, não consegue desviá-la para respirar; não consegue se deslocar para o seio da nutriz a fim de que seus lábios alcancem o mamilo (...) A respiração do recém-nascido

permanece durante diversas semanas sem relação com suas reações psíquicas. No início é de intensidade muito irregular, com pausas após cada cinco ou seis atos respiratórios. Em seguida, ela torna-se alternativamente profunda e ligeira, e assume, enfim, uma periodicidade que parece corresponder a uma regulação puramente vegetativa. (WALLON, 1971: 34, 167)

↘ O estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos) caracteriza-se por uma dimensão objetiva, com coloração voltada para a ênfase cognitiva, objetiva e centrífuga. É observado o interesse da criança para a exploração sensório-motora do mundo físico. Apresenta outro marco importante que é a função simbólica, capaz de tornar presente, por intermédio da representação, o objeto ou algo ausente. Há predomínio das relações cognitivas com o meio — inteligência prática e simbólica.

(...) Fingindo ela própria acreditar, sobrepõe aos outros uma nova ficção que a diverte. Mas isso não é mais uma fase negativa de que depressa se cansa. Em breve precisará de mais verossimilhança ou, pelo menos, de mais artifício na figuração. (...) Os seus êxitos satisfazem-na como uma vitória das suas aptidões simbólicas. (...) Mas a linguagem é apenas um exemplo da lei que regula a aquisição de todas as nossas actividades. As mais elementares integram-se, ora modificadas ora sob o mesmo aspecto, noutras, através das quais aumentam gradualmente os nossos meios objectivos de relação com o meio. (WALLON, 1995: 40; 85)

↘ O estágio personalista (3 a 6 anos) apresenta ênfase e coloração com base subjetiva e afetiva. A tarefa central é o processo de formação da personalidade. O pensamento é sincrético.

Neste estágio, a afetividade é um campo mais amplo do que no primeiro estágio citado, exigindo um profundo trabalho afetivo e moral. Não há volta linear para um mesmo lugar (estágio impulsivo emocional), trata-se de um movimento de alternância espiralado.

(...) É o período em que se podem desenvolver paixões tanto mais carregadas de angústia quanto mais dissimuladas forem: ciúmes de um irmãozinho ou dos pais. (...) O ciúme pressupõe, seguramente, ainda uma certa semiconfusão entre si e as outras pessoas. (...) Dos 3 aos 6 anos o apego às pessoas é uma inextinguível necessidade para a pessoas da criança. Se for privada disso, será vítima quer de atrofia psíquicas, de que seu gosto de viver e a sua vontade guardarão a tara, quer de angústias, que a

marcarão por paixões penosas ou perversas. (...) Este é o momento em que, entre nós, a criança passa do jardim de infância para a escola primária. Esta mudança corresponde a uma importante etapa da sua vida psíquica. (WALLON, 1995: 205-6)

O estágio categorial (6 a 11 anos) caracteriza-se pelo desenvolvimento das disciplinas mentais. Nesta fase, a criança muda o foco de interesse do eu para as coisas. A tarefa central é a diferenciação do pensamento com redução do sincretismo, ocorrendo o amadurecimento dos centros de inibição e discriminação do córtex cerebral. Há preponderância do aspecto cognitivo.

(...) É a idade das partidas que se pregam àqueles que a escola parece desorientar, porque sua necessidade da família é demasiado aparente ou porque procuram obter uma atenção pessoal do professor.(...) Face aos adultos, o grupo de crianças parece, então, querer constituir uma sociedade igualitária, em que sem dúvida se produzirão diferenciações individuais, mas que não serão exclusivas e absolutas como é uma predilecção de um ser por outro. (Ibid: 207).

O estágio da adolescência (a partir dos 11 anos) com a crise pubertária refere-se a uma definição nova de contornos da personalidade, agora em desestruturação, por decorrência de modificações corporais resultantes da ação hormonal.

Durante vários anos, a criança vai-se familiarizando com o conhecimento das coisas, seus empregos e propriedades. Sua adaptação parece aproximando-se mais da do adulto. Quando surge o ímpeto pubertário, há uma revolução no desenvolvimento que rompe com o equilíbrio de forma súbita e marcante.

As questões pessoais, morais e existenciais vêm à tona, retomando a predominância da afetividade.

A crise que daí resulta pode ser comparada à dos três e dos anos que se lhe seguem. Mas ela é mais simétrica do que semelhante. Começa igualmente por uma oposição, mas que visa menos as pessoas do que, através delas, os hábitos de vida de tal modo costumeiros, as relações de tal modo inveteradas, que até aí a criança nem sequer parecia dar pela sua existência. O regresso da atenção à sua própria pessoa causa também no adolescente as mesmas alternâncias de graça e de embaraço, de maneirismo e de falta de jeito. (Ibid: 208)

Os estágios apresentados pela teoria walloniana muito podem auxiliar na compreensão sobre o desenvolvimento infantil, favorecendo, assim, o atendimento à criança em suas necessidades e interesses no transcorrer de sua formação.

O adulto-observador-mediador precisa ter conhecimento sobre as alternâncias típicas das etapas escalonadas do desenvolvimento, a fim de desempenhar seu papel de extrema valia, acompanhando a criança, nas sucessivas etapas de sua constituição biopsicossocial.

(...) Na base da escala, a alternância parece repetir-se, idêntica a si própria, e os seus resultados quotidianos parecem andar à volta do mesmo círculo. Só a longo prazo a transformação se vai tornando sensível. Pelo contrário, a sua evidência estala repentinamente numa daquelas idades, como a puberdade, que são únicas na existência. No entanto, em estado molecular ou integrada num conjunto mais vasto, a alternância provoca sempre um novo estado que se torna o ponto de partida de um novo ciclo. Assim evolui o desenvolvimento da criança, através de formas que se modificam de idade para idade. ((WALLON, 1995: 127)

2.3.4 Pensamento, linguagem e conhecimento:

Reflexões sobre os estágios personalista e categorial

Segundo Wallon, a linguagem constitui-se como o suporte indispensável para o progresso do pensamento, pois, por meio dela, a criança consegue transformar^{em} presente o ausente, como decorrência da função simbólica que vai, aos poucos, instaurando-se em sua evolução.

A criança precisa conhecer as 'coisas' para separar delas sua própria existência. Une-se às 'coisas' pela rotina e pela conduta automática no campo da inteligência perceptiva e prática, no qual tudo é apropriação mútua e fusão.

O conhecimento supõe seres 'separados e oponíveis', sobretudo 'oponíveis' a quem os conhece. Isso exige que a criança faça o seu inventário desses seres para, então, poder apropriar-se deles.

(...) A criança só pode saber colocar um nome nos objetos à medida que os percebe, manipula e pode limitar-se à enunciação do gesto que executa. Isso ainda não é nem

uma lembrança, nem instrução. É apenas concomitância das manifestações orais com as ocupações momentâneas da criança, mas por onde se opera uma correspondência sempre mais exata e mais familiar. Chegará o dia em que o instrumento verbal possuirá, suficientemente, significações bem diferenciadas para que, na ausência dos objetos ou dos atos, possa unir-se à simples imagem deles e servir para torná-la mentalmente presente. É a idade em que a representação se põe a existir por si mesma. (WALLON, 1989:314-5).

↘ No decorrer do estágio personalista (3 a 6 anos), por meio de relatos da linguagem da criança, podemos observar o pensamento sincrético como uma etapa decisiva, no seu esforço em direção à construção da coerência intelectual.

➤ Wallon caracteriza o pensamento infantil a partir do sincretismo, ou seja, segundo o uso na psicologia, o caráter confuso e global do pensamento e percepção infantis.

↘ No pensamento sincrético, observa-se a mistura de vários aspectos: sujeito e objeto pensado, objetos variados entre si, os vários planos do conhecimento, as inúmeras ligações entre as representações do real (idéias, imagens).

↘ Em suas pesquisas sobre o pensamento infantil, a partir de entrevistas com crianças de 5 a 9 anos, Wallon observou que existe uma dinâmica binária que coloca em pares os objetos mentais.

O par aparece como estrutura elementar do pensamento infantil:

“— O que é a chuva? — *A chuva é o vento.*— Então chuva e o vento são iguais?
— *Não.* O que é a chuva — *A chuva é quando tem trovão.* — O que é o vento?— *É chuva.* — Então é a mesma coisa? — *Não, não é igual.* — O que é que não é igual? — *É o vento.*— O que é o vento? — *É o céu.*”

↘ Na realidade, o pensamento existe apenas pelas estruturas que introduz nas coisas. Inicialmente, há estruturas muito elementares. O que é possível constatar, desde o início, é a existência de elementos que estão sempre aos pares. O elemento de pensamento é essa estrutura binária, não os elementos que a constituem. A dualidade precedeu a unidade. O par é anterior ao elemento isolado. Todo termo identificável pelo pensamento, pensável, exige um termo complementar, com relação ao qual ele seja diferenciado e ao qual possa ser oposto. (Ibid:31;33)

A associação de idéias feita pela criança pode ser decorrente mais da sonoridade existente entre as palavras do que por seus atributos semânticos.

A atração das crianças pela poesia, parlendas, versinhos ou jogos de linguagem demonstra seu grande interesse pela linguagem poética, o que provavelmente atesta, em sua linha de pensamento, uma relação de pares de palavras por assonância, ou seja, por aproximação ou similaridade sonora.

Para exemplificar, tomemos uma situação analisada a partir de uma conversa com uma criança de 8 anos, observando que a palavra com suas qualidades sonoras impele o pensamento:

"— Como é que tem água no céu? — *É no trovão.* — E o raio, o que é? — *É como neve, é branquinho.* — Não é neve? — *Não.* — O que é que ele vira?... ele fica sempre assim? — *Fica.* — O que que o raio faz? — *Ele cai em cima das casas e depois as esmaga.* — O que é que cai em cima das casas? — *O raio.* — É o que é que é branco e cai em cima das casas? — *Não, o raio é como pólvora*⁴. — Você me disse que o raio é como a neve, e agora é pólvora? Qual dos dois? — *Pólvora.* — O que é o vento? — *O vento é o trovão.* — O vento é pólvora? — *Não.*" (WALLON, 1989: 41)

Percebemos que foneticamente as palavras 'raio' (*foudre*) e 'pólvora' (*poudre*), em francês, muito se aproximam, o que para a criança parece constituir-se como ponto decisivo na aproximação que faz de ambas.

Outras combinações mentais encontradas no exemplo acima são mais freqüentes nas associações que as crianças fazem em pares sobredeterminados: *chuva e trovão; trovão e vento*, apresentando a *concomitância habitual entre seus termos, como unidades perceptivas ou sincréticas*.

Assim, os pares têm algo de irredutível entre si. As ligações intrínsecas deles podem prevalecer até sobre a identidade dos objectos que eles incorporam. Eles se opõem, assim, às ligações que tanto o conhecimento das coisas como a lógica elementar que vai do mesmo ao mesmo exigiriam.(...) O pensamento em pares não é apenas um pensamento descontínuo e fragmentário. Ele próprio em suas leis de combinação, que são diferentes das que a lógica usual tornou familiares para nós. (Ibid: 52).

⁴ O texto original possui a seguinte nota: " (6) N.T.- Em francês, há assonância entre 'raio' (*foudre*) e 'pólvora' (*poudre*). "

↙ Para Wallon, embora a confluência do sincretismo e da abstração possa parecer contraditória, ela, com certeza, não é fortuita, nem constitui um efeito da inconseqüência da própria criança.

No campo das impressões perceptivas ou das imagens, e no das representações qualitativas ou intelectuais, ela resulta das mesmas tendências à simplificação indiferenciada, à descontinuidade, à ignorância mútua, aos contatos puramente fortuitos dos conteúdos, dos momentos, dos atos mentais. (WALLON, 1989: 299).

↙ Na verdade, esta confluência do sincretismo e da abstração caracterizam alguns fenômenos típicos evidenciados no pensamento infantil e conhecidos na teoria walloniana como fabulação e tautologia.

Na fabulação, observam-se as distrações repentinas e freqüentes da criança, demonstrando verdadeiras e repentinas reviravoltas em seus depoimentos ou relatos, anunciando abruptamente fatos inusitados e inesperados, que ela tenta harmonizar em conjunto, por meio de outras e novas divagações, misturadas e acumuladas no enunciado.

Como exemplo de fabulação, apresentamos o relato de G. (6 anos):

" A gente corre dentro do vento; é pesado. O sol é mais gordo que isso (um projetor de globo esférico grande). Ele queimaria a gente se tivesse gases, que fariam a gente saltar até o sol. A gente cairia em cima, ele queimaria a gente. — Por que o sol nos queimaria? — Porque ele tem fogo. — Existe alguém que faz esse fogo andar? — Não, ele anda sozinho. — O sol é grande? — É. Ele não entraria aqui? — Não, ele é maior do que a casa. Mais alto. Você ia ver, se ele entrasse aqui, todos os papéis iam queimar e os papéis lá fora também. Escuta! Ele não se comportou direito (ela escuta censurarem uma criança na classe ao lado). Nós estamos na primeira série. A gente vê os molequinhos da primeira série. Ah! como ficou embaralhado! (os fios do projetor)." (Ibid: 170)

As diversões totais de G. misturam-se devido a percepções auditivas, visuais, entre outras que a levam a digressões, ora relacionadas, ora misturadas a objetos, seres, pessoas em seu relato, de modo criativo, não usual, espirituoso e lúdico.

Para a criança, a necessidade de convicção não ultrapassa, freqüentemente, 'o simples prazer de brincar'. Apresenta a fabulação de forma lúdica, pois ela faz parte de suas atividades naturais — experiências misturadas às suas reminiscências, aos seus desejos e à sua rotina.

(...) Suas explicações são por demais a justificação, a ilustração ou a simples emergência para serem controladas. As imagens que se formam na criança são, simultânea ou sucessivamente, a impressão recebida das coisas e a tradução fantasia que delas pode fornecer o material habitual de seus devaneios.(...) E até mesmo quando souber fazer um emprego racional das noções ao seu alcance, as explicações que poderá tirar disso terão, freqüentemente, o aspecto de fábulas. É, aliás, com freqüência, através das fábulas que o adulto responde às curiosidades dela. (WALLON, 1989: 169)

Também em referência ao pensamento sincrético da criança, uma outra característica típica de sua constituição é a tautologia.

Trata-se de um esforço da criança rumo à coerência intelectual, buscando ajustar fragmentos do pensamento, por meio de repetições e interligações, a fim de estabelecer impressões e significados correspondentes.

Corno exemplo de tautologia, apresentamos o relato de B. (6 anos):

" — Como é o sal? — *É salgado.*(...) — Como os barcos ficam sobre o mar? *Eles nadam.*— Como eles fazem para nadar? —*Com os barcos.*(...) — Por que a pedra vai para o fundo da água e a madeira não?— *Ela nada.* E a pedra? — *São pedras.*"

A coerência, na criança, é inicialmente, a simples tautologia. Podemos procurar deduzir a lógica da simples fórmula A é A. Mas, na criança, a tautologia não tem essa forma abstrata e conceitual. Ela ainda mergulha no mundo de impressões da criança, no das situações às quais seus atos e sua sensibilidade a misturam.(...) Na verdade, o alcance do esforço lógico quase não permite à criança ultrapassar impunemente a estrita identidade, enquanto ela não puder ultrapassar o plano de suas impressões concretas. A pura tautologia é a repetição exata, no segundo termo, do termo a ser definido. É a forma de pensamento que apresenta menos riscos, mas que traz também menos sentido. (Ibid:179)

Para que o pensamento evolua a um plano de representação mais objetivo da realidade, o processo de simbolização é indispensável, pois favorece a diferenciação entre sujeito e objeto.

Esta evolução do pensamento inclui uma série de diferenciações realizadas pela inteligência no decorrer do desenvolvimento infantil, merecendo algumas considerações específicas, em relação aos pensamentos personalista e categorial.

A presença acentuada e marcante do pensamento sincrético (3 a 6 anos) no estágio personalista, começa a perder seu espaço no estágio categorial (6 a 11 anos).

Organicamente, o início do estágio categorial é marcado pelo amadurecimento dos centros de inibição e discriminação, funções nervosas que delimitam as disciplinas mentais que estão diretamente relacionadas ao controle voluntário dos movimentos (redução da instabilidade e perseveração no plano motor), desempenhando, também, papel importante na redução do sincretismo.

Os fatores de origem social, como a linguagem e o conhecimento influenciam, sobremaneira, no processo de discriminação dos conteúdos mentais e inibição de temas inoportunos.

Embora a linguagem esteja ainda no início para ser encarada como elemento de uma ordem interior ou de qualquer enumeração mental, apresenta uma aptidão para imaginar nos objetos que se avistam, uma deslocação e uma trajetória invisíveis — 'possibilidade de representação'.

(...) Ela só é possível se a visão, em vez de ser totalmente absorvida pelos próprios objectos, os distribuir num plano imaginário de posições estáveis e solidárias. Sem ela, não há nenhuma possibilidade de representar a ordem mais significativa, de efectuar uma seqüência. Dela depende também o poder de ordenar as sucessivas partes do discurso. A perda de um poder pode acarretar a perda de outro.(...) Sem falar das relações sociais que torna possíveis e que a modelaram, nem o que cada dialecto contém e transmite de história, é a linguagem que fez mudar-se em conhecimento a mistura estreitamente combinada de coisas e de acção em que se converte a experiência bruta.(WALLON, 1995:173-4)

Refletindo-se sobre a evolução do pensamento, o progresso intelectual é visto como resultado de conflitos e não de pacífica acumulação (*conflito entre as aptidões intelectuais da criança e as tarefas que o meio lhe impõe, entre os seus recursos e a estrutura das coisas*).

Em relação ao pensamento sincrético, por exemplo, se, por um lado, constitui-se como obstáculo para o conhecimento objetivo do real, por outro é exigido com recurso indispensável para a criação artística (*livre associação, analogias, predominância dos aspectos sensório-motores e afetivos sobre a conotação objetiva das palavras*).

As possíveis misturas, características do pensamento sincrético, aproximam-se muito mais das associações poéticas do que de uma lógica formal de pensamento.

Para a criança, que caminha em direção à construção do conhecimento, a vivência do sincretismo precisa ser explorada, considerada e encaminhada, com seu devido valor, a fim de que o potencial infantil possa extravasar-se em suas múltiplas possibilidades de expressão e criação, edificando, aos poucos, seu pensamento rumo à lógica e à coerência intelectual.

Partindo do atendimento à criança, em todas as áreas já mencionadas, e retomando a importância da própria linguagem da criança — como aspecto marcante na construção do conhecimento —, outras linguagens serão discutidas, doravante, buscando articular a arte (em todos os possíveis âmbitos da expressão infantil: diferentes linguagens), ao saber escolar instituído, à procura de meios que auxiliem a criança a avançar em suas hipóteses de leitura e interpretação de mundo — especialmente, na passagem da Educação Infantil a 1ª. série do Ensino Fundamental —, tomando como suporte a concepção walloniana sobre o pensamento sincrético (criativo, confuso e múltiplo) da criança e sua relação com a arte/expressão.



Capítulo 3

A expressão da criança

Às vezes as pessoas necessitam de um tipo especial de treinamento para se permitirem uma soltura, uma confiança nos seus próprios sentimentos e na expressão desses sentimentos (...) Frequentemente as crianças preferem desenhar ou pintar aquilo que bem querem, e não aquilo que se lhes mandam. Isto não prejudica o processo terapêutico; a importância reside no que está em primeiro plano para a criança.

Violet Oaklander

↘ A evolução do pensar percorre um trajeto bastante significativo e, considerando-se a riqueza de suas fases na observação deste caminhar, leva-nos a refletir sobre a importância de o adulto (re)conhecer que fatores como linguagem, pensamento e conhecimento intermediam, qualitativamente, o desenvolvimento infantil, necessitando ser contemplados em atenção e oferecimento de experiências diversas à criança.

↘ A manifestação dos sentimentos e emoções da criança, ou seja as diferentes maneiras pelas quais ela se expressa — gestos, nível de linguagem, extravasamento das hipóteses do pensamento — não é algo que ocorre simples, naturalmente ou de modo espontâneo; na verdade, precisa ser proporcionada e estimulada, por meio de experiências significativas planejadas pelos adultos que mediam o processo ensino-aprendizagem.

↘ Pensar em oferecer experiências que possibilitem a expressão da criança — por meio da utilização de múltiplas linguagens —, remete-nos à vivência de situações relacionadas aos sentidos, capazes de fazê-la *aprender e apreender* o mundo de forma perene, (re)descobrimo sensações e construindo, com elas, significados que a auxiliarão a (re)nomear o seu *ser-estar* no mundo — sua auto-imagem, sua auto-estima, suas emoções, seus sentimentos, as relações intra e interpessoais.

3.1. A experiência sensorial

É preciso ver em seu interior atacando a concupiscência. Que padeiro mergulhou jamais mãos tão enormes em sua masseira? Que padeiro vimos igualmente acabrunhado pela montanha movediça, ascendente, desmoronante, da massa? Uma massa que busca o teto e o rebentará.

Henri Michaux

↘ OAKLANDER (1980:131-143) faz importantes considerações sobre o significado das experiências sensoriais para a criança. Todos os sentidos (tato, paladar, olfato, visão, audição) devem ser vivenciados, rotineiramente, como um hábito na vida da criança, por meio de atividades, jogos, brincadeiras que aprimorem, pouco a pouco, a sensibilidade infantil, favorecendo, conseqüentemente, de modo equilibrado e natural, o desenvolvimento cognitivo.

↘ (...) As crianças pequenas não têm medo de olhar. Elas vêem, examinam, inspecionam tudo, e muitas vezes parecem fixar o olhar atentamente. Este é um dos modos que as crianças têm a seu dispor para aprender e conhecer o mundo. As crianças cegas fazem o mesmo tipo de coisa com seus outros sentidos (...) Permitir que os sons penetrem na nossa consciência é o primeiro passo para tomar contato com o mundo, o início da comunicação. Ajudar as crianças a apreciar o som incrementa o seu senso de ser no mundo (...) Sons e sentimentos combinam (...) Muitas experiências sensoriais na verdade envolvem uma combinação de sentidos. De fato, provavelmente é difícil citar uma única experiência sensorial que não envolva mais do que um sentido (...) (Ibid, 131-143)

↘ É importante que a criança vivencie situações que a levem a expressar seus sentimentos das mais diferentes maneiras: desenhando, pintando, dramatizando, contando histórias, fazendo modelagem, colagem, escultura, construções com materiais e objetos diversos, enfim, descobrindo que pode e consegue criar e recriar, fazer e refazer, contar e recontar — percebendo o *ir e vir* nas situações concretas, assegurando a flexibilização de seu pensar, favorecendo a construção das operações abstratas em seu desenvolvimento cognitivo e beneficiando o seu equilíbrio emocional. Assim, (re) descobre-se como um ser

importante que faz diferença no mundo que a rodeia — que a influencia, mas que, também, por ela, é influenciado e transformado.

Algumas crianças não estão familiarizadas com o que são sentimentos. Esta afirmação parece estranha, pois certamente as crianças sentem. Mas penso que elas têm uma capacidade limitada de comunicar seus sentimentos. Elas também tendem a ver as coisas em preto e branco. Creio ser muito útil proporcionar às crianças experiência com a grande variedade de sentimentos e suas nuances. Existem também jogos e exercícios que ajudam as crianças a estabelecer contato com seus próprios sentimentos. (OAKLANDER, 1980:145)

O que nos parece óbvio e natural, nem sempre o é para a criança; portanto, o olhar do adulto precisa estar voltado ao oferecimento de experiências que contemplem o *olhar de descoberta* da criança, buscando criar pontes de significação entre situações concretas e abstratas, favorecendo o processo de sinestesia — na vivência de múltiplas sensações que se misturam, inter-relacionam-se e se completam —, assim como articulando essas vivências com jogos e brincadeiras que explorem o lúdico, contextualizando a vida da criança em situações lúdicas e significativas, auxiliando-a a ampliar sua leitura de mundo e a, nele, inserir-se, plena e equilibradamente.

3.2. O brincar

Cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta, enquanto cria seu mundo próprio ou, dizendo melhor, enquanto transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela.

Freud

Pensando-se nas possibilidades de expressão da criança, encontramos no brincar uma das mais ricas experiências que, a ela, devem ser oferecidas, a fim de que possa vivenciar de maneira criativa, situações que favorecerão as passagens do imaginário ao

real, do lúdico ao sério, do individual ao coletivo, do concreto ao abstrato, em caminhos alternados e de mão dupla, em idas e vindas, no transcorrer da construção desses processos que se imbricam e se completam na constituição do *ser-criança*.

Muitos pesquisadores da Educação Infantil apresentam constatações diversas sobre o que é brincar e, em sua grande maioria, o que todos têm como eixo de concepção, em comum, é que o brincar auxilia extremamente a criança em seu desenvolvimento socioemocional e cognitivo, favorecendo-a se inserir de modo mais equilibrado no mundo.

Em relação ao brincar, KISHIMOTO (1994:7) apresenta-nos uma distinção importante entre jogo, brinquedo e brincadeira, que pode auxiliar-nos na reflexão em questão, pois, na maioria das vezes, as colocações sobre estes termos são expostas indistintamente.

(...) brinquedo será entendido sempre objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança. (brinquedos e brincadeiras) (Ibid:7)

Nas diversas situações apresentadas pelo brincar (jogo, brinquedo e brincadeira), as instituições de Educação Infantil oferecem, muitas vezes, experiências equivocadas no que se refere à real essência desse processo lúdico infantil, confundindo-o com um trabalho que parte do olhar do adulto (leitura da escolarização), em detrimento do olhar da criança (leitura de mundo).

Partindo-se dessa premissa, WAJSKOP (1995:24-7), considera importante refletir-se, atentamente, sobre as várias concepções relacionadas ao *brincar*, pois, por decorrência de uma trajetória histórica, muitos ainda o vêem como pretexto para a assimilação de conteúdos escolares, utilizando jogos didáticos — e outras situações supostamente relacionadas à vivência desse importante processo para o desenvolvimento infantil —, com o fim único e exclusivo da aprendizagem cognitiva, desconsiderando os aspectos socioculturais imprescindíveis em sua vivência.

Brincando, a criança pode 'adentrar o mundo das diversas práticas sociais necessárias ao seu desenvolvimento pela via da representação e da experimentação', mas é necessário tomar cuidado e buscar a superação da dicotomia existente em muitas instituições de Educação Infantil, entre socialização/escolarização e brinquedo/trabalho.

→ (...) a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação viso motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas (...) Ao mesmo tempo que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas pré-escolares, através do trabalho lúdico didatizado, infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão de mundo, definida 'a priori' pela escola (...) (WAJSKOP, 1995: 24-7)

Brincar corresponde a uma ampla vivência lúdica e expressiva, capaz de favorecer a interação das crianças entre si, com a natureza e sociedade experimentando papéis sociais, construindo-se como pessoas atuantes e críticas em sua relação com o mundo, como suas possíveis transformadoras. Isso, indubitavelmente, não se restringe, à mera aquisição de conteúdos didáticos oferecidos pela escola.

→ A preocupação exclusiva com conteúdos escolares pré-determinados pela escola acaba priorizando a formação do 'homem-cabeça' em detrimento do 'homem-emoção'.

→ Nesse sentido, a arte aparece como um caminho possível — vivência de experiências, por meio de múltiplas linguagens — que permitam à criança conhecer o seu potencial interior criador, aumentando sua auto-estima e sua capacidade de realização em qualquer área do conhecimento cognitivo.

→ Isso só poderá acontecer de modo realmente significativo à criança, se passar por seus sentidos — manuseando, degustando, olhando, experimentando materialmente suas percepções —, por meio de vivências concretas e cheias de saber artístico, portanto, plenas de sentir.

→ É importante pensar que a concretização das sensações da criança em seu brincar, leva-a mais facilmente ao desenvolvimento de suas operações mentais superiores, favorecendo os processos de abstração, reflexão, raciocínio, entre outros avanços qualitativos em seu desenvolvimento integral.

Todas essas possibilidades precisam ser oferecidas à criança — brincando, vivenciando papéis, (re)criando cenas e personagens, participando do faz-de-conta, enfim, estabelecendo pontes entre significantes e significados, construídos a partir de experiências criadoras e criativas.

A arte como linguagem universal, veículo da expressão de emoções e sentimentos, pode auxiliar a criança a construir e vivenciar o seu fazer artístico, articulando o *sentir concreto* e o *fazer abstrato*, vivenciando situações que perpassam e ultrapassam o olhar do

senso comum, aprendendo a enxergar e a expressar para o além do que é simples e comumente visível aos olhos, brincando de (re) criar a realidade de maneira lúdica, simbólica e criativa.

3.3 A linguagem universal da Arte

Criar é tão difícil ou tão fácil como viver. E é do mesmo modo necessário. (...) Reiteramos que a criatividade é a essencialidade do humano no homem ao exercer seu potencial criador, trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura sua vida e lhe dá sentido. (...)

Fayga Ostrower

Em sua trajetória de sujeito sócio-histórico, o homem tem demonstrado uma peculiar necessidade de expressão, registrando suas vivências e sensações por meio de pictogramas, ideogramas, hieróglifos, desenhos... — chegando, inclusive a uma escrita fonográfica, buscando a representação dos sons na escrita com suporte de letras. Todas estas tentativas de expressão vêm-se realizando em materiais e objetos de natureza diversa como rochas, madeira, papiro, porcelana, entre outros suportes oriundos de culturas diversas.

↘ Esses registros do homem denunciam seu desejo de pertencimento ao mundo como sujeito atuante e artífice de um momento sócio-histórico vivenciado, além de constatar sua avidez para perpetuar suas idéias, sentimentos e mensagens, buscando vias para comunicá-los a *outros* de diferentes e inusitadas maneiras. Sendo geneticamente um ser social, sua necessidade de expressão apresenta um caráter universal e o seu olhar sobre o mundo e a representação do mesmo, demonstra a grande potencialidade para a criação, com a utilização de um canal voltado inteiramente para a expressão, invenção e criação — a Arte.

A arte traz em sua concepção mais profunda o papel de (re)significar o mundo por meio de *um olhar a partir de muitos outros*, sendo este o sinal marcante da presença da cultura na vida do homem. É capaz de tornar presente o ausente, de nos fazer sentir,

reviver emoções, ingressar no mundo da catarse, da sinestesia, da superposição de sensações, da intertextualidade, do rompimento ao convencional e ao senso comum.

↘ Esse olhar para o mundo de forma diferenciada demonstra traços do sincretismo e seu caráter *confuso e global* tão presente no pensamento sincrético — especialmente na faixa etária de 3 a 6 anos segundo a teoria walloniana de estágio personalista — e na percepção da criança sobre o mundo e as diferentes linguagens que pode utilizar para representá-lo. Da mistura do sujeito e o objeto pensado surgem inúmeras ligações entre as representações do real por meio de idéias, imagens, criações inusitadas.

Pensando na não-linearidade da seqüência de estágios proposta por Wallon, mas sim na alternância destes, podemos considerar que mesmo na predominância do pensamento sincrético, constituinte do estágio personalista — apresentando como coloração principal uma base calcada na subjetividade e na afetividade — , isto não significa que em outros momentos o sincretismo — como eixo da criação artística — não apareça no desenvolvimento da criança...E, por que não dizer do próprio adulto quando oriundo de vivências artísticas oferecidas no trajeto de sua formação?

↘ A arte possibilita a construção de um tripé indispensável ao desenvolvimento do ser-criança — linguagem, pensamento e conhecimento — aspectos que se completam, articulam e se inter-relacionam por meio da vivência de diferentes linguagens.

Para Bachelard, existe uma imaginação material, ou uma inteligência material que tem sua raiz no empírico: sentir, cheirar, aproximar-se do mundo pela experiência encarnada e vivenciada pelos sentidos. A imaginação criadora nutre a ciência como estética da inteligência.

(...) A imaginação não é, como o sugere a etimologia a faculdade de formar imagens da realidade; ela é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade.(...) a imaginação material, tributária principalmente da mão, tem a ver não com uma fenomenologia, mas com uma dinamologia: é jogo de forças humanas e forças naturais(...) A mão operante e trabalhadora de que fala é a mão feliz, a serviço de forças felizes porque forças criadoras (...) a matéria (...) não é vista como hostil e causadora de penas e fadigas. É, ao contrário, oportunidade de realização pessoal, de expansão do universo interior, de demonstração da força de vontade, incentivo à imaginação criadora, centro de sonhos. (BACHELARD, 1973: 8; 20-1)

Vivenciar a partir dos sentidos traz, portanto, a possibilidade de uma alfabetização estética, com base em múltiplas linguagens favorecedoras de ricas experiências significativas para o desenvolvimento infantil — necessidade premente da criança.

3.3.1 As múltiplas linguagens e o desenvolvimento da criança

O *atelier*, em nossa abordagem, é um espaço adicional dentro da escola, onde é possível explorar com nossas mãos e nossas mentes, onde podemos refinar nossa visão através da prática das artes visuais, trabalhar em projetos ligados a atividades planejadas em sala de aula, explorar e combinar ferramentas, técnicas e materiais novos com outros bem-conhecidos.

Loris Malaguzzi

As múltiplas linguagens na educação da criança pequena trazem a possibilidade de vivenciar a arte em suas diferentes vias de comunicação, expressão, enfim, proporcionar à criança uma alfabetização estética, com base em experiências compartilhadas na Educação Artística de forma global, multifacetada e abrangente.

PORCHER (1982:28) faz comentários crítico-reflexivos importantes sobre o tratamento deficitário que as escolas destinam à Educação Artística em seus currículos; por isso, questiona a presença desta nas salas de aula como *luxo ou necessidade*... Para ele, o papel da Educação Artística é, antes de mais nada, 'uma aprendizagem de aparências'.

(...) não nos detemos a detalhar as aparências (...) Reconhecer os matizes das cores e das luzes, estudar os movimentos, os ruídos, avaliar os tamanhos e as distâncias, sentir as matérias e as formas, tomar consciência dos ritmos próprios das coisas e dos seres mais variados, preocupar-se com aquilo que passa e com aquilo que permanece, com as proporções e distorções, com as semelhanças e os contrastes, familiarizar-se com os valores espaciais e com as características dos volumes (...) É evidente que uma tal alfabetização estética (plástica, musical, mas também gestual, pois se trata igualmente de criar escalas de gestos, para um domínio mais completo e mais universal do corpo) pode conduzir sem dúvida a uma sensibilização tecnológica (compreender os objetos a partir da relação forma-estrutura-função, e isto qualquer que seja o objeto, desde uma represa a uma colherzinha (...))

A Educação Artística — com uma proposta de alfabetização estética— caracteriza uma perspectiva humanista de trabalho na educação, pois viabiliza e possibilita a expressão de sentimentos, valores, sensações, vivências, por meio de vários canais de comunicação, extravasando além da superficialidade, mergulhando fundo nos detalhes das aparências, (re)significando o mundo com sensibilidade e criatividade.

A pedagogia artística com base em linguagens estéticas mostra a importância de um programa de formação da sensibilidade que apresenta, ao mesmo tempo, uma realidade de natureza emocional e cultural.

(...) o apelo à invenção, à iniciativa criadora, se entrecruza continuamente com a preocupação de proporcionar à criança um domínio suficiente das linguagens estéticas, pois as duas coisas são basicamente complementares: o desejo de expressão comanda a aprendizagem dos meios da expressão, os quais, por sua vez, alimentam e firmam esse desejo (...) A noção de pedagogia da criatividade assume um sentido concreto: em estado natural, a criatividade artística é apenas uma virtualidade, um potencial, talvez uma esperança. Ela só se tornará forma, expressão, linguagem, mediante a operação de um trabalho pedagógico (...) É preciso que esse trabalho não se equivoque quanto ao seu objeto e destino: não se trata de *inculcar arquétipos ou estereótipos*, mas de dar instrumentos de expressão. (PORCHER, 1982:34)

As linguagens — veiculadas à expressão da arte — são inúmeras e precisam ser vivenciadas pela criança pequena como um exercício de aprendizagem estética, de sensibilização e contato com os vários tipos de produção artística desde a Educação Infantil.

É imprescindível o olhar atento do educador para a importância de oferecer a vivência de múltiplas linguagens à criança, por meio de experiências significativas e prementes ao seu desenvolvimento.

A seguir, apresentaremos reflexões sobre algumas linguagens e sua função na alfabetização estética como uma significativa proposta de letramento artístico-social, já que podem aproximar a criança do universo da *leitura de mundo*, muito antes da *leitura da palavra*, pois aquela relaciona-se diretamente à expressão do humano, universal, do sentir e inter-relacionar a essência de tudo e todos, e esta como decorrência daquela, como processo de codificação e decodificação de um registro feito a partir do que foi sentido, observado e vivenciado.

O desenho

O desenho fala, chega mesmo a ser uma espécie de escritura, uma caligrafia.

Mário de Andrade

O desenho constitui-se como uma das primeiras manifestações de expressão em registro escrito realizado pela criança. Pode, assim, ser considerado como a sua primeira escritura.

MOREIRA (1999: 20) tece considerações importantes sobre o valor do desenho como linguagem significativa a ser oferecida à criança. O desenho auxilia-nos a conhecer melhor a criança, pois, por seu intermédio, descortinamos informações — a respeito do interior deste pequeno ser pensante —, enquanto traceja o seu espaço e escreve a sua história.

(...) O que é preciso considerar diante de uma criança que desenha é aquilo que ela pretende fazer: contar-nos uma história e nada menor que uma história, mas devemos também reconhecer, nesta intenção, os múltiplos caminhos de que ela se serve para exprimir aos outros a marcha dos seus desejos, de seus conflitos e desejos. Porque o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala. A criança desenha para falar e poder registrar a sua fala. Para escrever. O desenho é a primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever a criança se serve do desenho. A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas.

É de extrema importância oferecer a vivência desta linguagem à criança, considerando sua criatividade, auxiliando-a a expandir seu universo de invenção, atentando para prevenção de estereótipos e padrões pré-estabelecidos pelo olhar de adultização de valores — traços demarcatórios impostos na criação —, que podem interferir e prejudicar a expressão autêntica infantil.

O educador precisa considerar o desenho como expressão daquilo que a criança e está exteriorizando; desta forma, cada desenho tem seu valor próprio, sendo impossível comparar e estabelecer critérios classificatórios ou avaliativos entre os desenhos realizados por diferentes crianças, pois a expressão de sentimentos e sensações por meio da arte não podem ser mensuráveis ou quantificados.

(...) Os "desenhos pedagógicos" — usados por alguns professores em aula — assim como muitos dos desenhos encontrados nos livros didáticos, são bastante simplificados, e atendem a uma idéia abstrata do objeto. Para o adulto eles são compreensíveis, mas não para a criança que muitas vezes copia sem entender. E assim o desenho vai perdendo em significação para a criança. Como em geral este adulto já perdeu seu próprio desenho, o "desenho pedagógico" se apresenta como um recurso, é para ele mera cópia. Fecha-se assim uma cadeia de desenhos sem significados. Desenhos que não são expressão de quem desenha e portanto não são nada, pois que arte é sempre "linguagem carregada de significado" (...) O poder do adulto se faz sentir ainda pela maneira como parecia os desenhos infantis. (...) (MOREIRA, 1999:87)

A música

A música é uma inestimável fonte de estímulos, de equilíbrio e de felicidade para a personalidade da criança e do adolescente. (...) O acesso à música, seja sob forma de criação ou tão-somente de audição, não constitui um fator irreduzível do temperamento, mas uma aptidão e uma atitude passíveis de serem provocadas, desenvolvidas e educadas.

Louis Porcher

A música como linguagem universal representa a sintonia tecida com todos os sons presentes na natureza, com as possibilidades de criação e recriação, com o desenvolvimento da acuidade de perceber e (re)significar os diversos ruídos que nos cercam.

A sensibilização musical é imprescindível ao desenvolvimento da criança, desde a mais tenra idade, pois, a partir dela, ela começará a construir o seu próprio repertório de preferências, analisando, comparando, estabelecendo pontes entre os diferentes sons e harmonias musicais.

É tarefa importante do educador pensar na multiplicidade do repertório musical, oferecendo à criança reflexões e vivências significativas sobre o valor da música, pois, para ele próprio, não ser apanhado pelos apelos de massificação da mídia, também representa um desafio constante, podendo ameaçar ambos (educador e educando) no contato com a essência verdadeira da sensibilidade musical.

PORCHER (1982: 67) dá-nos um depoimento sobre a vida musical dos franceses que pode ser, sem muito esforço, comparada em algumas situações com a nossa realidade

musical. Seu depoimento mostra a falta de motivação de alguns professores — sem formação especializada —, geralmente analfabetos e carentes em matéria de música.

(...) Entre esta carência da educação escolar por um lado e a indiferença e incultura da opinião pública por outro, existe sem dúvida um condicionamento recíproco, um círculo vicioso; é difícil vislumbrar como ele poderia ser rompido. A feiúra, a mediocridade, a nulidade constituem, em matéria de música como nos outros campos, a característica de massa de nosso meio ambiente sensorial; e há de se reconhecer que a lógica de consumo (subordinação da difusão cultural à lei do mercado, crescente integração das mensagens culturais nas mensagens publicitárias, permanente acréscimo — até a saturação — de estímulos emocionais a fim de obter um pouco de atenção do prezado cliente, do consumidor bem-amado, do ouvinte-espectador anônimo, porém tão delicadamente pessoal!)

Embora haja muitas dificuldades na vivência da música em sua real essência, é preciso encontrar alternativas para sua valorização, pois é a partir do experienciar musical que serão constituídos os canais de sedução e sensibilização para essa rica linguagem imprescindível na formação da criança.

Quantos adultos — que trazem em suas memórias de infância as cantigas que seus pais, avós e familiares cantavam... — tiveram oportunidade de ouvir tocar no piano, violão, acordeão, ou outros instrumentos, canções que até hoje fazem parte de seu repertório musical como um registro de sua própria identidade musical?

O processo de sensibilização musical começa, assim, pelo educador, no resgate de sua própria história de vida, de seu próprio repertório musical, do que foi ou deixou de ser constituído, para, a partir dessa reflexão, avaliar-se, aprimorar-se e, assim, auxiliar, também, a criança.

A dança

Se o balé vestiu o pé em sapatilhas de cetim, ocultando a superfície do corpo e sua força de trabalho atrás de uma cobertura que representava a feminilidade macia e graciosa, e se a dança moderna bravamente despiu o pé para simbolicamente assegurar seu contato com a terra, a musa da dança pós-moderna usa tênis, não simbolizando nada, provendo a rapidez e a leveza das sapatilhas de ponta, mas também o conforto, mantendo uma distância fria e humana da terra enquanto garante que os pés fiquem firmes no chão.

S. Banes

A trajetória da dança na educação merece uma reflexão sobre alguns muros construídos na relação teoria-prática dessa importante linguagem.

Segundo DELEUZE:

A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria para outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar este muro. (FOUCAULT apud MARQUES, 1999:15):

MARQUES (1999: 19-20) assinala algumas dificuldades para as práticas de ensino de dança na escola, já que não existem receitas prontas. Trata-se, antes, de um processo totalizante de ações múltiplas que se revezam na relação teoria-prática.

(...) uma teoria é como uma caixa de ferramentas (...) É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. (DELEUZE, in FOUCAULT, apud MARQUES 1999:19-20)

Para encontrar algumas ferramentas que possam viabilizar as práticas de ensino de dança na escola é importante estabelecer algumas considerações entre os nomes que caracterizam os trabalhos voltados para crianças e adolescentes e suas propostas: dança criativa, dança educativa, dança-educação e expressão corporal.

Segundo MARQUES (Ibid: 80):

(...) poderíamos indagar se, realmente, com todas essas designações atribuídas à dança por educadores, não estaríamos nós mesmos assumindo uma diferença entre a dança produzida na sociedade e a dança presente nas escolas: a primeira é arte, a segunda, educação. Todas estas denominações poderiam, inclusive, ser vistas como conseqüências, reflexos e ao mesmo tempo combustíveis do processo de escolarização por que passou — vem passando — a dança em nossas instituições de ensino.

O importante é que a dança seja oferecida como possibilidade e direito à expressão do corpo, assim como para Laban (coreógrafo e dançarino — desenvolveu seu trabalho

educacional na Inglaterra na primeira metade do século XX) que *usou o termo dança educativa em contraposição à técnica rígida e mecânica do balé clássico da época... a criança e o adolescente deveriam ter sua subjetividade enquanto dançavam, como defendiam os dançarinos modernos de seu tempo. Para Laban, este tipo de aula seria "educativa", ou não seria o mesmo que "criativa"?*

(...) Os discursos presentes na dança criativa são, em grande parte, contundentes sobre a possibilidade de um auto-desenvolvimento da criança/adolescente: auto-expressão, auto-conhecimento, auto-liberação, auto-controle, auto-educação, para que as personalidades dos alunos sejam trabalhadas. Em outras palavras, a educação centrada no aluno é o que mais vem caracterizando os princípios educacionais desta modalidade de dança (...). Por último a afirmação de que "toda criança/adolescente tem o direito de dançar" é um dos princípios praticamente inabaláveis da "dança criativa". Por trás da afirmação está a justificativa da inclusão da dança como disciplina obrigatória nos currículos escolares. (MARQUES, 1999: 83-4)

A prática da dança precisa ser resgatada no contexto da escola, possibilitando à criança conhecer melhor o seu próprio corpo, descobrindo e ampliando suas expressões manifestações de seus sentimentos, sensações, impulsos das mais variadas ordens.

Trata-se de um trabalho que demanda também um cuidado em relação ao educador que precisa instrumentalizar-se para vivenciar com seus alunos essa linguagem contagiante e tão importante para o desenvolvimento da criança.

O teatro

A imaginação dramática, sendo parte fundamental no processo de desenvolvimento da inteligência, deve ser cultivada por todos os métodos modernos de educação. Piaget indica que o jogo está diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento da criança. Com qualquer estrutura cognitiva (esquema) há dois processos associados: o jogo assimila a nova experiência e, então, prossegue pelo mero prazer do domínio; a imitação, relaciona-se com a experiência de modo a acomodá-la dentro da estrutura cognitiva — jogo para assimilar, imitação para acomodar. Embora a imitação e o jogo estejam diretamente relacionados com o processo de pensamento e com o desenvolvimento da cognição, a imaginação dramática é um fator-chave — é ela que interioriza os objetos e lhes confere significado.

Ingrid Dormien Koudela

O teatro possibilita colocar a imaginação em ação, representando a integração das artes, já que contextualiza múltiplas linguagens — fontes de nutrição da imaginação e da cultura. Caracteriza-se como uma experiência estética e artesanal — pois vem da construção do ser humano — , vivenciada e trabalhada em sua verdadeira essência na confecção de cenários, seleção e elaboração de músicas e canções, coreografia, linguagem gestual, entre outras formas de expressão verbal e extraverbal.

Tanto o *jogo dramático* — que apresenta intencionalidade em mostrar algo para uma platéia — , quanto o *jogo teatral* — que apresenta o faz-de-conta e o envolvimento no jogo simbólico sem a preocupação em mostrar algo a alguém, e a improvisação — que parte da idéia do agora, sem haver ensaios anteriormente — , fazem parte de uma trama de possibilidades de expressão, nas quais a criança pode extravasar suas emoções, conhecer-se melhor e também conhecer melhor o outro nas situações vivenciadas no grupo, nutrindo o seu imaginário por meio das imagens internas presentes nas diversas situações representadas e, ao mesmo tempo, estabelecendo pontes de equilíbrio com a realidade.

Para SPOLIN (1992: 24), é importante que a avaliação de cada trabalho, independentemente de sua especificidade de representação, seja realizada como reflexão sobre a construção do processo desenvolvido (antes, durante, depois); no entanto, sem que haja a preocupação do valor de julgamento — se fez *bem ou mal* — , o que mais interessa é o que se fez.

É preciso efetivar a prática do teatro na escola, pois sabemos que este ainda não é um exercício habitual no contexto da educação brasileira. Trabalhar o jogo de representações com a criança pequena constitui um passo importante para o despertar da paixão pelo teatro e suas múltiplas possibilidades de expressão e socialização.

Ilo Klugli — autor da obra *Histórias de Lenços e Ventos* — é um dos principais representantes do teatro infantil para a educação brasileira. Sua formação, embora não acadêmica, vem da observação em uma rede complexa de teorias envolvidas em sua trajetória profissional, articuladas e contextualizadas às necessidades e expectativas da criança.

Esta história representa um marco do teatro para criança, pois explora o jogo simbólico, assinalando leituras diversas de mundo — como a criança vê e sente o que a cerca — e serve como referência de um trabalho significativo para a formação da sensibilidade da criança para o teatro.

Por que fazer teatro para criança

Debaixo da água tem terra
Debaixo da terra tem água
Dentro de cada criança existe um homem
de olhos abertos para o mistério de crescer
da noite para o dia e do dia para noite(...)
Tudo isso para esboçar um universo
relativo em volta da pergunta que mais
nos acompanha. " Por que continuar a
fazer teatro para crianças?" (...)
É este então um caminho de continuidade
por dentro ou por fora de nós adultos
e da nossa criança.(...)
Fazemos teatro para que os nossos pés e
mãos não esqueçam sua longa e maravilhosa
história de artesãos do movimento
da alma do homem no amar e criar.
E das nossas mãos saíram barcos pequenos
e lenços azuis como o céu à procura
da liberdade e de um destino escolhido.

Ilo Klugli (2000:2)

A literatura

A mãe falou:

"— Meu filho, você vai ser poeta.

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios com suas peraltagens.

E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos."

Manoel de Barros

A literatura com seu poder de representação simbólica constitui-se como um grande aliado da expressão infantil, sendo capaz de tornar presente o ausente, de brincar com as palavras por meio de um jogo lúdico com base na imaginação que flui e que voa, permeando a possibilidade de sonhar, de ir e vir, transitando do real ao imaginário sem maiores preocupações ou obstáculos.

Esta possibilidade de encontrar nas histórias, na poesia, nas parlendas, nos ditos populares, provérbios, trava-línguas, entre outros gêneros literários, caracteriza a literatura como um canal de registro do homem, sujeito socio-histórico.

Oriunda dos primórdios da história da humanidade, a literatura possui raízes calcadas na oralidade e vem-se constituindo desde o início dos tempos em etapas de expressão cada vez mais abrangentes e significativas.

Vários estudos têm sido feitos buscando decifrar inscrições deixadas em objetos como tábuas de argila ou de vegetal, escrituras em papiro, dentre outros materiais que expliquem o início da literatura e o impulso do homem de contar 'histórias' como necessidade de comunicar aos outros suas experiências, buscando 'significação' para todos.

Foram as primeiras formas de escrita que permitiram que palavras ditas há milênios tivessem durado e possam, ainda hoje, ser ouvidas por nós (...) A palavra desde sempre impôs-se aos homens como algo de mágico, como um poder misterioso que tanto poderia proteger quanto ameaçar: construir ou destruir. Daí os cantos e fórmulas mágicas que, nos rituais dos povos primitivos, ajudariam o homem a vencer as forças que lhe eram hostis: as da Natureza, dos animais ou dos inimigos.(...) O poder da resistência dessa coisa, aparentemente tão frágil e precária, que é a palavra (literária ou não), prova de maneira irrefutável que a comunicação entre os homens é essencial à sua própria natureza. (COELHO, 1991: 12-3).

A literatura, em sua gênese e trajetória, constitui-se como um verdadeiro filão para a formação da sensibilidade da criança por meio das mais diversas experiências que pode vivenciar, viajando pelo mundo maravilhoso e encantado das histórias, construindo, aos poucos, seu olhar atento e diferenciado para o mundo, um olhar que vai além do que nos dizem as simples e superficiais aparências, aquele que percebe o significado mesmo do não-dito que só a magia da arte é capaz de expressar.

(...) com relação à gênese da Literatura Popular/Infantil ocidental, sabe-se que está naquelas longínquas narrativas primordiais, cujas origens remontam a fontes orientais bastante heterogêneas e cuja difusão, no ocidente europeu, se deu durante a Idade Média, através da transmissão oral. Dessas narrativas primordiais nascem, pois, as narrativas medievais arcaicas, que acabam se popularizando (na Europa, e depois em suas colônias americanas, como o Brasil) e se transformando em literatura folclórica (ainda hoje viva, entre nós, circulando principalmente no Nordeste, através da literatura de cordel) ou em literatura infantil (através dos registros feitos por escritores cultos como Perrault, Grimm etc).(Ibid:13).

A perenidade das mais diversas obras literárias — presentes na arte de ouvir e contar histórias, de viver — por meio dos textos verbais ou extraverbais — as emoções, os medos, alegrias das personagens, possibilita à criança mergulhar no universo das histórias,

participando interativamente, elaborando e equilibrando suas próprias sensações calcadas em uma via de mão dupla que transita em um fluxo ininterrupto entre o mundo real e o imaginário — e talvez seja esta magia da não-estagnação, esta dinamicidade de emoções, ambientes, personagens, estilos de expressão diversificados, que configura a paixão das crianças pela literatura.

A literatura leva ao extremo a ambigüidade da linguagem: ao mesmo tempo em que cola o homem às coisas, diminuindo o espaço entre o nome e o objeto nomeado, a literatura dá a medida do artificial e do provisório da relação.(...) É, pois, esta linguagem instauradora de realidade e fundante de sentidos a linguagem de que se tece a literatura. Nada, entretanto de receitas literárias. Nem prescrições, nem proscricões. Toda e qualquer palavra, toda e qualquer construção lingüística pode figurar o texto e literalizá-lo. Ou, ao contrário, não literalizá-lo coisa nenhuma, apesar de todo o pedigree literário que certas palavras e construções parecem arrastar atrás de si (...) É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura que instaura a natureza literária de um texto (...) (LAJOLO apud LARA, 2000:72)

Quando Mario Quintana interrompe sua criação, parando de escrever ao perceber que uma formiga passeia por seus escritos, alegando sua parada porque a vida havia passado por ali, demonstra a sensibilidade do artista-criador, reinventor de mundo, aquele que valoriza a vida em todas as suas dimensões, que consegue enxergar além do senso comum as pequenas grandes coisas da vida... Quando o mundo cabe dentro de uma janela que dá para o rio... Quando se olha para o céu para contar estrelas e imaginar os desenhos que as nuvens formam, podemos sentir os sintomas que afloram nos criadores, artistas inspirados pela magia do mundo personificado por intermédio da literatura.

LOBATO (1993: 104), em um trecho de sua obra *Reinações de Narizinho*, oferece-nos um exemplo rico da magia da linguagem incorporada pela imaginação que permeia o mundo da literatura quando apresenta detalhes inusitados para a confecção de um vestido maravilhoso (literalmente), discutidos na casa de Dona Aranha Costureira por Emilia e Narizinho:

(...) Depois passaram a escolher fazendas. Dona Aranha tirou dos seus armários de madrepérola um vestido cor do mar com todos os seus peixinhos; e com o maior pouquinho, como se fosse de alguma cassinha barata, desdobrou-o diante das freguesas assombradas (...) O mais lindo era que o vestido não parava um só instante. Não parava

de faiscar e brilhar, e piscar e furtar-cor, porque os peixinhos não paravam de nadar nele (...). As algas ondevam as suas cabeleiras verdes e os peixinhos brincavam de rodear os fios ondulantes sem nunca tocá-los nem com a pontinha do rabo (...) — Mas quem é que fabrica esta fazenda, Dona Aranha?(...) — Este tecido é feito pela fada Miragem (...) — E com que a senhora corta? — Com a tesoura da Imaginação. — E com que agulha cose? — Com a agulha da Fantasia. — e com que linha? — Com a linha do Sonho (...)

É tarefa imprescindível do educador oferecer à criança o contato com os diversos gêneros literários, aproximando-a, desde cedo, às leituras de mundo— (re)significado— perpassadas por vários criadores-inventores da literatura por meio da história da humanidade que está presente, de modo explícito ou simbólico, nas mais variadas histórias, lidas ou contadas. Isso, com certeza, influenciará o seu desenvolvimento e evolução.

(...) as experiências, debates e propostas para reformas educacionais vêm-se multiplicando de maneira significativa, principalmente no âmbito da Língua e da Literatura. E com especial cunho polêmico na área da Literatura Infantil e do ensino da Língua (...) a verdadeira evolução de um povo se faz ao *nível da mente*, ao nível da consciência-de-mundo que cada um vai assimilando desde a infância. (...) o caminho essencial para se chegar a esse nível é a Palavra. Ou melhor, é a Literatura, verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte. (COELHO, 1993: 14).

A literatura é, pois, inerente à formação do ser e, sendo assim, caracteriza-se como elemento indispensável no processo ensino-aprendizagem, *produto da imaginação criadora do homem*. Apresenta, em sua gênese, uma duplicidade intrínseca, já que é simultaneamente fenômeno abstrato — gerado por ‘idéias, sentimentos, emoções’ — e concreto — as experiências só têm ‘realidade efetiva’ quando transformadas em linguagem ou em palavras...

(...) Estas, por sua vez, precisam ser escritas em algo que lhes dê o indispensável *suporte físico*, para existirem como fenômenos: isto é, para se comunicarem com seu destinatário e também para perdurarem no tempo. Em nossa civilização, esse ‘suporte físico’ é, via de regra, o livro (folheto, revista etc) em cujas páginas a *criação literária* adquire consistência de *corpo verbal* e se torna acessível aos leitores. (com a evolução da Tecnologia, em nossos dias, já surgiram outros suportes físicos para a difusão ou preservação da Literatura: reprodução fotográfica, microfilmagem, xerox etc. Mas todos eles são apenas técnicas reprodutoras. Isto é, precisam do texto previamente escrito no papel). (Ibid: 64)

Esta rica linguagem merece ser repensada na prática cotidiana de todos os envolvidos no contexto escolar com base no duplo papel que carrega em sua essência — o concreto e o abstrato — alimentando de modo significativo e perene o imaginário na formação do ser-criança.

3.4 A literatura e o imaginário: o processo ensino-aprendizagem

— E então, como foi? Sua professora é boazinha?
— Oh! Sim, ela é muito boazinha.
Mas é pena: ela não sabe cantar. Não sabe pintar.
Não sabe dançar. Só sabe ler e escrever.”

HELD, 1980:222

(Relato de uma criança após seu primeiro dia de aula)

É fundamental para a escola pensar que o conhecimento, as experiências e vivências da criança são elementos a serem construídos em sua rotina de modo criativo, cumulativo, inovador, precisando sair de um padrão de atendimento linear àquilo que o olhar do adulto pré-determina como sendo o que é melhor para a criança.

É óbvio que existem critérios, etapas, níveis que precisam ser considerados dentro de uma faixa etária específica, por exemplo, a fim de nortear o educador sobre algumas diretrizes estabelecidas como regulares no desenvolvimento infantil, mas isto não significa que este processo de acompanhamento seja hermético, sem perspectivas de ampliação.

Parece existir uma preocupação exclusiva da escola em passar conteúdos, ensinar a ler e escrever, deixando, muitas vezes, de oferecer à criança a vivência de seu potencial criador e criativo por meio das múltiplas linguagens que deveriam permear o seu dia-a-dia.

Na maioria das vezes, o processo de criação artística é esquecido ou colocado em segundo plano, como se nada tivesse a ver com o conhecimento, com a própria sistematização da leitura e da escrita, com o raciocínio lógico, interpretação, fruição, verbalização, expressão corporal, lateralidade, coordenação, que são os subsídios básicos para o trabalho tão buscado na assimilação de conteúdos dos saberes escolares.

O que se esquece, na maioria das vezes, é que tudo pode ser trabalhado de modo significativo para a criança quando se compartilha com ela a possibilidade da criação, do imaginário em toda a sua amplitude — imaginar e criar com a palavra, com o corpo, com a

voz, com os sons, com a representação de papéis, com o desenho, com tudo aquilo que extrapola em relação ao senso comum, à realidade do que apenas parece se ver, que é substituída por aquilo que se pode construir por trás do óbvio já instituído. E, aí, reside a grande motivação da criança, já que ela é movida pela curiosidade, pelo lúdico, pela re-criação de ações e palavras, pelo desejo de descobrir o que, para ela, ainda está velado; portanto, arremessa-se em direção à descoberta e, natural e conseqüentemente, aprende.

A Literatura, e em especial a Infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir, nesta sociedade-em-transformação: a de servir como agente de formação, seja no espaço convívio leitor/livro; seja no 'diálogo' leitor/texto, estimulado pela escola. É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência-de-mundo das crianças e jovens. Apesar de todos os prognósticos pessimistas, e até apocalípticos, acerca do futuro do livro (ou melhor, da literatura), nesta nossa era da imagem e da comunicação espontânea, a verdade é que a *palavra literária escrita* está mais viva do que nunca. (Que o diga o *boom* da Literatura Infantil, entre nós, a partir dos anos 70.) E parece já fora de qualquer dúvida, que *nenhuma outra forma de ler o mundo* é tão eficaz e rica quanto a que a Literatura permite. (COELHO, 1993:15).

A literatura deve ser oferecida especialmente no ambiente escolar, por ser este um espaço de formação, e aquela a linguagem que estabelece pontos de referência da vida da criança com a história da humanidade.

Os valores, as concepções, as atitudes humanas contidas nas histórias perpassam o tempo e o espaço e servem como elementos de discussão e reflexão transmitidos pelas narrativas construídas a partir de fatores realistas e também alegóricos.

Segundo WEISZ (1999: 67-8), é preciso pensar na escola como facilitadora e construtora de pontes entre o que ela oferece e o que a criança traz de sua própria vida para oferecer, erguendo, assim, *pontes* e não *muros* que acabam interferindo no processo ensino-aprendizagem.

Certa vez, uma professora que iniciava um trabalho sobre os pólos com seus alunos perguntou a eles o que sabiam sobre os pingüins. Foi um alvoroço, mas um menino que tinha se mudado para aquela escola naquele ano não falou nada. A professora perguntou:

— João, você conhece pingüim?

— Sim.

- *Então o que sabe sobre ele?*
- *Nada.*
- *Como, nada? Algo você deve saber: como ele é, em que tipo de lugar ele mora.*
- *É que a minha professora não deu pingüim no ano passado.*
- *Não tem importância, aqui ninguém ainda estudou isso na escola, mas a gente aprende muitas coisas fora da escola.*
- *Eu não, só o que eu sei é o que eu vi nos programas da TV Cultura e nos desenhos.*

(...) a valorização dos saberes construídos fora das situações escolares é condição para que os alunos tomem consciência do que e de quanto sabem. Esses, ou quaisquer conhecimentos que tenham não são necessariamente conscientes, sistematizados ou corretos do ponto de vista do adulto. Mas é certo que eles 'estão em jogo' quando se aprende na escola, principalmente quando as propostas de ensino são planejadas para que assim seja.

Os saberes prévios da criança, muito antes do ingresso na escola, já existem, certamente, só que, na maioria das vezes, nem a própria criança se dá conta disso, cabendo ao professor e ao contexto escolar, de modo geral, oferecer situações capazes de fazê-la (re)descobrir-se em suas potencialidades e possibilidades.

Que canal — motivador e atrativo à criança — seria capaz de realizar tal intento de (re)descoberta, de ampliação de horizontes na trajetória do real para o imaginário, nesse ir e vir de possibilidades múltiplas de expressão?

Pela observação da reação das crianças na rotina da escola, nada existe de mais atrativo do que a literatura — o mundo das histórias, do imaginário, para oferecer a elas múltiplas possibilidades de expressão ética e estética, artística, imaginativa, criadora e criativa.

HELD (1980: 222-4) faz algumas considerações pertinentes à importância do imaginário, da criação e da reflexão da criança na construção de conhecimento — que extrapola a linearidade da leitura e da escrita, propostas de modo convencional, como algo já estabelecido, esperado com ansiedade, por pais e educadores, mesmo antes de considerar o que é trazido pelo educando para dentro da escola. É necessária a possibilidade de ampliação, de uma leitura de mundo contextualizada e significativa para o universo infantil.

Que é papel da escola trazer à criança, ao mesmo tempo, um 'saber' e os instrumentos desse saber, está fora de dúvida (...) Problema pedagógico crucial, que concerne, em primeiro lugar à literatura fantástica, ao conto, à poesia, assim como conceme às

atividades artísticas (...) Seria preciso dizer e tornar a dizer que o mais curto caminho de um ponto a outro não é, forçosamente uma reta, sobretudo quando se trata da educação, do crescimento de uma criança. Seria preciso dizer e tornar a dizer que a aprendizagem da leitura nada tem a ver com concurso de velocidade, que é fundamental, determinante para o futuro de uma criança que descubra o livro como objeto agradável, fonte de satisfações estéticas e de reflexão, assim como de criação pessoais. (...) então a literatura fantástica, como a poesia, assim como qualquer forma de arte, detém papel insubstituível.

Partir do pressuposto de que as crianças precisam realizar uma leitura de mundo — mesmo antes de estruturar convencionalmente o sistema de codificação e decodificação da escrita e leitura convencional — é fundamental para o estabelecimento de um processo equilibrado de assimilação e acomodação de conhecimentos da criança.

É preciso instigar a criança a pensar, ao invés de oferecer respostas prontas e acabadas, escutar suas dúvidas, discutir suas hipóteses, desde a Educação Infantil, continuando esta proposta no Ensino Fundamental e para além dele, pois o ser humano jamais para de aprender e construir saberes.

É claro e posto que a alfabetização é um direito de todos, mas este processo não se restringe apenas aos padrões convencionais de assimilação de conteúdos e decifração de mensagens escritas alfabeticamente.

47916 Existe, inerente a isto, o processo de letramento, dos diversos tipos de texto, inclusive os extraverbais que nos transmitem mensagens extrapolando o uso das letras-padrão, utilizando-se de obras de arte, música, gestos, entre outros elementos que constituem também textos permeados de sinais artísticos capazes de realizar comunicação como qualquer outro tipo de texto, ou talvez de forma até mais profunda, pois se relacionam diretamente com a sensibilidade, com a emoção e com o olhar para além do pressuposto linear das mensagens escritas convencionalmente.

(...) O impulso para "ler", para observar e compreender o espaço em que vive e os seres e coisas com que convive, é condição básica do ser humano (...) A descoberta da arte das cavernas, de há 12 ou 15 mil anos atrás, feita pelos arqueólogos, mostra, de maneira inequívoca, esse impulso essencial que leva o homem a expressar através de uma forma (realista ou alegórica) suas experiências de vida. Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a Literatura foi o seu principal veículo. *Literatura oral* ou *Literatura escrita* foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com valores herdados e por sua vez renovados. (COELHO, 1993: 15).

A Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental — mais especificamente a 1ª. série que recebe a criança vinda de um momento imediato em que supomos ter oferecido a vivência de múltiplas linguagens à criança — precisam priorizar o trabalho com a literatura, já que esta favorece o desenvolvimento integral da criança, envolvendo-a de forma criativa e lúdica ao experienciar suas possibilidades de transitar do real ao imaginário.

A literatura é capaz de alimentar as fantasias da criança e, ao mesmo tempo, dar-lhe mais firmeza para enfrentar seus medos e inseguranças — calcadas em seu próprio real — e, além disso, oferece, aos poucos, a ampliação da leitura de mundo e sua aproximação gradativa ao universo da escrita convencional, sem ansiedades, preocupações com rentabilidade ou velocidade na aprendizagem, pois isso tudo é consequência natural do processo e não a mola-mestra do mesmo.

(...) Nossa linha de trabalho assenta no princípio de que a escola é, hoje, o espaço privilegiado, onde deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do Real em suas múltiplas significações; a consciência do Eu em relação ao Outro; a leitura-do-mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente, _ condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (COELHO, 1993: 15)

3.4.1. Literatura: objeto novo e o olhar de descoberta

Palavra literária é Palavra GORDA.
Isso mesmo, GORDÍSSIMA, OBESA, OBESÍSSIMA, se quiser. É
palavra que carrega múltiplos sentidos, significados, é portanto,
plurissêmica, plurissignificativa. Palavra que para ser lida depende
do repertório do leitor, de seu treino, de ter ou não os olhos
abertos para a VIDA...De ser um LEITOR que tenha o gosto de
VIVER, mais o gosto da AVENTURA.
Existirá maior Aventura que o VIVER?
Existe o LIVRO (merecedor do nome) que não seja uma
Recriação da Aventura de Viver?

Lúcia Pimentel Góes

Para POUND (1977:32), *literatura é linguagem carregada de significado*.

Nesse sentido, o mundo literário constitui-se como um canal de extrema importância para a criança, pois, por seu intermédio, é capaz de (re)descobrir o significado de sua vida e de tudo que a rodeia, já que a literatura contém, em seu cerne, múltiplas linguagens, podendo ser considerada, portanto, como a soberana da expressão, por carregar em sua essência, a dança, a poesia, o teatro, a música, o desenho, enfim, todas as possibilidades de manifestação da arte.

Por meio da literatura, tece-se uma teia de significados, a partir da revolução que se opera no cérebro, oriunda da construção do processo de intertextualidade.

O texto-lido inter-relaciona-se com o texto-vivido e ambos imbricam-se a textos verbais e não-verbais (figuras sonoras, figuras visuais, figuras verbais), concentrando várias linguagens que caracterizam o livro como *objeto novo*, ou seja aquele que aparece (re)significando o mundo com um *olhar de descoberta*.

O leitor da intertextualidade pode admirar, pois tem os sentidos despertos, memória avivada e acionada, vendo o que existe, sem submeter-se à leituras-desvios, pois as detecta. Conhece o texto como prática intertextual e intersemiótica, reconhece a inter-relação e a dialética da linguagem em movimentos circulares de renovação-revolução. Leitura espaço deflagrador de outras ações-revoluções. Sinestesia da percepção porque cruzamento de sensações. (GÓES, 1996:24-5)

O texto carrega intertextos, (re) descobre significações ainda não percebidas, ampliando o espectro de conhecimentos e sensações, construindo pontes que favorecem a (re)nomeação de signos, desvendando enigmas, propondo criações, inventando e ampliando a leitura de mundo.

O leitor estabelece pontes-relações com o texto a partir de seus textos-lidos-vida, e os textos-lidos-escrituras: pontes- aspectos-sensoriais (ver-ouvir-tatear-cheirar etc os símbolos lingüísticos ou não-verbais); pontes – aspectos emocionais (transferir, identificar-se, gostar, não-gostar, detestar, odiar, amar, divertir-se, chorar e outros); pontes-aspectos racionais (aqui podem imperar os eruditos-dogmáticos) não falamos deles, mas em elencar o pensar, analisar, criticar, correlacionar, inferir, interpretar e outros. (...) A obra mesmo lida várias vezes mantém-se obra aberta, leitura sempre renovada, à semelhança da incompletude de nossa leitura realidade, de nossos impulsos, de nossas horas-vida. (Ibid:29)

O olhar de descoberta do leitor está estreitamente relacionado a um sistema de representações, dependente de uma troca de signos intercambiáveis, freqüente e ininterrupta que deve ser oferecido à criança — na escola com mediação do professor —, de modo atrativo e motivador, caso contrário, a literatura perderá sua essência primeira que é a da expressão, da arte, da criação e da abrangência de múltiplas representações de vida (o que caracteriza a área afetiva, o prazer, os ideais, as preferências, as idéias...).

(...) impor, bimestre após bimestre, a leitura obrigatória de um livro não atende a opção/escolha, o prazer, as preferências etc do leitor. Em determinados momentos, podemos eleger um ou outro livro para ser trabalhado por toda a classe, visando um objetivo específico. Porém, o ideal seria a oferta variada de livros para a escolha do aluno. O professor que não se sinta preparado para essa abertura total de escolha poderá, ao menos, oferecer cerca de quatro, cinco ou seis livros diferentes para serem estudados por grupos formados pela afinidade de escolha.(...) Devem ser levados em conta o 'repertório' e a 'competência' do leitor (...). Se o aluno for bem motivado durante a leitura do livro, se for bem acompanhado, o professor = sol, brilhando sempre, as atividades resultarão em farta, copiosa e generosa colheita. (GÓES, 1993:22-3)

O professor representa papel de vital importância para a aproximação e vivência do aluno com a literatura, pois nele se baseia o despertar do amor ou da aversão ao livro, dependendo da maneira como for instituído na prática escolar, o contato inicial com o universo literário.

Se o contato com a literatura não partir do encantamento da expressão, será apenas produto de algo que precisa ser cumprido obrigatoriamente, perdendo a magia e a sedução da transformação reflexiva que precisa ser construída — de dentro para fora e de fora para dentro —, em um processo gradativo, ininterrupto e vital à formação do ser-criança.

A expressão da criança está, portanto, estreitamente relacionada ao universo da arte, por intermédio de múltiplas linguagens que possibilitam a manifestação de seu potencial criativo e criador, particularmente no contato com a literatura — desencadeadora de diversas linguagens como o desenho, a música, a dança, o teatro, entre outros canais expressivos.

O que Kishimoto (1993;1994;1996) — defensora do brincar —, Ostrower (1978) — defensora da criatividade e dos processos de criação —, Oaklander (1983;1987) — defensora da educação sensorial, Porcher (1982) — defensor da educação artística —,

Coelho (1991;1993;1994), Góes (1990;1991;1996), Held (1980), Machado (2002), Lobato (1993) — defensores da literatura, entre outros estudiosos da expressão da criança, apresentam em comum, é a crença no poder da arte sobre a formação íntegra e integral do ser-criança.

O pensamento sincrético — confuso, múltiplo e, ao mesmo tempo, rico, em criações inovadoras, da criança — enfocado por Wallon (1971;1998;1995), possibilita-nos realizar uma associação entre este 'típico pensar infantil' e a necessária vivência de múltiplas linguagens pela criança, capazes de nutrir e fortalecer o seu potencial criador, auxiliando-a a avançar na construção do conhecimento — especialmente nessa fase ímpar do desenvolvimento.



Capítulo 4

Metodologia

A propósito — e parafraseando Montaigne — gostaríamos de lembrar que assim como as bússolas são inúteis a quem não escolheu o seu porto de destino, também os roteiros metodológicos são ilusórios a quem não definiu uma *perspectiva teórica* para estudo da realidade. Ilusão que pode até mesmo ter efeitos esterilizantes na criatividade de estudiosos obcecados em assegurar o êxito do trabalho intelectual pela aplicação criteriosa de um *método adequado*.

José Mário Pires Azanha

O interesse e a motivação para a realização deste trabalho nasceram de minha experiência como professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, vivenciando a passagem fragmentada das crianças de um para outro nível de ensino, devido à não-continuidade de experiências expressivas indispensáveis ao seu desenvolvimento.

A pesquisa partiu da preocupação de buscar caminhos possíveis para o oferecimento significativo do lúdico — com todos os seus recursos de expressão — e dos saberes escolares — instituídos e obrigatórios — para a criança, sem subtrair quaisquer elementos necessários à sua formação biopsicossocial.

Percebendo a escola como um contexto onde estão inseridos participantes direta e indiretamente ligados ao processo ensino-aprendizagem, busquei encontrar parceiros na tentativa de oferecer às crianças as vivências necessárias a uma formação equilibrada. Para tal, decidi questionar professores, equipe técnica da escola, pais, alunos, enfim, todos os envolvidos com suas concepções, opiniões, sugestões, contribuições, a fim de que pudesse refletir e analisar a situação vigente, apontando para indicações que ratificassem minhas premissas iniciais da pesquisa — ruptura e descontinuidade da Educação Infantil ao Ensino Fundamental —, ao mesmo tempo, buscando possíveis caminhos para reverter essa ocorrência e, ainda, ampliando a leitura dos fatores atrelados ao universo a ser pesquisado que, inicialmente, eu ainda desconhecia.

4.1. Perfil metodológico da pesquisa

Buscando entender o contexto da escola e sua concepção sobre o processo ensino-aprendizagem na passagem da Educação Infantil para a 1ª série do Ensino Fundamental — sem negligenciar a arte-educação (múltiplas linguagens) em detrimento exclusivo do oferecimento de saberes escolares —, optei pelos procedimentos indicados para a realização de uma pesquisa qualitativa — com abordagem etnográfica —, atuando como observadora participante ativa da coleta, análise e interpretação de dados e, também, em diversos momentos como agente de intervenção.

Na pesquisa qualitativa (ou naturalística), o ambiente natural é sua fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento (...); os dados coletados são predominantemente descritivos(...); a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto(...); o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são foco de atenção especial pelo pesquisador(...); a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (BODGAN e BIKLEN, 1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 11-3)

A pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica tem um sentido próprio e o uso da etnografia na educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986: 13-4).

FIRE e DAWSON (1981) resumem e comentam os critérios apresentados por (WOLCOTT, 1975 apud LÜDKE e ANDRE, 1986: 14-5) para a utilização da abordagem etnográfica nas pesquisas que enfocam a escola dos quais me utilizei para justificar a escolha desse tipo de abordagem para o estudo em questão.

1. O problema é redescoberto no campo. (...) O etnógrafo evita a definição rígida e apriorística de hipóteses.(...) Wolcott não estaria sugerindo a inexistência de planejamento ou de teoria, mas apenas a inconveniência de uma atitude inflexível em relação ao problema investigado.

Ao iniciar a pesquisa, tinha como ponto de partida investigar a ruptura existente no processo ensino-aprendizagem na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e a influência de uma descontinuidade não benéfica no desenvolvimento integral da criança.

No entanto, no início do trabalho de campo, observando as crianças em 2001, não havia definido, ainda, qual seria o caminho a ser focado — especificamente —, pois isso só aconteceria a partir do momento em que o grupo pesquisado me proporcionasse o conhecimento de suas necessidades, predileções e dificuldades.

Somente depois de conviver com as crianças em 2001, embora já tivesse delineado a importância do lúdico (em sua forma mais ampla de expressão), é que percebi também atrelado ao lúdico — ambos como forma indissociável de manifestação de expressão —, o caminho da arte-educação e as múltiplas linguagens em um processo integrado na construção do conhecimento.

Porém, esse processo integrado não estava definido para mim ao iniciar a pesquisa, pois ainda não o havia percebido como eixo integrador na continuidade da passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Isso só aconteceu depois que eu vivenciei com as crianças a passagem de 2001 para 2002, percebendo os fenômenos ocorridos em todo esse período, levantando hipóteses e enfocando, então, o eixo da observação.

2. O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente.(...)

Wolcott enfatiza a importância de que a pessoa que escreve a etnografia deve ter tido ela mesma uma experiência direta com a situação em estudo. O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar. (...) Wolcott discute a necessidade de uma longa e intensa imersão na realidade para entender as regras, os costumes e as convenções que governam a vida do grupo estudado.

O convívio que tive com as crianças — durante os anos letivos de 2001 e 2002 — foram imprescindíveis para perceber a passagem de um momento para outro (Educação Infantil ao Ensino Fundamental), visando ao levantamento de hipóteses sobre os procedimentos e as possíveis intervenções necessárias para o equilíbrio biopsicossocial infantil e para o avanço do processo ensino-aprendizagem na continuidade desses níveis de ensino.

3. A abordagem etnográfica combina vários modos métodos de coleta. Há dois métodos básicos utilizados pelos etnógrafos: a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo.(...) Esses métodos são geralmente conjugados com outro, como levantamentos, histórias de vida, análise de documentos, videoteipes, fotografias (...)

Durante os dois anos de convívio com as crianças (2001 e 2002) observei-as diretamente, acompanhando-as, em sua rotina, na sala de aula e nos diversos espaços da escola.

Além disso, entrevistei as crianças, utilizando um gravador portátil — levantamento de concepções infantis sobre o brincar e as múltiplas linguagens por elas vivenciadas na escola (aulas de Arte Musical, Educação Física, Computação e Literatura) e os saberes escolares (instituídos no Plano de Curso/planejamento, sendo de caráter oficial e obrigatório, e intitulados pelas próprias crianças como 'lição' (definida por opiniões distintas): desenhar, copiar, escrever o nome, fazer os números, entre outros registros de seus depoimentos).

Registrei, também, momentos significativos — especialmente enfocando as situações de ludicidade, expressão, enfim, de múltiplas linguagens no processo ensino-aprendizagem — por meio de fotografias e filmadora — e elaborei questionários que foram respondidos pelos professores — que lidavam diretamente com as crianças (professora titular inicial, a substituta da professora inicial, a substituta da escola, e os professores especialistas de Educação Física, Arte Musical e Computação) —, pelos pais e pela equipe técnica (diretora, assistente de direção, coordenadora pedagógica, orientadora educacional) da escola.

4. O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários. Além de descrições da situação estudada, o estudo etnográfico apresenta muito material produzido pelos informantes, ou seja, histórias, canções, frases tiradas de entrevistas ou documentos, desenhos e outros produtos que possam vir a ilustrar a perspectiva dos participantes (...)

Os dois anos da pesquisa de campo foram registrados por meio de um caderno de registros, contendo a descrição das ações dos sujeitos envolvidos, com frases marcantes de alunos e professores, produções diversas (desenhos das crianças, textos individuais e coletivos, depoimentos e entrevistas). Recolhi e analisei, também, fichas individuais dos alunos com a história de vida de cada um, comentários dos professores e da equipe técnica em relação à situação escolar dos componentes do grupo observado.

4.1.1 Método

Ao iniciar a pesquisa, em 2001, sabia que precisaria observar um mesmo grupo de crianças até 2002, acompanhando-as em um estudo longitudinal — do 3º estágio da Educação Infantil a 1ª série do Ensino Fundamental —, a fim de conhecer mais profundamente o processo de descontinuidade ocorrida na passagem de um para outro nível de ensino.

No entanto, o método a ser utilizado só se definiu no decorrer da pesquisa, conforme a devolutiva que o grupo, aos poucos, oferecia-me.

A natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado. Geralmente o pesquisador desenvolve a sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta. [STUBBS e DELAMONT (1976) apud LÜDKE e ANDRE (1986: 15-6)]

Na fase da exploração da pesquisa — seleção e definição dos problemas (LÜDKE e ANDRE (1986: 15) — escolhi a escola e o grupo a ser observado, realizando os primeiros contatos para a entrada em campo, com a equipe técnica da escola e a professora do 3º estágio de Educação Infantil.

Optei por realizar o trabalho de campo na Escola Pesquisada⁵, pois já conhecia algumas pessoas da equipe técnica e, inclusive a professora da única classe de 3º estágio (34 crianças) — com quem havia trabalhado em uma outra escola de Educação Infantil —, que, sabendo do objetivo da proposta de acompanhamento das crianças, prontificou-se, de imediato, a auxiliar.

Essa professora, também participou, em 2001, das reuniões com os professores de Emeis⁶ e Emefs⁷ no Centro de Capacitação de Professores, já mencionado anteriormente, na introdução desta pesquisa.

Nessa etapa, realizei também minhas primeiras observações sobre o fenômeno pesquisado e os sujeitos envolvidos, possibilitando a seleção de aspectos que, posteriormente, foram mais profundamente observados e analisados.

⁵ Escola Pesquisada: por uma questão ética, o nome da escola será mantido em sigilo.

⁶ Escolas Municipais de Educação Infantil

⁷ Escolas Municipais de Ensino Fundamental

Na fase da decisão — busca mais sistemática dos dados selecionados como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado (WILSON, 1977 apud LÜDKE e ANDRE, 1986: 16) —, priorizei focar o levantamento das observações realizadas na fase anterior por meio de instrumentos diversos (caderno de registro, fotografias, filmagem, entrevistas, diferentes produções das crianças), a fim de que me auxiliassem a ratificar a importância da presença do lúdico na escola — em todas as suas possibilidades de expressão —, e, também, levantando hipóteses sobre os momentos de ausência da ludicidade/expressão e o que isso ocasionava no processo ensino-aprendizagem das crianças. Os resultados emergentes a partir da seleção e análise desses dados, levaram-me a buscar outras possibilidades para a compreensão do fenômeno estudado, na tentativa de explicá-los.

Na fase de explicação — tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo da realidade observada (LÜDKE e ANDRE, 1986: 16), procurei testar minhas hipóteses, utilizando um quadro teórico que se foi construindo no decorrer da pesquisa, por meio da tematização da prática, com a finalidade de interpretar, compreender e realizar possíveis intervenções no fenômeno.

Para tal, busquei evidências que pudessem justificar determinados pontos de minha observação e intervenção, por meio da análise dos dados obtidos — a partir da vivência das múltiplas linguagens na escola e dos saberes escolares — e os resultados da interação de conhecimentos diversos no processo ensino-aprendizagem na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental —, confrontando-os com a realidade, tentando visualizar aspectos discordantes ou de concordância com minhas conjecturas.

4.2 Espaço físico observado

A Escola Pesquisa possuía, em 2001, 6 salas, para atender, em dois períodos distintos (manhã e tarde) a alunos de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º estágio da Educação Infantil, pois devido à sua localização em uma área periférica, bastante afastada do centro da cidade, não comportava no bairro uma escola específica de Educação Infantil.

A divisão das classes da Emef, na qual se iniciou a pesquisa de campo também foi alterada, pois os alunos de Educação Infantil passaram para as séries seguintes, aumentando o número de salas ocupadas pelo Ensino Fundamental e reduzindo as salas destinadas aos anexos de Educação Infantil.

Em 2002, existia apenas, em funcionamento, uma sala de Educação Infantil (3º estágio - crianças com 5 e 6 anos), no período da manhã, com possibilidade de desaparecer em 2003, quando os alunos ocupariam mais uma sala de 1ª série no Ensino Fundamental.

Ao final de 2002, por diversos pedidos da comunidade endereçados à Prefeitura e à Secretaria Municipal de Educação, foram construídas mais duas salas de aula para atender a alunos de Educação Infantil (1º, 2º e 3º estágios), pois, no decorrer do ano, o atendimento a este nível de ensino havia sido restrito — apenas a uma sala de 3º estágio —, devido à grande demanda e prioridade dada ao Ensino Fundamental.

As salas de aula eram dispostas paralelamente, umas ao lado das outras, situadas em frente ao pátio da escola, onde se localizavam os banheiros feminino e masculino dos alunos.

Havia uma quadra de esportes e também um parque com alguns brinquedos (balancê, gangorra, trepa-trepa); uma biblioteca; uma cozinha; uma sala de professores; uma sala de coordenação pedagógica e orientação educacional; uma sala de direção e assistência de direção; uma secretaria e um banheiro para professores e equipe técnica.

Os espaços físicos mais observados na pesquisa — no acompanhamento das crianças durante os momentos vivenciados na rotina escolar — foram: a sala de aula, o pátio, a quadra de esportes, o parque, a biblioteca e, ainda, o ônibus do NTE (Núcleo Tecnológico Educacional), no qual aconteciam as aulas de computação.

4.3. Sujeitos envolvidos

A observação e o contato com os sujeitos envolvidos no contexto escolar partiram de entrevistas com as crianças, professores, equipe técnica (diretor, assistente de direção, coordenador pedagógico, orientador educacional), pais, e, também, por meio de filmagens de situações vivenciadas pelas crianças dentro e fora na sala de aula .

Esses recursos favoreceram o acompanhamento do grupo-classe, nos dois momentos (2001— 3º. estágio de Educação Infantil e 2002 — 1ª série do Ensino Fundamental), em que o grupo seguiu coeso, em sua maioria, na passagem de um para outro ano letivo. Essa continuidade do grupo na mesma escola garantiu a sua não-destituição na passagem das crianças de um para outro nível de ensino.

No início da pesquisa, em 2001, só havia uma classe de 3º. estágio de Educação Infantil e na passagem desta ao ano posterior (2002), foram formadas duas classes de 1ª. série (1A e 1B); no entanto, optei por acompanhar o grupo-classe que já vinha sendo observado, estabelecendo a continuidade do trabalho na 1ª série A.

O grupo-classe observado era formado, inicialmente, em 2001, por 34 crianças; no entanto, no decorrer da pesquisa, 3 crianças saíram da escola por motivos familiares.

Em 2002, chegaram mais 3 componentes novos que se juntaram ao grupo, sendo que 1 deles foi transferido de escola.

Entre evadidos, transferidos e matriculados de forma suplementar, o grupo-classe concluiu o ano letivo de 2002 — ao final do trabalho de campo dessa pesquisa —, com 31 alunos.

4.4. Visitas à escola

A pesquisa de campo ocorreu durante os anos de 2001 e 2002 em visitas periódicas à escola, quando eu acompanhava as atividades da rotina escolar durante todo o período, uma vez a cada semana, desde a entrada até a saída das crianças.

Em 2001, no acompanhamento do 3º estágio de Educação Infantil, o período era das 7 às 12h e, em 2002, quando os alunos já cursavam a 1ª série do Ensino Fundamental, o período era das 13 às 18h.

Durante as visitas, houve várias formas de coleta de dados elaboradas, encaminhadas e observadas pela pesquisadora, durante dois anos consecutivos (2001-Educação Infantil e 2002- 1ª. série do Ensino Fundamental).

A observação do grupo-classe aconteceu de modo direto — com visitas à sala de aula e, também, acompanhamento das crianças em atividades extraclasse no parque, pátio, na quadra da escola e no ônibus do NTE —, e indireto — por meio da verificação de desenhos, atividades, textos, relatos, filmagens e gravações de depoimentos das crianças.

4.5. Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de registros das observações das atitudes, atividades e documentação oficial do grupo-classe, compilados em momentos diversificados, nos anos de 2001 e 2002, para análise e encaminhamentos pertinentes ao fenômeno estudado.

Os dados coletados foram classificados nas seguintes categorias: entrevistas (questionários); fotos; gravações; atividades e produções das crianças; relatórios e documentos do prontuário escolar e filmagens.

As entrevistas foram realizadas com os pais, equipe técnica da escola e professores, buscando perceber que concepções apresentavam sobre o lúdico e as múltiplas linguagens vivenciadas pelas crianças na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (assim como na continuidade destas vivências na 1ª série do Ensino Fundamental). Foram realizadas por meio de questionário com questões dissertativas e também de múltipla escolha.

As fotos serviram como base para registrar os momentos mais significativos em relação ao eixo da pesquisa (servindo, posteriormente, como suporte para reflexão sobre cenas marcantes e para enaltecer e valorizar o trabalho das crianças e dos pais, pois ficavam expostas no mural da classe). O enfoque referia-se a situações nas quais houve atividades lúdicas, artísticas nos diferentes espaços da escola, envolvendo os alunos, os pais e todos os participantes do contexto escolar, como por exemplo: o dia do piquenique e o dia da família na escola. Houve também o registro fotográfico de situações em que as crianças realizaram atividades direcionadas aos saberes escolares (por meio de metodologia invariável da professora inicial em 2002: cópia, exercícios de fixação, entre outros), ou seja, tarefas pertinentes ao Plano de Curso seguido pela escola.

As gravações realizadas com gravador portátil partiram de comentários realizados pelas crianças quando expunham, para mim, as mensagens de seus desenhos, explicando-os conforme a opinião delas em relação à escola, à família, às brincadeiras e às múltiplas linguagens vivenciadas na escola na sala de aula (e, também, fora dela) com a literatura, a música, às atividades corporais e à computação.

As crianças mostravam-se curiosas — muitas desconheciam o gravador portátil — e queriam falar bem perto do aparelho. Depois de realizadas as gravações, ouviam o que fora gravado e achavam divertido tentar identificar as diferentes vozes dos colegas

"entrevistados". O acesso a essa linguagem favoreceu o processo de comunicação das crianças, motivando-as a falar, expressar suas idéias, principalmente porque se achavam muito importantes ao serem entrevistadas por mim.

As produções das crianças — desenhos, textos coletivos e individuais, montagens com materiais diversos de sucata, entre outros — foram observadas e analisadas a partir da meta de oferecer o lúdico/arte e os saberes escolares, sem exclusão de aspectos necessários a uma formação equilibrada, de acordo com o avanço maturacional e centros de interesse dos alunos.

Os relatórios dos professores, assim como as fichas individuais dos alunos foram estudados com o intuito de conhecer, mais profundamente, a trajetória das crianças, especialmente na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, tentando interpretar e compreender o porquê das dificuldades ou dos avanços demonstrados nos registros assinalados pela escola.

A partir do segundo semestre de 2002, comecei a filmar as crianças especificamente nas situações direcionadas a episódios que se repetiam na relação com o fenômeno observado, enfocando as vivências em experiências com múltiplas linguagens nas aulas de Literatura, Arte Musical, Educação Física e Computação.

As gravações com a filmadora desencadearam, a princípio, muita curiosidade nas crianças — pulavam em frente à câmera, faziam caretas, simulavam brigas com os colegas, entre outras atitudes não-rotineiras quando em minha presença, para chamar atenção —, mas, aos poucos, familiarizaram-se com o processo e até faziam pose para serem filmadas. Expliquei a elas que aquela filmagem iria ajudar-me a pensar no que elas faziam na escola e que isso iria completar o meu trabalho da faculdade, o que de pronto foi o suficiente para que se controlassem mais permitindo que eu as filmasse com mais naturalidade. Costumava mostrar a elas o que eu filmava e as crianças deliravam ao se verem na televisão. Algumas jamais tinham visto uma filmadora e sequer sua imagem na televisão, o que assinalava também — diante do entusiasmo do grupo — a importância de as crianças vivenciarem mais esta linguagem na escola.

A forma de exposição adotada nessa pesquisa que me pareceu mais compatível com a atitude e proposta metodológica foi o relato cursivo, apresentando a descrição dos fenômenos observados e intercalando com comentários e reflexões pertinentes.

4.6. Registro dos episódios

O registro foi realizado de forma descritiva, com a utilização de um caderno específico para este fim, contendo as anotações referentes às observações ocorridas nas visitas feitas à escola.

Na sistematização do registro dos dados coletados, procurei seguir os momentos assim estabelecidos: observação descritiva (exposição do observado); análise reflexiva (discussão com base em fundamentação teórica); encaminhamentos (alternativas para possíveis intervenções no processo).

A partir da verificação do material colhido e observado, percebi que os episódios repetiam-se por temas específicos diversificados e considerei pertinente selecionar os mais coerentes à proposta dessa pesquisa para serem analisados: rotina e relacionamentos na escola; metodologia dos professores; vivências do lúdico/arte/múltiplas linguagens e saberes escolares instituídos.

Esses episódios serão relatados mais detalhadamente, a seguir, sendo comparados e comentados a partir do acompanhamento dos dois anos consecutivos — 2001 e 2002 — do período de observação do trabalho de campo realizado na Escola Pesquisada.



Capítulo 5

As múltiplas linguagens na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental – a Escola Pesquisada

Brincar sem dúvida, é importante nesta faixa etária, porém há que se distinguir a pré-escola que simplesmente se propõe que as crianças brinquem (...) e a pré-escola que utiliza o jogo como metodologia básica para o desenvolvimento de uma ação planejada, buscando ampliar e assegurar novos conhecimentos à criança.

(Carvalho apud Machado, 1991:16)

A Escola Pesquisada na ocasião do trabalho de campo pertencia ao Sistema Municipal de Ensino de Santos, sendo localizada na zona noroeste, em um bairro situado na região periférica do município. Atendia ao Ensino Fundamental, nos períodos da manhã e tarde.

Em 2001, no período da manhã, havia duas classes anexas de Educação Infantil (2º e 3º. estágios), pertencentes em sua origem a Emeis de Santos. Em 2002, diminuiu o atendimento à Educação Infantil, funcionando apenas uma sala anexa de 3º estágio no período da manhã.

A escola apresentava no início da pesquisa — em 2001 — 6 salas de aula, secretaria, sala da equipe técnica, biblioteca escolar, sala de professores, cozinha, pátio, quadra de esportes, parque com escorregador e balanço.

Ao final de 2002, foram construídas mais 2 salas de aula para atender às crianças do anexo de Educação Infantil. Havia, na ocasião da pesquisa, em média, 350 alunos matriculados nessa escola — sendo a maioria no Ensino Fundamental. Disponha de um corpo docente de aproximadamente 20 professores — incluindo Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries e Educação Infantil (1º, 2º e 3º estágios). Além desse quadro, contava com 1 ajudante geral, 3 inspetores de aluno, 3 merendeiras, 1 guarda, 1 secretária, 1 auxiliar bibliotecário.

Todo o cenário da escola com seus respectivos participantes era observado diariamente com o objetivo de se perceber o lugar do lúdico, da arte, das múltiplas linguagens e dos saberes escolares instituídos no contexto do processo ensino-aprendizagem.

Enfocando os participantes diretamente envolvidos no processo — professores e alunos — priorizei minha observação, classificando as situações em episódios que se repetiam durante o transcorrer da pesquisa, buscando informações comparativas entre os dois anos consecutivos no acompanhamento do estudo longitudinal — 2001 e 2002.

5.1. Observações em 2001: 3º estágio A

Rotina da escola

O período iniciava-se às 7h — entrada das crianças. Eu as encontrava na sala de aula, pois os pais as deixavam no portão da entrada menor, separadamente dos alunos do Ensino Fundamental. As crianças tomavam leite com chocolate ou morango (7h10).

A primeira etapa da rotina após o lanche era fazer o calendário que a professora — escriba — colocava na lousa, registrando o tempo, o número de meninos e meninas presentes, comentando sobre os alunos que faltaram.

Profa.: — *Que dia é hoje?*

Crianças: — *Hoje é terça-feira.*

Profa.: — *Como está o tempo hoje?*

Crianças:— *Tem sol...*

Ln: — *Tia, desenha o sol! Faz olhinho e boca pra dizer que ele tá feliz!*

A seguir, cada criança pegava o seu crachá no quadro de pregas (cartaz feito com papel pardo, dobrado e dividido em pregas nas quais as crianças encaixavam os crachás retangulares de cartolina com o seu nome) e o colocava sobre a mesa para facilitar o uso durante as atividades. Os crachás que não eram retirados do quadro de pregas correspondiam, então, aos nomes das crianças que faltaram naquele dia. A professora estimulava as crianças a aprenderem também o nome dos colegas e muitas já identificavam

os nomes dos faltosos (crachás não retirados do quadro de pregas). Ao terminar as atividades e copiar o nome escrito no crachá na folha de sulfite ou outro material proposto, as crianças o recolocavam no quadro de pregas.

A professora costumava, também, passar de mesa em mesa colocando a mão na cabeça de cada criança para contar o número de meninos e de meninas presentes no dia — anotando na lousa as respectivas quantidades, perguntando o que mais havia na classe (meninos ou meninas), e também o total de crianças na sala. Percebia que o toque da professora era muito esperado e bem recebido pelas crianças — algumas riam, outras olhavam esperando sua vez, muitas fingiam encolher-se. Todas as crianças participavam desse momento da rotina com muito entusiasmo e, muitas vezes, também ajudavam a contar conforme a professora fazia — de mesa em mesa, colocando a mão sobre a cabeça dos colegas.

A seguir, as atividades eram desenvolvidas na sala de aula até as 9h30, quando saíam para o lanche no pátio. Depois do lanche, havia a escovação dos dentes (10 às 10h15) e, posteriormente, as crianças voltavam para a classe, realizando outras atividades até as 10h45, quando iam para o parque. Depois do parque, às 11h30, faziam higienização (lavavam o rosto e as mãos), iam ao banheiro e retornavam à sala de aula, ficando até as 12h (saída).

Durante o ano letivo, a situação das crianças da Educação Infantil na escola ficou bastante complicada, pois o espaço dividido entre elas e os adolescentes, na rotina das atividades extraclasse, era ocupado na maior parte do tempo pelos alunos do Ensino Fundamental. Isso aconteceu porque embora a direção procurasse equilibrar da melhor forma possível a divisão dos horários para as atividades de Educação Infantil, houve muitas faltas de professores. Muitos não assumiram as aulas de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, devido, principalmente, à distância da escola em relação à área central da cidade, o que dificultava o acesso. Dessa forma, os alunos que não tinham aula, pela ausência de professores específicos, ficavam na quadra da escola, no pátio, com atividades diversas (futebol, skate, basquete), aguardando pelo menos até o horário da merenda, para depois, caso não houvesse outro professor para as demais aulas do período, serem dispensados.

Enquanto os alunos do Ensino Fundamental estavam ocupando os espaços disponíveis para as atividades extraclasse devido às razões explicitadas, era inviável propor, simultaneamente, atividades extraclasse para as crianças da Educação Infantil, o que

dificultou bastante a viabilização das propostas planejadas pela professora da sala para as crianças em sua na rotina escolar.

Relacionamentos na escola

A professora mantinha com os alunos uma relação bastante saudável e aberta, conversava com as crianças, procurava ouvi-las, aconselhava-as diante de situações-problema, instigava-as a construir hipóteses na construção de seu pensar.

Profa. (incentivo durante a atividade proposta):

— *Como está este desenho? Já fizeram? Eu vou olhar estes desenhos já, já... Quem consegue preencher o nome vai para a mesa fazer o desenho... Pode fazer atrás se quiser... O desenho está lindo! Todo colorido! (...) Tá certo? Olhe como você colocou a letrinha!*

A relação entre crianças e adolescentes era dialética. Embora os adolescentes parecessem hostis às crianças, diante de apresentações e brincadeiras infantis, demonstravam certo interesse em observar.

As crianças, por sua vez, afastavam-se quando se viam acuadas pelas brincadeiras dos maiores. No momento do lanche, quando iam ao pátio, era visível o olhar de surpresa, ou talvez, espanto, que lançavam para os meninos e meninas que se arremessavam sobre os skates, fazendo acrobacias em uma rampa de madeira colocada no meio do referido espaço.

A relação entre as crianças do 3º estágio era positiva. O grupo-classe era bastante unido e permanecia integrado desde o ano letivo de 2000, com a mesma professora, o que desenvolveu uma visível cumplicidade e vínculos afetivos fortes entre alunos/alunos e alunos/professora.

Certa vez, enquanto brincavam com massa de modelar sobre a mesa, as crianças demonstraram cooperação e contentamento por estarem juntas, representando significativas situações de faz-de-conta, por meio de uma provável compra na feira:

L.F. e Ed confeccionaram, com a massa colorida, microfones e anunciaram:

— *Salada 1 real. Venha comprar aqui. Tomate 1 real. Olha só! É só 1 real e 50! Tudo o que precisa tem aqui. É só 1 real. Tem também churrasquinho de massinha...*

Aproveitando a atividade de modelagem, fizeram o bolo de aniversário da Andreza (aniversariante do dia), cantaram 'parabéns a você' e outra música comum entre as crianças para esta data:

— *Com quem será, com quem será, com quem será que a Andreza vai casar?*

Todas as crianças cantaram, bateram palmas para Andreza e a professora escreveu na lousa: ANDREZA, PARABÉNS !

Metodologia da professora

O ambiente da sala de aula mostrava uma mescla de atividades voltadas à perspectiva de alfabetização: cartaz de pregas com nomes, sacos de letras, textos coletivos, alfabeto concreto pendurado na parede, entre outros materiais lúdicos: caixa de brinquedos (usada na 6^a. feira: dia do brinquedo), jogos em prateleiras (quebra –cabeça, alfabeto móvel, dominó de letras e palavras), estante com livros infantis e gibis diversos.

Em uma das situações observadas, enquanto as crianças desenvolviam atividades com massa de modelar, a professora distribuía palitos de sorvete e as incentivava a formar letras do alfabeto:

— *Vou fazer o P... Olhem! Vou fazer o A...Olha o que eu fiz! Quem consegue?Vamos tentar?*

Como exemplo de algumas atividades rotineiras utilizadas em sala de aula, pode-se citar: modelagem, perfuração, músicas, manuseio de livros e gibis, vídeos infantis, desenho, montagem do saco de palavras com objetos e letras correspondentes, números, cores, formas geométricas, textos coletivos, dobradura, jogos de encaixe, caixa com brinquedos diversos (bonecas, carrinhos, panelinhas), colagem, recorte, pintura a dedo, plantio de feijão em copos plásticos.

A professora disse-me que dava poucas atividades 'no papel'. No máximo 3 folhas por semana. Trabalhava de forma global e genérica procurando integrar a música, a literatura, a pesquisa e outras atividades expressivas no dia-a-dia das crianças. Pedia-me sugestões de atividades e se preocupava em saber o que eu achava dos desenhos e produções das crianças, sempre demonstrando interesse em melhorar a sua práxis.

Profa.(comentando comigo suas inquietações):

— *Sempre falo para eles desenharem na folha de atividade. Será que é errado? Mas eles gostam...e se eu não falo, eles pedem para desenhar!*

A sala de aula era espaçosa. A professora costumava pedir a ajuda das crianças para organizar as mesas e cadeiras em grupos, favorecendo a socialização das atividades.

Vivências — lúdico/ arte/ múltiplas linguagens

O espaço das crianças da Educação Infantil, no período da manhã, era dividido com visível desfavorecimento, pois os adolescentes, em sua maioria, acabavam ocupando o pátio e a quadra com skates, patins e atividades de Educação Física.

As crianças só podiam sair da sala de aula quando o pátio não estava ocupado, quando eram compartilhadas brincadeiras e jogos, junto à professora da classe, nas aulas de Educação Física com uma professora especialista na área (no horário do 3º estágio, estas aconteceriam duas vezes por semana, mas acabaram ocorrendo uma vez por semana em aula dupla, às segundas-feiras), ou no horário do parque. Estas opções de saída da sala de aula precisavam ser cumpridas à risca, por já haver acontecido incidentes com adolescentes envolvendo as crianças em espaços diversos da escola, inclusive em situações ocorridas no banheiro, sendo que, na ocasião, os banheiros permaneciam fechados, depois destes fatos, e as crianças só podiam usá-los, pedindo a chave para a inspetora de alunos que as acompanhava e as traziam de volta à sala.

Quando o pátio não estava sendo usado pelos alunos do Ensino Fundamental, a professora da classe brincava com as crianças: amarelinha, polícia e ladrão, esconde-esconde, cabra-cega, corda.

As aulas de Educação Física eram realizadas na quadra de esportes. As crianças jogavam, brincavam de pega-pega, cabra cega, corriam, pulavam corda, usavam bola, entre outras atividades que envolviam movimentos variados com o corpo, coordenação, lateralidade, demonstrando a apreciação e interesse dos participantes.

No parque, as crianças brincavam no balancê, gangorra, com baldes, pás, moldes e fôrmas para uso na areia, construindo e inventando brincadeiras e objetos. A professora observava e intermediava quando aconteciam situações de conflito ou perigo, sugerindo brincadeiras e orientando o grupo.

A direção da escola proporcionava, no início do ano de 2001, a utilização do parque, além da Educação Infantil, também para as duas 1^{as}. séries do Ensino Fundamental, no período da tarde. Foi feito um horário provisório, no início do ano, para a utilização desta área de recreação, enquanto não havia professora de Educação Física. Com a chegada da referida professora, isto deixou de acontecer.

Os professores de Ensino Fundamental, segundo declaração da professora de 3^o. estágio, estavam começando a compreender mais a função da Educação Infantil, pois, no início consideravam que as professoras apenas brincavam aleatoriamente com as crianças.

Nas reuniões de HTP (hora de trabalho pedagógico), quando todos os professores reuniam-se para refletir sobre sua prática, o diálogo entre os profissionais destes dois níveis de ensino vinha favorecendo a integração de todos gradativamente, pois ainda era visível uma priorização para as atividades do Ensino Fundamental, com enfoque exclusivo nos saberes escolares instituídos oficialmente.

Era nítida a preocupação da professora em proporcionar a vivência do lúdico e de diferentes linguagens às crianças.

Dentre muitas atividades expressivas realizadas pelas crianças, observava um especial e freqüente interesse em relação ao desenho e, mesmo quando não era proposto pela professora, diariamente o desenho era, por elas mesmas, solicitado. No momento de colorir o desenho, costumavam pedir sugestões à professora.

Ln.: — *Que cor é o gorro do Saci?*

Gl.: — *Tia, o Saci é marrom ou preto?*

Vs.: — *Olha o meu, tá bonito?*

Em uma das visitas à escola, Vs disse-me que iria dar um desenho de presente para mim. Perguntou-me qual era minha cor favorita. Informei-lhe que era o azul. A seguir, desenhou para mim uma casa azul com telhado pintado em diversas cores e uma árvore grande ao lado que, segundo ele, era para me fazer sombra.

A professora costumava, também, cantar com os alunos na sala de aula — o repertório era vasto e conhecido pelas crianças: *Coelhinho quando anda...*; *De olhos vermelhos*; *Coelhinho da Páscoa*; *O elefante*; *A cobra não tem pé*; *O sapo não lava o pé*; *D. Aranha*; *Borboletinha*; *A pipoca* ; *Pombinha branca*; entre outras — incentivando e contagiando as crianças com o ritmo e o movimento:

Ln.(pedindo a colaboração das crianças para o canto): — *Mais alto, né?*

Y.(sugerindo uma canção de sua preferência): — *Vamos a da Pombinha Branca?*

Vs.(referindo-se à música *De olhos vermelhos*): — *Tia, aquela do Vermelho!*

Em relação às atividades ligadas à expressão corporal, houve uma situação bastante marcante durante o acompanhamento da pesquisa que merece ser relatada.

As crianças sempre demonstraram apreciar a dança e a expressão corporal de modo geral. Na ocasião dos ensaios para a Festa Junina, percebi que as crianças vibravam ao dançar juntas no pátio, aproveitando o momento para extravasarem seus movimentos coletivamente. Algumas, no entanto, não puderam participar dessa vivência expressiva porque os pais — devido a restrições religiosas — não permitiram que seus filhos participassem da dança, o que nos deixou bastante decepcionados.

Vivências — saberes escolares

Os saberes escolares eram vivenciados nas atividades mais sistematizadas propostas às crianças em sala de aula.

Durante o 1º semestre, as atividades eram feitas em papel sulfite e também no caderno de cartografia para desenhos, jogos de correspondência, escrita dos nomes, dobraduras, entre outras.

No 2º semestre, as crianças já utilizavam caderno pautado, no qual realizavam exercícios de coordenação motora, cópia de algumas palavras, vogais, pequenos textos, entre outras.

Embora, mesmo estando na Educação infantil, houvesse uma evidente preocupação com a perspectiva da alfabetização — o que era nitido no ambiente alfabetizador da classe (cartazes, ilustrações, objetos voltados à leitura e escrita) e nas propostas de atividades — a professora não negligenciava, simultaneamente, o oferecimento do lúdico e das múltiplas linguagens às crianças, integrando tarefas (direcionadas à construção gradativa da escrita e leitura) a diferentes vivências expressivas — textos coletivos, histórias, vídeos, teatro, música, entre outras.

As crianças adoravam assistir aos filmes em vídeo. Em uma das sessões de cinema, como assim chamava a professora, observei as reações e manifestações das crianças enquanto se encantavam com a história de 'Mogli, o menino selvagem'.

Profa. (preparando as crianças para assistir ao filme):

— *Agora vamos fazer silêncio que nem no cinema!*

B.: — *Então tem que apagar a luz...*

Profa.: — *Aqui, hoje, vai ser um cinema diferente...*

Rn.: — *Também é diferente porque não tem pipoca!*

Profa.: — *O que mais é diferente?*

Gl.: — *As roupas não é que nem de passear.*

Profa.: — *Que mais?*

Ln.: — *As cadeiras!*

L.F.: — *A tela!*

.....
Tt.: — *Tia, elefante ainda existe?*

Profa.: — *Claro, tem no zoológico...*

Lg.: — *Eu nunca vi uma cobra grande que nem essa!*

Profa.: — *Agora vai começar o perigo, atenção!*

Rn.: — *Agora é que o bicho vai pegá!*

Após o término do filme, aproveitando o tema que envolvia a selva e os animais, a professora retomou a discussão sobre a visita que haviam feito ao horto municipal de São Vicente:

Profa.: — *Lembram-se que a gente foi ao horto?*

Crianças: — *Lembramos..*

Profa.: — *Que animais tinha lá?*

Crianças: — *Macaco, leão, avestruz, tartaruga, peixe, papagaio, tucano, jacaré, cachorro...*

Enquanto as crianças lembravam e diziam os nomes dos animais, a professora os escrevia na lousa com letra bastão, formando uma lista.

A seguir, apresentou às crianças o livro da 'Fazendinha', mostrando mais animais: vaca, ovelha, carneiro, entre outros, e explicou que iriam fazer uma pesquisa em revistas recortando e colando no caderno todos os animais que encontrassem.

As crianças vibravam ao encontrar os animais, recortando-os com entusiasmo.

Rn. : — *Olha o tucano!*

G. : — *Tia (dirigindo-se a mim), achei este cavalo e o elefante do lado!*

Gl.: — *Olha o meu peixe!*

Cr. : — *Olha, tia (mostrando e falando para mim): leão, rato, carneiro...*

À medida que achavam outros animais em sua pesquisa, as crianças diziam seus nomes à professora e ela os escrevia na lousa, completando a lista que lá estava, ampliando a classificação dos mesmos.

Em outro dia, ainda se reportando ao passeio ao horto municipal, a professora discutiu com as crianças sobre a importância das plantas, indagando-as sobre o que elas precisavam para viver. As crianças participaram da conversa com interesse e deram vários exemplos à professora: água, terra, sol, entre outros.

A professora propôs que fizessem uma plantação na classe e que todos seriam responsáveis por ela, sendo que a cada dia um colocaria água no pé de feijão. O acompanhamento da experiência durou de 25 de setembro a 02 de outubro e foi feito um texto coletivo sobre a observação do plantio e crescimento do pé de feijão.

OBSERVAÇÃO DO PÉ DE FEIJÃO

DIA 25/9 – TERÇA-FEIRA: PLANTAMOS FEIJÕES UTILIZANDO ALGODÃO, POTE PLÁSTICO, GRÃOS DE FEIJÃO E ÁGUA.

DIA 26/9 – QUARTA-FEIRA: OS FEIJÕES ESTÃO FICANDO INCHADOS. HOJE NÃO COLOCAMOS ÁGUA.

DIA 27/9 – QUINTA-FEIRA: OS FEIJÕES ESTÃO COMEÇANDO A ABRIR. HOJE TAMBÉM NÃO COLOCAMOS ÁGUA.

DIA 28/9 – SEXTA-FEIRA: OS FEIJÕES COMEÇARAM A BROTAR E AS RAÍZAS APARECERAM.

DIA 01/10 – SEGUNDA-FEIRA: PASSARAM-SE DOIS DIAS (SÁBADO E DOMINGO).
HOJE OS FEIJÕES ESTÃO CRESCIDOS, COLOCAMOS ÁGUA.
DIA 02/10 – TERÇA-FEIRA: O PÉ DE FEIJÃO CONTINUA CRESCENDO...

Todo o processo foi acompanhado com seriedade pelas crianças por se sentirem responsáveis pelo pé de feijão que era da classe delas. Em outro momento, a professora aproveitou para contar a história de 'João e o pé de feijão', gerando a curiosidade e o interesse das crianças, pois o pé de feijão crescia até o céu...

As histórias eram sempre bem-vindas às crianças.

A professora, certa vez, após cantar com as crianças a música dos '5 patinhos' com as crianças — *“5 patinhos foram passear, além das montanhas para brincar, a mamãe gritou qua qua qua qua, mas só 4 patinhos voltaram de lá...”* — contou-lhes a história do 'Patinho feio', desencadeando vários comentários das crianças.

Ln.: — *Eu já vi na TV.*

G.: — *A patinha tá chocando 5 ovinhos que nem na música!*

L.F.: — *Achei o patinho diferente, mas ele não é feio!*

Rn.: — *Olha, o patinho tá dando risada!*

A partir da intertextualidade — música e literatura —, a professora propôs uma lista de palavras escritas com P (que nem o P de pato, segundo ela), para as crianças copiarem no caderno e depois tentarem ler, identificando-as com desenhos feitos ao lado de cada palavra.

Os saberes escolares eram tratados pela professora por meio de uma proposta pedagógica que evidenciava a preocupação com a alfabetização/escolarização; no entanto, demonstrava uma intenção convicta de contextualização das várias áreas do conhecimento, o que parecia interessar bastante às crianças, assumindo um papel importante como participantes diretos do processo de vivência das múltiplas aprendizagens.

5.1.1 Comentários reflexivos e levantamento de hipóteses a partir dos episódios relatados

- Na presença da professora, as crianças conversavam, questionavam, faziam comentários e esta mediava as situações, pontuando o volume das vozes, controlando para que todos conseguissem falar. Mesmo em um espaço exíguo — já que as crianças tinham pouca oportunidade para o movimento em sua rotina, salvo nas aulas de Educação Física, o parque e o pátio, pois, este último raramente era usado pelas crianças —, elas mantinham-se solícitas à professora, respeitavam e atendiam ao seu chamado sempre. Não demonstravam, pelo menos aparentemente, inquietação ou angústia pela inconstância das oportunidades de movimento. Estariam em um estado de apatia ou docilização do corpo, conformação, condicionamento, ou estes poucos momentos proporcionados seriam o suficiente para estas crianças?
- O vínculo de afetividade construído entre os alunos e a professora poderia ser tão forte a ponto de amenizar ou superar as dificuldades de compartilhamento de espaço com os adolescentes, já que, *aparentemente*, não demonstravam agressividade ou hostilidade em suas atitudes?
- Na ausência da professora, apenas algumas crianças dispersavam e mudavam de atitude, levantando, chamando o colega, pedindo-me para ir ao banheiro. Existia uma cumplicidade entre as crianças. Quando a professora estava voltando para a classe, alguém que estava na porta observando avisava os outros. Tudo parecia ser feito em tom de brincadeira como se estivessem transgredindo algo. O lúdico e os limites poderiam confrontar-se em situações do cotidiano, sem que isto afetasse a relação professor/ aluno, ocorrendo em um clima de autoridade sem autoritarismo?
- Sendo oferecido o espaço para as classes em anexo, como conscientizar de forma significativa a todos os envolvidos no processo que não basta o oferecimento de locais pouco utilizados para as crianças, sem que haja uma concepção do que é realmente importante para o desenvolvimento infantil?
- Mesmo com uma preocupação declarada com o lúdico e o movimento, por que razão, observava-se uma preocupação exacerbada com os rudimentos da alfabetização — sendo que isto era evidente no próprio ambiente da sala de aula, embora houvesse uma mescla de propostas — , considerando-se que a Educação Infantil busca

privilegiar a criança em suas múltiplas linguagens (música, expressão corporal, artes plásticas, entre outras)?

- Sem a concretude do lúdico no espaço permitido à utilização das crianças, por que apenas alguns momentos são oferecidos a elas para que, mesmo em sala de aula, possam vivenciar a expressão, a criatividade, o faz-de-conta e o movimento? Por exemplo, por que ser o dia do brinquedo, apenas na 6^a. feira? Este dia não poderia fazer parte da rotina diária das crianças?
- Diante da necessidade do movimento para a criança, considerando-se a importância de vivenciar e compartilhar experiências com o grupo, em situações comuns e também diferenciadas, por que não continuar a disponibilizar as atividades do parque para as crianças da 1^a série?
- Conhecendo-se a necessidade de a criança vivenciar múltiplas linguagens em sua formação, que encaminhamentos a escola poderia realizar para conscientizar os pais sobre este fato, já que muitos proibiam seus filhos de experienciar a dança, o teatro — e outras formas de manifestação artística na escola — devido a restrições religiosas e concepções familiares diversas?

5.2. Observações em 2002: 1^a série A

Rotina da escola

Em 2002, as crianças — cursando a 1^a. série — continuavam na mesma sala de aula que ocuparam, em 2001, quando estavam no 3^o. estágio da Educação Infantil.

O horário da escola continuou sendo como o do ano anterior; contudo, as crianças, em 2002, já pertenciam a 1^a série do Ensino Fundamental, portanto, passaram a freqüentar o período vespertino, com entrada às 13h e a saída às 18h. Às segundas e terças-feiras, havia aula de Educação Física. Também, às terças-feiras, quinzenalmente, as crianças iam ao ônibus volante do Núcleo Tecnológico Educacional (NTE) da Seduc, que estacionava em frente à escola e as atendia em forma de rodízio, pois não havia computadores em número suficiente para trabalhar com todo o grupo de uma só vez. Às quartas-feiras, havia aula de Arte Musical. Intercalando as atividades que envolviam Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências.

A diretora da escola permitia que as crianças usassem o parque com os brinquedos — um espaço direcionado para o lúdico — já exposto anteriormente no relato de 2001 sobre a rotina das crianças —, mas isso raramente ocorria.

A professora titular da classe (inicial) informou-me que as crianças ficavam muito agitadas e que ela não conseguia controlá-las porque já estava muito cansada, aguardando a aposentadoria, sendo, portanto, mais tranqüilo direcionar as atividades das crianças somente para a sala de aula.

O horário da merenda (14 às 14h15), geralmente, era o único momento em que as crianças saíam da sala de aula (com exceção das aulas de Arte Musical, Educação Física e Computação), para comer no refeitório (sobre mesas de concreto fixadas no pátio), depois ir ao banheiro e, em seguida, voltar para a classe para continuar fazendo as atividades que chamavam de *fazer lição*.

O Hino Nacional era cantado às 17h, em todas as classes da escola, no momento do arriamento da bandeira, acompanhando a música que era tocada no pátio da escola para todos ouvirem. As crianças levantavam-se, colocavam a mão sobre o coração/peito e se demonstravam orgulhosas por ter aprendido a cantar o nosso hino.

A divisão do espaço com as crianças de outras séries já não era tão complexa, pois no período vespertino só havia Ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), continuando os adolescentes de 5ª a 8ª séries no período diurno.

Diariamente, as crianças copiavam o cabeçalho da lousa antes de começar a fazer as tarefas. A professora titular costumava chamar as crianças para sua mesa para corrigir a lição de casa. A professora substituta da titular costumava corrigir as tarefas na lousa pedindo para as crianças ajudá-la.

Os demais momentos da rotina variaram visivelmente — de fevereiro até maio com a professora titular e de maio a dezembro com a professora substituta da titular —, conforme as diferentes concepções que as referidas professoras tinham sobre alfabetização, metodologia, relação professor-aluno e vivências lúdico-artísticas no contexto escolar, como veremos a seguir.

Relacionamentos na escola

A professora titular inicial — que esteve em contato com a classe até meados de maio — mantinha com os alunos uma relação bastante rígida. Não permitia que as crianças

saissem do lugar e exigia silêncio absoluto na sala de aula. Talvez por esta razão as crianças pareciam temerosas e inseguras.

Profa.: — G., vou te pôr de pé (...); — Por que mandou a colega pedir, J.? Você não tem boca? (...); — Vr, você come lápis? Já te dei 3 lápis hoje! Vou te dar mais um e quero ver quanto tempo vai durar (...); — Coitado daquele que não trouxe o nome (...)

Os alunos com mais dificuldades ficavam isolados no fundo da classe. Pareciam ter medo de perguntar e serem criticados e repreendidos, pois quando não entendiam o que a professora explicava, ela brigava e dizia que não estavam prestando atenção. Nos dias de minha visita à escola, tentava ajudá-los e a professora dizia que não adiantaria porque eles eram preguiçosos.

A professora substituta da escola, embora muito jovem, assumia postura parecida no relacionamento com as crianças.

Profa. : — Quem é que está em pé? Se eu pegar os três de pé de novo, vão ficar aqui na minha mesa. Quem não estiver sentado, não vai mais ao banheiro (...) — Não é para me mostrar a lição, é pra fazer em casa.(...)

A professora substituta da titular inicial — que assumiu oficialmente a classe a partir de maio, no momento da aposentadoria da professora anterior — mantinha uma relação bastante equilibrada com as crianças, conversava, ouvia, explicava, auxiliava-as na construção do pensamento.

Profa. (ao se apresentar às crianças em seu primeiro dia na escola):

— Vim de uma escola longe daqui porque soube que aqui havia crianças maravilhosas.

E.: — Tia, você é bonita!

Profa.:— Você também!

As crianças da classe e as demais da escola — naquele momento, em 2002, alunos de 1ª a 4ª séries — mantinham uma relação mais próxima do que a do ano anterior quando

conviviam enfrentando dificuldades de relacionamento com os adolescentes de 5ª a 8ª séries.

A relação entre as crianças do grupo-classe da 1ª série A era amistosa e positiva. Os alunos já se conheciam desde 2000 — quando freqüentaram juntos o 2º estágio —, favorecendo o reforço dos vínculos afetivos estabelecidos no grupo.

Metodologia das professoras (titular e substitutas)

A professora titular da classe (inicial), embora afirmasse ter uma preocupação com a necessidade de movimento das crianças, restringia as saídas da sala mais ao pátio ou à quadra de esportes, considerando o parque com poucos brinquedos para atender a muitas crianças simultaneamente. Enfocava as atividades priorizando *suportes para a alfabetização*, como costumava dizer, dando exclusividade a exercícios de prontidão e cópias da lousa.

No início do ano, as carteiras e cadeiras estavam dispostas em forma de “ U ”, favorecendo o contato maior do grupo. Esta disposição era assumida pela então professora titular (inicial) da sala.

Profa.:— Estou explicando, não é pra copiar nada agora, só quando eu mandar.(...); Rn, você quer vir explicar no meu lugar?(...); — Vamos fazer a cópia do MA. São só 4 linhas. É pra fazer. É obrigatório.(...); — Vocês sabem fazer letra de mão, né? Podem treinar porque já está mais do que na hora.(...); — Você sabe sim, pode tratar de começar porque isso é preguiça.

Quando a professora titular (inicial) faltava, a substituta da escola pedia às crianças que colocassem as carteiras e cadeiras enfileiradas, para que pudessem copiar melhor da lousa.

Profa. substituta da escola: — Se vocês fizerem a lição direitinho, eu deixo ir brincar no parque depois.(...); — Não vou olhar lição agora. Só quando acabar tudo. Olha, eu vou dar 5 minutos e vou apagar. É pra fazer igual ao que está na lousa. J., se você não copiar, não vai brincar no parque.(...); — Pular uma linha e próxima lição. Copie, depois eu explico, igualzinho ao que está na lousa.

Em maio, por ocasião da aposentadoria da professora titular da sala, assumiu a classe outra professora vinda de uma escola da área central de Santos, que ficou com os alunos até o final de 2002, adotando inicialmente a disposição das mesas em U e, posteriormente, a posição de enfileiramento de carteiras e cadeiras, sendo que em algumas ocasiões organizava as mesas e cadeiras com os alunos para o trabalho em pequenos grupos ou duplas.

A professora, embora também utilizasse tarefas com cópia da lousa, discutia com as crianças o porquê destas atividades tentando mostrar o significado do que estavam fazendo, perguntando e ouvindo as respostas e hipóteses construídas pelos alunos.

Em uma das atividades propostas pela professora — envolvendo a participação dos alunos e considerando os seus conhecimentos prévios —, a partir de uma história por ela criada, as crianças desdobraram e enriqueceram suas hipóteses e estruturaram o seu pensar de maneira criativa e coerente.

Profa.: — *Fui fazer comida. Abri o armário e estava vazio. O que eu precisei fazer?*

Crianças: — *Comprar comida.(...) Ir no supermercado(...)*

Profa.: — *Então, vamos pensar no que eu preciso comprar para fazer comida. Vamos fazer uma lista de compras?*

Enquanto as crianças diziam os nomes das coisas que era preciso comprar, a professora ia perguntando como se escreviam as palavras, colocando os alunos em conflito cognitivo, dando dicas, incentivando-os e escrevendo finalmente na lousa.

Profa.: — *Feijão começa com que letra?*

Cr.: — *FE, tia?*

Profa.: — *Não.*

Cr.: — *Então é F?*

Profa.: — *Isso...*

As crianças não conseguiam conter-se, levantavam, tentando chegar mais perto da lousa para falar à professora suas hipóteses sobre as letras das palavras a serem escritas na lista.

EI. entrou em êxtase ao perceber que sabia a seqüência das letras da palavra BANANA.

Todas as crianças queriam falar ao mesmo tempo, demonstrando ansiedade e entusiasmo com a atividade.

Profa.: — *Calma, um de cada vez!*

Ed.: — *Não adianta gritar!*

El.: — *Tem que pensar duas vezes antes de falar besteira...*

LISTA DE COMPRAS

- 1- CAFÉ
- 2- ARROZ
- 3- FARINHA
- 4- FEIJÃO
- 5- BANANA
- 6- CENOURA
- 7- MAÇÃ
- 8- ALFACE

Após listar as palavras com a ajuda das crianças a professora acrescentou um novo desafio à atividade.

Profa.: — *E agora, vamos pensar na mistura e completar a lista?*

- 9- PEIXE
- 10-CARNE MOÍDA
- 11-HAMBÚRGUER

Profa.: — *Agora, vamos ver o que todos mais gostaram? Vamos votar? Cada tracinho corresponde ao voto de uma pessoa. Vamos contar juntos?*

BANANA		7
MAÇÃ		13
PEIXE		4
CARNE MOÍDA		2

Profa.: — *Quem seria o 1º colocado? O que recebeu mais votos?*

1º MAÇÃ	13
2º BANANA	7
3º PEIXE	4
4º CARNE MOÍDA	2

Rn.(conclui, por iniciativa própria, e muito feliz por sua observação pertinente): — *Tia, só um adulto, a tia Selma, e uma criança quiseram carne moída!*

Vivências — lúdico/arte/múltiplas linguagens

A rotina estabelecida na escola trouxe-me alguns questionamentos em relação ao comportamento das crianças, considerando-se algumas dificuldades observadas em sua inserção em um espaço que privilegiava o Ensino Fundamental e apresentava indícios da defasagem da vivência das múltiplas linguagens, além dos momentos proporcionados pelos professores especialistas das áreas de Arte musical, Educação Física e Computação.

A professora titular inicial e a substituta da escola consideravam que as atividades diversificadas — envolvendo ludicidade, arte, diferentes linguagens dentro e fora da sala de aula — poderiam atrasar o conteúdo previsto no planejamento, por isso, se limitavam a propor tarefas de cópia e exercícios repetitivos de silabação conforme modelos oferecidos por elas dentro da classe.

A professora titular inicial tinha tímidas iniciativas de utilização do desenho tentando servir de direcionamento na escrita das crianças. Considerava que, por meio do desenho, as crianças deveriam ler a palavra que a ele se referia e estava escrita ao seu lado. Não percebia que algumas crianças ainda não conseguiam estabelecer a relação letra/fonema e que os desenhos dúbios oferecidos para dar dicas sobre a escrita, acabavam confundindo — ainda mais — sua compreensão sobre a leitura das palavras.

Profa. (mostrando o desenho de uma ave com a palavra EMA escrita ao lado):

— *O que está escrito aqui?*

Vr.(arriscando ler o desenho/ imagem, pois ainda não conseguia decodificar os códigos lingüísticos exigidos pela professora):

— *AVESTRUZ.*

Profa.(brava): — *É EMA !!!*

A mesma situação repetiu-se em outras ocasiões, nas quais a professora apresentou desenhos com significados 'fechados' (com suas respectivas grafias) para ela — *pau, cavalo* —, mas não para as crianças — *madeira, égua* —, principalmente porque além de estarem construindo suas hipóteses sobre a escrita, confundiam-se, ainda mais, pela ambigüidade dos desenhos propostos de modo subjetivo e sujeitos à dupla interpretação.

Em relação às atividades artísticas, a professora titular limitava-se a oferecer folhas mimeografadas para serem coloridas de acordo com as cores que ela queria e considerava certo.

Profa.: — *Onde você viu árvore azul, hein, menina?(...) Que cor é a árvore?*

Ln.: — *Verde...*

Profa.: — *Nunca vi árvore azul na minha vida!*

A professora substituta da titular — embora também tivesse preocupação com o planejamento e os conteúdos dos saberes escolares — propunha tarefas dentro e fora da classe, buscando ampliar o repertório de atividades que levassem as crianças a pensar e contextualizar suas múltiplas aprendizagens.

Em uma das vivências extraclasse, a professora ofereceu diversas atividades às crianças para serem realizadas sobre as mesas de concreto no pátio da escola — jogos de encaixe, de memória, alfabeto móvel, dominó de letras e palavras, bingo, jogo da velha, entre outros. Havia a opção, também, de pular corda, jogar bola na quadra e brincar com os bambolês. As crianças dirigiam-se às atividades de seu interesse e participavam de tudo com muito envolvimento.

Eu e a professora acompanhávamos as atividades e percebíamos como isso era importante para as crianças, já que se tornavam mais cooperativas com os colegas e associavam as atividades propostas na classe com as brincadeiras no pátio, principalmente por meio dos desafios dos jogos.

Na quadra, observei uma situação divertida quando E. chutou a bola e o seu tênis voou longe. As crianças riram muito e ele pareceu não gostar, até que eu disse que ele tinha um tênis voador. Assim, E. gostou da idéia e continuou a brincar com os colegas sem maiores problemas.

Vivências — saberes escolares

Os saberes escolares eram priorizados nitidamente nas atividades realizadas em sala de aula, com enfoque na alfabetização.

A professora titular inicial considerava o lúdico e as atividades expressivas como perda de tempo, pois o que mais importava era vencer o conteúdo do planejamento.

Profa.:— Não dá tempo de brincar porque eles são muitos. São 34! Quarta -feira, por exemplo é um dia perdido. Tem aula de música, depois o intervalo...Na terça-feira, a mesma coisa, tem aula de Educação Física e na quinta-feira tem o parque, mas nós não vamos...É preciso passar de ano...É só estudar que passa!

A professora substituta da escola parecia seguir o mesmo pensamento da titular.

Profa.:— Vocês precisam adquirir o hábito de fazer lição de casa porque depois da 2ª série vai ser só isso. E agora tem que ficar esperto pra quando vier a provinha da Seduc... Tem que tirar um dez...

Rn.(com jeito de protesto):— Eu vou tirar zero...

A professora substituta da titular, no entanto, mostrava valorizar a expressão das crianças, fazendo propostas de vivência do lúdico/arte/múltiplas linguagens com os saberes escolares (conteúdos do planejamento).

Costumava utilizar diversos tipos e gêneros de textos — poesia, parlendas, fábulas, adivinhas, canções, contos de fada, entre outros — para contextualizar o processo de leitura e escrita das crianças, aproveitando seus conhecimentos prévios e ampliando, simultaneamente, seu repertório em relação à função social da escrita.

Um exemplo de atividade contextualizada pode ser dado por meio de um texto — Jacaré (retirado do livro 'Alfabetário' de José de Nicola) — lido pelas crianças com o auxílio da professora e depois explorado com intervenções da professora e interpretação e devolutiva das próprias crianças.

JACARÉ

JACARÉ, ABRE O OLHO!

JÁ PARA A ÁGUA, JACARÉ!

DÁ NO PÉ, JACARÉ.

UMA PAULADA NA MOLEIRA
E VOCÊ VIRA CINTO
BOLSA OU CARTEIRA

Após a leitura do texto, a professora fez algumas perguntas às crianças:

Profa.:— *Qual é o personagem do poema?*

Ln.: — *O jacaré.*

Profa.:— *O que ele vira?*

Rn.:— *Cinto, carteira e bolsa.*

Profa.:— *O que pode acontecer se os animais começarem a ser todos mortos?*

G.:— *Não vai ter mais bicho! É ruim!*

As crianças participaram da discussão e foram além dessa proposta, constatando fatos na observação da escrita do texto, como exemplifica o relato de um dos alunos.

G.: — *O 'r' de 'carteira' tá escondido...* (talvez se referindo à sua posição não inicial na palavra).

Outra atividade que contextualizou a escrita das palavras — como saber escolar —, ao desenho e percepção das crianças — como atividade lúdica e expressiva —, levando-as a um grande entusiasmo, foi a vivência das palavras cruzadas.

As crianças acharam fantástica a possibilidade de escrever as palavras dentro dos quadrados na posição horizontal e vertical. Foi a descoberta do dia! Todos ficaram ansiosos aguardando a correção na lousa.

E.: — *Eu sou demais!*

L.F.: — *Acertei! Que milagre!*

Gl.:— *O prato parece um ovo...*

Profa.: — *O que é?*

Crianças: — *Árvore.*

Profa.: — *Quantas letras?*

Crianças:— *Seis* (falando as letras para a professora escrever na lousa).

A utilização de parlendas e canções conhecidas pelas crianças auxiliavam-nas na contextualização das palavras e traziam o interesse pelo ritmo e musicalidade dos versos, como se estivessem motivadas pela ludicidade e o encantamento do jogo com as palavras que estas propostas textuais proporcionavam.

Um exemplo de parlenda apresentada às crianças foi:

AMANHÃ É DOMINGO
PÉ DE GALINHA
AREIA É FINA
QUE DÁ NO SINO.
O SINO É DE OURO
E DÁ NO BESOURO
O BESOURO É VALENTE
QUE DÁ NA GENTE
A GENTE É VALENTE
QUE SENTA O _____
NO BATENTE.

Após a leitura com as crianças, a professora pediu para que dissessem as palavras que rimavam, ou seja, que tinham o som final parecido ou igual, solicitando que fossem circuladas no texto.

Costumava também deixar algumas lacunas nos versos para as crianças tentarem adivinhar qual palavra deveria estar escrita naquele espaço. Este tipo de brincadeira com as palavras motivava as crianças e as envolvia buscando resolver os desafios e as situações-problema propostas pela professora.

As canções tradicionais como o 'Cravo brigou com a rosa', por exemplo, também serviam como ponto de interesse das crianças, auxiliando-as inclusive na contextualização de questões gramaticais.

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
DEBAIXO DE UMA SACADA
O CRAVO SAIU FERIDO
E A ROSA DESPEDAÇADA

O CRAVO FICOU DOENTE
A ROSA FOI VISITAR
O CRAVO TEVE UM DESMAIO
E A ROSA PÔS-SE A CHORAR.

A professora discutiu com as crianças sobre o enredo da situação apresentada no texto-canção, estimulando-as a pensar .

Profa.: — *Por que será que o cravo brigou com a rosa?; Onde eles brigaram?; Por que o cravo ficou triste? O que aconteceu com a rosa? É bom brigar? Por quê?....*

A professora costumava ouvir todas as opiniões das crianças e discutia sobre valores, relações entre as pessoas na escola e na família e, a seguir, envolvia algumas questões gramaticais na discussão:

Profa. — *Agora, vamos encontrar no texto as palavras em que aparecem CR e BR e escrevê-las no caderno.*

A partir da utilização de textos contextualizados e atividades como as propostas pela professora substituta, ia ficando, cada vez mais próximo às crianças, o processo de alfabetização. Muitas já começavam a perceber a relação letra/fonema, construindo hipóteses sobre a escrita e buscando escrever seus próprios textos.

A vivência do lúdico/arte/múltiplas linguagens e o conteúdo dos saberes escolares trazia um duplo contentamento às crianças que aliavam a busca e o interesse pela leitura e escrita — tão forte, para elas, naquele momento — à possibilidade de expressão e produção de suas próprias obras, com base nas oportunidades que vinham tendo de pensar sobre o que aprendiam, percebendo a importância disso para suas vidas dentro e fora da escola.

5.2.1 Comentários reflexivos e levantamento de hipóteses a partir dos episódios relatados

- Na presença da professora, que era a titular da sala, de fevereiro até meados de maio, as crianças conversavam bem menos que no ano interior, pois precisavam copiar a *lição da lousa*. Quase não questionavam, nem faziam comentários, pois esta demonstrava-se contrariada, aumentando o tom de voz, o que parecia constranger as crianças, que muitas vezes acabavam desistindo de prosseguir com suas colocações. Mesmo diante de situações como esta, em outros momentos, a professora conversava com as crianças, explicava, orientava sobre as lições, de forma aparentemente calma, desde que não fosse interrompida. As crianças pareciam construir uma cumplicidade oculta, ficando em silêncio para não aborrecê-la ou despertar seu descontentamento. A professora substituta da escola conseguia controlar as crianças apresentando bastante *lição* para copiarem da lousa, escrevendo o nome dos mais falantes que não estavam fazendo as tarefas, ameaçando tirar-lhes o parque. A professora substituta da titular inicial, que ficou até o final do ano de 2002, parecia estar em um nível intermediário entre as professoras anteriores, possuindo um olhar mais atento em relação às necessidades das crianças. Colocava bastantes atividades na lousa; no entanto, conversava com as crianças, escutava-as, mantinha as carteiras e cadeiras enfileiradas para organizar melhor as atividades de cópia das crianças, mas não impedia a interação das mesmas. Diante deste quadro, refletia sobre algumas questões: Afinal, que concepção de educação vem sendo colocada aos professores em sua formação? Queremos formar cidadãos ou copistas...? Sujeitos reflexivos e participativos ou meros ouvintes? Por que não disseminar nos momentos da rotina da escola e das inúmeras atividades propostas, a magia, o brilho e o encanto que aparece no olhar das crianças nas aulas de Arte Musical, Educação Física, durante a leitura de histórias e na vivência das inúmeras linguagens — de acordo com o interesse e o avanço maturacional dos alunos?
- A professora titular inicial da classe e a substituta da escola apresentavam uma concepção de processo ensino-aprendizagem com base na transmissão de conhecimento do professor a seus alunos — professor ensina; aluno aprende — fundamentado-se no monólogo docente, cerceando qualquer forma de manifestação

ou expressão discente. Estaríamos diante de uma *pedagogia da inércia* e da valorização da reprodução mecânica, sem reflexão ou construção?

- A professora substituta da titular apresentava-se como coordenadora do processo ensino-aprendizagem, mas também como parceira na construção do conhecimento. Sua concepção parecia-me fundamentar-se no fato de que professor e aluno aprendem juntos, partindo da troca de experiências, do diálogo e da possibilidade de múltiplas formas de expressão. Estaríamos diante de uma *pedagogia da escuta*, do movimento e da expressão criadora como fonte da reflexão e produção?
- O vínculo de afetividade construído entre os alunos e as professoras poderia ser mais sólido se não houvesse a rotatividade docente e o olhar de cada uma em sua práxis — especialmente da professora titular inicial — voltado ao oferecimento esporádico das múltiplas linguagens no encaminhamento das atividades? Que caminhos podem ser traçados para rever idéias pré-concebidas tão fortes na formação dos educadores, que priorizam a leitura e a escrita de modo descontextualizado, ao invés de investir em uma proposta ampla de alfabetização — construída em uma relação dialógica entre professor-aluno — que garanta uma aprendizagem significativa?
- Observando-se, nesse momento, especialmente, uma preocupação exacerbada com a sistematização da alfabetização —, sendo as únicas possibilidades de vivência das múltiplas linguagens (música, expressão corporal, artes plásticas, entre outras), proporcionadas, mais especialmente, nas aulas de Arte Musical, Educação Física e Computação —, de que maneira seria viável propiciar na rotina escolar o lúdico, a arte, a expressão, a emoção, como temas transversais motivadores de todo o conhecimento, vivenciados com os saberes escolares, sendo trabalhados nas diversas áreas e níveis de estudo, de acordo com avanço maturacional das crianças, respeitando e atendendo a seus diferentes centros de interesse que se modificam e alternam em decorrência natural do desenvolvimento?

Diante destas indagações, considerei pertinente questionar pais, professores e alunos envolvidos no processo, para tentar entender melhor as circunstâncias e expectativas emergentes no decorrer da pesquisa.

Com as crianças, inicialmente, em 2001(outubro e novembro), solicitei que fizessem um desenho sobre a escola e a família e, a seguir, entrevistei-as, por meio de um pequeno gravador portátil, pedindo informações sobre o que tinham pensado quando desenharam. As

respostas foram transcritas quase integralmente, salvo algumas adaptações realizadas para facilitar a compreensão.

O objetivo era o de perceber qual a concepção das crianças sobre a escola e a família, compará-las, posteriormente, com as respostas de entrevista escrita realizada com os pais, a fim de observar as possíveis imbricações existentes e tentar encontrar caminhos para a conscientização da importância da Educação Infantil e da passagem natural, não fragmentada, deste nível de ensino para a série inicial do posterior.

Em abril de 2002, priorizei a solicitação do desenho das crianças voltado à escola para focar mais profundamente a passagem entre os dois níveis de ensino, escutando seus depoimentos, tentando compreender suas emoções, sentimentos e (des)contentamentos.

Em novembro de 2002, busquei verificar a importância das múltiplas linguagens para elas, solicitando que fizessem desenhos e que falassem sobre eles, por meio de suas vivências nas aulas de Arte Musical, Educação Física, Literatura e Computação.

Seguem, abaixo, os depoimentos de algumas crianças entrevistadas nos dois momentos iniciais, em 2001 e 2002, com a intenção de comparar os pontos de vista, nessas duas etapas de seu desenvolvimento — Parte A das entrevistas — e, a seguir, o relato das crianças sobre os seus desenhos e comentários sobre as múltiplas linguagens na escola — Parte B.

5.3. Entrevistas com as crianças

Parte A – A partir dos desenhos sobre a escola e a família: outubro e novembro / 2001 e abril / 2002

1º Momento	2º Momento
3º Estágio Educação Infantil	1ª Série Ensino Fundamental
23/10/2001 e 06/11/2001	24/04/2002
<p>G. (6 anos): Desenhei a escola. Ela tem uma bandeira. Tem porta. Tem mesa. Tem um menino sentado que sou eu. Minha escola é grande e eu gosto dela porque ela é bonita e eu gosto de ficar nela e estudar. Aprendo lição de letras. Gosto de brincar de qualquer coisa... De parque... De gangorra. Gosto de brincar também no pátio. Aqui é a minha família. Desenhei também minha mãe, minha vó, meu irmão e meu tio e eu... Mora todo mundo junto. Passeio com eles no supermercado. A gente compra iogurte e Danone. Minha mãe compra Danone pra mim. Minha mãe é Neli, meu pai é Tião e meu tio é Guilherme. Tenho dois cachorros: o Falcão e o Madureira.</p>	<p>G. (7anos): Desenhei parquinho, balancê, escorregador, árvore. Gosto do parquinho. Brinco mais nesse ano. Gosto de fazer lição: o "a e i o u". Precisa escrever o nome na folhinha pra saber de quem é. Escrevi minha escola e desenhei a hora do recreio: a gente come e brinca de pega-pega. Esse ano é mais legal porque eu brinco mais. A bandeira também é legal porque a gente canta o hino.</p>
<p>K. (5 anos): Desenhei o portão da escola. O portão dos grandes. A boneca está esperando o portão abrir. Ela vai estudar e fazer lição. Ela vai escrever. Brincar de brinquedo que tem na caixa com um bocado de coisa. Gosto da escola porque ela é bonita e aqui a gente aprende coisas. Desenhei minha família: minha irmã e minha mãe. Minha irmã é Amanda e minha mãe é Márcia. Tem uma florzinha no meio das duas, que está crescendo. Gosto da minha família porque ela é linda. Tem eu, minha irmã, minha mãe e meu pai. Eu não quis desenhar meu pai, nem eu.</p>	<p>K. (6 anos): Desenhei a bandeira, a árvore. Gosto mais de fazer lição nesse ano. Faço "a e i o u". No ano passado, de lição eu fazia tracinho, "a e i o u", brincava no parquinho. Nesse ano, a gente brinca no campinho, na aula de educação física. Na aula de música é legal. Gosto mais nesse ano porque tem mais lição.</p>
<p>Lg. (6 anos): Aqui é a escola. Aqui é o caderno e aqui é o outro caderno. Uso o caderno pra desenhar um bonequinho, meu nome, lição. A gente brinca de casinha, de fogãozinho e de outras coisas. Gosto mais de brincar porque é mais gostoso. Aqui é meu irmão, aqui é meu outro irmão, minha mãe, aqui é meu pai. Minha mãe já é grande e meu pai também. Tem quatro pessoas na minha família. A gente passeia um pouquinho na pracinha, na Vila Margarida.</p>	<p>Lg. (7 anos): Desenhei o banco da merenda, a entrada da escola e aqui embaixo era o banheiro dos meninos e das meninas. Aqui é uma menina que tava lá na janela e não tinha ninguém: era a Tatiane. A outra professora era a tia S. e agora é a tia T. Os dois anos são legais. No ano passado, tinha a quadra, o parque e só. Tinha de lição, no prezinho, desenho, e nesse ano não faz desenho, só de vez em quando. Nesse ano, só vai no parque quando a gente se comporta, mas nunca nós foi. Eu tô com saudade do parquinho. Na aula de música, a gente canta a música da mãe, toca o teclado.</p>

1º Momento	2º Momento
3º Estágio Educação Infantil	1ª Série Ensino Fundamental
23/10/2001 e 06/11/2001	24/04/2002
<p>Tt. (6 anos): Desenhei a escola. A menina indo pra escola e o portão. A menina de roupa cor-de-rosa sou eu. Gosto de brincar na escola porque é gostoso. Brinco de patinete e bicicleta. Aqui não tem. Eu brinco com os brinquedos: panelinha, pratinho e tampa de panela. Lâmpada de brinquedo. Balancê, gangorra e escorregador porque é legal. Também brincar de correr. Gosto mais de assistir o Sítio do Pica-pau Amarelo. E, na escola, gosto de desenhar casa, céu e as florzinhas no mato. Desenhei minha família. Minha mãe Ivaneide, eu e minha tia Sonei. Gosto de dar beijinho na minha família. A gente passeia no Barateiro e no Extra para comprar Danone e iogurte. Vou com minha mãe porque a minha tia tá no Norte. Tem três pessoas na minha família. Tem mais gente, mas eu não desenhei porque não cabia. Tem meu irmão Danilo e o Deilton, mas eu não desenhei porque não cabia.</p>	<p>Tt. (6 anos): Desenhei a escola, a árvore, o balancê. Nesse ano, gosto mais de brincar de bicicleta, mas não pode na escola. Pode só estudar lição na escola. Fazer "a e i o u". Escrevê o nome na folhinha pra saber de quem é. O ano passado era mais legal brincar de boneca. Esse ano só é legal na quinta-feira que tem o parquinho. O nome da minha irmã é Tais.</p>
<p>Az. (6 anos): Desenhei a escola. A porta e uma menina que é a Joyce. Ela é da outra classe. Ela é pequeninha e é legal. Conheço ela aqui da escola. O nome da escola é JP... Gosto mais de brincar na escola de esconde-esconde, pega-pega, pular corda... No parque, eu gosto do balancê, porque balança bem alto, e a tia S. fala pra balançar baixo, senão pode cair. Gosto de fazer lição. Faço desenho. A escola é legal. Aqui desenhei minha família. Tem eu, no meio, minha mãe com cabelo vermelho e preto. Tem duas cores. O nome dela é Rosimeire. Tem o meu irmão Lucas. O cabelo dele é loiro. Tem meu irmão Gustavo, mas eu não desenhei porque não coube. Tem meu pai. O nome dele é Calves Lourenço da Silva de Querumbim. Tem meu avô José. A gente passeia no parque e na praia. Na praia de Santos é mais legal. Só vai eu, o Lucas, minha tia Natália e meu tio. Gosto de todo mundo na minha família, mas eu gosto mais da minha mãe e do meu avô, porque meu pai bate e minha mãe e meu avô não batem. Meu irmão também bate e morde. É melhor quem não bate e não morde. Tem minha tia que tem olho azul e meu irmão também. O tio Rafael é irmão da minha mãe e o outro tio Niveo é irmão da minha mãe também.</p>	<p>Az. (7 anos): Primeiro eu fiz o portão, depois o balancê a merendeira. Aqui, a professora do lado da bandeira. É a diretora. Aqui, ela está tomando conta do portão. De mais legal, a gente faz lição. Na aula de música, a gente aprende a cantar pra mamãe, pro papai. Toquei nas teclas brancas do teclado e foi legal. No ano passado, tinha educação física e era outra professora. A outra professora só passava desenho, lição não. Os dois anos são legais.</p>
<p>Mx. (6 anos): Esta é minha escola. Tem bandeira, árvore, parquinho, escorregador. É P. O que eu mais gosto de fazer é desenho. Gosto mais de brincar de balancê e brincar aqui do lado. Na minha casa, brinco de carrinho.</p>	<p>Mx. (7anos): Fiz a classe, a bandeira e eu. De mais legal, tem lição: "a e i o u", cabeçalho. Gosto de escrever. É bom saber pra ficar mais sabido. Tem que colocar o nome na folha pra saber de quem é. Gosto mais do parquinho.</p>

1º Momento	2º Momento
3º Estágio Educação Infantil	1ª Série Ensino Fundamental
23/10/2001 e 06/11/2001	24/04/2002
A.C. (5 anos): Desenhei a escola. Eu gosto de fazer bandeira, de quando é dia de festa. Faço desenho de bandeira. Brinco de lição. Faço o nome, desenho. Brinco de baldinho, de balancê, porque nós vai lá no alto. Lá fora, a gente brinca de mamãe e filhinho.	A.C. (6 anos): Aqui é a escola, aqui é o Hino Nacional e aqui é a árvore do parquinho e o balancê. Gosto mais de fazer lição. No ano passado, gostava mais de desenhar. Desenhar e passar desenho na lousa. Nesse ano, gosto de fazer desenho.
Ln. (6 anos): Fiz hoje. Desenhei as nuvem, o sol, as estrelas e o arco-íris, o meu colégio e o meu nome. O nome da minha escola é JP. O que eu mais gosto de fazer na escola é brincar, desenhar e fazer lição. Brinco de brinquedo.	Ln. (7 anos): Desenhei a bandeira, a escola, a flor, a árvore, a entrada, não deu para fazer as duas entradas, as classes. Acho que tem oito classes. Desenhei dois corações para ficar bonito. A flor é pra ficar bonito também. Aqui eu fiz a quadra.
H. (6 anos): Essa é minha escola. Aqui é legal. O brinquedo, os carrinhos. Gosto de escorregador, do balancê, de esconde-esconde. Também faço lição: desenhar, pintar, fazer boneco, fazer o nome. Aqui fiz minha família. Minha vó, meu pai, meu irmão, eu.	H. (7 anos): Desenhei a escola, a quadra e a bandeira. Nesse ano, gosto mais de brincar de bambolê. Aprendi a lição e o "a e i o u". No ano passado, era prezinho e agora é primeira série e é mais legal porque tem lição. Aqui é o bebedouro.
L.F. (6 anos): Desenhei minha escola que eu pinte. Gosto de brincar no parquinho, no balancê. A gente brinca de pega-pega e mais coisas. Brinca de correr e esconde-esconde. A gente também estuda e faz lição de qualquer coisa. Gosto mais de brincar.	L.F. (7 anos): Aqui eu fiz a rampa, aqui a lousa, a quadra onde nós brinca. Escrevi meu nome. Gosto mais de brincar na quadra, jogar bola. Na classe, fazer lição. Era mais legal no ano passado porque não era tanta lição. Tinha mais desenho e brincava de pega-pega.
Rn. (6 anos): Minha escola é legal e eu gosto de brincar de pega-pega, esconde-esconde, escorregador. Faço lição, faço os números e a gente traz coisa de casa. Tarzan. Gosto da minha escola, o nome dela é P. Fiz minha mãe, meu pai, meu irmão, minha vó.	Rn. (7 anos): Desenhei aqui a bandeira, a quadra, aqui a merenda. A janela da diretoria, a árvore, mas eu não coloquei a entrada. Gosto mais de cantar o hino e jogar bola. Gosto de fazer a lição, qualquer uma. E pegar o lápis e copiar.
Mt. (6 anos): Desenhei o parquinho da escola. O mais gostoso de fazer na escola é brincar. Na minha família, desenhei meu pai, minha mãe e eu. Gosto de assistir TV com eles. Desenhei o sol pra deixar eles bem quentinhos.	Mt. (6 anos): Desenhei o parquinho e o banheiro das meninas. A bandeira e o recreio. Gosto mais de fazer lição. Gosto mais de fazer "a e i o u" e o meu nome. Gosto mais desse ano porque tem mais lição.
Ed. (6 anos): Desenhei a escola. Ela é muito legal. É JP. O que eu mais gosto de fazer é desenhar. Desenhei minha família. Fiz meu pai, minha mãe, meu irmão, minha vó. Gosto muito deles. De brincar com eles e de passear.	Ed. (7 anos): Desenhei o parque e minha amiga Talita. Gosto dela. A quadra e a bandeira. Tem futebol na quadra. Gosto de estudar e fazer lição: "a e i o u". Escrever o nome. No ano passado, era a professora S. Era mais legal no ano passado.
Gl. (6 anos): Tem mesa, cadeira e bandeira. Aqui sentado sou eu. Tem planta e outra planta. Aqui é legal. O que eu mais gosto de fazer é lição. A gente escreve as letras e os nomes. Gosto mais de brincar de jogar bola. Gosto mais de brincar	Gl. (6 anos): Esse daqui é o desenho da minha escola. Desenhei a minha classe, a segunda classe e as outras. Esse aqui é o pátio. Aqui é os pratos da merenda. Hoje eu não comi. De vez em quando, eu como. Desenhei a quadra, a bandeira do Brasil.

1º Momento	2º Momento
3º Estágio Educação Infantil	1ª Série Ensino Fundamental
23/10/2001 e 06/11/2001	24/04/2002
Vr. (6 anos): Desenhei uma nuvem perto da escola. E era muito bonita. Era branca e o sol estava em cima da escola pra clarear. Aqui é o JSM. Não é o P. Gosto de vir pra escola porque é gostoso. A gente faz desenho com lápis de cor.	Vr. (6 anos): Desenhei um menino e um sol e uma flor. Gosto de fazer lição, "a e i o u", escrever meu nome, pra saber ler e escrever. Dá pra brincar mais no ano passado. Gosto mais do ano passado porque era mais legal, tinha brinquedo, gangorra.

Parte B – A partir dos desenhos sobre as múltiplas linguagens : novembro / 2002

Os depoimentos das crianças que seguem abaixo referem-se ao que fizeram em seus desenhos sobre as múltiplas linguagens e ao que mais gostavam nos momentos em que estas eram, por elas, vivenciadas na rotina da escola.

Aluno(a)	Literatura	Educação Física	Arte Musical	Computação
K	Do livrinho	Pular corda	Brincar de ficar cantando	Brincar no computador de joguinho de montar peça.
Vs	Da matemática, das histórias.	Jogar futebol.	Teclado.	Montar os negócios no computador com as figuras de casas que são normais assim...
Ny	Histórias de ler.	Pular corda, brincar de bambalê.	Dançar e brincar no piano, teclado.	Das pecinhas que monta no computador.
Az	Gosto de ler o Bule de café. É legal, mas eu não me lembro agora.	Bambolê e uma corda.	Então é Natal (música que a gente canta com a professora).	Fazer coisas e joguinhos no computador. Monta-monta. Consegui fazer.
Tt	Livros. Gostei do Café com bule...	Pular corda: eu e a Dy.	Eu tocando piano.	O computador. Eu estava mexendo no joguinho lá.
Jf	Livro de Matemática que é cheio de lição de numerais e também tem conta	Bambolê	O som porque é legal e toca música baixinho.	O computador que ensina muita coisa e a minha vó vai comprar um.

Aluno(a)	Literatura	Educação Física	Arte Musical	Computação
Ed	Gosto de sentar e escutar A bela e a fera.	Jogar bola: eu e o G. e o Rn.	Ficar dançando.	É o computador e eu brincando de apertar o botão para mudar e acertar a setinha.
Rn	Ler livro. Eu gosto do Leão.	A quadra da escola com a gente jogando futebol.	Teclado. Eu gosto de tocar.	Na aula de computação é a Dy se mexendo lá dentro.
Jn	Eu desenhei que estava contando historinha. Gosto da história do Patinho feio porque ele se perde e fica gritando e no final fica feliz.	Desenhei a Jf segurando a corda pra gente pular.	Desenhei a bola pra pular.	Desenhei um monte de negócio que tem lá: o quadrado e o triângulo.
Dy	Bule de café. Foi o tio que sempre conta as histórias do folclore e fica na biblioteca que contou.	Bambolê.	Gosto de cantar a música: Então é Natal.	Computador faz figura, algumas, quadrado, triângulo, retângulo, tudo colorido, verde, amarelo. Fiz até 10 joguinhos.
Cr	Desenhei um livro que eu gosto bastante: Pica-pau. Tem um monte de coisa pra ler. Tem o Saci-Pererê, de uma perna, a Narizinho.	Gosto de pular corda. Tem gente batendo... A K e a Ny pra outros entrar.	Desenhei o rádio porque que tem bastante música: o Sitio do Pica-pau Amarelo.	Gosto de mexer no computador, de pôr as pecinhas: o triângulo... Fiz um monte de joguinhos, quase todos.
L.F.	Gosto do livro O Time.	Gosto de jogar futebol com todo mundo.	Desenhei o piano ⁸ . Gosto de todas as músicas.	Gosto de jogar tudo e montar quase todos os jogos.
E.	Gosto de um monte de história.	Gosto de jogar bola e o meu time está ganhando.	Tem o som que dá pra gente dançar.	Tem o computador. Gosto de mexer no ratinho ⁹ , aí aparece a tela com um monte de jogos. Eu fiz todos.

⁸ Algumas crianças nomeiam o teclado usado na aula de Arte Musical como piano.

⁹ Algumas crianças nomeiam o mouse do computador como ratinho.

Aluno(a)	Literatura	Educação Física	Arte Musical	Computação
G.	Desenhei o livro Panela de Arroz. Fui eu mesmo que li. Tinha o porco, um homem que tinha uma panela na cabeça dele...	Eu jogando bola aqui na escola.	A tia de música e o piano. Gosto porque tem músicas também.	O computador quando a gente mexe no teclado e vai montando... Pode ser um peixe, animais... É legal.
Gl.	Livro sobre leitura. Gosto muito.	Futebol, vôlei e basquete.	Violão e música.	No computador a gente monta as pecinhas.
H.	História do Lobo Mau.	Desenhei a grama e o campo de futebol. Nós estamos ganhando o jogo.	CD do Sítio do Pica-pau Amarelo.	Desenhei o computador. Eu brinco de montar cachorro, pombinho, avião... Já fiz uns 7 jogos.
Mx.	O menino e o carro. Li em casa no meu livro.	Jogando futebol com os meninos, o Br e o G.	E uma mala onde a professora carrega o teclado e sai música. Gosto de todas.	O triângulo está dentro do computador. Já montei uns 7 jogos.
Rd	Gosto da história do Peixe.	Jogando bola: eu e meu amigo Ld.	Gosto de pular corda.	No computador. Eu gosto de mexer, de montar os quadradinhos.
Br	Leãozinho Leo. Meu pai conta. Eu quase sei ler a história.	Estão na quadra eu e o Mx brincando.	O rádio ¹⁰ é legal. O Mx fica puxando o cabelo da menina.	Eu gosto do jogo dos quadrados, triângulos e dos retângulos que aparece no computador.
Lg	Foi um gibizinho do Chapeuzinho Vermelho. Eu gosto das histórias porque eu aprendo mais.	Os bambolês porque eu não sei fazer corda. Gosto de brincar de bambolê, de corda, pega-pega.	Desenhei um rádio porque toca musiquinha e a gente dança. Gosto de cantar, dançar, brincar.	É um computador. Tem que encaixar triângulo, bolinha e quadrado dentro do desenho do cavalo, do triângulo, dos bichinhos, do boi e da formiga.

¹⁰ Algumas crianças generalizam e nomeiam o rádio-gravador e o tocador de CD apenas como rádio.

5.4. Comentários sobre as entrevistas com crianças

Parte A – A partir dos desenhos sobre a escola e a família: outubro e novembro / 2001 e abril / 2002

Em um primeiro momento das entrevistas com as crianças, em outubro e novembro de 2001, quando freqüentavam o 3º estágio da Educação Infantil, percebi que existia uma grande preocupação em descrever o espaço da escola e seus componentes: porta, portão dos grandes, mesa de escrever, bandeira, brinquedos, segundo o olhar e o interesse da criança.

A bandeira, por exemplo, parecia ser um objeto muito admirado por todos os alunos, pois foi apresentada nos desenhos e depoimentos de muitos, como parte integrante e importante da escola.

O relato sobre o portão dos grandes (alunos adolescentes do Ensino Fundamental) mostrava a distinção feita pela diferenciação da entrada das crianças por um portão menor e separado do portão grande, por onde entravam os alunos maiores.

Mesmo partindo do pressuposto da separação dos grandes e pequenos por segurança, parecia incomodar as crianças o fato de não poder fazer o que os maiores tinham livre permissão na escola como andar de skate, usar a quadra e o pátio com freqüência, ter regalias não conferidas aos menores.

Durante a entrevista com as crianças, era clara a dificuldade de algumas em se concentrar e permanecer sentadas para fazer comentários sobre os seus desenhos. Juntava-se a esta inquietação o fator emocional, a experiência de ser entrevistado e a dificuldade de controle do movimento — embora nossa conversa individual não tivesse ultrapassado cinco minutos por criança.

Rn balançava-se de forma contínua na cadeira, Mt mexia na borracha com insistência, Ln levantava a cabeça e repetia Hum, hum?

Um fator a ser considerado em relação à dificuldade de extravasar o movimento refere-se à concepção de escolarização que percebia em torno da Educação Infantil, colocando, muitas vezes, as crianças em atividades que exigiam sua permanência em posições estáticas por um período de tempo prolongado, não proporcional às necessidades infantis e aos limites corporais, com base em uma inércia prejudicial ao desenvolvimento.

Ficar sentada, por exemplo, para desenvolver atividades sobre a mesa durante muito tempo e não as dosando em relação às necessidades infantis, inibia a manifestação expressiva e movimentação mais ampla das crianças.

Se estas crianças tivessem maior oferecimento de atividades lúdico-pedagógicas em um espaço a elas permitido e autorizado — e não negado como se observava, e se fossem consideradas naquilo que era realmente importante para o seu desenvolvimento —, provavelmente não demonstrariam o desconforto causado por situações de retenção de movimentos, como conseqüência da cobrança exclusiva de saberes escolares, aliados à não-permissão para a vivência de situações expressivas vitais à sua formação.

Considereei estas circunstâncias como provenientes de um olhar dos adultos ansiosos por aquilo que acreditavam ser importante para os alunos (preocupação excessiva de pais e de muitos educadores que vislumbravam exclusivamente a cobrança da alfabetização, em detrimento dos aspectos voltados para as múltiplas linguagens infantis), negligenciando uma formação equilibrada da criança que deveria ser oferecida com base em vivências que contemplassem os saberes escolares, sem excluir a expressão criadora e criativa.

É interessante observar que as próprias crianças traziam esta concepção de escolarização da escola de Educação Infantil, conforme comentaram em seus relatos, caracterizando-a com relação à *escrita, aprendizagem de coisas, lição, letras (a e i o u), números, estudo, fazer o nome*.

Ao mesmo tempo, as crianças também apontavam o brincar como algo que faziam com prazer na escola: *brincar de qualquer coisa, de escorregador, no parque, no pátio, na casinha, de fogãozinho, panelinha, esconde-esconde, pega-pega, pular corda, de boneca, jogar bola...*

Muitas crianças chegaram a inter-relacionar brincar/desenho como possibilidade de movimento, criação: *Desenhei meu nome (Fd); Gosto de desenhar bonequinho, meu nome (Ln)*.

Outros foram mais categóricos e separaram a escrita do desenho em seus comentários: *Desenho não é lição! (Vs)*. A relação da escola, ao sentido de escolarização e ao lúdico — com espaço para o brincar, parecia dividir a opinião das crianças.

Com base nos comentários anteriores de Vs (*Desenho não é lição*), Fd (*Desenhei meu nome*) e Ln (*Gosto de desenhar bonequinho, meu nome*), foi interessante verificar que, de acordo com o desenvolvimento das crianças, a diferenciação, ou não, entre desenho e escrita era, por elas mesmas, anunciado.

Cabia à professora estar atenta e observar este processo, oferecendo subsídios que fizessem a criança avançar em direção à ampliação de sua percepção, abstração e aprendizagem de maneira substancial na aquisição da leitura e escrita, respeitando o avanço maturacional e o centro de interesse dos alunos.

NICOLAU (1993: 79), em sua tese de livre docência sobre *O estudo das potencialidades e habilidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita*, ofereceu-me alguns exemplos sobre o processo de (in) diferenciação entre o desenho e a escrita, a partir do depoimento de um grupo de 30 crianças de 6 anos de idade.

Das 30 crianças, 27 delas (90%) diferenciaram desenho de escrita, justificando as suas respostas; das 3 crianças que não diferenciaram desenho de escrita, 1 verbalizou que era diferente sem, no entanto, conseguir justificar a sua resposta, além de 2 crianças que não perceberam diferenças entre desenhar e escrever. (...) Foram as seguintes as justificativas das crianças que não conseguiram estabelecer diferenças entre escrever e desenhar: 'A mesma coisa'; 'Não tem diferença'; 'Desenho é menor. Nenhuma diferença'. (...) Em relação às 27 crianças que estabeleceram diferença entre escrever e desenhar, as justificativas foram as seguintes: (...) 'Para desenhar, uso riscos. Para escrever é fazer letras'; 'Desenhar é um tipo de fazer casinha e escrever é fazer letras'; 'Escrever é com letras. Desenhar pode fazer o que quiser'. 'Desenho é pra pintar. Para escrever, uso letras'; 'Cada um é um'; 'Escrever é coisa legal. Desenho é coisa bonita'; 'A gente escreve o que desenhou, põe nome'.

Percebi a importância de considerar, analisar e refletir sobre as pistas que as crianças me davam sobre os seus avanços cognitivos e de investir no aprimoramento de sua formação integral, por meio de vivências expressivas, dentre elas, por exemplo, o desenho, que possibilitava identificar momentos diversos que ocorriam em seu desenvolvimento, na construção do processo ensino-aprendizagem e na demonstração de como elas realmente conseguiam aprender, inclusive, a escrever.

A distinção entre 'desenhar' e 'escrever' é de fundamental importância (quaisquer que sejam os vocábulos com que se designam essas ações). Ao desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Ao escrever se está fora do icônico: as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos. (...) (FERREIRO, 2000: 19-20)

O trabalho com as múltiplas linguagens, além de outros tantos benefícios proporcionados ao desenvolvimento infantil, aproximava as crianças da aquisição significativa da escrita, ampliando a possibilidade de vivenciar o processo de alfabetização, de modo significativo, oferecendo, ainda, um novo olhar aos pais, adultos, em geral, e ao próprio meio social, pois estes depositavam inúmeras expectativas em relação à sistematização da escrita e da leitura.

Cabia à escola propiciar a vivência dos elementos presentes no contexto do processo ensino-aprendizagem (o lúdico, a arte-educação, as múltiplas linguagens e os saberes escolares), respeitando o avanço maturacional — no que se refere ao aumento do interesse das crianças quanto aos conteúdos dos saberes escolares, na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental —, evitando, no entanto, a *pedagogia da exclusão*, por decorrência de um olhar voltado somente para a escolarização formal associado à aquisição do processo de alfabetização.

Para o seu desenvolvimento integral, a criança necessita de vivências contínuas de integração oportuna e não de fragmentação de saberes — o que freqüentemente ocorre na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, evidenciando, muitas vezes, a exclusão das múltiplas linguagens e a vivência única dos conteúdos dos saberes escolares exigidos.

Parte B — A partir dos desenhos sobre as múltiplas linguagens: novembro / 2002

As crianças demonstravam bastante interesse e entusiasmo em vivenciar as múltiplas linguagens.

Apresentarei alguns comentários alusivos aos depoimentos coletados, tentando articular as opiniões em relação às diferentes linguagens, elencadas para discussão com o grupo-classe.

Literatura

Algumas crianças chegaram a citar nomes de livros que leram para elas e que elas mesmas eram, naquele momento, capazes de ler sozinhas como *Bule de Café*, *Panela de arroz*, *O time*, *A bela e a fera*, *O muro*, entre outras.

A literatura trazia, àquelas crianças, a magia, o conhecimento e o prazer, simultânea e concomitantemente. O elo de ligação das crianças com os livros, neste grupo, era bastante marcante, parecendo servir para amenizar a difícil realidade de vida de muitas delas, desfavorecidas socioeconomicamente, mas que, ao entrar em contato com as histórias, transformavam-se visivelmente, brincando, perguntando, interagindo com entusiasmo e motivação.

Refletindo sobre a trajetória das crianças, pude perceber nitidamente o gosto pelas histórias desde a Educação Infantil, quando a professora naquele momento, em 2001, lia variadas histórias para elas, discutia, trabalhava com os prós e contras em relação aos valores e atitudes das personagens, ajudando a construir o senso crítico, a argumentação e a vivenciar situações presentes nas tramas de cada enredo apresentado.

É importante ressaltar que todas as crianças, sem exceção, demonstravam prazer em falar das histórias e dos momentos de leitura proporcionados pelas professoras (de 2001 e 2002) e, também, pelo bibliotecário da escola.

Percebia a necessidade de um *continuum* ao se trabalhar com a literatura em todos os níveis de ensino, favorecendo a formação de apreciadores e bons seguidores da leitura, assim como, estimulando o hábito de ler.

Educação Física

As crianças vibravam ao falar dos brinquedos e jogos propostos pelo professor. É interessante observar que a maioria dos entrevistados mencionava pelo menos um colega brincando e interagindo com eles nas aulas de Educação Física.

Constatei que o movimento e o lúdico, além de favorecerem a vivência da lateralidade, da orientação espacial, da coordenação, entre outros fatores benéficos ao desenvolvimento integral infantil, auxiliavam, também, o grupo, estabelecendo a proximidade nas relações, tornando as crianças parceiras e cooperativas nas atividades propostas e cúmplices no processo de ensino-aprendizagem.

Alguns depoimentos das crianças demonstraram-me as preferências (*Pular corda.. Jogar futebol... Brincar de bambolê...*); as dificuldades (*Os bambolês porque eu não sei fazer corda...*); os amigos mais próximos (*Estão na quadra eu e o Mx brincando...; Pular corda: eu e Dy...; Jogar bola: eu e o G. e o Rn...*); o sentido da importância do grupo colaborador (*Gosto de pular corda: tem gente batendo...; A quadra da escola com a gente jogando futebol; Gosto de jogar futebol com todo mundo...; Desenhei a Jf segurando a corda pra gente pular...*) e a competitividade (*Desenhei a grama e o campo de futebol. Nós estamos ganhando o jogo...; Gosto de jogar bola e o meu time está ganhando o jogo...*).

As colocações das crianças eram de grande valia para os professores, tanto para o professor da área específica de Educação Física, quanto para a professora da classe, que em um trabalho articulado podiam desenvolver uma proposta para auxiliar as crianças em suas dificuldades, ressaltar sua auto-estima naquilo que de melhor podiam fazer e ainda aprimorar o sentido de grupo, estruturando as relações afetivas e cooperativas.

O trabalho pedagógico articulado entre os professores era visivelmente benéfico e saudável, favorecendo a aprendizagem das crianças de modo integral, aprimorando, gradativamente, o desempenho sociocognitivo.

Arte Musical

Era unânime no grupo o entusiasmo e o prazer demonstrados ao relatar os depoimentos em relação às aulas de Arte Musical.

As crianças demonstravam suas preferências quanto aos instrumentos e recursos utilizados pela professora nas aulas, evidenciando-os em seus desenhos e comentários (*Teclado...; O som porque é legal e toca música baixinho... Violão e música...; CD do Sítio do Pica-pau Amarelo...; O rádio é legal... Desenhei o piano...; É uma mala onde a professora carrega o teclado e sai música. Gosto de todas...*) e também expressavam o que mais gostavam de fazer (*Brincar de ficar cantando...; Dançar e brincar no piano, teclado...; Ficar dançando...; Gosto de cantar a música 'Então á Natal'...; Gosto de cantar, dançar, brincar...*).

É interessante observar a associação que muitas crianças fizeram com outras áreas de expressão, articuladas à música (*Gosto de pular corda... desenhei um rádio porque toca musiquinha e a gente dança...; Desenhei a bola pra pular...*), explicitando o trabalho

realizado pela professora de Arte Musical durante as aulas, sempre proporcionando atividades de forma integrada da música ao som, ao ritmo, à expressão corporal, à dança, entre outros, o que demonstrava a aquisição de múltiplas aprendizagens expressivas das crianças de forma integral e abrangente.

Computação

O que mais ficou explícito nos desenhos e comentários das crianças em relação às aulas de Computação foi a curiosidade e o desafio de tentar conseguir realizar as atividades propostas nos jogos do Tangran (*Fiz até 10 joguinhos...; Gosto de jogar tudo e montar quase todos os jogos...; Eu fiz todos...Já fiz uns 7 jogos...; Já montei uns 7 jogos...*).

As crianças demonstravam, também, a necessidade de explicar sobre o que mais gostavam de fazer no computador e como isso era feito por elas mesmas (*É o computador e eu brincando de apertar o botão para mudar e acertar a setinha...; Desenhei um monte de negócio que tem lá: o quadrado e o triângulo...; Gosto de mexer no computador, de pôr as pecinhas: o triângulo...; Gosto de mexer no ratinho, aí aparece a tela com um monte de jogos...; Desenhei o computador. Eu brinco de montar cachorro, pombinho, avião...*).

As colocações das crianças evidenciavam que as atividades executadas nas aulas de Computação faziam-nas melhorar sua auto-estima, percebendo-se mais capazes de 'conseguir realizar coisas no computador', considerando-se que as tarefas desenvolvidas no ônibus de Informática eram prolongadas em situações realizadas na sala de aula, onde a professora da classe propunha a vivência de jogos e brincadeiras, textos coletivos e histórias referentes à continuação dos desafios do Tangram.

A partir da entrevista com as crianças, considerei oportuno questionar, também, os pais, a fim de comparar as expectativas de ambos e tentar enxergar, mais profundamente, as idéias e concepções no contexto da relação das múltiplas linguagens e os saberes escolares.

A entrevista realizada com pais, em 04 de dezembro de 2001, pôde mostrar também a concepção que apresentavam sobre a Emei. Foram elaboradas 10 questões, sendo 7 de múltipla escolha e apenas 3 dissertativas, pois a professora havia informado sobre a dificuldade de escrita das famílias, sendo alguns pais analfabetos.

Conversei com os pais sobre a proposta da pesquisa e foi explicado que, se quisessem, poderiam pedir ajuda para responderem às perguntas. Para evitar

constrangimento diante dos comentários, disse a eles que poderiam identificar-se, ou não, escrevendo o nome na folha de questões.

Consegui entregar as questões a apenas 14 responsáveis, dentre as 34 crianças supostamente freqüentes, pois estas faltavam bastante, intercalando e alternando dias. Das 14 entregues, apenas 1 folha não foi respondida.

Em maio de 2002, em um segundo momento, encaminhei as mesmas questões aos pais, por intermédio dos alunos, com o objetivo de comparar e constatar, ou não, a reiteração ou ratificação de suas colocações, realizadas no ano anterior, assim como para conhecer a opinião dos pais de alunos que se agregaram ao grupo-classe em 2002. Das 34 folhas entregues, apenas 19 foram devolvidas, sendo que 1 em branco, não respondida.

Estes dois momentos iniciais das entrevistas foram classificados como Parte A.

A Parte B das entrevistas com pais foi realizada em outubro de 2002, por meio de 5 questões de múltipla escolha e 3 dissertativas. Das 31 folhas entregues (do grupo de 34 crianças, 3 mudaram-se para outras cidades) apenas 16 foram devolvidas e respondidas.

As questões propostas aos pais seguem abaixo, considerando-se que as da Parte A foram pensadas com base na investigação sobre a concepção que possuíam em relação ao trabalho da Emei e da Emef, na continuidade entre ambas, além da participação da família em parceria com a escola, visando ao desenvolvimento integral da criança.

As questões da Parte B visavam verificar a opinião dos pais em relação à importância das múltiplas linguagens na escola, auxiliando na transição da Educação Infantil a 1ª série do Ensino Fundamental.

Após exposição das devolutivas dos pais, foram realizadas reflexões teórico-práticas, buscando analisar e encontrar caminhos — na mediação da escola com a família —, para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, por meio das diferentes linguagens.

5.5. Entrevistas com os pais

Parte A — dezembro / 2001 e maio / 2002

Questões de múltipla escolha

1- A Educação Infantil para a criança:

- a. () é muito importante para a sua formação básica
- b. () é menos importante do que a 1ª. série do Ensino Fundamental
- c. () pode ser oferecida ou não sem fazer falta ao desenvolvimento infantil

2- A escola de Educação Infantil:

- a. () tem objetivos planejados para a educação da criança
- b. () não tem objetivos planejados para a educação da criança
- c. () pode ter ou não objetivos para a educação da criança

3- O brincar na Educação Infantil:

- a. () é algo indispensável para a educação da criança dentro e fora da escola
- b. () deve acontecer de vez em quando na escola
- c. () pode acontecer ou não na escola, pois não fará falta à formação da criança

4- O brincar na 1ª. série:

- a. () deve continuar fazendo parte das atividades da criança como continuidade à Educação Infantil
- b. () deve fazer parte apenas de algumas atividades e/ou em alguns momentos específicos
- c. () pode acontecer ou não na 1ª. série, não sendo mais básico à formação da criança

5- Na Educação Infantil, a criança:

- a. () é atendida em todas as suas necessidades de modo abrangente
- b. () precisa fazer atividades que a preparem exclusivamente para a 1ª. série
- c. () pode ser atendida em suas necessidades básicas de formação

6- A 1ª. série do Ensino Fundamental:

- a. () visa dar continuidade e aprofundamento à Educação Infantil
- b. () visa principalmente à alfabetização, deixando para segundo plano o que foi oferecido na Educação Infantil
- c. () pode ou não dar continuidade às atividades vivenciadas pela criança na Educação Infantil

7- A relação e proximidade entre escola x família:

- a. () é importante e básica para a integração da criança na escola, favorecendo o atendimento às necessidades infantis
- b. () deve ser colocada em segundo plano na proposta da escola
- c. () pode ou não acontecer, pois não faz falta à educação integral da criança

Após tabulação das questões de múltipla escolha, foram encontrados os seguintes resultados

Em dezembro de 2001

Questão	Número de escolha por alternativa		
	A	b	c
1	12	1	-
2	12	-	1
3	10	03	-
4	09	04	-
5	05	07	1
6	06	06	1
7	12	01	-

Em maio de 2002

Questão	Número de escolha por alternativa		
	A	b	c
1	18	-	-
2	17	-	1
3	13	04	1
4	09	07	2
5	04	13	1
6	07	09	2
7	17	-	1

Questões dissertativas ¹¹

8- Em sua opinião, quais atividades consideradas mais importantes para a criança, devem ser oferecidas pelo professor de 3º. estágio da Educação Infantil?

Dezembro - 2001	Maio - 2002
<p>Não respondidas: 03</p> <p>Respostas apresentadas: <i>Aquelas importantes para a educação e formação da criança; Educação e ensino; Ajudar a ter educação e respeito aos outros; Tudo é importante; Mais atividades com letras e números. Acho as atividades poucas. Deveria ser um pouco mais; Aprender as letras; Lição e brincar; Atividades que envolvem números, conhecer cores, alfabeto, letras e atividades como agir em casa, escovar os dentes e saber falar palavras certas; Incentivar a criatividade através das brincadeiras eles aprendem mais nesta fase já iniciando leitura de pequenos textos.</i></p>	<p>Não respondidas: 03</p> <p>Respostas apresentadas: <i>Brincar. Estudar e ter diversas atividades escolares; Escrever e ensinar o aluno ater respeito pela professora para ser respeitado; Incentivar as crianças a fazer os nomes e números; Atividades que estimulem mais o lado criativo da criança e a capacidade de relacionamento com as outras. O bom professor se preocupa com cada criança individualmente; Acho que todas as atividades estão abrangendo toda a necessidade da criança; Atividades que trabalhem com a coordenação motora; Atividades de escuta para a criança para preparar para a 1ª. série; É ter cada coisa à sua hora, não fazer os gostos da criança na hora que ela quer e sim na hora que a professora acha que deve; Começar a alfabetização com as letras por extenso; Acredito que o professor deve fazer as crianças respeitarem o próximo, brincando com o alfabeto que é indispensável, o professor deve ser paciente e impor dentro da sala; O professor deve preparar a criança para a 1ª. série do Ensino Fundamental com atividades que mexam não só com desenhos, mas sim com letras, desenhos, revistas... Ser um bom professor é saber capacitar o aluno.</i></p>

¹¹ As devolutivas das questões dissertativas foram mantidas quase integralmente, salvo algumas adaptações para facilitar a compreensão:

9 - Em sua opinião, quais atividades consideradas mais importantes para a criança, devem ser oferecidas pelo professor de 1ª série do Ensino Fundamental?

Dezembro - 2001	Maio - 2002
<p>Não respondidas: 03</p> <p>Respostas apresentadas: <i>Educação; Leitura, trabalhos onde expresse a criatividade é um bom meio de estar próximo deles – passeios culturais. A matemática, a caligrafia. Lição. Assinar o nome; as aulas de religião com oração no começo da aula. Aprender a alfabetização. Mais atenção ao ensino, não deixar o aluno brincar com os professores porque os professores são importantes; leitura em biblioteca; Filmes educacionais e meio ambiente; Aquelas importantes para a educação e formação da criança.</i></p>	<p>Não respondidas: 03</p> <p>Respostas apresentadas: <i>O aluno deve escrever e obedecer o professor; Aprender a ler, escrever e respeitar para ser respeitado; As mesmas atividades da resposta anterior, só que priorizando a alfabetização e dando uma atenção maior àquelas crianças com maior dificuldade, até pedindo ajuda dos pais; A alfabetização é importante para a 1ª. série e um bom professor deve ser carinhoso e atencioso com todas as crianças; A atividade mais importante é o Português e a Matemática. Além da alfabetização, brincadeiras que façam que as crianças criem um vínculo de amizade e cooperativismo descobrindo novos caminhos para ser prazeroso o ensino. O professor deve ser amável, sensível e não colocar medo nas crianças; Em primeiro lugar vem a compreensão, paciência e o diálogo, tudo isso é fundamental para um professor e para a criança, Passar mais atividades para casa; Muitas perguntas e respostas; Fazer com que a criança saiba o espaço de brincar nas horas certas, o professor tem que alfabetizar sem assustar as crianças; Um bom professor tem que ensinar bem e conversar e dar muitas atividades; São aquelas que preparem a criança à alfabetização.</i></p>

10- Em que pode a família auxiliar a escola para atender às necessidades de formação da criança?

Dezembro – 2001	Maio – 2002
<p>Não respondidas: 06</p> <p>Respostas apresentadas: <i>Em tudo o que estiver ao seu alcance; ter sempre uma boa relação com os professores e sempre auxiliar a criança a escutar o professor; Reunir todas as mães para não deixar o prezinho fechar; A família deve estar sempre presente em reuniões, acompanhando tudo o que acontece na escola. A família tem que dar mais educação para seus filhos. Em todos os recursos, eles sempre têm uma solução; reuniões participativas com dinâmica de grupos, primeiro para os pais se entrosarem entre si e segundo incentivá-los a se unirem com professores e direção da escola para melhorá-la.</i></p>	<p>Não respondidas: 5</p> <p>Respostas apresentadas: <i>Não deixando a criança faltar à aula e incentivando a criança; Nunca faltar às reuniões e procurar saber o que acontece com os filhos na escola; Toda a ajuda que venha espontaneamente será bem vinda; Indo às reuniões para estar a par da situação de seu filho na escola e auxiliando-o em casa nas tarefas, auxiliando sim e não fazendo a tarefa por ele; estar sempre atento a tudo que acontece na escola, participando das reuniões; Ajudando nas atividades de casa, se interessando pelo seu desenvolvimento e mostrando a ela os valores de respeito, amizade e responsabilidade; Os pais podem ajudar falando das dificuldades ao professor, descobrindo o que há de errado com eles; Ajudando o professor em sua atividade fora de sala de aula e a criança na atividade que leva para casa; Pode auxiliar a criança nas lições de casa sempre procurar saber se está indo bem na escola; Os pais devem se interessar pelos filhos e perguntar sobre eles é importante; Eu ajudo meu filho a fazer lição de casa todos os dias, principalmente quando não sabe fazer; Sempre que houver dúvidas devem procurar a escola para auxiliá-los; Pode participar do que está acontecendo com a criança na escola, procurando incentivá-lo a fazer as tarefas, pois a nossa proximidade é fundamental.</i></p>

Parte B — outubro / 2002

Questões de múltipla escolha

1- Para a criança, vivenciar a Arte na escola:

- a) () é mais importante na Educação Infantil.
- b) () é mais importante no Ensino Fundamental.
- c) () é muito importante para a sua formação básica, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

2- Na escola, a Arte está relacionada:

- a) () à expressão criativa e criadora de sensações, sentimentos, movimentos e idéias, no dia-a-dia escolar.
- b) () apenas a situações exigidas em apresentações ocorridas nas festas e comemorações.
- c) () à escolha do professor que pode, ou não, oferecê-las aos alunos.

3- Podemos entender por múltiplas linguagens:

- a) () o teatro e a dança.
- b) () a literatura, a música e o desenho.
- c) () a música, a dança, a literatura, o desenho, o teatro e outras formas de expressão.

4- O brincar é uma forma de expressão:

- a) () importante na Educação Infantil.
- b) () importante no Ensino Fundamental.
- c) () importante tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

5- As aulas de Literatura, Educação Física, Arte Musical e Computação podem ser consideradas:

- a) () múltiplas linguagens, pois proporcionam formas de movimento, sensibilização e criação.
- b) () apenas momentos de livre expressão da criança, sem maiores conseqüências.
- c) () momentos de livre expressão em que a criança pode fazer tudo o que quiser.

Após tabulação das questões de múltipla escolha, foram encontrados os seguintes resultados:

Em outubro de 2002

Questão	Número de escolha por alternativa		
	a	b	c
1	1	1	14
2	14	1	1
3	-	-	16
4 ¹²	1	-	14
5	13	1	2

¹² Na questão 4, houve uma devolutiva em branco.

6-Você considera importante a vivência da Arte (música, literatura, teatro, desenho, dança), pela criança, na escola? Por quê?

Não respondida: 1

Respostas apresentadas:

Sim (unânime). Porque essas observações ajudam muito na desenvoltura da criança; Porque tudo é importante para o desenvolvimento da criança; Dá oportunidade da criança se expressar como ela é, com quem se identifica, supre suas necessidades, fantasias e medo; Porque a criança fica mais interessada; Porque a criança aprende a se expressar e se comunicar com as pessoas; É muito importante aprender de tudo um pouco; Porque ela passa o maior tempo na escola e absorve melhor as coisas, pois vê as outras crianças fazendo o mesmo e se sente motivada criando um vínculo maior com professores e alunos, preenchendo o seu tempo com produtividade e assim traduzindo maior respeito e consideração com todos e a escola; Porque ela se desenvolve em todos os sentidos; Porque ajuda na formação da criança e transforma a criança no adulto mais preparado; Porque é fundamental para uma profissão no futuro e porque ela vai ter mais conhecimento; Acho muito importante, pois acredito que a criança tem um rendimento escolar maior quando tem a oportunidade de se expressar através da arte, seja ela música, literatura, teatro, desenho ou dança; Porque a criança tem a oportunidade de demonstrar sua criatividade, ou até mesmo desenvolver seus talentos; Porque tudo é importante para o desenvolvimento da criança. Porque só assim a criança pode se tornar mais expressiva tanto na escola como em casa; Porque eles ficam mais interessados nas aulas.

7- Em sua opinião, a vivência da Arte pode auxiliar no desenvolvimento da criança? Explique.

Não respondida: 1

Respostas apresentadas:

Sim (unânime). Porque a partir daí, a criança já começa a se empenhar mais no que quer ser quando crescer; na minha opinião tudo é importante, inclusive a arte ajuda bastante no interesse e desenvolvimento da criança na escola; A criança tem oportunidade de mostrar o seu talento, não sendo tão inibida, auxilia também na comunicação, ou seja, desenvolve também um outro lado muito importante que é o crescer; É muito bom para a criança; Porque a criança fica mesmo envergonhada; Os alunos dependem do desenvolvimento da arte nas escolas; Ela se expressando através da arte, coloca pra fora seus medos, insegurança e aprende que é possível conviver com problemas como a pobreza e o abandono, sendo auto-suficiente, mudando assim o que está em sua volta e luta por algo melhor; No futuro, será uma pessoa mais preparada e mais alegre; É muito bom para pensar, imaginar e para imaginar é preciso estudar; Pelo motivo acima. Acho que eles ficam mais receptivos ao aprendizado escolar; Porque às vezes crianças expressam seus sentimentos através de desenhos e outras coisas mais; Porque toda criança precisa de um auxílio para ter amor e convivência com a arte; Eles aprendem mais as coisas.

¹³ As devolutivas das questões dissertativas foram mantidas quase integralmente, salvo algumas adaptações para facilitar a compreensão.

8- A família deve ajudar a escola a incentivar a vivência da Arte, pela criança, na escola? Por quê? Explique.

Não respondida: 1

Respostas apresentadas:

Sim (unânime). Porque aí eles se motivam e se empenham mais pelas coisas; É muito importante, pois os pais ajudam muito em mostrar para seus filhos as preocupações ao saber como foi o seu dia na escola e ajudá-los em casa, incentivá-los a estudar; Porque é tão importante pro filho como para mãe, conhecer necessidades e qualidades da criança; Porque é ótimo para a criança; Porque ela vai ser uma criança emotiva; Os pais têm que acompanhar tudo que acontece no colégio; A família tem o dever de ajudar a escola a despertar o interesse na arte passando assim menos tempo assistindo TV e florescendo para uma realidade que ela deve construir junto com todos a sua volta, a violência está à mostra e elas devem aprender a superar e modificar o seu futuro; Porque é o único meio que a criança fica o período longe dos pais e na escola os profissionais estão lá toda vida a ensinar; Porque a família tem papel importante na educação de seus filhos, a primeira educação vem de casa; Porque a arte é boa maneira de aprender estudando; Sempre que possível, porque talvez essas crianças se relacionem melhor também com a família em casa quando ligados a alguma forma de se expressar através da arte; Porque através de uma tela às vezes desperta o amor pelos animais, natureza e outras coisas, mas não digo só pela pintura e sim música, teatro, dança e outras; Porque a criança se tornará mais participativa e continuará a se interessar pela arte; Não sei explicar, mas acho que a criança fica mais interessada nos estudos.

5.6. Comentários gerais sobre as entrevistas: pais, crianças & escola

Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, estamos nos referindo, portanto, a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos.(...) descaracterizar a relação pré-escola — escola é evitar discutir a qualidade que essa pré-escola deve ter.

(Abramovay-Kramer apud Machado, 1991:16)

Em entrevista realizada com os pais sobre a importância da *Educação Infantil* e da 1ª série do *Ensino Fundamental* para as crianças, a maioria demonstrava pensar *naquele* nível de ensino como o momento do brincar, do lúdico, da literatura e da expressão do corpo, já preparando para *este* nível de ensino com o da sistematização da alfabetização, pois acreditavam não haver, na 1ª série, muito espaço para os momentos anteriormente vivenciados.

Percebia-se, portanto, neste pequeno recorte de concepções, o longo e persistente trabalho de conscientização que precisava ser realizado com as famílias na valorização das múltiplas linguagens, mostrando a necessidade de a criança continuar vivenciando experiências éticas e estéticas imprescindíveis ao seu desenvolvimento pleno — de modo coerente ao seu avanço maturacional e pertinente aos seus centros de interesse.

Em unanimidade, os pais pareciam acreditar no valor da arte-educação; no entanto, ainda encaravam a arte como um suporte para favorecer a aquisição de conhecimento —, associado diretamente à idéia de conteúdo dos saberes escolares —, sem pensar que a própria arte se caracteriza como conhecimento, ou, ainda, na vivência do conhecimento abrangente sem exclusões, mas em proporção pertinente ao avanço maturacional infantil — oferecimento do lúdico, da arte-educação, das múltiplas linguagens e dos saberes escolares — de acordo com o interesse específico de cada fase do desenvolvimento da criança.

O fato de os pais delegarem à arte determinado valor — mesmo que tivessem apresentado idéias pré-concebidas sobre sua posição secundária em relação à priorização de conteúdos dos saberes escolares — constituía um grande avanço em relação aos caminhos que precisavam solidificar esta tímida valorização das diferentes linguagens na escola.

Já se tratava de um começo significativo — o olhar da família que considerava a arte-educação como algo importante ao desenvolvimento da criança —, pois isso muito poderia auxiliar na ampliação dessa implementação no contexto escolar. Restava-me pensar em *como* viabilizar essa proposta de forma a atender às reais necessidades infantis na prática cotidiana, buscando a harmonia em prol do desenvolvimento integral da criança.

Os depoimentos apresentados, tanto pelos pais quanto pelas crianças, assinalavam uma preocupação polarizada — a ansiedade da escolarização, com enfoque na alfabetização, e o brincar e a ludicidade no espaço da Educação Infantil.

A função social da Educação Infantil mistura-se entre o que os meios e os grupos sociais demandam como expectativa de um nível de ensino que parece servir de suporte ao Ensino Fundamental, mas que não apresenta, para muitos, uma importância peculiar em seu próprio momento.

As crianças expunham seu entusiasmo pelo brincar e pelo prazer do lúdico no espaço da escola, demonstrando gostar de desenhar, pintar, cantar, ouvir e contar histórias, dançar, dramatizar e, também, interessando-se pela curiosidade em absorver

conhecimento de forma mais sistematizada, por decorrência do avanço em sua própria maturidade e ampliação das aquisições cognitivas.

A própria escola parecia dividida em sua concepção sobre a Educação Infantil, pois mesmo oferecendo alguns momentos de vivência expressiva — voltados para as múltiplas linguagens para o movimento e desenvolvimento integral das crianças —, mantinha, por outro lado, a sistematização e priorização de atividades em sala de aula, evidenciando indícios de escolarização e preocupação com a alfabetização, com ênfase em conteúdos dos saberes escolares desde a Educação Infantil.

Todas as possibilidades de construção significativa de conhecimento (lúdico/arte/múltiplas linguagens e saberes escolares) poderiam e deveriam ser apresentadas sem exclusões — da Educação Infantil ao Ensino Fundamental —, na proposta pedagógica da escola, a fim de atender à criança, em suas necessidades de formação de forma íntegra e integral.

Por outro lado, a escola recebia uma cobrança exacerbada para a continuidade do *prezinho*, ou seja, da Emei no espaço da Emef, pois naquela região, ela se constituía como única oportunidade de contato das crianças com o meio escolar, não havendo outras alternativas para as famílias encaminharem seus filhos à educação formal.

Dentro do papel da escola, na formação de educadores e educandos, comecei a refletir sobre um possível trabalho de intervenção, tentando conversar com a Equipe Técnica a respeito do *desejo* de ver as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (principalmente as menores que freqüentavam a 1ª série, juntamente com os alunos maiores) felizes, sentindo o prazer de estar na escola, como *integradas/inclusas* no processo e não *segregadas* em muitas das situações vivenciadas.

Partindo do princípio de uma possível intervenção, fiz alguns comentários com a diretora e a coordenadora pedagógica, enfocando o que eu percebia na rotina da escola nos dias em que ia realizar a pesquisa, visando à melhoria do atendimento aos alunos em sua vivência no contexto da Escola Pesquisada — distribuição do espaço utilizado dentro e fora da sala de aula, acesso ao material lúdico-pedagógico (jogos, quebra-cabeças, brinquedos) e visita à biblioteca da escola —, a fim de aprimorar o processo ensino-aprendizagem.

Inicialmente, poder-se-ia pensar em redimensionar e redirecionar um fator bastante marcante e presente na escola — o espaço —, já que, pedagogicamente, apresentava-se dividido de maneira não equilibrada entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A divisão do espaço, assim como a dos materiais audiovisuais, lúdico-pedagógicos, entre outros, precisaria ser feita de modo proporcional, sem priorização do Ensino Fundamental e desfavorecimento da Educação Infantil, mas de forma coerente e satisfatória a todos.

A visita à biblioteca, embora de modo esporádico, quando acontecia, deixava-me perceber quanto as crianças motivavam-se e se inteiravam com as atividades de leitura propostas pelo bibliotecário. A partir das histórias contadas, o bibliotecário conversava com as crianças sobre o que haviam entendido a respeito dos fatos expostos e propunha atividades pertinentes às narrativas apresentadas.

Certa vez, por exemplo, ao contar a história do *Bule de Café*¹⁴, o bibliotecário aproveitou para fazer café com as crianças, colocando água quente no Nescafé e as servindo em seguida. As crianças deliciaram-se com essa proposta interativa que, com certeza, precisaria acontecer mais vezes na rotina escolar, pois o trabalho continuava na sala de aula com desenho, produção de texto coletivo, entre outras atividades interdisciplinares alusivas à história contada, propostas pela professora que acompanhava o plano de ação do bibliotecário e o ampliava ainda mais.

Além das questões discutidas com a Equipe Técnica e as sugestões oferecidas, havia também um aspecto crucial a ser repensado que era o da sedução dos integrantes da escola para a elaboração de um projeto que abarcasse vários fatores simultâneos que, direta e indiretamente, influenciavam elementos significativos do contexto da escola:

- formação e capacitação dos professores de Ensino Fundamental e Educação Infantil;
- suporte consistente para os especialistas da Equipe Técnica, a fim de atuar junto ao coletivo da escola;
- trabalho de conscientização dos funcionários e sua atuação no coletivo da escola;
- desenvolvimento de grupo de pesquisa e estudos buscando garantir a vivência das múltiplas linguagens na Educação Infantil e a continuidade das mesmas no Ensino Fundamental, na interação com os saberes escolares;
- envolvimento dos adolescentes e das crianças na proposta de inclusão;

¹⁴ CAMARGO, Luís. *Bule de café*. São Paulo: Ática, 1991.

- troca de experiências com o envolvimento dos pais, para maior compreensão do papel da escola e seus diferentes níveis de ensino e a importância e especificidade de cada um na vida das crianças e adolescentes.
- outros assinalamentos, que viessem a surgir no transcorrer do projeto, oriundos da troca e participação de todos os envolvidos.

A partir das considerações que vinha descrevendo, em relação à dupla fragmentação observada na escola — na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e na divisão lúdico/arte/múltiplas linguagens e os saberes escolares no processo ensino-aprendizagem —, percebia a emergência de repensar a proposta pedagógica da escola e seu papel na desmistificação de idéias já arraigadas, indevidas e ultrapassadas (em um trabalho direcionado a todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no contexto escolar — educadores, educandos, especialistas, funcionários, pais), assim como a construção de outras idéias novas e indispensáveis à formação integral da criança, investindo e ampliando as possibilidades de transformação que vinham sendo implementadas nos momentos intervenção, por mim acompanhados, que buscavam o oferecimento dos conteúdos cognitivos dos saberes escolares sem a exclusão da expressão lúdico-artística, em um processo coerente e adequado ao avanço maturacional e aos centros de interesse específicos de cada fase do desenvolvimento.

5.7. Retomada e análise: algumas situações observadas no grupo-classe em 2001 e 2002

As crianças de Educação Infantil da Escola Pesquisada, que freqüentaram em 2001 o 3º. estágio, demonstraram grande interesse para vivenciar as múltiplas linguagens propostas, embora — pelos motivos e dificuldades já expostos no início desta reflexão —, nem sempre isto tenha sido possível e habitual durante os momentos em que as acompanhei e observei no trabalho de pesquisa de campo.

Todas as atividades voltadas às artes plásticas, à dança, às histórias, à criação e expressão de forma geral sempre foram bem recebidas com entusiasmo pelas crianças.

Uma das preferências do grupo-classe — observada durante todo o ano de 2001, no 3º estágio da Educação Infantil, foi o desenho. Todas as possibilidades de escrita e registro a partir de temas discutidos e vivenciados eram acompanhados por uma solicitação de desenho pelas próprias crianças. É claro que, inicialmente, este processo foi proposto e incentivado pela professora, mas, aos poucos, acabou sendo um dos grandes pontos de interesse e reivindicação dos alunos.

As crianças, em sua maioria com seis anos, salvo algumas com 5, a completar 6 até dezembro de 2001, encontravam-se, segundo a classificação dos estágios de desenvolvimento da teoria walloniana, na passagem do estágio personalista para o categorial.

Havia traços de pensamento sincrético na resposta de algumas crianças (Vr, Fd, Vs, Mt), apresentando questões associativas pela ótica infantil, que extrapolavam e misturavam comentários diversos, segundo a ótica central do que foi proposto (*O que você desenhou sobre a escola e sobre sua família? Você gosta da escola/de sua família? O que você mais gosta de fazer na escola/com sua família?*):

Os comentários das crianças sobre os desenhos feitos demonstravam também algumas características do pensamento categorial com redução do sincretismo no relato de algumas e indícios do desenvolvimento das disciplinas mentais. (Gl: — *Tem mesa, cadeira e bandeira. Aqui sentado sou eu. Tem planta e outra planta. Aqui é legal. O que eu mais gosto de fazer é lição. A gente escreve as letras e os nomes (...)*; Az: — *Desenhei a escola. A porta e uma menina que é a Joyce. Ela é de outra classe. Ela é pequenininha e é legal. Conheço ela aqui da escola. O nome da escola é J.P. Gosto de fazer lição. A escola é legal.*)

A crise de oposição na diferenciação eu/outro, mostrava outra característica do estágio personalista observada nos comentários de K. (*A boneca está esperando o portão abrir. Ela vai estudar e fazer lição*) e Tt (*A menina indo pra escola e o portão. A menina de roupa cor de rosa sou eu*).

A restrição do movimento das crianças verificada durante as atividades de coordenação motora fina — realizadas em papel sulfite, no caderno, ou outro material oferecido pela professora —, que demandavam um tempo muito longo para sua a sua execução, também me parecia um fator importante a ser considerado como indício da redução das vivências de expressão corporal, entre outras, prejudicando, conseqüentemente, a formação integral da criança.

(...) as reações de impulsividade motora e agitação que encontramos nas crianças seriam um indício positivo, sinal de resistência à imposição da imobilidade (...) Soussignan compara (...) classes do último estágio da escola maternal e do primeiro ano da escola primária (Cours Préparatoire, França). O ambiente da escola primária é caracterizado como mais restritivo e rígido do que o da escola maternal, com maior duração do tempo de imobilidade imposta aos alunos — exigida para a realização das tarefas ou presente em situações de passividade e de espera (...) Constata, nos sujeitos observados durante as aulas na escola primária, um significativo aumento de movimentos estereotipados, como o repetido balançar das pernas sob as cadeiras ou a manipulação aleatória e repetida de objetos. (GALVÃO, 1998: 11-2)

Em 2001, pela quantidade de adolescentes existentes e por ser na verdade uma Emef e não uma Emei, a prioridade acabava sendo dada pela quantidade do que era mais forte em relação ao número maior de alunos — o Ensino Fundamental.

Em 2002, a entrevista realizada com os pais ratificou e confirmou a concepção de escolarização (com base na alfabetização) que possuíam — deixando clara a colocação da Educação Infantil como nível preparatório para outro mais importante — Ensino Fundamental, como um suporte indispensável para a aquisição da leitura e da escrita.

Talvez essa concepção dos pais fosse oriunda da certeza de que por meio da leitura e da escrita seus filhos seriam favorecidos socialmente, enfrentando situações que lhes dessem poder de decisão mais consistente do que aquele que eles próprios tiveram, ou não, em sua formação, pois muitos eram analfabetos.

Esta concepção também poderia ser proveniente do senso comum que classifica a Educação Infantil, literalmente, como uma *pré – escola*, ou seja, como um nível que ainda está preparando a criança para um ingresso no contexto escolar, mas que por si mesmo não se caracteriza como prioridade na formação da criança, não apresentando uma função social necessária e séria.

A forte crença da Educação Infantil como suporte para outro nível de ensino —, sem a sua própria valorização —, parecia estar presente nas próprias crianças, revelando, em muitas respostas dadas nas entrevistas, a eleição da 1ª. série como *mais importante devido à lição que era oferecida pela professora que os deixava sabidos* —, embora alegassem que também apreciavam o desenho, a música, a literatura, entre outras linguagens.

As colocações das crianças pareciam-me merecer estudo e interpretação cuidadosa porque revelavam sentir maior prazer na escola nos momentos em que vivenciavam as múltiplas linguagens, em 2001, e, em 2002, momento final da pesquisa (embora em menor proporção em relação ao ano anterior — devido, provavelmente, ao avanço maturacional

em seu desenvolvimento), também, afirmavam apreciar bastante a vivência de diferentes linguagens, principalmente, o desenho, a música e a expressão corporal.

Pude perceber, a partir das várias situações observadas — no decorrer dos dois anos de pesquisa — e colocações dos participantes entrevistados, que a criança precisa ser atendida em suas necessidades nos planos artístico e cognitivo, por meio de vivências significativas e imprescindíveis ao seu desenvolvimento, pois ambos os planos constituem-se como conhecimento e, portanto, caracterizam-se como elementos vitais para uma formação biopsicossocial equilibrada.

5.8. Situações observadas no grupo-classe em 2002: múltiplas linguagens e alfabetização

Algumas de minhas sugestões feitas às professoras da classe em relação à expressão das crianças foram atendidas no processo de intervenção.

A professora titular oficial e inicial da classe era muito rígida com as crianças e, em menor proporção, consegui atingir as propostas almeçadas juntamente com as crianças, pelo menos até meados do 1º semestre quando se aposentou.

A professora substituta da titular oficial era bastante interessada e se mostrava solícita e parceira na aprendizagem integral dos alunos, ao contrário da anterior, que priorizava somente os conteúdos dos saberes escolares, considerando não haver tempo para outra coisa...

Costumava conversar com a professora substituta sobre os avanços e também sobre as dificuldades das crianças. Ela tinha por hábito discutir com os alunos sobre as atividades, contextualizava as histórias contadas em classe, dava exemplos quando precisava chamar a atenção de alguém do grupo-classe que infringisse os combinados, favorecendo a manutenção de uma relação professor-aluno bastante saudável.

Durante o período de observação, percebia uma grande preocupação da professora em relação ao cumprimento dos conteúdos que seriam apresentados na Avaliação Institucional (enviada, bimestralmente, às escolas de Ensino Fundamental pela Secretaria de Educação, apresentando questões com conteúdos referentes ao Plano de Curso que estabelecia diretrizes básicas de temas que seriam discutidos e avaliados a cada bimestre),

como se os outros momentos do processo não fossem também importantes. Procurava dar sugestões para atividades que partiam também do centro de interesse e da expressão dos alunos e a professora parecia interessar-se por estas propostas.

Um exemplo dessas sugestões ocorreu em 08/10/02, em uma terça-feira ensolarada, quando as crianças estavam bastante agitadas, aguardando ansiosamente pelo professor de Educação Física e pela aula de Computação.

Coincidentemente, nenhuma das duas possibilidades de sair da sala aconteceu, pois ambos os professores especialistas das respectivas áreas faltaram.

Para completar o cenário da agitação impulsionada pelo calor excessivo, uma das alunas havia levado uma joaninha presa em um vidro de maionese entre folhagens e mostrava a todos com entusiasmo. Percebi que a aluna não era a única com joaninha guardada dentro do material, pois outros foram mostrando joaninhas presas no apontador, na bolsa de fora da mochila, no estojo, enfim, era o *Dia da Joaninha*.

Por mais que a professora tentasse fazer as crianças prestarem atenção no que estava na lousa para ser feito, e pedir para que guardassem as joaninhas, nada resolvia, pois as crianças não conseguiam concentrar-se, já que o foco de interesse eram os pequeninos seres coloridos presos nos vidros e em diversos lugares arrumados pelas crianças para observá-los.

Conversei com a professora, inicialmente perguntando se as crianças continuavam a fazer textos coletivos. Ela explicou-me que sim, mas esporadicamente. Já havíamos comentado sobre o interesse das crianças sobre as joaninhas naquele dia, então sugeri que fosse feito um texto coletivo para concentrar e aproveitar o centro de interesse das crianças na ocasião.

A professora gostou da idéia e a propôs para a classe, que prontamente deu o título ao texto que, para a confirmação do que já supúnhamos, recebeu o nome de A JOANINHA.

O texto, conforme é exposto, a seguir, foi elaborado com a colaboração das crianças dando idéias e o registro foi feito, em uma folha de papel pardo presa à lousa, tendo a professora como escriba:

A JOANINHA

A JOANINHA É BAIXINHA.

ELA SE ARRASTA PELO CHÃO.

ELA ESTAVA NO MATO COMENDO MATO.

ELA TEM PINTINHAS PRETAS E ABÓBORAS.

A JOANINHA É BONITA COMO NÓS.

A JOANINHA VOOU.

A JOANINHA TEM VIDA.
A JOANINHA TEM ASINHA.
A JOANINHA CHAMA-SE ELIZABETH.
É DIVERTIDA E FAZ COSQUINHAS, QUANDO ESTÁ NA MÃO.
A JOANINHA COME.
A JOANINHA FICOU FELIZ PARA SEMPRE.
FIM

Após o término da história, a professora chamou as crianças para a ilustrarem com desenhos, deixando-a mais bonita ainda. Cada criança fez seu desenho na parte inferior do papel pardo.

Além do desenho de todos no texto coletivo, as crianças também fizeram desenhos individuais em folhas de sulfite.

Enquanto desenhavam, as crianças cantavam a música da joaninha que eu não conhecia, mas me propus a aprendê-la, imediatamente, copiando a letra enquanto cantavam e a passando à professora para retomar e explorar o interesse naquele instante e também em situações futuras.

A letra da música revela que algumas crianças se inspiraram em trechos para dar sugestões na elaboração do texto coletivo, o que me fez reforçar a idéia da importância e riqueza da *intertextualidade* entre as diferentes linguagens (música, desenho, literatura e muitas outras possíveis de serem exploradas), enriquecendo e valorizando a leitura de mundo das crianças, seus conhecimentos prévios:

Joaninha é baixinha ah, ah, ah, ah
Arrasta a asa pelo chão ah, ah, ah, ah
Se ela é meu bem
Se ela é meu bem
Eu vou cantar bem grosso, e você também! (1ª vez)
Eu vou cantar baixinho, e você também! (2ª vez)

Enquanto as crianças cantavam, pensava que, muitas vezes, não conseguimos entender o porquê de determinados comportamentos infantis, se não possibilitamos a sua expressão.

Finalmente consegui compreender por que as crianças — principalmente um dos alunos mais falantes da classe —, estavam cantarolando alto e com voz intencionalmente

grave o trecho da música ' *se ela é meu bem, se ela é meu bem, eu vou cantar bem grosso...*' .

Embora a professora o tivesse repreendido várias vezes para não gritar — e não falar grosso daquela maneira aquele trecho, que inicialmente não sabíamos ser o da música da joaninha — ele só retomou a calma depois do trabalho com o texto coletivo e quando pôde finalmente cantar a música de seu interesse do dia, manifestando-se plena e expressivamente.

Percebia, a cada dia da observação da pesquisa, a necessidade de o professor sempre fazer uso, em sua práxis, da *Pedagogia da Escuta*, valendo-se de seus procedimentos metodológicos de modo benéfico à formação integral: 'escutando' o aluno em suas diversas manifestações, buscando entender o *porquê* de suas atitudes, inter-relacionando centros de interesse, planejamento, conteúdos dos saberes escolares e múltiplas linguagens, simultaneamente, por meio de propostas intertextuais.

O trabalho de intertextualidade, que valoriza e considera as diversas linguagens — muitas das quais a criança já tem conhecimento, mesmo antes de ingressar na escola —, favorece o processo de leitura e escrita (alfabetização), pois contextualiza os *textos-lidos* e os *textos-vividos*, construídos no dia-a-dia, por meio de experiências que se inter-relacionam e se imbricam.

Sugeri à professora para retomar a discussão em momentos posteriores, articulando o tema *joaninha* às diversas características e particularidades dos seres e à necessidade de ar para sobreviverem, já que muitas crianças vieram mostrar, decepcionadas, as joaninhas mortas dentro dos vidros de maionese fechados e vedados, portanto, sem ar.

Eu e a professora explicamos a elas que os seres precisam de ar para respirar, senão morrem. Essa discussão iria ser retomada pela professora no dia seguinte, aproveitando para articular e ampliar este centro de interesse a outras áreas previstas nos conteúdos do Plano de Curso.

Conversei com a professora e sugeri várias outras possibilidades que poderiam ser trabalhadas expressivamente a partir do interesse das crianças.

Ao invés de copiar a tabuada da lousa — como era habitual —, as crianças poderiam fazer contagens com materiais concretos diversos (palitos, tampinhas, bolas etc), referindo-se às joaninhas, seus pés, suas asas, a partir de situações-problema propostas pela professora. Além disso, poder-se-ia contar histórias sobre joaninhas, dramatizá-las, transformar o texto coletivo em poema, utilizando rimas ou não, dançar cantando sua música, entre muitas outras formas de expressão.

Não existe uma linearidade pré-estabelecida na construção da leitura-escrita, pois a aquisição da linguagem, em suas múltiplas possibilidades de expressão e registro, refere-se a um sistema dinâmico e ininterrupto de (re)significação e de (re)descobertas a partir de vivências sensório-cognitivas proporcionadas à criança. O processo de construção abrange os processos de reconstrução, além de outros processos construtivos — coordenação, integração, diferenciação, entre outros — não podendo ser caracterizado, portanto, como um fenômeno linear...

Quando falamos de construção da escrita na criança, não estamos falando da emergência mais ou menos espontânea de idéias engenhosas, idéias curiosas, idéias às vezes extraordinárias que as crianças têm (...). É algo mais que isso. Tampouco se trata de que algumas coisas que se constroem e em seguida há uma espécie de adição linear do já construído. Em algumas conversas com colegas, percebo que a idéia de construção tem sido incorporada de uma maneira parcial: consideram que algumas coisas iniciais se constroem, porém parece que o resto se adiciona, como se se tratasse de um momento construtivista inicial e, no que se segue, o associacionismo volta a aparecer, de alguma maneira. (FERREIRO, 2001:79)

Um outro exemplo de experiência bem-sucedida das crianças, por meio da intertextualidade das linguagens, foi a visita — em 5 de dezembro de 2002 — à Praça de Trânsito, localizada no centro de Santos, promovida pela parceria da Secretaria de Educação de Santos (Seduc) com a Companhia de Engenharia de Tráfego (CET), no Programa Piloto de Educação para o Trânsito, iniciado em fevereiro de 1988 e em vigor até a presente data.

Este programa busca orientar as crianças sobre questões básicas relacionadas ao trânsito e à cidadania, discutindo os direitos e deveres de motoristas, ciclistas e também de pedestres, refletindo sobre o assunto de modo didático, acessível e adaptado às diferentes faixas etárias dos alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

As crianças foram apanhadas na escola e levadas à referida praça pelo ônibus de transporte da CET. Chegando lá, passaram para o ônibus-volante do Cine-trânsito¹⁵, onde foram recebidas pela professora-assistente da CET, que se apresentou e informou às

¹⁵ Cine-trânsito: ônibus transformado em sala de aula para alunos de 1^a. a 4^a. séries. Possui ar condicionado, aparelhagem de som, vídeo, projetor, microcomputador e acomodação para 38 crianças.

crianças que assistiriam na tela (projektor multimídia) a diversas situações de trânsito vivenciadas pela personagem protagonista do programa — Bigail.

A seguir, após a aula teórica no ônibus do Cine-trânsito, as crianças foram levadas à Praça de Trânsito, com objetos e sinalização em miniatura, adaptados ao tamanho do público infantil.

As aulas práticas correspondiam à vivência do que haviam ouvido, por meio da amiga Bigail, sobre o trânsito.

As crianças vivenciaram situações enfrentadas em vias públicas em minibuses, na pista automotiva, sempre com o acompanhamento e a orientação dos assistentes da CET.

Após a visita, que incluía vivências teórico-práticas, as crianças tomaram lanche, acompanhadas pela professora da classe e, em seguida, foram levadas de volta à escola pelo ônibus-transporte da CET.

Eram visíveis o interesse e a motivação das crianças ao experimentarem tantas situações de movimento, expressão, informação, interação, em um processo dinâmico e inter-relacionado a inúmeras possibilidades de aprendizagem, que pareciam devorar saborosamente.

No dia seguinte, a professora da classe pediu que fizessem desenhos sobre a visita à Cidade de trânsito e o resultado foi surpreendente: desenhos expressivos, cheios de detalhes, coloridos, representando situações vivenciadas tanto no ônibus Cine-trânsito, quanto na Praça de Trânsito.

Além dessa atividade expressiva, sugeri à professora que pedisse às crianças para fazerem uma carta à Bigail, contando a ela sobre o que acharam da visita que fizeram.

Algumas crianças chegaram a ilustrar a carta para Bigail espontaneamente, desenhando carros, sinais e outros símbolos que observaram durante a visita.

Muitas já alfabetizadas apresentaram textos mais compreensíveis no que se refere à língua padrão. Outras, em processo de alfabetização, demonstram, ainda, dificuldade em se expressar graficamente no valor convencional da relação letra-fonema, mas todas à sua maneira, expressaram-se de forma positiva, demonstrando apreciar a escrita como registro de situações significativas e marcantes para elas.

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal

bigail eu gostei da sua
estória aprendi sobre o trânsito e eu gostei do carrinho
bigail ei gostei da sua
estória

fim

Santos, 6 de dezembro de 2002

Para: Abigail

Eu gostei do carrinho E da cena
que você tava segurando a tartaruga
E gostei você na bicicleta
e nunca vou esquecer que você
disse para gente do trânsito E
Eu gostei da sua História

Santos, 6 De Dezembro de 2002

Abigail você é muito bonita.
eu gostei muito o que você fez.
e tebe daquelaparte quevocê ficou.
coredo atrais da biscleto.
e tebei e quela que você fica coua placa.
Beijo e uabraso nofudo do meucoração

Santos, 6 de dezembro de 2.002

Abigail

Eu Gostei Da sua aula
e também a prendi muito com tigo
e andamos de carrinho
nos tomamo lanche
e tanbém vimos o fiume Da bigail

Cada uma das crianças, em seu ritmo e no momento específico do processo de alfabetização, demonstrou, por meio de textos expressivos, que a representação de idéias, emoções, impressões podem ser transmitidas por modos distintos; no entanto, todas as produções têm seu valor e devem ser observadas, analisadas, consideradas e trabalhadas pelo professor, buscando auxiliar as crianças a avançar no processo ensino-aprendizagem.

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la as conseqüências pedagógicas mudam drasticamente (...) A construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser representado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação.(...) Uma representação **X** não é igual à realidade **R** que representa (se assim for, não seria uma representação mas uma outra instância de **R**). Portanto, se um sistema **X** é uma representação adequada de certa realidade **R**, reúne duas condições aparentemente contraditórias: a) **X** possui algumas das propriedades e relações próprias a **R**; b) **X** exclui algumas das propriedades e relações próprias a **R**.(...) (FERREIRO, 2000:10).

As cartas das crianças à Bigail mostraram-me o interesse em fornecer informações sobre a visita à Cidade de trânsito de forma amistosa, carinhosa e expressiva. Aliadas às aprendizagens vivenciadas, cada uma — dentro de seu sistema de representação — associou sua produção à função social da linguagem, baseando-se na possibilidade de comunicar, anunciar fatos e situações importantes no contexto experienciado.

A importância da vivência de situações contextualizadas — com base na integração dos saberes escolares com as várias formas de manifestação expressiva e intertextual — precisa ser reconhecida por todos os professores, pois eles representam o papel de mediadores significativos no oferecimento de situações diferenciadas, capazes de influenciar o processo ensino-aprendizagem das crianças, fazendo-as avançar, cada vez mais, na construção do conhecimento.



Capítulo 6

Formação de professores e as múltiplas linguagens

A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria para outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar este muro (...) Uma teoria é como uma caixa de ferramentas (...) É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou.

Deleuze

As reflexões acerca da infância, e sobre a constituição da subjetividade, levam-nos a considerar a situação da criança de forma multifacetada, pois atendê-la em suas necessidades biopsicossociais, ao mesmo tempo, proporcionando o extravasar de suas potencialidades, exige diferentes e atentos olhares: sociocultural, didático-pedagógico, histórico-familiar, enfim, um olhar multifacetado, em forma de espectro, capaz de considerar tudo o que pode atingi-la, direta ou indiretamente, no contexto onde vive.

O papel do professor é imprescindível no direcionamento de um olhar multifacetado sobre a criança e para isso precisa, também, ser atingido pelos raios refletidos por uma formação inicial e continuada plural, múltipla e abrangente em suas possibilidades de reflexão e ação.

Em primeiro lugar, para que a formação seja verdadeiramente transformadora da compreensão dos fenômenos educativos, das atitudes do professor e do seu compromisso com as aprendizagens de seus alunos, é imprescindível considerar os processos pelos quais os professores se apropriam e constroem seus conhecimentos, suas características pessoais, e suas experiências de vida e profissionais. (BRASIL, MEC, 1999:107)

A pesquisa realizada com as crianças da Escola Pesquisada mostrou-me que muitas vivências expressivas — indispensáveis ao desenvolvimento da criança — foram mais contempladas no 3º. estágio da Educação Infantil, como o brincar, o contar histórias, o movimento, a dramatização, entre outras múltiplas linguagens.

O mesmo não aconteceu, no início da 1ª. série, quando a ex-professora titular, devido a questões que perpassam concepções sobre alfabetização — sendo a sua de caráter rígido e tradicional —, não se sentia à vontade para realizar atividades diferentes das que vinha fazendo, segundo ela, há mais de trinta anos de magistério, não considerando, naquele momento importante, o trabalho com o lúdico, a arte ou o movimento e expressão das crianças. O enfoque na 1ª. série do Ensino Fundamental, para ela, precisava basear-se, prioritariamente, no conteúdo escolar exigido para aquele momento específico da alfabetização, devendo excluir quaisquer outras vivências — inclusive as expressivas — consideradas além do referido foco assinalado.

Se existem competências básicas imprescindíveis, existem também, do ponto de vista de cada professor em formação, caminhos e distâncias diferentes para alcançá-las. Assim, as diferenças de percurso devem ser consideradas e respeitadas: mesmo compartilhando experiências semelhantes, cada pessoa reage segundo suas características de personalidade, seus recursos intelectuais e afetivos e seu estilo de aprendizagem. (BRASIL, MEC, 1999:107)

A ex-professora titular da classe, quando assumiu a sala, em fevereiro de 2002, orgulhava-se de ter alfabetizado muitos alunos com sua metodologia tradicional e rígida, controlando as crianças pelo alto tom de voz e demais atitudes impositivas de domínio.

Em contrapartida, procurava saber minha opinião sobre as atividades propostas e a produção das crianças. Indignada com a dificuldade de alguns alunos, mostrava-se nervosa e desesperançada, desabafava dizendo que estava muito cansada e sem paciência, apenas aguardando a resposta de seu pedido de aposentadoria.

Conversava com a professora exemplificando atividades, falando baixo e pausadamente, de forma intencional, com as crianças em sua presença, tentando fazê-la perceber:

- que as crianças correspondiam mais positivamente e com mais discernimento à calma do que ao grito;

- que a autoridade do professor e a colocação de limites são necessários, mas que o autoritarismo pelo temor acaba prejudicando a relação professor-aluno e a própria aprendizagem.

Discutia, também, com a professora sugestões sobre as atividades propostas na lousa tentando explicar e justificar as dificuldades que havia presenciado na trajetória das crianças desde o ano anterior, buscando acalmá-la em sua ansiedade, pois demonstrava nervosismo em relação às crianças que não conseguiam corresponder de imediato ao que propunha à classe para ser executado.

Em alguns momentos, havia a sensação de animação, pois a professora me ouvia e observava, parecendo começar a refletir sobre algumas discussões que trocávamos; no entanto, quando novas situações surgiam na classe, exigindo mais paciência e compreensão ao lidar com as crianças e suas dificuldades, ela voltava aos antigos padrões de procedimento autoritário e ríspido.

Fui, aos poucos, percebendo que a prática docente da professora já havia sido instaurada, de tal forma, que era difícil uma transformação, naquele momento, em sua atuação, por mais que observasse e conversasse sobre novas propostas pedagógicas, ou sobre as histórias de vida das crianças que, por sinal, não eram das mais felizes.

Pensava na necessidade de se investir na formação (inicial e continuada) de professores, estimulando uma 'perspectiva crítico-reflexiva', visando à construção de um 'pensamento autônomo'. Sem a 'autoformação' docente participada e ininterrupta, dificilmente há transformação da prática, não se atingindo, portanto, o aluno — objetivo central do processo ensino-aprendizagem.

(...) Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção e uma identidade profissional. O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (...) Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 1995: 25)

Embora não concordando com a práxis da professora, precisava respeitar sua trajetória de vida pessoal e profissional. Percebia que o que eu podia fazer era continuar observando e intervindo em alguns momentos junto às crianças, amenizando um pouco suas dificuldades de aprendizagem, relacionamento e expressão.

A diretora da escola havia prevenido-me em relação à postura severa da professora, inclusive da reclamação de alguns pais, mas que, apesar de ter conversado com ela, a situação continuava a mesma.

As crianças — como seres sensíveis e perspicazes — lançavam-me um olhar de cumplicidade — que mais parecia um pedido de socorro. Eu sentia que elas queriam mostrar-me que percebiam minha indignação e sabiam que eu não compactuava com aquela situação.

Sabia — como cúmplices de uma vivência compartilhada desde 2001 — o que havia sido vivenciado com a outra professora, em outro momento na Educação Infantil e o que as crianças estavam vivenciando, de forma radicalmente diferente, na 1ª série do Ensino Fundamental.

Costumava sentar no fundo da classe e as crianças vinham mostrar suas tarefas, pedir ajuda, oferecer docinho, mostrar a caneta nova, quando a professora estava distraída *‘tomando a lição’* das crianças que formavam fila ao redor de sua mesa. Circulava, também, entre as mesas, olhando as atividades, incentivando-as, esclarecendo algumas dúvidas, pois, na maior parte do tempo, era exigido que permanecessem sentadas.

Continuava a observação com bastante incômodo em relação a esta situação, embora já houvesse combinado com a professora que faria atividades com as crianças, a fim de auxiliá-las no processo ensino-aprendizagem, dando encaminhamento ao trabalho de pesquisa iniciado com elas em 2001.

Contava histórias para as crianças, discutia sobre algumas questões da narrativa, pedia para que fizessem desenhos, mas isso tudo ainda era muito pouco e acontecia em momentos fortuitos, apenas quando eu estava na classe e quando era combinado, com antecedência com a professora que, por sinal dava-me autonomia para a realização das atividades, chegando, inclusive a sair da classe, desabafando que estava cansada.

Refletia sobre a prática da professora e a minha própria prática — que naquele momento, em um difícil exercício de pesquisadora não se poderia misturar nem influenciar a descrição da observação.

É um grande desafio atuar no papel de pesquisadora, separando a pesquisa em momentos descritivos — desfocando imparcial e intencionalmente o olhar, para não perder a riqueza da observação —, para depois refletir sobre os fatos, comentá-los e pensar nas possibilidades de intervenção. Se esses passos não são cautelosamente seguidos, perde-se a possibilidade de explorar o objeto pesquisado a partir do importante momento da observação — elemento que oferece os subsídios para tematizar a prática e realizar o levantamento de situações-problema que aguardam possíveis alternativas de ação/intervenção.

(...) o professor promove a articulação entre os objetivos educativos, as circunstâncias contextuais e as possibilidades de aprendizagem de seus alunos. É quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos, para que eles avancem em suas aprendizagens, que ele produz conhecimento pedagógico. Assim a investigação que o professor realiza se diferencia da pesquisa acadêmica pela sua natureza e intencionalidade: quando se toma a prática, em toda a sua complexidade, como objeto para a reflexão, constitui-se um campo de conhecimento que é específico do professor.(...) A tematização da prática está diretamente vinculada à concepção de professor reflexivo, que toma sua atuação como objeto para a reflexão (...) Para planejar intervenções didáticas pertinentes e de qualidade, é preciso interpretar e analisar o contexto da realidade educativa. (BRASIL, MEC, 1999:109)

A partir das situações conflituosas e polêmicas que observava — temas de desequilíbrio para mim mesma como professora/pesquisadora, e não só para os alunos —, comecei a pensar em alguns caminhos para lidar com a prática, sabendo que era preciso correr contra o tempo se quisesse auxiliar as crianças, pois já estávamos em meados de abril.

Nesse interim, foram pesquisados mais alguns autores com o objetivo de enxergar possíveis alternativas para mudar a situação exposta, dentre eles, FREIRE (2000:53):

Se alguém, ao ler este texto, me perguntar, com irônico sorriso, se acho que para mudar o Brasil, basta que nos entreguemos ao cansaço de constantemente afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história, direi que não. Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível.

Estava ciente de que era preciso fazer algo pelas crianças, percebendo-me como participante do processo de mudança, agente de interlocução de uma possível transformação, só não conseguia, ainda, enxergar, como isto poderia ser feito e não me contentava com o que estava fazendo, pois, para mim (e, acredito que para as crianças), ainda era muito pouco diante do leque de oportunidades de experiências que deveria ser dado a elas naquele momento mágico de sua formação.

O que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem. Daí, a vigilância com que devem atuar, com que devem viver intensamente sua prática educativa; daí seus olhos devendo estar sempre abertos às armadilhas de que o chamado "currículo oculto" anda cheio.(...) Quanto mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente. (...) Ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo.(...) Ensinar a aprender só é válido quando os alunos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo. (FREIRE, 1993:91)

Ao vivenciar situações no processo ensino-aprendizagem observando as crianças, aprendi também, com elas, muitas coisas. Foram encontros gratificantes, por poder transformar um pouco a cada retorno que as crianças me ofereciam, mas, ao mesmo tempo, muito angustiantes e sofridos, pois não conseguia perceber-me apenas como pesquisadora na continuidade de um trabalho longitudinal de 2001 para 2002. Já estava envolvida com as crianças, tendo construído vínculos profundos de afetividade nessa convivência e me sentia, também, responsável por elas.

Sabia que a maioria das crianças morava em uma região bastante precária e carente de todos os recursos, principalmente os de higiene, que seus pais eram catadores de lixo e que elas mesmas os auxiliavam nesse ofício. Muitas vinham à escola machucadas pelo trabalho que ajudavam os pais a fazer, com ferimentos na pele que custavam a cicatrizar porque não eram devidamente tratados e, também, devido ao contato diário com o lixo...

Sabia que algumas crianças precisam caminhar bastante para conseguirem chegar à escola, sendo que muitas eram trazidas de bicicleta pelos pais, tios, ou irmãos mais velhos, sendo que algumas já haviam sido atropeladas por carros na pista principal que dava

acesso à escola... Sabia que algumas recusavam-se a participar da aula de Educação Física porque não tinham meias e os tênis acabavam machucando os seus pés... Sabia, ainda, que muitas crianças tinham na escola a refeição mais completa e, talvez, em alguns casos, a única do dia... Sabia, acima de tudo, que, mesmo com todas essas dificuldades eram capazes de aprender, pois via em seus olhos, quando incentivadas e consideradas, o brilho da possibilidade...de alguém que espera ser despertado em seu potencial criador...

Diante desses saberes sobre a história de vida das crianças, que foram construídos a partir de minha convivência com elas, é que se foi descortinando o meu olhar de educadora e pesquisadora — não havia outra opção senão a de me engajar em um processo decisivo de intervenção que trouxesse algo de benéfico à dura realidade daquelas crianças, oriundas de ambientes socioeconômicos desfavorecidos, mas, certamente, capazes de realizar, criar e extravasar o seu potencial de múltiplas inteligências e possibilidades expressivas.

Antigamente, representavam-se as coisas que eram vistas na terra, as que se gostava de ver ou as que se gostaria de ver. Hoje revela-se a relatividade das coisas, expressando-se com isto as crenças de que o visível em relação ao universo é apenas um exemplo isolado, de que existem outras verdades latentes e em maioria.(PAUL KLEE apud BUORO, 2002: 57)

As possibilidades de aprendizagem e criação das crianças são infinitas e ficam à espera de um olhar diferenciado que perceba suas 'verdades latentes', proporcionando-lhes oportunidades capazes de fazê-las alcançar seu potencial de expressão e ampliação de conhecimento.

NICOLAU (2000:119-120) enfatiza a importância de se considerar os conhecimentos prévios da criança, ou seja, aquilo que ela traz de casa, de seu contexto sociocultural, do rico leque de aprendizagens e vivências que apresenta como resultado de sua bagagem de vida, mesmo antes de seu ingresso na escola, que precisa ser considerado, aproveitado e ampliado pelo contexto escolar:

(...) as experiências auferidas pelas crianças, as interações que elas mantêm com as pessoas que lhe são próximas (...) ou até com aquelas que apenas são visualizadas em seu cotidiano, bem como as observações de coisas e de fenômenos que compõem seu mundo são fatores importantes aos processos de socialização e, sem dúvida,

influenciam as suas representações, a tomada de consciência da realidade e seus valores.(...) Ao professor cabe a importante função de ser o mediador que contribui para a construção do conhecimento e que cria condições para que as crianças exerçam a sua cidadania.(...) as crianças precisam ter oportunidades (...) participar das atividades que compõem o seu dia-a-dia, tomando decisões que lhe digam respeito, fazendo escolhas, avaliando as situações de seu cotidiano (...)

Nesse contexto, de considerações e relevância do universo sociocultural e das possibilidades de criação, aprendizagem e compartilhar de experiências próprias de seu meio de origem, comecei a tecer algumas vias alternativas pautadas no resgate da auto-estima e no extravasamento do potencial interior, por meio das múltiplas linguagens, como meio de expressão das crianças.

A possibilidade da criação e do movimento aconteceu, em grande parte, graças às oportunidades artísticas de expressão oferecidas, especialmente, nas aulas de Arte Musical e Educação Física que eram disciplinas inerentes à grade curricular da 1ª. série do Ensino Fundamental e também da Educação Infantil.

É difícil tentar descrever com fidedignidade o entusiasmo das crianças às terças-feiras, nas aulas de Educação Física e, às quartas-feiras, nas aulas de Arte Musical.

Mal os professores especializados, nas respectivas áreas de expressão, apareciam na porta, as crianças ficavam eufóricas, levantavam-se, cantavam, falavam todas ao mesmo tempo. Era difícil para elas conter a emoção e o prazer de se manifestarem expressivamente, naqueles únicos momentos de extravasamento e criação, que vivenciavam no pátio e na quadra da escola, pois o que ocorria durante a rotina semanal das aulas, eram atividades realizadas exclusivamente dentro da sala com a professora titular. Aquele era o momento de trabalho com a noção que a escola deveria ter sobre a infância, compreendendo a criança, amando-a e ouvindo as suas necessidades.

(...) As ciências da educação se voltam para a criança para conhecê-la mais e assim oferecer subsídios válidos para a compreensão desse ser com direito a um tratamento diferenciado. (...) Outro fator que tem dificultado uma maior aceitação da criança como um ser original e da necessidade do lúdico para seu desenvolvimento, inclusive na escola, é a percepção distinta da dicotomia jogo *versus* trabalho presente no contexto educacional brasileiro. É tarefa dos educadores conscientizarem os pais da importância e da validade das atividades lúdicas para a plena realização da criança.(NOGUEIRA, 2002: 59)

As aulas de Arte Musical costumavam ser permeadas de bom humor, criatividade e de muita relação afetiva entre a professora especializada e os alunos. Apresentando um discurso lúdico e totalmente envolvente e sedutor às crianças, já que pleno de expressões inusitadas e atrativas à construção do imaginário infantil.

Algumas situações vivenciadas em sala na observação realizada durante as aulas, podem ilustrar melhor essas constatações:

Exemplo de trechos da aula de Arte Musical, observada, por mim, na sala

A professora de música era sempre animada. Cantava, dançava e conversava com as crianças, por meio de bom humor e em cumplicidade lúdica, compartilhada e correspondida, prontamente, pelos participantes da aula. Da mesma forma que levava as crianças ao êxtase da motivação, conseguia, também, trazê-las de volta à calma e ao relaxamento, utilizando as várias facetas do trabalho com o imaginário infantil tão bem-recebido pelas crianças.

Exemplos de trechos espontâneos da professora dirigindo-se às crianças:

— *Na nossa cabeça, existe a imaginação e dentro dela uma gavetinha especial que faz a gente lembrar das coisas: é a memória... Nós vamos fechar os olhos e procurar na gavetinha da imaginação, da nossa memória aquilo que a música está dizendo e depois abrir os olhos e desenhar o que ficou guardado na nossa memória... Vamos ver quem consegue?...*

— *Vou olhar todos os desenhos em casa e ver quem prestou atenção na música... quem não viajou na maionese...*

— *Agora, vamos abaixar a cabecinha e relaxar. Vamos ouvir a última música... Fazer um travesseirinho e ficar de um jeito bem gostoso. Soltar os pés e o corpo. Quando a música começar, imaginem que estão deitados em uma nuvem, numa coisa muito fofinha... Depois tudo o que a outra tia ensinar vocês vão aprender rapidinho, mas não conta pra ela esse segredo, tá?...*

(Ao som de uma música instrumental, a professora ia passando de mesa em mesa e acariciando a cabeça de cada criança, demorando-se mais naquelas que não conseguiam ficar com a cabeça abaixada ou fechar os olhos, até que acabavam se entregando e relaxando).

Exemplo de trechos da aula de Arte Musical, observada, por mim, no pátio da escola

A professora conversava com as crianças, questionando e as estimulando a pensar, refletir, compartilhar opiniões e re-significar conhecimentos.

Professora:

— *Acho que a 1ª. série sabe fazer círculo, não sabe?*

— *Vamos começar, então...* (explica a brincadeira que era de tentar adivinhar qual dos colegas miava como um gatinho, mesmo estando todos de olhos fechados e sentados em um grande círculo.

(O primeiro a acertar foi Matheus e as crianças entusiasmadas bateram palmas espontaneamente...)

Professora:

— *Acho que esse gato aí não miou não... Acho que pisaram no rabo dele...*

(As crianças riem)

— *Quem está acertando, está acertando porque...*

As crianças em coro:

— *Tá prestando atenção...*

Vinicius empolgado com seu acerto completou:

— *Sabe como é? O vento me fala! Vem direto aqui ó! (apontando o ouvido)*

Professora:

— *Quem lembra da lição de casa?*

(A tarefa era aprender a amarrar o cadarço do tênis para poderem tirar e colocar depois de cantarem a música *Meu pé tem dedo...*)

— *Quem aprendeu a amarrar? Tirem os tênis e coloquem em frente de vocês. Quem sabe qual é o pé direito? Levantem... É só o pé não precisa deitar... Quem traz vocês pra escola, além do papai, da mamãe?... Os pezinhos, né? Eles algum dia fizeram greve? E vocês agradecem: obrigado, meu pé? (crianças riem...).*

(Depois, cantaram mexendo e tocando os pés, apontando as suas partes no decorrer da música).

Meu pé tem dedo

Meu pé tem sola

Com o peito do meu pé

Chuto bola

*Mexe os dedos
Bate na sola
Faz carinho no pé
Pés pra baixo
Pés pra cima
Bate um no outro
1, 2, 3.*

(Após cantarem, a professora fez outra proposta às crianças).

— *Vamos fazer massagem no pé? A boca está fechada, só a minha aberta...Massagem no dedinho, no dedão...Como é o nome disso aqui?*

(Perguntou a professora virando o pé e mostrando o tornozelo).

As crianças tentavam acertar:

— *Ossó? Cotovelo? Seu coelho? Joelho?*

Professora (falando pausadamente):

— *T O R N O Z E L O!*

Professora:

— *Voltar ao centro, calçar a meia... Quem já calçou? Lavar as mãos, ir ao banheiro e fazer fila...É por ordem de chegada...quem for chegando vai ficando atrás...*

(De volta à sala de aula, as crianças continuavam cantando espontaneamente a música *Meu pé tem dedo*).

*Professora (fazendo alusão à demora de um dos alunos, causando riso nas crianças)

— *Quando chegar o Natal, o Henrique volta...*

(De volta à sala, a professora iniciou o relaxamento com as crianças)

— *Vamos fazer o travesseirinho e relaxar escutando a música...*

(Repetiu o procedimento da aula anterior e assim era feito a cada encerramento de aula).

As vivências das aulas, acima descritas, demonstravam um pequeno recorte do incentivo às crianças ao participarem de atividades que se ramificavam por todas as áreas do saber, discutindo as partes do corpo, construindo regras cooperativas, expressando suas emoções, desenhando, escrevendo e extravasando seu potencial artístico e criador de

forma integrada e compartilhada indissociavelmente com a música como linguagem indicadora de rotas alternativas para muitas possibilidades de expressão.

THIESSEN (1995: 51-52) oferece-nos contribuições importantes que reforçam a riqueza da música para o desenvolvimento da criança, já que se apresenta na trajetória da história da humanidade como uma forma de comunicação e expressão de sentimento de extremo valor.

(...) Enquanto o ser humano está vivo, falando e se movimentando está se expressando musicalmente e exprimindo suas emoções por sons e ritmos. O primeiro contato da criança com a música realiza-se através da percepção do ritmo e da melodia, em toda a natureza: na maneira de cada pessoa falar, andar ou rir; nas batidas do coração, nas ondas do mar, na respiração, no vento, nas folhas que caem (...) Todas as crianças gostam de música e desde muito cedo reagem a ela de forma muito pessoal, acompanhando o ritmo com a cabeça, com as mãos, com todo o corpo ou ficando quietinhas para ouvi-la. Levar o pré-escolar a descobrir seu corpo como elemento criador de música, torná-la uma fonte lúdica e criativa para a expressão de sentimentos e fazer com que a criança possa comunicar-se através dela são alguns dos objetivos de sua utilização no currículo da pré-escola.

O papel do professor proporcionando situações de vivência da música à criança é de indiscutível importância. Essa linguagem auxilia a criança na expressão de seus sentimentos e nas relações estabelecidas consigo mesma e com o outro, por meio de sons que pode fazer com sua voz, com o corpo, com objetos, descobrindo vários conceitos relativos à altura, intensidade e ritmo, de forma prazerosa e lúdica, construindo pontes em direção ao aprendizado significativo.

Além das aulas de Arte Musical, oferecidas como uma possibilidade de expressão no respeito ao atendimento de suas necessidades e articulação de suas potencialidades, as aulas de Educação Física também constituíram-se como um canal de riquíssima expressão das crianças.

Exemplo de trechos da aula de Educação Física, observada, por mim, na quadra da escola

Por intermédio de atividades realizadas na quadra de esportes, o professor desenvolvia com as crianças jogos cooperativos, circuito de atividades com tarefas variadas com materiais diversificados (bola, corda, skate, cones, bancos, bambolês, entre outros).

Existia uma grande atenção do professor ao acompanhar as crianças na execução das tarefas e jogos propostos, intervindo, explicando e as incentivando.

Algumas atividades demarcadas com números traçados no chão, para facilitar e propor a seqüência de execução das tarefas — que desenvolvem o raciocínio lógico, a atenção e a aproximação das crianças —, levavam-nas a se perceberem no processo como participantes importantes e também favoreciam a integração com os demais colegas — proposta dos jogos cooperativos —, construindo e reforçando o sentido da convivência e da valorização de cada um, em especial, dentro do grupo.

(...) O foco de nossas atenções e ações não deve se restringir ao resultado do jogo, a classificação no campeonato, nem na premiação ou punição final. Estes são interesses que fazem parte do Jogo, mas não são a principal nem a melhor parte. No Jogo e no Esporte, devemos nos concentrar no processo da atividade. Centrando nossa capacidade de intervenção no percurso dos acontecimentos, podemos criar gradualmente, e em conjunto com os participantes, situações e representações para enfatizar o valor de estar jogando e de ser parte do evento, ao invés, de hipervalorizar o resultado e o reconhecimento daqueles que o produzem.(...) A sugestão é caminhar na perspectiva de reconhecer e valorizar a pessoa que joga, independentemente de sua competência para ganhar. (BROTTO, 2001: 91)

Além do entusiasmo que essas atividades visivelmente causavam às crianças, auxiliavam sobremaneira em seu desenvolvimento social e psicomotor, demonstrando melhoria nas tarefas de coordenação, interpretação, concentração e raciocínio desenvolvidas mais especificamente em sala de aula e, também, no estreitamento dos vínculos de afetividade entre as próprias crianças que se tornavam mais cooperativas entre si.

Segundo FREIRE (1994: 22-3):

(...) ao descrever qualquer ação, qualquer movimento, não posso deixar de considerar que o ser humano é uma entidade que não se basta por si. Parte do que ele precisa para viver não está nele, mas no mundo fora dele.(...) O que se espera é que as

crianças possam, da melhor forma possível apresentar em cada período da vida uma boa qualidade de movimentos (...) ou seja, que aos três anos, por exemplo, corram ou andem com certa habilidade, que saltem de um certa forma aos sete anos etc. Ora, um simples ato de pegar só existirá no momento em que a mão, que pode fazê-lo, interagir com o objeto a ser pego. A mão que pega possui muitos recursos, mas o que tem de ser pego está fora dela, daí o sujeito precisar sempre completar-se no mundo, que possui a parte que lhe falta.

Exercer os movimentos em situações planejadas pelo professor, visando ao atendimento e à completude de sua interação com o mundo é um direito da criança, ou seja, é uma maneira saudável de exercer a sua cidadania, pois, assim, estará construindo, também, relações com outras crianças, que, nesse momento, também estarão exercendo suas ações, percebendo deveres no dividir o espaço com o outro, observando a importância de ser parte integrante do grupo e dele participar com responsabilidade.

O primeiro espaço vivenciado pela criança é seu corpo. Ela precisa conhecê-lo, por meio da exploração e da relação estabelecida com objetos e seres exteriores a ela, ampliando suas possibilidades de ser e estar no mundo, articulando pontes afetivo-cognitivas que possam levá-la ao aprimoramento de sua leitura de mundo.

O papel do professor é valioso ao perceber que a criança que vivencia seu corpo e aprende a lidar com ele, consegue melhor conhecer e respeitar o outro — que também possui um outro corpo, com limites, habilidades e formas de representação qualitativas em seu desenvolvimento —, proporcionando, assim, vivências que a auxiliem a avançar integralmente em seu desenvolvimento.

As situações, anteriormente expostas, só podem acontecer se o professor possuir um olhar atento e perspicaz voltado para o atendimento das múltiplas linguagens oferecidas à criança, percebendo que, além de atuarem de forma qualitativa na constituição do *eu* infantil, colaboram de forma indiscutível na sistematização de questões cognitivas relacionadas a todas as áreas do saber, já que funcionam como canal aberto para extravasar todo o potencial infantil. Cantando, expressando-se, movimentando-se, a criança descobre-se, descobre o outro e se desperta para o prazer de conhecer e aprender cada vez mais.

A criança precisa ser contemplada com o olhar do professor para se sentir considerada, reconhecida, recebida e, portanto, legitimada. A família também precisa fazer isso. No entanto, no contexto da escola, essa tarefa é delegada, principalmente, ao professor, mediador diário no convívio com as crianças. Se o *eu* da criança não é legitimado

pelo outro, não consegue constituir sua auto-estima e o respeito por si mesma, ficando difícil, também, estabelecer relações saudáveis com o outro.

O olhar diferenciado do professor a cada um de seus alunos é fundamental para a construção dos laços de afetividade e cumplicidade pedagógica necessários para o favorecimento do processo ensino-aprendizagem.

Os olhares diferenciados precisam ser constituídos também pelas crianças em relação a seus colegas e a si mesmas; no entanto, o professor precisa desencadear esse processo. Para tal, a arte — por meio de suas múltiplas linguagens — caracteriza-se como um canal de grande valia para o extravasamento de emoções, idéias, expressão em geral. Criando e produzindo — sendo considerada pelo olhar do professor, sentindo-se legitimada, capaz e importante —, criança avançará, cada vez mais, de forma equilibrada, em sua formação íntegra e integral.

Ana Mae Barbosa — no prefácio do livro *A paixão de conhecer o mundo*, que dedica a Madalena Freire (1993: 11-13) — enaltece a importância do professor com seu papel indispensável ao mediar a vivência da percepção, expressão e das múltiplas linguagens com os alunos.

(...) Os relatos mostram que suas aulas são um jogo contínuo entre a imaginação e a percepção (...) Você estimula a imaginação das crianças para descobrirem o que querem e como querem o mundo exterior. (...) Em suas aulas não é só importante ver, ouvir, tocar, mas a contextualização destas sensações pela cultura, pela família, pelo grupo que está participando das descobertas sensoriais.(...) Você desenvolve a sua sensibilidade e a das crianças através da consciência das emoções (...) Sua prática não admite a distinção de valor ou de atitude entre emoções, sentimentos, pensamento, conhecimento. E a Arte é praticada como uma forma de inteligibilidade das emoções. Se a Arte não é tratada como conhecimento representacional, mas como 'grito da alma', nós não estamos fazendo nem educação emocional nem educação cognitiva (...)

A ex-professora titular da classe, ao contrário da ação pedagógica de Madalena Freire, relatou-me no decorrer da pesquisa, que os dias das aulas de Arte Musical e Educação Física eram considerados como *perdidos*, pois não conseguia dar o conteúdo e, segundo ela, isso era algo sério e preocupante, pois as crianças tinham um nível fraco e precisavam estudar bastante para passar de ano.

Refletindo sobre as palavras da professora percebi que, em sua concepção de ensinar, a expressão da criança — a arte-educação, em múltiplas linguagens — não era considerada como conhecimento, mas como perda de conteúdo — saberes escolares que, para ela, não se contextualizavam com as manifestações expressivas.

No início do ano (14/02/02), a referida professora estava muito preocupada porque nem todas as crianças tinham o material para fazer lição (lápis, borracha, caderno etc) e o *Programa Ferramentas do Saber*, mantido pela Prefeitura Municipal de Santos para auxiliar as crianças menos favorecidas financeiramente, ainda não havia oferecido o material às mesmas. Dizia, a professora, que não havia tempo para brincar, pois além de serem muitas crianças para saírem da sala (34), as atividades no caderno precisavam ser cumpridas de acordo com o conteúdo exigido.

Meu objetivo e grande desafio era o de mostrar que a vivência das múltiplas linguagens pelas crianças precisava continuar na 1ª série do Ensino Fundamental em continuidade à Educação Infantil, já que o oferecimento e o aprofundamento do conteúdo estudado pela criança não é excludente à possibilidade expressiva e vice-versa. Tentava ressaltar a importância da arte dentro da escola principalmente porque também é importante fora dela.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º: 'O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos'. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Arte: 'São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por arte (e não mais por educação artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade'. (...) Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano em direito ao acesso a esse saber. Tratar a arte como *conhecimento* é o ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque do ensino de arte. (MARTINS, 1998: 12-3)

A Arte constitui-se, portanto, como conhecimento e já é considerada dessa forma pela legislação; no entanto, na prática, há ainda resistências no sentido de articulá-la — assim como as demais áreas do saber — à rotina da escola, ficando, na maioria das vezes,

restrita a pequenas e esporádicas atividades artísticas preparadas para datas comemorativas pontuais e pré-estabelecidas, estabelecidas no calendários escolar.

Ao contrário do que se pensa em uma concepção indevida e fragmentada em relação à arte e ao conteúdo — especialmente na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental —, o trabalho entre o lúdico (como manifestação ampla da expressão) e os saberes escolares (conteúdos instituídos e obrigatórios oficialmente) refere-se a um processo articulado, proporcional e não reducionista, que deve ser vivenciado pela criança de acordo com seu interesse e avanço maturacional.

O olhar do professor precisa ser amplo e disposto a alçar desafios, sair da linearidade pré-concebida e determinada, pois o desenvolvimento da criança não acontece de modo unilateral e estanque.

Além disso, cada criança possui o seu próprio ritmo para aprendizagens diversas, portanto, o professor precisa ousar, romper com idéias cristalizadas provenientes, muitas vezes, de sua própria formação e história de vida, percebendo que todas as linguagens oferecidas à criança tecem uma teia de elementos imprescindíveis para o seu desenvolvimento íntegro e integral.

Algumas colocações pertinentes sobre a importância do professor reflexivo, participante, pesquisador, indispensável interlocutor e mediador do processo ensino-aprendizagem merecem ser destacadas, enaltecendo a valorização de seu papel mediador na formação da criança.

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico. É preciso ousar para dizer que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (FREIRE apud NICOLAU, 2000:20)

Várias são as questões envolvidas na formação inicial e contínua do professor. Os conhecimentos prévios; a identidade epistemológica, ou seja, os seus saberes próprios; as histórias de vida pessoal e profissional; as concepções sobre educação; o acesso a novas tecnologias; a receptividade ou resistência a novos paradigmas; as relações socioafetivas

no contexto escolar; as condições de trabalho, de carreira, de salário, entre outros fatores, constituem um recorte significativo na construção de um quadro que pode justificar possíveis dificuldades ou avanços em relação à formação docente.

A ampliação e a análise crítica das idéias de Schön (e a partir delas) favoreceram um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área de formação de professores (...) O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação (...) Cabe, no entanto, indagar: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir? (PIMENTA, 2002:18-9).

Quando falamos em reflexão, parece que nos estamos referindo a um processo óbvio para todos e, que, portanto, não há justificativa para que isso não aconteça. No entanto, os padrões de obviedade são relativos e subjetivos. O que parece ser muito natural para muitos, não se constitui com a mesma naturalidade para outros e vice-versa. Portanto, discutir sobre a reflexão do professor, exige, antes de mais nada, discutir sobre o que significa, para ele, *refletir*, pensando-se, nesse sentido, em algumas questões basilares:

- Que critérios e idéias esse profissional possui sobre o que é reflexão?
- Quais oportunidades foram por ele vivenciadas em situações de reflexão?
- O que se oferece a ele para construir sua postura como professor reflexivo no ir e vir de sua práxis diária?

Para conseguirmos atender às crianças em suas necessidades, precisamos, também, atender ao professor em sua formação consistente e compromissada, pois só assim, juntos, poderão avançar em direção à construção do conhecimento, trilhando metas em comum, embora em graus distintos de aprofundamento e complexidade. Para compreender a criança, o professor precisa ser compreendido, para auxiliá-la, precisa de auxílio e para escutá-la, também precisa ser escutado.

(...) Uma das virtudes do educador é mais do que propor, é ajudar que o outro se entregue. Quero dizer, quando eu digo se entregar, não é ser submisso; é que o outro aceite a comunicação afetiva e não só a racional. (...) Escutar o educando nas suas dúvidas, medos, desejos reprimidos ou explícitos, nas suas aspirações, sonhos e deficiências. (FREIRE apud DIAS, 1997:25-26).

A ex-professora titular da classe dessa pesquisa, embora exercendo uma prática tradicional, parecia acreditar no que fazia como sendo o melhor para as crianças. Permitia que houvesse minha intervenção, mas apenas em momentos pontuais, continuando a agir segundo sua experiência própria.

A professora substituta da escola — que atendia a todas as classes na falta de qualquer professor —, embora muito mais jovem que a professora titular, assumia atitude parecida à postura dominadora, tradicional e hierárquica à da titular — imposta de cima (professor) para baixo (aluno) —, demonstrando isso nas relações e, inclusive, na metodologia, calcada em exercícios silábicos de repetição e escrita mecanizada, induzindo à formação de alunos copistas.

Percebi que, independentemente da faixa etária das professoras — professora que aguardava a aposentadoria e a professora substituta recém-formada —, o que apresentavam em comum era a concepção tradicional do processo ensino-aprendizagem, tendo como centro o *professor* detentor e transmissor do saber e não o *aluno* — embora saibamos que se trata de um sujeito participativo e portador de conhecimentos prévios merecedores de atenção.

Nessa concepção de professor soberano, ficava invalidada a participação docente no processo de construção de conhecimento, juntamente com os alunos, já que como coordenador das ações e parceiro mais experiente, poderia contribuir para proporcionar a expressão e manifestação dos saberes das crianças e, com elas, interagir, refletir e mediar a leitura de mundo docente e discente.

Essas observações em relação às professoras levaram-me a reiterar a necessidade de se investir na formação do professor reflexivo que (re)pense sua práxis, a fim de transformar e aprimorar suas concepções e, conseqüentemente, a dimensão profissional de seu trabalho — processo de profissionalização que tem como parte essencial a formação docente.

Profissionalismo exige compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas ações feitas. Requer também que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence. (...) Competência, como entendida neste documento, refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apóia-se, portanto, no domínio dos saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas. (BRASIL, MEC, 1999: 61)

Mesmo diante da concepção das professoras que conviviam diariamente com as crianças demonstrando a crença na dicotomia entre arte e conhecimento, havia uma luz de esperança para a vivência da expressão.

Além das atividades que eu, de forma muito reduzida, estava conseguindo trabalhar com as crianças na sala de aula, por meio de orientações ao que estava sendo encaminhado nas tarefas propostas pela professora titular (leitura de histórias, discussões reflexivas, entrevistas, desenhos etc), as aulas de Arte Musical e Educação Física possibilitavam a vivência da expressão das crianças por meio de múltiplos recursos, auxiliando no avanço do processo ensino-aprendizagem de modo bastante significativo.

Acrescidos aos momentos de rica expressão vivenciados nas aulas de Arte Musical e Educação Física, em junho de 2002, as crianças começaram a freqüentar o ônibus volante de informática da Secretaria Municipal de Educação de Santos, cujo objetivo era proporcionar o contato com a linguagem da computação, em um trabalho de alfabetização digital, com atividades e jogos direcionados à faixa etária das crianças e níveis de interesse de cada série.

O ônibus volante, que atendia às crianças, em duplas ou trios, às terças-feiras, permanecia parado em frente à escola, durante o período da manhã e da tarde. Era adaptado com doze computadores, monitorados por intermédio de dois professores especializados (uma professora que atendia ao período da manhã e um professor ao da tarde), que propunham tarefas a serem executadas nos computadores.

A visita do ônibus volante era semanal, mas o atendimento era quinzenal para cada classe da escola, a fim de que todos os alunos fossem contemplados.

Exemplo de trechos da aula de Computação, observada, por mim, no ônibus volante do Núcleo Tecnológico Educacional — NTE — da Secretaria Municipal de Educação de Santos

Na primeira aula, a monitora perguntou se as crianças conheciam aquelas máquinas e a maioria afirmou conhecer o nome: computador.

Uma menina disse que o tio tinha um igual na casa dele.

Alguém disse conhecer o 'monze', as crianças riem e a monitora completa:

— Ah! Esse é o 'mouse'. É só mexer nele e as pecinhas também vão-se mexendo na tela.

A monitora apresentou inicialmente as peças do *Tangram*¹⁷, com as quais as crianças iam montando 15 possibilidades de jogos de encaixe, em três níveis diferentes de complexidade: fácil, médio, difícil.

Com os encaixes das peças, feito pelas crianças com o auxílio do *mouse*, várias figuras de animais, aves, objetos iam sendo formadas, o que deixava as crianças motivadas para os próximos desafios.

As crianças mostravam-se muito concentradas e a cada jogo que conseguiam montar, vibravam, chamavam a monitora, exibiam para nós, já passando para o próximo desafio.

Era interessante — e um rico aspecto a ser refletido — observar que todas as crianças, inclusive aquelas que na sala de aula demonstravam apatia ou certo desinteresse na realização das atividades propostas, mostravam-se motivadas para realizar as atividades da aula de computação.

Esse fator veio reiterar minha hipótese de que todas as crianças possuem o potencial para aprender e criar; se não o fazem, significa que algo as está impossibilitando de alcançar o que a escola, muitas vezes, indevidamente, propõe a elas — talvez por questões metodológicas inadequadas, concepções cristalizadas e, principalmente, pela falta de recursos expressivos que façam pontes da vida da criança com a escola.

Mt, que na sala de aula, mostrava-se desatento, com dificuldade de concentração e na execução de tarefas, vibrava ao conseguir encaixar as peças do *Tangram* e formar figuras, perguntando-nos:

¹⁷ **Tangram:** Uma lenda chinesa conta que um dia, um homem, ao tentar juntar os pedaços de uma telha quebrada, viu que podia formar, com eles, diversas figuras da natureza. Assim teria nascido o *Tangram*, um dos quebra-cabeças mais conhecidos do mundo, que parte de um número fixo de peças: 5 triângulos, 1 retângulo e 1 paralelogramo. Em chinês seu nome é *Chi ch iao tu* e significa "as sete peças inteligentes" (Atzingen, 2001;112)

— *Eu sou o melhor, não sou?*

Os objetivos envolviam concentração, raciocínio lógico, criatividade, coordenação e cooperação, principalmente quando as atividades eram desenvolvidas em duplas.

Conversei com a monitora e consideramos interessante dar prosseguimento à atividade em sala de aula, confeccionando as peças do *Tangram* com as crianças e as deixando manusear e criar novos desafios com o material oferecido.

Dessa forma, foi proposta à professora da sala — que, nesse momento, havia substituído a titular —, a realização de um trabalho em continuidade às atividades com *Tangram*, vivenciadas no ônibus de computação.

Sugeri, então, que fosse lida a história intitulada *As três partes*¹⁸.

A professora acolheu a idéia e leu a história para as crianças, relatando a vida de uma casa que estava com vontade de ser outras coisas, além de ser uma casa e, por isso, desmontou-se em três partes (dois triângulos e um trapézio) e se foi transformando em pássaro, planta, raposa, entre outras coisas, até que percebeu que o que a deixava feliz, realmente, era ser o que sempre fora: uma casa.

A partir da história contada, as crianças discutiram sobre a importância de se *formar coisas juntos* e montaram, com as peças do *Tangram*, em suas mesas, individualmente e em grupo, figuras diversas; estruturaram as iniciais de seus nomes e reconstruíram alguns objetos que haviam elaborado na aula de computação.

Após a montagem, as crianças desenharam, no papel sulfite, diferentes figuras, objetos, letras de nome, utilizando as peças do *Tangram* e da história lida pela professora.

O resultado positivo das atividades articuladas e contextualizadas demonstravam-me, cada vez mais, a necessidade de reiterar a inter-relação entre o lúdico e os saberes escolares — para o desenvolvimento pleno da criança —, o que poderia ser contemplado por meio de experiências vinculadas às múltiplas linguagens, ou seja, da vivência da arte-educação.

O contato do professor com a linguagem da computação também pode auxiliar a criança a expandir o seu potencial criador, por intermédio de um recurso tecnológico que não podemos perder de vista, já que é inerente ao nosso contexto sociocultural atual, devendo, portanto, ser proporcionado à vivência infantil.

¹⁸ * KOZMINSKI, Edson Luiz. *As três partes*. São Paulo: Ática, 1996.

No excerto abaixo, é relatada a experiência de uma professora que, aos poucos, descobre, por meio do computador uma nova possibilidade de motivar os seus alunos e a si mesma.

O primeiro contato de Thelma com a programação de computadores constituiu em usar o LOGO para instruir o computador a desenhar padrões de linhas sobre a tela. Ela ficou realmente surpresa com seu próprio espanto ao fazê-lo desenhar algo que ela queria; mesmo fazê-lo desenhar um simples quadrado causou-lhe uma sensação de prazer em começar a 'possuir' uma tecnologia tão simbólica do que havia de mais moderno e mais poderoso. Após alguns dias, sua capacidade de produzir padrões mais intrincados e colocar objetos em movimento sobre a tela evocou associações com artes gráficas — realizadas através do computador — e com os efeitos especiais em filmes (...) Levando este tipo de técnica de programação de volta para a sua classe, Thelma inspirou a colaboração de Brian e Henry. Em sua aula, criar animações sobre a tela tomou-se a escolha mais comum feita pelas crianças que estavam livres para fazer o que desejassem com os computadores.(PAPERT, 2000:47)

Pensar em uma proposta pedagógica, que apresente como eixo as múltiplas linguagens, significa pensar na formação de professores reflexivos que (re)avaliem dia-a-dia sua práxis, pois jamais poderão parar de ler, buscar informações, rever atividades, enfim, precisarão buscar aprimorar-se para conseguir, conseqüentemente, auxiliar seus alunos.

O trabalho do professor reflexivo demanda ousadia, quebra de paradigmas, ou seja, de idéias pré-estabelecidas, muitas vezes, carregadas de concepções e metodologias carentes de revisão e renovação.

A formação inicial e continuada dos professores é ponto fundamental em sua ampla trajetória didático-pedagógica e, mais especificamente, nos aspectos ressaltados nessa pesquisa, na reflexão significativa sobre a importância das múltiplas linguagens na educação da criança.

(...) Os ambientes formação, construídos por seus propósitos e suas propostas a partir das perspectivas dialéticas, reflexiva e inovadora, contribuem para o desenvolvimento da autonomia — fonte de autoformação —, permitindo compreender a indissociabilidade entre formação continuada e prática pedagógica. Isso implica que se instale uma nova lógica de formação do professor e um novo significado da prática pedagógica. Ao reconceituar a formação continuada de professores, toma-se necessário situá-la, originalmente, como processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, em continuidade com a formação inicial e em estreita relação com a prática pedagógica.(...) (MARIN, 2000: 32)

Há que se repensar sobre os modelos ultrapassados, nos quais o professor era visto como o mestre detentor do saber absoluto e incontestável. Esse momento, mesmo ainda buscado por alguns educadores, não mais funciona em nossa realidade educacional.

A queda do discurso do mestre autoritário e onipotente é reflexo de uma fase sócio-histórica — baseada em muitas fontes de conhecimento —, que se vem transformando a cada instante, acreditando ser impossível, a qualquer sujeito, deter todo o saber do mundo.

Os cursos de formação de professores precisam trazer à tona uma profunda discussão sobre o papel do professor construtor-reflexivo e sabedor de seus limites, mas, nem por isso, acomodado, deixando de continuar a busca incansável do saber, que faz parte de sua eterna formação, já que a educação é um processo inacabado.

Trabalhar com a formação dos professores, revendo e analisando os estereótipos relacionados ao verdadeiro papel do educador, parece ser um ponto crucial a ser considerado no encaminhamento de possíveis alternativas que (re) signifiquem o processo ensino-aprendizagem.

É preciso que se reflita sobre o interior dos educadores, ou seja, sobre suas diversas concepções — nem sempre verbalizadas, mas observadas em sua postura —, a fim de auxiliá-los a se perceber como criadores, sujeitos pensantes e reflexivos que podem e devem estar sempre aprendendo também com seus alunos, participando do processo educacional, contribuindo para a elaboração de novas possibilidades, ao invés de supostamente sobrecarregar-se pela falsa idéia de que deles dependem todas as respostas, de que precisam transmitir todos os ensinamentos, sendo infalíveis e detentores de todo o saber.

A nova possibilidade da escola de intervenção/reflexão do sujeito poderá nascer do fato de os professores e o contexto educacional se perceberem como limitados e, por isso, buscadores de novos horizontes; caso contrário, em estado de onipotência de um saber absoluto, estático e definitivo, fica mais difícil, talvez até impossível, vislumbrar além do que enxerga a visão estereotipada do senso comum em relação à educação.

Há muitos professores que ainda apresentam idéias lineares e pré-determinadas quanto à vivência das múltiplas linguagens pela criança. Exemplo disso, foi o depoimento e a práxis da ex-professora titular da classe onde aconteceu essa pesquisa que, trabalhou com as crianças de fevereiro a maio de 2002, de modo sistematizado e estático, sem possibilidades de movimento ou expressão, com o fim exclusivo da alfabetização baseado no olhar único da decodificação de signos lingüísticos, da valorização da cópia e da reprodução textual, segundo modelos oferecidos por ela mesma.

Em detrimento dessa postura, a vivência da criação, da expressão, da iniciativa e da opção pela produção em diferentes possibilidades de manifestação artística — articulação de saberes —, não acontecia em sala de aula nesse período, reiterando em minha observação que para a professora a arte não era considerada conhecimento, ou saber merecedor de sua atenção para ser transmitida, por ela, às crianças.

É importante reconhecer que a construção do conhecimento é determinada pelas características da cultura em que o aluno vive. Em outras palavras, a aquisição do conhecimento varia conforme os contextos culturais dos aprendizes. No Brasil, ainda há uma carência de investigações sobre a compreensão estética, que possam dar ao professor uma visão de como seus alunos lêem imagens.(...) Será que, sem respostas às questões a seguir, haverá a desejada melhoria da qualidade do ensino da arte no Brasil?(...) – Estamos abordando a imagem de forma adequada na escola?; - Estamos respeitando o modo de construção do conhecimento da arte, pelo aluno, através da leitura?; - Estamos usando estratégias adequadas para promover a alfabetização estética?; - Que tipos de leitura devemos — e podemos — proporcionar ao aluno, nos diferentes níveis e contextos da escolarização?(ROSSI, 2003: 12)

Acreditar na arte como conhecimento e compartilhar a vivência desta, juntamente com os alunos, parece ser o grande desafio a ser trabalhado na formação (inicial e continuada) de professores e na transformação de suas práxis, ampliando as possibilidades de várias leituras de mundo — proposta da intertextualidade e da experienciação de múltiplas linguagens.

As crianças só vivenciavam momentos de expressão mais espontâneos nas aulas de Arte Musical, Educação Física e Computação, ou seja, em situações pontuais da semana e não no dia-a-dia — de modo proporcional ao avanço cognitivo da criança e de acordo com seu interesse — como seria mais conveniente e benéfico para um desenvolvimento em equilíbrio.

Algumas das possibilidades de expressão, aqui apresentadas como forma de experiências capazes de expandir o potencial criador da criança, por meio da música, do movimento e da tecnologia, constituem fatores de extrema importância a serem considerados na Educação Infantil e também no Ensino Fundamental. Como já foi exposto anteriormente, é preciso oferecer oportunidades de vivências expressivas — com base em uma coerência proporcional ao interesse das crianças — e vivências cognitivas da escolarização (conteúdos/saberes escolares também importantes para sua formação).

Considerando-se ser a formação do professor um fator de extrema importância para a vivência das múltiplas linguagens pela criança, favorecendo o seu desenvolvimento de modo abrangente, há que se pensar também em outros fatores aliados a essa discussão.

É necessária a solidificação de uma proposta pedagógica que se estruture de modo consistente no currículo da escola, priorizando um olhar atento à concepção e formação do professor, da própria família e demais educadores pertencentes ao contexto escolar, percebendo que as múltiplas linguagens devem construir a rotina da criança, passando a assumir a transversalidade de sua essência.

Com o objetivo de perceber as concepções dos diversos professores que lidaram com as crianças no percurso dessa pesquisa (a professora de 2001, de Educação Infantil, e os professores de Ensino Fundamental, de 2002: a titular inicial, a substituta oficial, a nova professora, os professores de Arte Musical, Educação Física e Computação) e, também, dos educadores que compõem a equipe técnica da escola (diretor, assistente de direção, coordenador pedagógico, orientador educacional), foram elaborados dois questionários com perguntas relativas à:

- Parte A:

A importância da Educação Infantil, da 1ª série do Ensino Fundamental e das múltiplas linguagens na escola, da relação professor/ aluno, tentando conhecer as diversas formas de pensar dos educadores, buscando possíveis caminhos para auxiliá-los na reflexão sobre sua práxis.

- Parte B:

A vivência da arte-educação no contexto escolar e sua importância para a formação integral da criança, considerando-se a participação dos educadores e da família como responsáveis e possíveis contribuidores para a viabilização dessa proposta.

Os questionários foram entregues aos professores com o prazo de um mês, aproximadamente, para sua devolutiva.

As questões elaboradas foram divididas em duas partes respectivas, em abril de 2002 (parte A) e, após vivências baseadas no que foi possível desenvolver em relação à aproximação do eixo 'lúdico e saberes escolares', durante o percurso do ano letivo, foi

realizado um segundo momento, em outubro de 2002 (parte B), a fim de se perceber qual a real importância da arte-educação no contexto escolar.

De um total de vinte questões, as de 1 a 8 são de múltipla escolha, buscando repostas objetivas em relação à importância do brincar na Educação Infantil e na 1ª série do Ensino Fundamental. As de 9 a 20 são apresentadas de forma dissertativa, objetivando respostas mais detalhadas em relação ao papel da família, da escola e do professor na vivência de experiências significativas e necessárias ao desenvolvimento da criança.

As respostas dissertativas dos educadores foram transcritas na íntegra, sendo pontuados alguns problemas gramaticais (ortografia, concordância, pontuação, acentuação, entre outros), ressaltando os trechos assinalados com (sic), indicando colocações textuais indevidas, mas tentando respeitar a transcrição original. Posteriormente, as respostas foram analisadas de forma reflexiva.

Procurei manter os nomes dos educadores em sigilo, por uma questão ética; no entanto, apresentei elencadas as suas disciplinas, a fim de que pudesse comparar e discutir sobre as diferentes concepções decorrentes, muitas vezes, de áreas de estudo diversas (disciplinas da grade curricular da 1ª série), níveis de ensino na transição da criança (Educação Infantil e Ensino Fundamental), ou campo funcional de atuação específico (cargos da equipe técnica: diretor de escola, assistente de direção, coordenador pedagógico e orientador educacional).

As questões dos educadores de disciplinas diferenciadas do Ensino Fundamental, assim como da Educação Infantil foram respondidas individualmente; no entanto, a equipe técnica da escola respondeu-as coletivamente, durante a RET (reunião de equipe técnica) semanal.

6.1. Entrevista com educadores

Parte A – abril / 2002

Questões de múltipla escolha e respectivas respostas

1- A Educação Infantil (Pré-escola) para a criança:

- a) () é muito importante para a sua formação básica.
- b) () é menos importante do que a 1ª. série do Ensino Fundamental.
- c) () pode ser oferecida ou não sem fazer falta ao desenvolvimento infantil.

2- A escola de Educação Infantil (Pré-escola)

- a) () tem objetivos planejados para a educação da criança.
- b) () não tem objetivos planejados para a educação da criança.
- c) () pode ter ou não objetivos para a educação da criança.

3- O brincar na Educação Infantil (Pré-escola):

- a) () é algo indispensável para a educação da criança dentro e fora da escola.
- b) () deve acontecer de vez em quando na escola.
- c) () pode acontecer ou não na escola, pois não fará falta à formação da criança.

4- O brincar na 1ª. série:

- a) () deve continuar fazendo parte das atividades da criança como continuidade à Educação Infantil.
- b) () deve fazer parte apenas de algumas atividades e/ou em alguns momentos específicos.
- c) () pode acontecer ou não na 1ª. série, não sendo mais básico à formação da criança.

5- Na Educação Infantil (Pré-escola), a criança:

- a) () é atendida em todas as suas necessidades de modo abrangente.
- b) () precisa fazer atividades que a preparem exclusivamente para a 1ª. série.
- c) () pode ser atendida em suas necessidades básicas de formação.

6- A 1ª. série do Ensino Fundamental:

- a) () visa dar continuidade e aprofundamento à Educação Infantil.
- b) () visa principalmente à alfabetização, deixando para segundo plano o que foi oferecido na Educação Infantil.
- c) () pode ou não dar continuidade às atividades vivenciadas pela criança na Educação Infantil.

7- A relação e proximidade entre escola x família:

- a) () é importante e básica para a integração da criança na escola, favorecendo o atendimento às necessidades infantis
- b) () deve ser colocada em segundo plano na proposta da escola.
- c) () pode ou não acontecer, pois não faz falta à educação integral da criança.

Áreas	Questões																				
	1			2			3			4			5			6			7		
	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
Equipe técnica da escola	x			x			x			x			x			x			x		
Professora de Educação Infantil	x			x			x			x			x			x			x		
Ensino Fundamental																					
. Professora Titular Inicial	x			x			x			x			x			x			x		
. Professora Substituta da Escola	x			x			x			x			x						x		
. Professora Substituta da Titular	x			x			x			x						x			x		
. Professora de Arte Musical	x			x			x			x			x			x					
. Professor de Educação Física	x			x			x			x			x			x					
. Professora 1 de Computação	x			x			x			x			x			x					
. Professor 2 de Computação	x			x			x			x			x			x					
Total de indicações	9	0	0	9	0	0	9	0	0	6	3	0	7	1	1	6	2	1	9	0	0

Questões dissertativas e respectivas respostas

8- Em sua opinião, quais atividades consideradas mais importantes para a criança, devem ser oferecidas pelo professor de 3º estágio da Educação Infantil (Pré-escola)? Justifique.

Equipe Técnica da escola

Considerar a experiência já vivenciada pelos mesmos e, a partir daí, iniciar um processo de construção de conhecimentos, evidenciando o concreto como ponto de partida para a aprendizagem.

Professora de Educação Infantil

O faz-de-conta, linguagem oral e escrita, jogos e brincadeiras, cotidiano, noções de higiene e respeito, matemática no dia-a-dia, conhecer o lugar onde mora e estuda (cidade-bairro) etc...

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

Devem ser apresentadas as brincadeiras que ensinam sem ser cansativa (sic) para a criança. Porque nessa idade a criança não presta muito atenção.

Professora Substituta da escola

Atividades de coordenação motora (lateralidade, exercícios de pontilhado etc); diferenciação de fino e grosso, gde (sic) e pequeno e introdução aos numerais.

Professora Substituta da titular

As atividades ligadas ao corpo _ brincadeiras, gincanas.

As atividades ligadas a (sic) música _ cantigas de roda, MPB, com gestos.

Histórias lidas, contadas, interpretadas, para que se chegue a (sic) alfabetização é necessário desenvolver a criança como um todo.

Professora de Arte Musical

Deve oferecer possibilidade de desenvolvimento de habilidades básicas fundamentais ao processo ensino-aprendizagem.

Professor de Educação Física

Coordenação: motora e viso-motora/motora-fina.

Professora 1 de Computação

Brinquedos – o livre brincar para que ela experiencie e vivencie por si a interação com os objetos, os colegas, o professor e a escola – as criações nos desenhos livre que complementam.

Professor 2 de Computação

A leitura de histórias e atividades com brinquedos de montar (encaixe).

A leitura desenvolve o conhecimento.

O brinquedo estimula o raciocínio.

9 - Em sua opinião, quais atividades consideradas mais importantes, devem ser oferecidas pelo professor de 1ª série do Ensino Fundamental às crianças? Justifique.

Equipe Técnica da escola

A mesma concepção da questão anterior, canalizando o trabalho para a construção e aprendizagem da leitura, escrita e do cálculo.

Professora de Educação Infantil

Todas que foram trabalhadas na Educação Infantil, mesmo que de modo diferente. Só assim a passagem do 3º estágio para a 1ª série seria estimulante e agradável.

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

Brincadeiras com letras separadas, agrupamento das letras com canto e música. Porque a criança aprende melhor cantando.

Professora Substituta da escola

As famílias são de gde (sic) importância, depois vem a formação de palavras e, assim, deve se atingir a alfabetização.

Professora Substituta da titular

Podemos fazer as mesmas coisas acima (resposta 8), só que os objetivos serão diferentes, pois já podemos relacionar com alguns ligados a (sic) alfabetização.

Professora de Arte Musical

Leitura, escrita. (sic) (forma de comunicação) (sic)

Professor de Educação Física

Atividades motoras, laterali// (sic), agilidade e destreza.

Professora 1 de Computação

Desenho livre, brinquedoteca e a leitura de contos de fadas que unidos desenvolvem a autonomia sem se fazer perder a criatividade e o espírito infantil.

Professor 2 de Computação

Leitura diária- brinquedos variados-desenho-desenvolvem o senso crítico.

10- Em que pode a família auxiliar a escola para atender às necessidades de formação da criança?

Equipe Técnica da escola

No acompanhamento escolar, no interesse pelo que o filho desenvolve na escola e na valorização e confiança nos profissionais da educação.

Professora de Educação Infantil

Em todos os aspectos: dando apoio à escola, participando da vida escolar do seu filho, estimulando-o a vir para a escola, estar sempre atento a tudo que acontece dentro e fora da escola.

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

A família pode ajudar a criança em casa.

Professora Substituta da escola

Ajudando nas atividades em casa (o mínimo).

Professora Substituta da titular

Sempre se inteirando, (sic) do que está ocorrendo na escola em relação ao seu filho; ajudar nas lições de casa...

Professora de Arte Musical

A família é a base da construção do cidadão, (sic) ela auxilia na chamada para a responsabilidade e o exercício dos direitos e deveres do aluno.

Professor de Educação Física

Mostrando-se presente quando solicitada.

Professora 1 de Computação

Sendo participativa nos encontros para junto com as crianças (sic) interagir em sua evolução social e seu desenvolvimento de aprendizagem.

Professor 2 de Computação

A família é o vínculo com a vivência e a experiência adquirida, estimulando o conhecimento e os valores.

11- Você considera que as crianças da 1a. série, em 2002, gostam da escola? E em relação a 2001, o que acha? Por quê? Dê exemplos.

Equipe Técnica da escola

Sim, gostam da escola.

Professora de Educação Infantil

Não tenho muito contato com eles, mas pelos comentários de algumas pessoas alguns ficaram "chocados", pois a mudança foi radical. Acho que eles adoravam vir para a escola, embora os pais não tivessem o comprometimento de trazê-los todos os dias.

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

Sim, porque os alunos já vieram conseguindo escrever. Ex.: aprenderam a pegar no lápis, manejar tesoura.

Professora Substituta da escola

Em 2002, elas apresentam interesse em aprender (há excessões). (sic)

Em 2001 (sic) eu não presenciei.

Professora Substituta da titular

Sim. Apesar de ter iniciado em maio de 2002, percebo a maneira como falam da escola, mostrando sentir-se felizes. Não choram para entrar, demonstram estar bem, mesmo tendo uma série de problemas em casa e uma realidade de vida muito triste.

Professora de Arte Musical

Elas têm demonstrado interesse em aprender.

Professor de Educação Física

2002- Gostam, 2001 ã (sic) estava nesta escola.

Professora 1 de Computação

Elas já percebem a escola como um meio de obterem conhecimentos diversificados. Usam de (sic) recursos variados e isso incentiva o gostar do ambiente escolar – Informática – Rodas de leitura, dança, recreio dirigido, esportes.

Professor 2 de Computação

Sim – Hoje elas tem (sic) opções diferenciadas – (sic) a computação é uma delas e incentiva os alunos.

12- Em sua opinião, houve transformações nas crianças de 2001 para 2002? E do início de 2002, em fevereiro, até o presente momento? Faça alguns comentários sobre isso.

Equipe Técnica da escola

Muitas transformações! Percebemos que estão integrando-se à (sic) um " mundo novo" em termos de mudança de período escolar e às novas descobertas que têm a cada dia, no que se refere as suas potencialidades.

Professora de Educação Infantil

As transformações são visíveis. A cada dia que passa (sic) as crianças demonstram mais independência, interesse, participação, concentração e conhecimentos.

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

As crianças de 2001 eram mais obediente (sic) e os alunos de 2002 custaram a se adaptar.

Professora Substituta da escola

2001- Em branco.

2002- *Elas já apresentam progressos, mesmo estes sendo aos pouquinhos.*

Professora Substituta da titular

Melhoraram bastante na linguagem oral. Começaram a questionar, repassar os combinados, demonstrando um amadurecimento social. Têm mais consciência em relação às regras de convivência em grupo mostrando progresso no desenvolvimento das relações.

Professora de Arte Musical

2002 – *demonstram estar absorvendo as informações oferecidas mesmo sendo através de um progresso lento.*

Professor de Educação Física

Em branco.

Obs.: Não estava na escola em 2001.

Professora 1 de Computação

Na área de informática (sic) o processo de aprendizagem é muito veloz e significativo, (sic) posso dizer que a coordenação e atenção para com os exercícios propostos foram excelentes, (sic) poucas dificuldades.

Professor 2 de Computação

O contato com novas atividades fazem (sic) com que o interesse dos alunos seja maior.

13-Está havendo alguma dificuldade para conduzir o seu trabalho com as crianças, considerando o espaço, a relação com família, entre outros fatores? Exemplifique.

Equipe Técnica da escola

Não, apenas as queixas por parte da professora por ser um grupo muito numeroso e trabalhoso, além de sentir-se cansada.

Professora de Educação Infantil

Dificuldades sempre existem, mas procuro superá-las. A maior delas é a rotatividade de alunos em sala de aula (faltam demais).

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

Sim, porque os alunos que os pais ajudam em casa aprende (sic) melhor.

Professora Substituta da escola

É difícil o aprendizado qdo (sic) a família não coopera em casa. Nessa classe (sic) há muitos casos assim.

Professora Substituta da titular

A dificuldade maior é a família, que precisaria acompanhar o filho que tem muita dificuldade e não acompanha.

Professora de Arte Musical

O fator social dificulta (há uma deficiência cultural) e alguns não apresentam um mínimo de prontidão ou pré-requisitos comportamentais necessários.

Professor de Educação Física

Se todos alunos matriculados vierem no dia de aula (sic) Ed. Física (se não houver faltas) – vai ficar muito complicado...

Professora 1 de Computação

Não.

Professor 2 de Computação

Não. O trabalho é muito gratificante e de grande interesse por parte das crianças – Elas gostam do Tangram e desenvolvem as habilidades motoras.

14- Há momentos gratificantes em seu trabalho com as crianças? Exemplifique.

Equipe Técnica da escola

Sim, são muito surpreendentes. A vivacidade é representada pelos momentos de espontaneidade demonstrados por todos quando estamos junto a (sic) classe, ou mesmo em momentos fora da classe.

Professora de Educação Infantil

Todos os momentos são gratificantes, mas o maior deles é o carinho e o respeito que eles têm comigo. O seu esforço e desempenho e interesse no processo ensino-aprendizagem também são gratificantes. Este ano (sic) todos sabem o nome da escola por completo, seu nome, etc (sic).

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

Muito (sic) principalmente quando eles começam a ler.

Professora Substituta da escola

Com certeza! Colher os frutos que vc. (sic) planta é maravilhoso, mesmo que seja aos poucos.

Professora Substituta da titular

Sim, quando aquela criança que parecia distante, começa a ficar interessada em você, na aula.

Professora de Arte Musical

Claro. Ver as crianças superando seus limites, vibrando quando é aula de Música. Sentir o sorriso sincero quando chego.

Professor de Educação Física

Todos são gratificantes, cada aula uma surpresa!! (sic) O rosto, a fisionomia deles dizem tudo...

Professora 1 de Computação

A velocidade com que aprendem a manejar um equipamento que a maioria só vê em TV é impressionante e gratificante.

Professor 2 de Computação

Sim, quando conseguem fazer suas atividades cooperando umas com as outras e saem do ônibus felizes, cheias de expectativas.

15- Em sua opinião, qual a função da Educação Infantil (Pré-escola) na vida das crianças? E do Ensino Fundamental, mais especificamente, da 1ª série?

Equipe Técnica da escola

Ajudar na formação social, na convivência do grupo, na aquisição de conhecimentos através do lúdico, do brincar, das atividades concretas, da aprendizagem agradável.

Professora de Educação Infantil

Acho que as duas estão muito próximas ou até mesmo juntas na formação da cça (sic). Além do pedagógico (sic) as duas devem trabalhar o respeito, a educação, a higiene e saúde, regras e combinados e acima de tudo a importância da família e da escola nas suas vidas.

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

Na minha opinião (sic) a criança da pré escola (sic) deve aprender a se comportar na hora certa, e a aprender (sic) as letras por meio de brincadeiras.

Professora Substituta da escola

A Educação Infantil prepara melhor as cças (sic) p/ (sic) ingressarem na 1ª série mais seguras.

Professora Substituta da titular

A Educação Infantil, (sic) parece ser uma época (sic) mágica para as crianças, pois lhe fornece um leque de atividades que antes não conhecia e que lhe ajudará futuramente na 1ª série. O da 1ª série é dar continuidade ao trabalho do pré, incluindo a alfabetização.

Professora de Arte Musical

Proporcionar o desenvolvimento da criança com atividades lúdicas e criativas.

Professor de Educação Física

Sociabilidade, convivência, aprendizados motor e social.

Professora 1 de Computação

A educação infantil trás as cças (sic) a oportunidade de interagirem socialmente com grupos diferenciados e a evoluir sua construção cognitiva. Na 1ª série (sic) a continuidade do trabalho acrescenta ao processo uma vontade de querer mais – descobrir mais autonomamente.

Professor 2 de Computação

A Educação Infantil tem como objetivo primordial o convívio social – todos se respeitam e adquirem valores éticos.

16- Deve existir uma continuidade, no trabalho com as crianças e os professores, na passagem do 3º. estágio de Educação Infantil (Pré-escola) para a 1ª. série do Ensino Fundamental? Justifique e exemplifique.

Equipe Técnica da escola

Sim, (sic) de suma importância para não haver uma ruptura muito significativa. O fato de pertencerem a (sic) mesma U.E. ¹⁹ e manter algumas atividades e rotinas da Educação Infantil, amenizam essa passagem na tentativa de mantê-los seguros e contentes.

Professora de Educação Infantil

Com certeza. Mas sinto que o professor da 1ª série é muito resistente às mudanças e a (sic) continuidade do trabalho. Por exemplo: o brincar na pré-escola deve ser também uma atividade na 1ª série. Através do brincar se ensina e se aprende muita coisa.

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

Sim, porque a professora da 1ª série fica sabendo o que os alunos já aprenderam.

Professora Substituta da escola

Nos 1os. (sic) dias, é importante rever as atividades q. (sic) foram trabalhadas no 3º estágio. Depois, é bom começar a alfabetização.

Professora Substituta da titular

Se todas as pré-escola (sic) tivessem a mesma proposta pedagógica (sic) não seria necessário, que o professor continuasse com a mesma classe na 1ª série.

Professora de Arte Musical

Claro.

Professor de Educação Física

Sim,... (sic)

Professora 1 de Computação

Seria o ideal, uma ponte sólida e de pequeno espaço, pois essa ligação é de extrema importância para a continuidade do trabalho. Deveriam haver reuniões exploratórias entre os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Professor 2 de Computação

Deveria sempre haver uma troca de experiências, para que o professor possa (sic) acompanhar o desenvolvimento do aluno como um médico e seu paciente.

¹⁹ Unidade educacional

17- Você considera que a relação de afetividade entre professor/aluno pode interferir no processo ensino-aprendizagem? Por quê?

Equipe Técnica da escola

Sim, gostar do professor, sentir-se querido, respeitado, favorecerá e estimulará a aprendizagem.

Professora de Educação Infantil

Sim. Porque se houver um relacionamento bom, de carinho, de amizade e de respeito entre o professor e o aluno (sic) o processo do (sic) ensino-aprendizagem será sempre prazeroso (sic).

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

É o mais importante, pois se o aluno não gostar do professor, ele não vai se interessar.

Professora Substituta da escola

Eu acredito q. (sic) sim. Uma professora mais amável com seus alunos inspira mais confiança p/ (sic) eles.

Professora Substituta da titular

Sim. Porque é necessário que o aluno se sinta bem e seguro em relação ao professor, (sic) sua auto estima (sic) estando bem (sic) aprenderá melhor e rapidamente.

Professora de Arte Musical

Acho fundamental uma relação de afeto. São os primeiros anos de uma série dessa experiência (sic) irá resultar o êxito escolar.

Professor de Educação Física

Não tenho dúvidas de influências, (sic) é fundamental uma relação harmônica...

Professora 1 de Computação

Sim. A dependência emocional é muito forte em todas as faixas etárias e acredito que o afeto é ponto chave no processo ensino-aprendizagem.

Professor 2 de Computação

Autoridade é uma forma de se delimitar responsabilidades. Autoritarismo é uma violência que deve ser abolida dos meios escolares.

18- Em sua opinião, qual a diferença entre a autoridade e o autoritarismo do professor na relação com as crianças? Dê exemplos.

Equipe Técnica da escola

Professor que possui autoridade_ aquele que respeita e se faz respeitar pelo exemplo, pela coerência de atitudes, pela competência e amor.

Professor autoritário_ aquele que consegue ser respeitado através do medo.

Professora de Educação Infantil

Autoridade é saber respeitar e o autoritarismo é a imposição. O aluno precisa saber respeitar o professor e vice-versa, mas não pela imposição e sim pelo diálogo, pela amizade e pela educação.

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

O professor deve ter autoridade e não autoritarismo.

Professora Substituta da escola

A autoridade é saber a dosagem certa da situação. Autoritarismo é ser general.

Professora Substituta da titular

Autoridade: o profº (sic) conversa, faz os combinados, revê os mesmos e ajuda o aluno a repensar no que faz. Autoritarismo: só o professor manda, o aluno obedece, sem direito a (sic) reflexão.

Professora de Arte Musical

Deve-se (sic) haver autoridade mas, (sic) conquistada com respeito e amizade. Autoritarismo _ nunca.

Professor de Educação Física

Autori// (sic) => impor-se através de argumentos, fundamentação de idéias. Autoritarismo => impor-se pela força, coação, imposição explícita.

Professora 1 de Computação

Autoridade pode se dar com atenção, carinho e respeito (sic) o autoritarismo apenas através do medo, portanto acredito em combinados – autoridade sem austeridade.

Professor 2 de Computação

Autoridade é uma forma de se delimitar responsabilidades.

Autoritarismo é uma violência que deve ser abolida dos meios escolares.

19- Com sua experiência docente, os melhores resultados no processo ensino-aprendizagem são conseguidos pelos vínculos da afetividade e construção do respeito mútuo entre professor/aluno, ou basicamente pela imposição do respeito? Pode-se considerar o mesmo em relação à vivência das crianças com os pais? Explique.

Equipe Técnica da escola

Com certeza, o ideal está vinculado à (sic) 1ª hipótese – por vínculos de afetividade e respeito mútuo, pois só assim a criança aprende a respeitar, aprende “valores” fundamentais que são adquiridos no dia à (sic) dia.

Professora de Educação Infantil

Com certeza (sic) tanto em casa como na escola (sic) o essencial são os vínculos de amizade e respeito.

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

Sim, é muito importante haver o respeito da criança com os pais, porque se o aluno não respeita o pai (sic) não vai respeitar o professor.

Professora Substituta da escola

Acredito q. (sic) o respeito é conquistado, e ã (sic) imposto pela prof. (sic). Os pais também devem conquistar seus filhos, talvez um pouco mais enérgicos (sic), conseguindo assim resultados melhores.

Professora Substituta da titular

Os melhores resultados são pelo processo dos vínculos de afetividade e construção do respeito mútuo, pois você prepara o aluno, (sic) para respeitar o próximo e não somente você porque é professor. A mesma coisa é em relação aos pais.

Professora de Arte Musical

Com certeza pelo vínculo de afetividade, através dessa relação impõe-se o respeito. O relacionamento familiar deve ter como base o amor para que o respeito seja uma consequência.

Professor de Educação Física

Indubitavelmente vínculos de afetivi// (sic) e construção do respeito mútuo. Com relação aos pais desta comuni// [sic] creio que com a maioria a forma de pensar e tratar qualquer assunto (ñ [sic] apenas educação) é no autoritarismo/imposição.

Professora 1 de Computação

A afetividade em relação aos alunos deve ser atuante de forma a se obter o respeito sem imposição, mas acredito que o diálogo constante é a solução. A família não conversa e é nessa falta que a escola pode ser mediadora e ensinar o diálogo a ambos (sic) pais/alunos.

Professor 2 de Computação

Os pais precisam vivenciar mais o ambiente escolar e assim aprenderem a diferenciar autoridade de violência (sic) dar afeto e atenção.

20- O que é ser um bom professor?

Equipe Técnica da escola

Aquele que desenvolve o seu trabalho conduzindo seus alunos na direção da ampliação do conhecimento, vinculando os conteúdos à realização, garantindo a efetivação da aprendizagem.

Professora de Educação Infantil

É se doar a cada dia, respeitando as diferenças que cada individuo carrega. É ensinar e aprender junto com os alunos dando-lhes conhecimentos e respeitando a verdade.

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

É se dedicar (sic) à criança.

Professora Substituta da escola

Cada educador tem seu método de ensino. Ser um bom prof. (sic) é estar sempre incentivando e motivando a classe a alcançar o objetivo desejado. Conhecer seus próprios alunos é muito importante.

Professora Substituta da titular

Atualmente, acredito que é ser humano, percebendo que esse aluno que nos chega não é somente cérebro, mas alguém que tem sentimentos, uma vivência que pode ser muito difícil, tentar compreendê-lo (sic) é uma das tarefas mais difícil que tem (sic).

Professora de Arte Musical

É ter consciência do seu trabalho. Acreditar no potencial de cada criança, investindo no que certamente ela virá a ser.

Professor de Educação Física

É gostar do seu trabalho, sem ser indulgente e principalmente aceitar o desafio de acreditar na educação e na importância do nosso papel nesse processo.

Professora 1 de Computação

É ser acima de tudo "consciente" de que somos todos "Seres Humanos" com defeitos e qualidades e iguais perante a (sic) Deus.

Professor 2 de Computação

É participar da vida do aluno como um amigo, auxiliar com satisfação, e além de tudo ser consciente (sic) que através do aprender estaremos colaborando com uma sociedade consciente.

Parte B – outubro / 2002

Questões de múltipla escolha e respectivas respostas

1- Para a criança, vivenciar a Arte na escola:

- a) é mais importante na Educação Infantil.
 b) é mais importante no Ensino Fundamental.
 c) é muito importante para a sua formação básica, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

2- Na escola, a Arte está relacionada:

- a) à expressão criativa e criadora de sensações, sentimentos, movimentos e idéias, no dia-a-dia escolar.
 b) apenas a situações exigidas em apresentações ocorridas nas festas e comemorações.
 c) à escolha do professor que pode, ou não, oferecê-la aos alunos.

3- Podemos entender por múltiplas linguagens:

- a) o teatro e a dança.
 b) a literatura, a música e o desenho.
 c) a música, a dança, a literatura, o desenho, o teatro e outras formas de expressão.

4- O brincar é uma forma de expressão:

- a) importante na Educação Infantil.
 b) importante no Ensino Fundamental.
 c) importante tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

5- As aulas de Literatura, Educação Física, Arte Musical e Computação podem ser consideradas:

- a) múltiplas linguagens, pois proporcionam formas de movimento, sensibilização e criação.
 b) apenas momentos de livre expressão da criança, sem maiores conseqüências.
 c) momentos de livre expressão em que a criança pode fazer tudo o que quiser.

Áreas	Questões															
	1			2			3			4			5			
	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	
Equipe técnica da escola			x	x					x				x	x		
Professora de Educação Infantil			x	x					x				x	x		
Ensino Fundamental																
. Professora Substituta da Escola			x	x					x				x	x		
. Professora Substituta da Titular			x	x					x				x	x		
. Professora de Arte Musical			x	x					x				x	x		
. Professor de Educação Física			x	x					x				x	x		
. Professora 1 de Computação			x	x					x				x	x		
. Professor 2 de Computação			x	x					x				x	x		
Total de indicações	0	0	8	8	0	0	0	0	8	0	0	8	8	0	0	

Questões dissertativas e respectivas respostas

6- Em sua opinião, a vivência das múltiplas linguagens (Arte em todas as suas possibilidades de manifestação) na escola é importante para a criança? Por quê? Explique.

Equipe Técnica da escola

Sim, é importante (sic) pois através da Arte possibilita (sic) a leitura das atividades relacionadas (sic) proporcionando o seu próprio desenvolvimento (sic) estimulando a participação e visão crítica.

Professora de Educação Infantil

Sim, porque através das diferentes linguagens a criança desenvolve a linguagem oral e escrita, as suas habilidades, as suas emoções e o seu pensamento.

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

Obs.: Aposentou-se e mudou de cidade, não sendo possível responder, na ocasião.

Professora Substituta da escola

É importante, pois, além de ser uma atividade extraclasse (o que eles adoram!), é uma forma indireta de trabalhar a criatividade, emoção, sensação e até indagação, o que gera senso crítico à crianças.

Professora Substituta da titular

Sim. Para que ela possa se desenvolver como um todo.

Professora de Arte Musical

Claro, pois possibilita uma variedade de modo de percepção e sensações do aluno na sua relação com o mundo, através de recursos expressivos de que dispõe o seu organismo para a comunicação e o conhecimento do mundo em que ele vive.

Professor de Educação Física

É importante (sic) pois de alguma forma a criança terá possibilidade de se expressar, quer seja pelo movimento, desenho, pintura, verso, etc (sic).

Professora 1 de Computação

Sim, pois através das artes (sic) as crianças desenvolvem a coordenação e o espírito crítico para o mundo.

Professor 2 de Computação

Através da linguagem expressiva (sic) a criança descobre a função da escola e vivencia suas aptões (sic).

7- As múltiplas linguagens podem trazer conseqüências para o desenvolvimento sociocultural, afetivo e cognitivo da criança? Quais?

Equipe Técnica da escola

Sim, demonstram o seu desenvolvimento através do conhecer-fazer e do relacionar com o mundo a que faz parte. Ex.: O desenho, após a pintura; teatro integrando com a música e interagindo com o seu meio reforçando a aprendizagem.

Professora de Educação Infantil

Sim, através desse tipo de linguagem (sic) a criança se torna observadora, crítica, auto-confiante (sic), independente e sabendo valorizar e respeitar a si e aos outros.

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

Obs.: Aposentou-se e mudou de cidade, não sendo possível responder, na ocasião.

Professora Substituta da escola

Aproveitando um pouquinho da resposta acima, gera mais uso da criatividade, emoção, sensação, indagação, desperta o senso crítico e, enfim, contribui p/ (sic) que a criança se adapte à sociedade.

Professora Substituta da titular

As conseqüências serão positivas, pois a criança estará se expressando de diversas maneiras e enriquecendo o seu universo.

Professora de Arte Musical

Sim, através da vivência das dimensões estéticas, sonoras, visuais, plásticas e gestuais, desenvolve a consciência crítica dos valores humanos e encontra meios de levar os alunos a atuarem como cidadãos.

Professor de Educação Física

Sim (sic) se a criança for muito "podada" nas suas ações e nas diferentes possibilidades de criação.

Professora 1 de Computação

Sim, pois a expressividade é a forma natural de se perceber como ser e explorar possibilidades, vivenciando-as.

Professor 2 de Computação

Sim. Trará as (sic) crianças um conhecimento de suas possibilidades no mundo, uma interação e intervenção na realidade que a cerca.

8- A família pode auxiliar na valorização e viabilização da vivência da Arte na escola? Como? Explique.

Equipe Técnica da escola

Sim, oportunizando as vivências, estimulando os níveis de variações e principalmente valorizando seu desenvolvimento.

Professora de Educação Infantil

Sim. Sempre incentivando a criança nas suas atividades escolares, dando-lhe apoio e servindo de suporte para sua realização. A família deve dar a (sic) criança condições para que ela se desenvolva em um ambiente saudável, longe da violência, mas, próximo do respeito, da cooperação, da amizade e da valorização do ser humano.

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

Obs.: Aposentou-se e mudou de cidade, não sendo possível responder, na ocasião.

Professora Substituta da escola

Além de poder contribuir dentro da escola, participando dos feitos artísticos, é importante que a família conduza a criança a uma maior aceitação da arte na escola, dando apoio e mostrando as vantagens dessas atividades.

Professora Substituta da titular

Sim. Valorizando as atividades que o seu filho faz.

Professora de Arte Musical

Incentivando a criança seja qual for a sua manifestação artística escolhida (preferida) e contribuindo com a professora, valorizando as atividades propostas e desenvolvidas em aula.

Professor de Educação Física

Sim, num primeiro momento valorizando e incentivando o trabalho desenvolvido na escola, e num 2º momento oportunizando formas de arte em casa.

Professora 1 de Computação

Sim, deixando com que as crianças vivenciem além (sic) do ambiente escolar a arte em casa (sic) com materiais diversos para criarem por si confiança e desenvolverem suas percepções e atividades motoras.

Professor 2 de Computação

Sim. Incentivando a criança e oportunizando suas descobertas.

9- O professor pode auxiliar a criança a vivenciar múltiplas linguagens no dia-a-dia da rotina escolar?

Equipe Técnica da escola

Sim..

Professora de Educação Infantil

Sim.

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

Obs.: Aposentou-se e mudou de cidade, não sendo possível responder, na ocasião.

Professora Substituta da escola

Pode.

Professora Substituta da titular

Sim.

Professora de Arte Musical

Sim.

Professor de Educação Física

Sim.

Professora 1 de Computação

Sim.

Professor 2 de Computação

Sim .

10- Justifique a questão anterior. Explique, enumerando “ prós” (benefícios e/ou facilidades), “ contras” (dificuldades) e “ possíveis encaminhamentos” (sugestões) para que isso aconteça.

Equipe Técnica da escola

Através da orientação educativa, transformando, dinamizando, com isso promovendo o desenvolvimento artístico da criança. Exemplos : através do próprio registro do aluno (caderno), pasta, murais, exposições periódicas, leituras visuais/táteis, visitas à (sic) espaços culturais e principalmente situar as artes como um registro diário do desenvolvimento da criança tendo o compromisso de situá-la dentro do contexto social e registro de sua importância.

Professora de Educação Infantil

Dando condições e deixando que a criança tenha liberdade de se expressa (sic), seja de forma oral, escrita ou artisticamente.

Benefícios: facilidade de expressão, respeito com as pessoas, valorização do seu trabalho e dos outros, etc... (sic)

Dificuldades: em alguns casos a falta de material, de recursos, de espaço físico e de aceitação por parte da família.

Possíveis encaminhamentos: quando preciso, organização e aquisição de materiais e a conscientização de expressão e sua valorização.

Ensino Fundamental (1ª série)

Professora Titular inicial

Obs.: Aposentou-se e mudou de cidade, não sendo possível responder, na ocasião.

Professora Substituta da escola

Propor às crianças uma atividade que envolva essas linguagens todos os dias, nem que por alguns minutos.

2ª feira => aula de teatro

3ª feira => aula de música

4ª feira => aula de desenho

5ª feira => aula de computação

6ª feira => aula de Ed. Física

Acho q. (sic) todas essas atividades requerem minuciosa elaboração por aula, e só pode (sic) trazer benefícios, já que contribui (sic) tanto para o crescimento e vivência da criança.

Professora Substituta da titular

Fazendo com que estas atividades façam parte da rotina da sala de aula. Os benefícios estão relacionados principalmente para aquelas crianças, que não tem (sic) oportunidade no seu meio familiar e social de vivenciar essas linguagens expressivas e o resultado aparecerá no seu rendimento escolar. Porque a escola se tornará algo mais prazerosa.(sic)

Professora de Arte Musical

Partir de um tema como fonte geradora, calcado no fato sócio-cultural, que venha de encontro aos anseios e expectativas do aluno dentro do mundo em que ele vive. Considerar as fantasias, os sentimentos e os valores, como também as habilidades cognitivas, a

pesquisa, a descoberta, a criação, reflexão, levando ao aluno a 'sentir', 'interiorizar' e 'fazer'.

Professor de Educação Física

Pode e deve vivenciar formas e linguagens. Oportunizando ativi//s (sic) e situações problema (sic).

Só vejo benefícios. As dificuldades nos ajudam a reavaliar o trabalho.

Professora 1 de Computação

Através de materiais diferenciados criando possibilidades que o aluno irá adquirir através do recorte, montagem, pesquisa, Ed. Física, Ed. Musical, Computação ficando assim com inúmeras formas de se expressar através das artes. (sic) Desenvolvendo seu campo perceptivo.

Professor 2 de Computação

Através de recursos diversos como pintura, dobradura, colagem e o manuseio de vários materiais além de filmes, recortes e experienciando a computação, a música (sic) o aluno terá nova visão e conhecimento dos benefícios das artes em sua vida.

6.2. Comentários sobre a entrevista com os educadores

Parte A – abril / 2002

A seguir, farei alguns comentários sobre as devolutivas dos nove educadores entrevistados (ETE, PEI, PTI, PSE, PST, PAM, PEF, PC1, PC2)²⁰ buscando refletir sobre as colocações realizadas, por meio de análise e comparação das concepções dos educadores, em relação ao seu discurso (questões assinaladas — de múltipla escolha: 1 a 7 ou dissertadas: 8 a 20) e a observação de sua práxis — que realizei no cotidiano da pesquisa de campo.

De modo geral, os educadores, em suas respostas, demonstraram acreditar na importância da Educação Infantil e em um trabalho de continuidade desta a 1ª série do Ensino Fundamental; no entanto, há que se pontuar alguns fatores que não corresponderam, muitas vezes, às colocações realizadas.

²⁰ ET: equipe técnica da escola; PEI: professora de Educação Infantil; PTI: professora titular inicial; PSE: professora substituta da escola; PST: professora substituta da titular; PAM: professora de Arte Musical; PEF: professor de Educação Física; PC1: professora de computação 1; PC2: professor de computação 2.

Na questão 1, dos nove entrevistados, todos escolheram a alternativa (a), indicando a *Educação Infantil (Pré-escola) para a criança como importante para sua formação básica*.

Na questão 2, as respostas também foram assinaladas por unanimidade na alternativa (a), considerando que a *escola de Educação Infantil tem objetivos planejados para a educação da criança*.

Na questão 3, o *brincar na Educação Infantil foi considerado por todos os entrevistados como algo indispensável para a educação da criança dentro e fora da escola* — alternativa (a).

Na questão 4, o *brincar apareceu apontado por seis educadores (ETE, PSE, PAM, PEF, PC1, PC2), como parte integrante das atividades, sendo necessário à continuidade da Educação Infantil a 1ª série do Ensino Fundamental* — alternativa (a).

Os outros três educadores assinalaram a alternativa (b), indicando que o *brincar na 1ª série do Ensino Fundamental deve fazer parte apenas de algumas atividades e/ou em alguns momentos específicos da rotina escolar*.

Na questão 5 — que trata sobre o atendimento à criança na Educação Infantil —, sete educadores (ETE, PEI, PSE, PAM, PEF, PC1, PC2) assinalaram a alternativa (a), indicando que, neste nível de ensino, a *criança é atendida em todas as suas necessidades de modo abrangente*.

Apenas uma educadora (PTI) assinalou a alternativa (b), pontuando que a *criança, neste momento, precisa fazer atividades que a preparem exclusivamente para a 1ª série*.

Uma outra educadora (PST) assinalou a alternativa (c), indicando que, na Educação Infantil, a *criança pode ser atendida em suas necessidades básicas de formação*.

Na questão 6 — direcionada a 1ª série do Ensino Fundamental — seis educadores (ETE, PEI, PAM, PEF, PC1, PC2) consideraram que o objetivo desta fase do processo ensino-aprendizagem *visa dar continuidade e aprofundamento à Educação Infantil* — alternativa (a).

Duas educadoras (PTI, PST) assinalaram a alternativa (b), ressaltando que a 1ª série *visa principalmente à alfabetização, deixando para segundo plano o que foi oferecido na Educação Infantil*.

Apenas uma educadora (PSE) assinalou a alternativa (c), indicando que a 1ª série *pode ou não dar continuidade às atividades vivenciadas pela criança na Educação Infantil*.

Na questão 7, a relação e proximidade entre a escola e a família foi assinalada por todos os educadores como *importante e básica — para a integração da criança na escola, favorecendo a atendimento às necessidades infantis* — alternativa (a).

Diante das respostas assinaladas pelos educadores pode chegar a algumas considerações importantes:

- No que se refere à Educação Infantil, parece-nos claro que todos os educadores caracterizaram este nível de ensino como algo importante e indispensável ao desenvolvimento da criança; no entanto, esta determinação não foi unânime quando se tratou do *brincar* na continuidade deste nível de ensino a 1ª série do Ensino Fundamental, pois três educadores (PEI, PTI, PST) nele acreditavam apenas em algumas atividades e/ou momentos raros/específicos; assim como, nem todos consideraram que a criança fosse atendida em todas as suas necessidades de modo abrangente, na Educação Infantil, já que uma educadora (PTI) considerou que as atividades preparavam a criança exclusivamente para a 1ª série e outra (PST) assinalou que a criança *poderia* ser atendida em suas necessidades básicas de formação.

Reflexão:

Que concepção temos afinal de Educação Infantil em nosso contexto escolar? Se ela é considerada como algo realmente importante pelos educadores, por que isso não é verificado no cotidiano de muitas escolas, restringindo-se somente a momentos pontuais e sem continuidade ao Ensino Fundamental?

- No que se refere a 1ª série do Ensino Fundamental, os educadores dividiram-se em suas colocações, sendo que a maior parte deles demonstrou que acreditava, neste momento, como um aprofundamento e continuidade da Educação Infantil, contudo duas educadoras (PTI, PST) demonstraram acreditar na ênfase dada à alfabetização, deixando para segundo plano o que foi oferecido na Educação Infantil e uma educadora (PSE) assinalou que as atividades vivenciadas na Educação Infantil podem ser aprofundadas, ou não, de modo facultativo.

Reflexão:

Que concepção temos afinal do que é alfabetizar na 1ª série do Ensino Fundamental, de como se processa a passagem da criança pelos níveis de ensino em seu desenvolvimento?

Se a maioria dos educadores acredita na continuidade e aprofundamento da Educação Infantil em relação a 1ª série do Ensino Fundamental, o que ainda nos falta para observar essa concepção no cotidiano das escolas, já que, segundo as devolutivas dos entrevistados, apenas duas educadoras divergem nesse sentido?

- No que se refere à relação e proximidade entre a escola e a família, a unanimidade das respostas devolvidas demonstrou que todos os educadores acreditam nesta integração para o desenvolvimento e atendimento às necessidades infantis.

Reflexão:

Diante da crença dos educadores na relação família e escola, o que estaria faltando para isso acontecer no dia-a-dia, pois a maioria das escolas lida com situações difíceis em sua rotina, justamente pela não-integração entre ambos?

As reflexões anteriores estendem-se às questões dissertativas de números 8 a 16, pois estas reiteram os eixos pontuados nas questões de múltipla escolha, apenas oferecendo maior espaço para a discussão e argumentação dos educadores em relação à Educação Infantil, ao brincar, a 1ª série do Ensino Fundamental, à passagem e continuidade entre estes dois níveis de ensino e à relação escola-família.

A questão 17 trata sobre a afetividade na relação professor-aluno que para todos os educadores pareceu ser considerada um fator importante inclusive para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A questão 18 trata sobre a diferença entre autoridade e autoritarismo. Os educadores estabeleceram nitidamente a diferença entre os dois termos, pontuando a necessidade de o professor exercer o seu papel de autoridade — auxiliando e norteando os alunos —, sem ser, no entanto, autoritário — estabelecendo imposições sem argumentações coerentes.

A questão 19 trata sobre experiências docentes e de especialistas em educação sobre o respeito mútuo na relação entre professor-aluno por meio de um processo de construção e não de imposição. Os educadores foram unânimes em defender a construção do respeito entre docentes e discentes de forma gradativa, explicativa, jamais pela impositiva ou coercitiva.

A questão 20 visa a detectar a concepção dos entrevistados sobre o que é ser um bom professor. Em síntese, as respostas foram bastante diversificadas e contemplaram colocações importantes que definem o que é ser um bom professor como: ter dedicação,

buscar a formação continuada, o incentivo e a motivação oferecidos ao aluno, a crença no potencial das crianças, o bom senso e o equilíbrio na relação razão/emoção, o desafio de acreditar sempre em seu trabalho colaborando com uma sociedade consciente.

Reflexão:

Embora teoricamente os educadores tenham sido bastante convincentes em suas respostas, o que teria levado alguns — como a professora titular inicial, por exemplo, — a serem contraditórios em suas colocações, mantendo atitudes severas de autoritarismo em sala de aula, ou a repetirem procedimentos impositivos²¹ na relação com os alunos, sem esclarecimentos ou estabelecimento de regras discutidas de forma coerente e compreensível para o grupo-classe?

Parte B – outubro / 2002

Dentre os nove educadores entrevistados, anteriormente, farei alguns comentários sobre as devolutivas de oito (ETE, PEI, PSE, PST, PAM, PEF, PC1, PC2)²², pois a PTI²³, no segundo momento da entrevista, já havia aposentado-se.

O objetivo era detectar entre os educadores a concepção que tinham sobre a vivência da Arte na escola, enfocando as múltiplas linguagens, o brincar e as diversas formas de expressão em que estes elementos da arte-educação estavam presentes na rotina escolar.

Busquei, de forma similar à Parte A das entrevistas — realizada em abril de 2002—, refletir sobre as colocações dos educadores, por meio de análise e comparação de concepções, em relação ao seu discurso (questões assinaladas — de múltipla escolha: 1 a 5 ou dissertadas: 6 a 10) e a observação de sua práxis — que realizei no cotidiano da pesquisa de campo.

²¹ Procedimentos impositivos: gritar ao invés de conversar; mandar calar a boca; impedir explicações dos alunos; colocar de castigo, em pé, encostado na lousa.

²² ETE: equipe técnica da escola; PEI: professora de Educação Infantil; PSE: professora substituta da escola; PST: professora substituta da titular; PAM: professora de Arte Musical; PEF: professor de Educação Física; PC1: professora de computação 1; PC2: professor de computação 2.

²³ PTI: Professora titular inicial.

Na questão 1, dos oito entrevistados, todos escolheram a alternativa (c), indicando que *vivenciar a Arte na escola é muito importante para a formação básica da criança, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.*

Na questão 2, todos os educadores assinalaram a alternativa (a), *relacionando a Arte à expressão criativa e criadora de sensações, sentimentos, movimentos e idéias, no dia-a-dia escolar.*

Na questão 3, os educadores, em unanimidade, assinalaram a alternativa (c), afirmando *entender como múltiplas linguagens: a música, a dança, a literatura, o desenho, o teatro outras formas de expressão.*

Na questão 4, todos assinalaram a alternativa (c), considerando *o brincar como uma forma de expressão importante tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.*

Na questão 5, os educadores, em sua totalidade, *consideram as aulas de Educação Física, Arte Musical e Computação como linguagens, pois proporcionam formas de movimento, sensibilização e criação,* assinalando a alternativa (a).

Diante das respostas assinaladas pelos educadores pode chegar a algumas considerações importantes:

- No que se refere à vivência da Arte na escola, parece claro que todos os educadores valorizaram as múltiplas linguagens em todas as suas formas de manifestação (a música, a dança, o teatro, a literatura, o desenho, o brincar, o movimento, a computação), tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, reconhecendo e reiterando a importância destas expressões na rotina escolar.
- Todos os educadores, independentemente de sua especificidade na área ou disciplina de atuação, estabeleceram colocações coerentes em relação às diversas linguagens, considerando todas importantes, já que oferecem, cada uma por um canal de expressão, inúmeras possibilidades para o extravasamento de emoção e criação.

Reflexão:

Tomando-se por base as colocações unânimes dos educadores na valorização da vivência da Arte na escola, é preciso que pensemos no que fazer para transformar este discurso em realidade prática, pois a maioria dos educadores ainda prioriza o ensino conteudista. Para muitos, as múltiplas linguagens ficam delegadas a situações esporádicas e pontuais, guardadas para apresentações em datas comemorativas, festas ou

confraternizações, não fazendo parte da rotina escolar. Embora os educadores defendam, em suas devolutivas, a arte-educação, parece-me que, no cotidiano, as escolas precisam rever seus conceitos e oferecer uma vivência coerente — e pertinente ao avanço maturacional infantil — ao apresentar o lúdico/artes-educação e os saberes escolares — , pois representam fatores importantes para a construção do conhecimento, evitando reforçar uma concepção indevida e excludente dos mesmos no processo ensino-aprendizagem.

As considerações e reflexões anteriores estendem-se às questões dissertativas de números 6 a 10, pois estas reiteram os eixos pontuados nas questões de múltipla escolha, apenas oferecendo maior espaço para a discussão e argumentação dos educadores em relação à vivência das múltiplas linguagens pela criança, especialmente na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental .

A questão 6 trata sobre a importância de a criança vivenciar, na escola, as múltiplas linguagens. Os educadores, em geral, expuseram somente aspectos positivos em relação à vivência artística no contexto escolar.

A questão 7 indaga sobre as consequências das múltiplas linguagens para o desenvolvimento da criança e todos os educadores demonstraram a convicção de que as diversas formas de manifestação da Arte reforçam e aprimoram o processo ensino-aprendizagem, trazendo benefícios nos planos sociocultural, afetivo e cognitivo.

A questão 8 busca verificar possíveis maneiras de a família auxiliar a escola na vivência da Arte. Os educadores foram categóricos ao alegar que os pais podem oferecer suporte e apoio demonstrando exemplos de cooperação, amizade, construindo em casa um ambiente saudável de valorização da expressão da criança que deve ter continuidade na escola.

A questão 9 busca indagar os educadores sobre o seu papel no oferecimento da vivência das múltiplas linguagens à criança. Todos, sem exceção, afirmaram ter um papel importante, nesse sentido, principalmente no incentivo e no estímulo que devem ser oferecidos à criança na rotina escolar.

A questão 10, em continuidade à anterior, indaga sobre os benefícios, dificuldades e possíveis encaminhamentos do professor para a vivência das múltiplas linguagens na escola. Os educadores relataram vários benefícios, especialmente em relação ao desenvolvimento integral e equilibrado da criança, por meio da vivência da arte-educação. Quanto às dificuldades, a maioria referiu-se à falta de recursos (materiais e humanos), formação docente defasada, não-aceitação da família. Os possíveis encaminhamentos foram colocados em relação à organização de procedimentos para a aquisição de materiais,

garantia da vivência das múltiplas linguagens na rotina dos alunos, conscientização da família, trabalho em parceria com os demais professores para multiplicação da proposta da arte-educação.

Reflexão:

As devolutivas dos educadores das diversas áreas e disciplinas mostraram-me que acreditavam na vivência das múltiplas linguagens no contexto escolar, indicando, inclusive, possíveis caminhos para a implementação da arte-educação na rotina docente e discente. Faltavam-me, no entanto, algumas respostas para o preenchimento de um quebra-cabeça que parecia repetir-se, naquele momento — Parte B da entrevista —, assim como ocorreu no momento anterior — Parte A da entrevista: por que, ainda que considerando as vantagens e apontando possíveis caminhos para a vivência das múltiplas linguagens na escola, alguns professores continuavam a privilegiar o enfoque conteudista, demonstrando dificuldade em estabelecer a vivência entre o lúdico/arte-educação e os saberes escolares, apresentando clara falta de coerência entre *o que diziam acreditar* (discurso) e o que realmente *faziam* (prática) com seus alunos?

Em alguns docentes, suas práxis mostravam-se tão resistentes à reflexão que nem eles próprios pareciam se dar conta de que o seu discurso não correspondia com a sua prática, pois acreditavam agir da melhor forma, sem perceber outras possibilidades de ação. Tratava-se de um processo de cristalização de procedimentos com base na unilateralidade de visão de mundo, de metodologia e de tempo vivido — mas não refletido, apenas repetido automaticamente a cada momento.

Embora a maioria dos educadores demonstrassem credibilidade na atuação de um professor que atendesse às necessidades básicas de formação de seus alunos, não percebia isso acontecer, ainda, de forma generalizada, na prática.

Há que se investir ininterruptamente na formação docente inicial e continuada — buscando a coerência entre discurso e prática por meio de um plano de formação —, pois somente ocorrendo a constituição de concepções adequadas ao desenvolvimento da criança (e/ou a transformação das não indicadas para um avanço biopsicossocial equilibrado) pelo professor, é que o aluno realmente poderá ser beneficiado com a vivência do lúdico/arte-educação e dos saberes escolares, por meio das múltiplas linguagens tão importantes para a sua aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Na necessidade de otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino como organizações de trabalho, reside o fundamento essencial da pertinência e do sentido da adoção de uma estratégia formativa 'centrada na escola'. A sua materialização obedece a dois pressupostos básicos: o primeiro consiste em encarar o professor como profissional que se forma, num trabalho coletivo de inteligência dos seus processos de trabalho; o segundo consiste em encarar a escola como o lugar fundamental da aprendizagem profissional. É nessa perspectiva — de transformação das situações de trabalho em situações de formação — que emerge a importância do plano de formação. (MARIN, 2000: 78)

O plano de formação do professor/mediador no oferecimento de propostas indispensáveis ao desenvolvimento da criança é um dos importantes aspectos no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem; no entanto, outros fatores não devem ser desconsiderados nesse intento.

É preciso buscarmos, desde a primeira infância, novas propostas para a formação integral qualitativa da criança, ou seja, um eixo em comum, em seu desenvolvimento na passagem da Educação Infantil para a 1ª série do Ensino Fundamental — de forma natural, gradual e integral —, ampliando sua leitura de mundo, de acordo com seu ritmo e maturidade, atendendo-a em suas necessidades afetivo-cognitivas, auxiliando-a na construção e constituição de si mesma e de seu conhecimento de mundo, por meio de manifestações possibilitadas pela vivência de múltiplas linguagens.

Que possibilidades de transformação podem ser buscadas para que se alcance o equilíbrio na relação discurso e práxis docente para uma educação de qualidade que contemple a criança no que é necessário ao seu pleno desenvolvimento?

Entre vários fatores que poderiam viabilizar o estabelecimento de um processo de coerência entre o discurso e a prática, podemos considerar a implementação de um Projeto Político-pedagógico consistente e abrangente, que priorize a formação docente e discente com base na vivência cotidiana das múltiplas linguagens na escola.

A expressão por meio de diferentes linguagens favorece a reflexão pela emoção e pelas sensações inerentes ao homem, pois é praticamente impossível resistir à força da manifestação sensorial. Sendo assim, há que se buscar a experientiação significativa na relação estabelecida entre o lúdico/arte-educação e os saberes escolares.

Tomando-se, por exemplo e referência da possibilidade de um trabalho de intertextualidade, entre todos os canais de expressão, é importante assinalar e reiterar a importância da implementação de um Estatuto da Literatura (vivência do imaginário e real)

na escola — como já foi exposto anteriormente nessa discussão, por meio de uma parceria com famílias, alunos e educadores, colhendo sugestões, trilhando caminhos que façam as idéias colocadas para reflexão transformarem-se na realidade da rotina escolar — viabilização das propostas a partir de um Projeto político-pedagógico vivo, dinâmico e significativo, que valorize a literatura e sua ampla possibilidade de reflexão e ação.

Por intermédio da literatura — linguagem que incorpora tantas outras formas de expressão — e da conseqüente vivência reflexiva que possibilita, pode-se discutir e construir conhecimento a partir de situações-problema, valores e concepções, que precisam ser coerentes, pertinentes e extrapolar os muros da escola.

É preciso considerar de forma mais abrangente o saber já instituído dos participantes direta e indiretamente envolvidos no contexto escolar — proporcionando-lhes, simultaneamente, a vivência de outros saberes —, contribuindo, assim, para auxiliar a criança a avançar no processo ensino-aprendizagem, com o auxílio da família e dos professores — a partir da transformação de sua práxis —, a fim de acompanhá-las como cúmplices, nesse processo permeado pela vivência das múltiplas linguagens.



Capítulo 7

Múltiplas linguagens: a articulação de concepções e saberes — escola, família e professor como artífices na construção de um Projeto Político-pedagógico com base na literatura

É andando que se aprende a andar; falando que se aprende a falar; pondo ferraduras que se aprende a ferrar. (...) A inteligência manual, artística, científica não se cultiva apenas com o uso das idéias, mas através da criação, do trabalho, da experiência. Apesar de haver um tear rudimentar no canto da sala, de trabalharem com vimes e o desenho, tudo estava à margem da verdadeira vida. E isso se conseguiria através da expressão. A Escola Moderna não é nem uma capela nem um clube mais ou menos restrito, mas uma via que nos conduzirá àquilo que, todos juntos, construiremos.

Célestin Freinet

O trabalho com a literatura na escola requer uma intencionalidade coletiva, com base em uma proposta de ampliação de horizontes, das infinitas possibilidades de representação e saberes com sabores diversos em um processo de sinestesia que abarca conhecimentos sensório-cognitivos por meio de cores, cheiros, odores, impressões que extrapolam a linearidade do óbvio e, por isso, despertam a curiosidade e o interesse, motivando para o processo de múltiplas aprendizagens, nas mais variadas faixas etárias a partir dos diversos gêneros literários.

Pode-se dizer que, hoje, todas as tendências temáticas e estilísticas se impõem com igual força na produção literária para crianças, jovens e adultos. Passado e presente se fundem para gerar novas formas. No panorama literário geral coexistem com igual interesse: narrativas centradas no Realismo Cotidiano (situadas na vida do dia-a-dia); centradas no Realismo Mágico (fusão do Real objetivo com o Trans-Real); ou centradas no Maravilhoso (situadas fora do nosso tempo). Ao estudioso cabe, diante de cada livro, descobrir qual a tendência ali seguida e qual o caminho da análise que essa matéria exige. (COELHO, 1993:135)

É importante reiterar a importância do professor-estudioso e pesquisador em contínuo processo de formação, por representar uma mediação de extrema valia diante de seu aluno na aproximação e vivência da literatura; no entanto, sua atuação não é, e nem deveria ser única, já que o contexto escolar envolve um cenário múltiplo de participações no desenvolvimento dos educandos.

Partir de uma proposta pedagógica com base na literatura — linguagem soberana e abarcadora de outras diversas linguagens — parece-me um caminho promissor para o desenvolvimento integral dos alunos e isso, portanto, precisa ser viabilizado de modo coletivo e cooperativo, por meio do Projeto Político-pedagógico da escola.

Perceber a literatura como elemento desencadeador de uma proposta pedagógica com base no oferecimento de diferentes linguagens à criança, exige um trabalho articulado de sensibilização e compromisso por parte da escola, da família e do professor mediador deste processo.

Isso poderá ser realizado por meio de um Projeto Político-pedagógico envolvente e consistente, capaz de elaborar estratégias que garantam a infra-estrutura de sua construção.

O Projeto político-pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento da organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 1999: 169)

É preciso pensar na literatura de forma autêntica como um Estatuto capaz de garantir a sua primazia no contexto escolar, já que estará possibilitando a vivência das múltiplas linguagens da criança e, portanto, favorecendo o processo ensino-aprendizagem. Todas estas questões precisam ser propostas, discutidas e digeridas pelos participantes diretos e indiretos no processo, para que seu êxito realmente ocorra, beneficiando a criança.

HELD (1980: 229) propõe algumas questões para a reflexão sobre o Estatuto da Literatura na escola:

É preciso, ao contrário, afirmar ao mesmo tempo:

- que a literatura infantil não se confunde inteiramente com a literatura adulta, e guarda sua especificidade, ao menos até que a criança atinja certa idade, que, aliás, muito variável conforme os indivíduos(...);
- que há, no entanto, 'textos-passarelas', que correspondem a uma passagem da vida infantil para a vida adulta e que podem ser lidos em qualquer idade (...);
- que a criança, por muitas razões, torna-se aquilo que fazemos dela, evolui em função do alimento que lhe propomos.(...)

As proposições de HELD (1980:229) dão-nos margem à possibilidade de ampliação de um estatuto de literatura regimentado pela escola e seus integrantes, com base na realidade e necessidade de seus educandos.

Dessa forma, a literatura atenderá às crianças com uma proposta de vivência de múltiplas linguagens — desenho, música, pintura, dança, teatro, poesia, entre outras — , devendo ser almejada pelo corpo da escola, sendo que, cada um, dentro da especificidade de sua atuação no contexto escolar, poderá colaborar para que as metas qualitativas para o desenvolvimento íntegro e integral da criança sejam alcançadas.

Nesse sentido, a equipe técnica da escola precisa desenvolver um trabalho de articulação de concepções baseado na formação continuada de seus professores e, também, em situações sistematizadas junto às famílias, a fim de integrá-las neste processo coletivo na re-construção de idéias pré-concebidas sobre o ensino-aprendizagem.

Trabalhar com os pais para explicitar a linha político-pedagógica da escola (aproveitar época da matrícula, reuniões de pais, Conselhos, circulares, cartazes, jomalzinho escolar etc). Os pais podem resistir às mudanças seja em função da expectativa que trazem de que a escola deva ser 'como no seu tempo', seja como fruto da insegurança que sentem face ao confronto entre a linha inovadora da escola e a dura e conservadora realidade, ou ainda em decorrência da falta de informação por parte da escola. A equipe não pode cair no equivoco do *intramuros*: ficar tão ocupada de convencer os professores da necessidade de mudança e deixar de trabalhar as crenças e convicções da comunidade, seu modelo de 'escola ideal'.(cf. TYACH e CUBAN, 2001: 210 apud VASCONCELLOS, 2002: 59)

É importante lembrar que a própria equipe da escola (diretor, assistente de direção, coordenador pedagógico e orientador educacional) precisa estar nutrida desta proposta e dela continuar alimentando-se incessantemente, acreditando, defendendo e argumentando

sobre os benefícios de sua implementação, caso contrário, não haverá credibilidade, nem sedução e, sem estes dois fatores, o encaminhamento do trabalho será prejudicado, já que demanda o envolvimento coletivo.

A direção da escola tem por função ser o grande elo integrador, articulador dos vários segmentos — internos e externos — da escola, cuidando da gestão das atividades, para que venham a acontecer e a contento (o que significa dizer, de acordo com o projeto). Um grande perigo é o diretor se prender à tarefa de 'fazer a escola funcionar', deixando de lado seu sentido mais profundo. Se não falta professor, se tem merenda, se não há muito problema de disciplina, está tudo bem... é claro que a escola tem de funcionar, mas sua existência só tem sentido se ocorrer dentro de determinadas diretrizes, de uma intencionalidade.(...) assim, não se trata de um papel puramente burocrático-administrativo, mas de uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalização, que, embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico (Severino, 1992) (...) (VASCONCELLOS, 2002: 61)

Embora saibamos que muitos são os problemas socioeconômicos encontrados no contexto escolar e que a literatura não representa a 'vara de condão', nem tampouco a 'palmatória do mundo', capaz de solucionar todas as mazelas sociais, precisamos — urgentemente — utilizar o espaço da escola como instituição de referência — muitas vezes, talvez a única para algumas crianças — para o oferecimento de 'sínteses provisórias' — veículos que forneçam, nesse momento, subsídios para a reflexão e possíveis transformações. E a literatura, com certeza, representa, com convicção, seu papel de 'síntese provisória' (transformação pela reflexão) no contexto escolar, e na vida em geral.

A literatura carrega o poder (e o saber) da palavra — a força da língua — capaz de renomear o mundo, fazer pensar, ver com olhos de descoberta o que parece ser tão comum e corriqueiro, (des)construir e (re)construir idéias pré-concebidas em detrimento da vivência de valores humanos, enfim, é capaz de dar 'vida à vida', ou, quem sabe, ressuscitá-la a partir de suas próprias cinzas com a magia, o encantamento e a soberania da Fênix.

O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato lingüístico (BORDIEU, 1977). A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado por um 'corpus' definido de valores, fixados na tradição escrita. (GNERRE, 1991:6)

Há que se pensar em princípios ou pressupostos que orientem um projeto de ensino com base no estudo da literatura direcionado a todos os níveis, que precisa ficar sob a responsabilidade da escola, acima de tudo do professor e, ainda, estabelecendo pontes de participação com os envolvidos no contexto escolar, direta ou indiretamente.

1. Concepção da criança como ser educável: o ser humano é (ou deve ser) um aprendiz-de-cultura (...); 2. Concepção da Literatura como um *fenômeno de linguagem* (...); 3. Valorização das relações existentes entre Literatura, História e Cultura; 4. Compreensão da Leitura como um *diálogo* entre leitor e texto, (...); 5. Compreensão da Escrita como *ato-fruto* da Leitura assimilada e/ou da criatividade estimulada pelos dados de certa Cultura; 6. Certeza de que os *meios didáticos* (métodos, processos, estratégias, técnicas...) são *neutros*. Isto é, sua eficácia depende do *grau de conhecimento* da matéria que o usuário possua (...); 7. Certeza de que a Escola é o *espaço privilegiado*, onde devem ser colocados os *alicerces* do processo de auto-realização vital/cultural, que o ser inicia na infância e prolongará até a velhice. (COELHO, 1993:16-7)

A literatura como canal de reflexão coletiva na escola trará inúmeros benefícios, pois poderá aproximar todos os participantes envolvidos, direta ou indiretamente, no processo ensino-aprendizagem das crianças, proporcionando ensinamento e divertimento, simultaneamente.

Segundo Coelho, grandes obras da literatura infantil vêm sendo classificadas através dos tempos, como pertencentes a duas áreas distintas: a da Arte e a da Pedagogia, podendo ser consideradas como portadoras, ao mesmo tempo, de múltiplas aprendizagens e, também, de entretenimento.

(...) Sob esse aspecto, podemos dizer que como 'objeto' que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, 'modifica' a consciência-de-mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é Arte. Por outro lado, como 'instrumento' manipulado por uma intenção 'educativa', ela se inscreve na área da Pedagogia. (Ibid:42).

O Dicionário da literatura infantil e juvenil brasileira (COELHO, 1994) apresenta inúmeras sugestões de leituras, ressaltando a mensagem central de cada obra, podendo servir como guia de orientação para a construção de um Estatuto de Literatura, que deve ser inserido, intencionalmente, no Projeto político-pedagógico da escola.

Há várias coleções de livros infanto-juvenis que podem auxiliar na construção do pensamento e no exercício da reflexão crítica da criança. Dentre as inúmeras obras publicadas e direcionadas ao público infantil, que contemplam aspectos biopsicossociais importantes para a formação da criança, podemos sugerir os livros infantis das coleções 'Peixe Vivo' e 'Gato e Rato' (Editora Ática).

Na coleção 'Peixe Vivo' (Eva Furnari), as histórias referem-se a situações do cotidiano ocorridas em locais e momentos diversos — no passeio, no circo, no teatro: todo dia, de vez em quando — e brincadeiras populares como esconde-esconde e cabra-cega, possibilitando refletir sobre a importância das coisas mais simples do dia-a-dia — cooperação, regras, atenção, interpretação, raciocínio-lógico etc — e, especialmente, resgatando o 'brincar' para a vida das crianças — tão massacradas pelo despejar de imagens e valores da sociedade atual, que incentivam o consumismo, desprezando e desvalorizando o 'saber-fazer' e a 'elaboração do pensar', já que o meio consumista sobrevive às custas do vender 'pronto e feito', sem maiores questionamentos.

Coleção Peixe Vivo:

Todo dia (1993)

De vez em quando (1993)

Cabra-cega (1992)

Esconde-esconde (1996)

Na Coleção Rato e Gato (Mary França e Eduardo França), as histórias referem-se à presença constante de animais (personificados, criativos e espirituosos), à natureza, à arte, à ética e estética, aos valores humanos, ao lúdico (brincadeiras infantis), à família, à pluralidade cultural (diferenças étnicas e de opiniões), à auto-estima, enfim, a inúmeros aspectos indispensáveis à formação do ser-criança, possibilitando a sua formação intra e interpessoal.

Além disso, alguns livros dessa coleção propiciam a interação da criança, incentivando-a a dar prosseguimento às situações apresentadas — resolução de situações-problema —, pois determinadas histórias ficam em aberto e suscetíveis a diversas possibilidades de continuidade a serem sugeridas pelo leitor.

Coleção Gato e Rato:

Chuva (1999)
O vento (1999)
Dia e noite (2002)
O rato de chapéu (1998)
Chapéu de palha (1998)
A bota do bode (1995)
Surpresas (2002)
Sapato novo (2002)
A casa feia (2002)
Pato magro e pato gordo (2002)
O gato com frio (2002)
A galinha choca (2002)
Mariana (2001)
O rabo do gato (2000)
O caracol (2002)
A boca do sapo (2002)
Bicho feio, bicho bonito (2001)
O balaio do rato (1995)
Fantasia (1998)
Um belo sorriso (2002)
O retrato (1998)
Que perigo (1998)
Que medo (2002)
As pintas do preá (2002)
O piquenique (2002)
O jogo e a bola (2000)
O pega-pega (1998)
O trem (2001)
O barco (1998)
Tuca, vovó e Guto (2000)
Fogo no céu (2002)
O pote de melado (2002)
Na roça (1996)

Em relação à importância de vivenciar a literatura, desde cedo, na escola, com seu poder de construção do pensar crítico e reflexivo, por uma associação pertinente ao papel da escola, GANDIN (1999: 65), oferece-nos uma interessante constatação:

A grande tendência da escola, portanto, nos próximos anos (...) é ser invadida pelos valores e pela lógica do mercado.(...) Nesta escola não pode haver a construção de cidadãos, pois não há espaço para a constituição do consumidor e do futuro colaborador das empresas. Nesta escola não há espaço para as questões ligadas à política (para as perguntas: 'Por quê? Para quê? Para quem?'), apenas para as questões técnicas (para a pergunta : como?) (...) Se a tendência não for revertida, a escola será somente uma instância a mais (e não a mais importante...) na formação do indivíduo exigido pelo novo mercado de trabalho.

As histórias que fazem parte da coleção Peixe Vivo e Gato e Rato — entre tantas outras de importante significado para o desenvolvimento infantil —, podem servir de valioso instrumento para a reflexão das crianças, exercitando o seu pensar e as fortalecendo, desde cedo, contra as pressões provenientes de uma sociedade da não-cidadania acima exemplificada por Gandin.

Tomando como base a situação da escola, que pode ser influenciada por esse contexto, é necessário e urgente haver resistência e intervenção por parte dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem — principais elementos capazes de transformar e resgatar os valores humanos e, portanto, a cidadania dos educandos.

O oferecimento da literatura à criança torna a escola um espaço vivo e dinâmico, por meio da vivência de experiências intra e interpessoais, contribuindo para a apreensão de significados compartilhados e (re)descobertos pelas diversas linguagens por ela veiculadas, favorecendo, assim, a implementação de uma aprendizagem realmente significativa.

7.1. Experiências significativas com pais, professores e alunos por meio de múltiplas linguagens

Segundo VASCONCELLOS (1999:70), o Projeto político-pedagógico é composto por 'três grandes partes articuladas' necessárias para a sua elaboração pela escola:

Marco referencial: o que queremos alcançar?

Diagnóstico: o que nos falta para ser o que desejamos?

Programação: O que faremos para suprir tal falta?

A Escola Pesquisada demonstrou, em suas Propostas pedagógicas para 2001 e 2002 — período de observação e realização dessa pesquisa de campo — uma preocupação com as 'partes articuladas' acima dispostas, considerando-se, especialmente o fato de possuir classes anexas de Educação Infantil, coexistindo no espaço do Ensino Fundamental.

Em 2001, podemos considerar como aspectos traçados pela escola:

Marco referencial: trabalho coletivo, articulado e efetivo de todos os envolvidos no contexto da escola; busca de parceiros que pudessem auxiliar no trabalho coletivo da escola, visando à viabilização dos projetos inerentes à aproximação da escola e da comunidade; aprimoramento da atuação do corpo docente, discente, funcionários e equipe técnica da escola.

Diagnóstico: erradicação das dificuldades (falta de professores, demora na atribuição de aulas, falta de funcionários, ausência de bibliotecária, não-compatibilização de idéias/attitudes, em alguns momentos, entre a escola e a forma de atendimento aos alunos por setores ligados ao Conselho Tutelar).

Programação: encaminhamento e viabilização de projetos: *Projeto Dengue* (desenvolvido por alunos de 5^a. a 8^a. séries — auxílio do amigo da escola, V., que mantinha a escola livre de criadouros de mosquito, culminando ao final do ano com o projeto proposto pela Secretaria de Saúde, incluindo alunos de 1^a a 8^a séries e duas classes de Educação Infantil); *Música é a linguagem do coração* (desenvolvido principalmente por alunos de 3^a. e 4^a. séries de forma interdisciplinar — produção de texto, pesquisa gramatical e ortográfica, expressão corporal, com apresentações a todos os alunos da escola); *Projeto Horta* (desenvolvido pelo amigo da escola, V., com plantação — acompanhada pelos alunos — de tubérculos de mandioca, ervas aromáticas, maracujá e flores. Os professores realizaram palestras em suas aulas sobre o perigo dos agrotóxicos e a importância da higiene no manuseio com alimentos); *Projeto Folclore* resgatando nossa cultura (trabalhado por todos os professores, com ênfase para as classes de 1^a a 4^a séries, envolvendo exposições, culinária, danças, culminando com festa aberta aos pais e à comunidade); *Projeto Amigos da Escola* (atuação de três moças da comunidade que cursavam o Ensino Médio, comparecendo à escola três vezes por semana para auxiliar as professoras no processo de alfabetização das crianças, participando em jogos e brincadeiras com as séries iniciais (1^a e 2^a séries), nos horários do recreio. Houve também a participação do amigo, C., orientando os alunos nas aulas de futebol de salão na escola, à noite e aos sábados. A amiga da escola L., ex-aluna, juntamente com o Sr. M. e V., pintaram a sala da diretoria, coordenação pedagógica e orientação educacional, a entrada da escola, a secretaria, a sala dos professores e os banheiros); *Projeto Saber em Movimento* (dirigido aos alunos de 5^a a 8^a séries, tendo como elemento desencadeador as aulas de Educação Física, com uma proposta de trabalho interdisciplinar e apoio de parceiros como Mc Donald's e Coca-cola. Houve capacitação de professores, doação de materiais esportivos diversos, reforma da

quadra esportiva, construção de uma rampa de skate, envolvendo os alunos em atividades complementares como natação, judô, capoeira, pólo-aquático, jazz, futsal e futebol, fornecendo aos alunos transporte gratuito para o acesso dos mesmos aos diversos equipamentos disponibilizadores dessas modalidades); *Projeto Educação de Valores — Cidadão em Ação* (atendeu aos alunos com cursos de inglês, espanhol, francês, capoeira e informática, fornecendo vale transporte para o acesso aos equipamentos distantes da escola. Houve também parceria entre a escola e a comunidade da pastoral do bairro, responsável pela catequese, na formação de 15 cestas básicas extras mensais, beneficiando grande parte dos moradores mais carentes. O Rotary Club e o Clube das Soroptimistas faziam parte de um grupo de voluntários, doando brindes, lápis de cor e de cera, brinquedos e prêmios para alunos de 1ª a 4ª séries.

O trabalho proposto pela direção em 2001 apontava para algumas dificuldades na viabilização da proposta pedagógica, mas, ao mesmo tempo, propunha alternativas e buscava ajuda para a concretização de suas metas.

Em relação às crianças de Educação Infantil, percebe-se que eram preservadas, na medida do possível, com a separação dos horários, de forma a não chocar com as atividades dos alunos maiores do Ensino Fundamental, embora nem sempre isso tivesse sido observado, devido a atividades e programações fora da rotina previamente estabelecida.

Uma das atividades desenvolvidas pela professora de Educação Infantil realizou-se no parque da escola, trazendo entusiasmo e total liberdade das crianças naquele momento que foi exclusivamente delas — o piquenique na escola. Foi explicado pela professora que as crianças poderiam levar lanche, refrigerante, suco e o que mais quisessem comer ou beber em seu piquenique. Algumas crianças — mais carentes — não levaram lanche e foram atendidas com o lanche da escola, além de compartilharem o lanche que os colegas solidários faziam questão de dividir com elas.

Houve total apoio da direção nessa atividade — que auxiliou profundamente na aproximação das crianças do grupo-classe — possibilitando a concretização de suas metas estabelecidas no projeto pedagógico, principalmente na vivência dos valores humanos — cooperação, solidariedade, respeito, entre outros, no partilhar dos alimentos (momento ímpar de integração do grupo).

A vida do grupo tem vários sabores... no processo de construção de um grupo o educador conta com vários instrumentos... a comida é um deles. É comendo junto que os afetos são simbolizados, espremido, representado, socializado. A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro o seu gosto, seu cheiro. Sua textura, seu sabor. (FREIRE apud VEIGA, 1995: 187)

Em 2002, podemos considerar como aspectos traçados pela escola:

Marco referencial: o trabalho coletivo; o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem; a articulação das atividades escolares ao contexto da realidade local; o oferecimento de atividades de estudo e reflexão aos educadores; a recuperação dos alunos com defasagem de aprendizagem; o incentivo às iniciativas de pesquisa para o aprimoramento da prática educativa; a conscientização dos alunos sobre suas capacidades e incentivo para o uso de seus talentos, o cultivo dos valores humanos.

Diagnóstico: a necessidade de estabelecer parcerias (incentivo ao trabalho voluntário ao desenvolver projetos), visando à inserção dos alunos em atividades extraclasse; o oferecimento de aprendizado diversificado, por meio de oficinas de trabalho voluntário; a apropriação do conhecimento sistematizado dos elementos culturais pelo aluno, investindo em seu próprio progresso, criando o gosto e o hábito de investigar e conhecer (inserção no mercado de trabalho).

Programação: utilização do parque com brinquedos pelas crianças da Emei e das 1^{as} séries da Emef; concentração da diretriz da escola no Plano de Curso Oficial da Secretaria Municipal de Educação, partindo do aproveitamento do conhecimento espontâneo provindo do conhecimento das crianças (apropriação dos conceitos e sucesso das ações); registro do processo educativo, inerente ao trabalho do professor, expressando pontos de partida e de chegada (verificação dos resultados e da necessidade, ou não, de se replanejar as ações para a obtenção do êxito dos alunos); viabilização de projetos: *Projeto de Recuperação Paralela* — “ Um fazer coletivo” (fortalecimento do processo ensino-aprendizagem para os alunos de 1^a a 8^a séries que apresentavam defasagem cognitiva de anos anteriores, assim como para esclarecimento de dúvidas surgidas durante o ano letivo); *Projeto Combate à dengue* — *Agentes Mirins* (continuidade às ações já desenvolvidas pelo interesse dos próprios alunos, prevendo a realização de Mutirão contra Dengue, em 17 de abril, com atividades diversificadas sobre o assunto e manifesto pelo bairro); *Projeto Jornal Escola e Comunidade* (participação e acompanhamento em encontros e capacitações referentes ao

projeto, envolvendo todos os segmentos da Unidade Escolar — instrumento para aproximar a comunidade da escola — e instrumentalizando os demais projetos e ações da própria escola; *Projeto de Incentivo à leitura — Jornal Escolar* (busca constante dos alunos de 1ª. a 8ª. séries da informação sobre diversos assuntos com manifestações positivas em busca de conhecimento, cooperação, responsabilidade, com envolvimento efetivo de todos os educandos); *Projeto de Educação de Valores — Cidadão em Ação* (proposta de trabalho com os valores humanos escalonado em três fases: I- *Ações Preventivas* dentro da Unidade Escolar, ressaltando a busca de talentos, entre alunos, professores e comunidade para o compartilhamento de suas potencialidades, propiciando o desenvolvimento de atividades extracurriculares, favorecendo o convívio social, o respeito, a inclusão e momentos de descontração: por meio de: painel informativo aos pais, coletânea de textos, frases da semana, campanhas; II- *Ações Efetivas*: atividades complementares à escola — encaminhamento de alunos aos cursos dentro da disponibilidade de vagas oferecidas pelos parceiros do projeto (informática, inglês, capoeira, teatro); III- *Ações efetivas* — cestas básicas (doação de 15 cestas a cada mês para atender 48 famílias cadastradas até o mês de abril/2002, com entrega obedecendo a um sistema de rodízio priorizando as famílias mais necessitadas e acompanhada por reunião, na qual eram discutidos assuntos de interesse dos pais, ou, com a realização de palestras educativas); Programa Saber em Movimento (projeto interdisciplinar tendo como eixo básico as aulas de Educação Física, voltadas para a cultura corporal do movimento, respeito à diversidade e valorização do aluno como cidadão consciente de seus direitos e deveres); *Projeto Amigos da Escola* (participação de um voluntário, JCM, desenvolvendo o Projeto “ Escolinha de Futebol” , destinado aos alunos da escola, que praticavam o esporte todos os dias à noite, no período noturno e aos sábados; participação da voluntária L. , que auxiliava, diariamente nas tarefas gerais).

Pude perceber que, embora a escola apresentasse uma preocupação em trabalhar as três partes articuladas, a Educação Infantil foi ‘sutilmente’ lembrada nessa proposta, já que se constituía como elemento anexo da escola; no entanto, as crianças estavam em um mesmo local, convivendo no dia-a- dia com os alunos do Ensino Fundamental.

Tratava-se de um trajeto dialético, pois embora as propostas tivessem sido registradas com priorização da Emef, observei, no cotidiano da escola uma preocupação por parte da direção em separar, em alguns momentos, os alunos menores dos maiores. É claro que essas atitudes não resolviam, por completo, a situação das crianças que, mais convenientemente, precisavam de um espaço exclusivo para elas, mais aliviava

consideravelmente os momentos de maior tensão na rotina da escola (entrada, saída, merenda, aula de Educação Física, momento de cantar o hino nacional, entre outros), evitando — por um olhar cuidadoso da equipe da escola — o confronto de alunos muito maiores com os bastante menores, em um único espaço compartilhado por todos.

Por outro lado, a tentativa de estabelecer metas para a escola não consegue atender, completamente, às crianças da Educação Infantil em suas necessidades biopsicossociais mais prementes, já que, para tal, precisariam estar em uma Escola de Educação Infantil, o que não correspondia à realidade de vivenciar seu cotidiano representando o anexo de uma Escola de Ensino Fundamental.

Essas entre outras rupturas observadas em relação ao 'real' e o 'ideal', visando a realizar o 'possível', aconteciam com frequência na rotina da Escola Pesquisada, especialmente devido à constante busca da equipe técnica da escola em conciliar dois níveis de ensino — cada qual com suas especificidades e necessidades — em um mesmo espaço compartilhado por alunos com características físico-emocionais típicas de estágios distintos do desenvolvimento.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para amiscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tomam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI apud VEIGA, 1995: 12)

A diretora, atuante, em 2002, procurou-me no início do ano letivo, preocupada com a situação da 1^a. série, alertando-me sobre o procedimento metodológico questionável e indevido da professora ao se relacionar severamente com os alunos. Confessou já ter conversado com a referida professora, após reclamações de alguns pais, mas que nada havia conseguido e solicitou minha ajuda junto ao acompanhamento da classe na observação e com possíveis intervenções.

Essa atitude da diretora demonstrou-me que ela extrapolou o que não estava prescrito literalmente na Proposta pedagógica da escola, mas que fez jus ao que se propõe em um

consistente Projeto político-pedagógico, no qual a direção precisa atuar de forma articulada, unindo os procedimentos administrativos e burocráticos aos pedagógicos.

(...) O projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão da totalidade. (...). A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade (...) Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula (VEIGA, 1995: 14)

É importante observar que houve mudanças significativas de ano para ano, no acompanhamento dessa pesquisa — 2001 para 2002 — com as propostas que se completaram e tiveram continuidade mesmo com a mudança das diretoras da escola.

As propostas pedagógicas da escola, tanto em 2001 quanto em 2002, buscavam o envolvimento da comunidade em situações diversas: Mutirão da Dengue, Jornal-escola, Dia do Folclore, Palestras de interesse geral, Festa Junina, Reuniões para esclarecimento sobre as propostas da Secretaria da Educação sobre a sistemática de avaliação e o Plano de Curso Oficial, entre outras.

Um exemplo significativo do trabalho realizado com as famílias das crianças que estudavam na escola pode ser dado a partir do que aconteceu em 4 de junho de 2002 — Dia Nacional da Família na Escola.

Embora saibamos que o dia da família na escola não deve ocorrer de modo estanque, é inegável ressaltar a importância dessa data como um encontro no qual foram apresentadas situações contextualizadas aos pais, permitindo que vivenciassem como acontecia a rotina escolar de seus filhos, levantando a reflexão sobre as pontes que já comentamos anteriormente, capazes de aproximar a família — com suas diversas leituras de mundo — do universo da escola de seus filhos, desconstruindo, aos poucos, alguns muros edificados no *currículo oculto* (preconceitos, discriminações, tabus, entre outros fatores contidos no universo do *não dito*, mas, nem por isso, *não sentido e percebido*) do sistema escolar e, também, nas concepções indevidas de muitas famílias.

Foi combinado entre a equipe técnica e o corpo docente que cada sala, com seu respectivo professor, ficaria responsável por uma oficina a ser trabalhada com os pais e que, posteriormente, todas as produções seriam socializadas, para todos, no pátio da escola.

As oficinas ficaram assim dispostas:

Série	Oficina
1 ^a .A	Mensagem sobre a família
1 ^a .B	Culinária
2 ^a .A	Reciclagem
2 ^a .B	Dobradura
3 ^a .A	Teatro
4 ^a .A	Dança

Acompanhei as atividades da 1^a. série A, com os pais das crianças desta pesquisa, cujo grupo dividia-se entre mães tímidas e outras mais desinibidas, algumas avós representando os pais, algumas não-alfabetizadas, mas, no geral, bastante conversadeiras e participativas.

A professora agradeceu a participação de todas e reafirmou a importância do estreitamento das relações entre a família e a escola para que, juntas, pudessem auxiliar a criança.

As mães recortaram figuras de revistas, colaram e escreveram mensagens sobre a importância da família. Cada uma leu sua produção e quem não era alfabetizado teve a ajuda da professora como escriba.

Ao final da apresentação de cada mensagem, foi elaborado um texto coletivo, agrupando um pouco de cada produção individual, tendo sido redigido por uma jovem mãe, que mais parecia irmã de uma aluna do que sua progenitora.

O texto coletivo, em sua versão final, segue abaixo:

A FAMÍLIA

A FAMÍLIA É TUDO QUE DEUS CRIOU PARA NÓS. NÃO SÓ PELO SANGUE, MAS PELO AMOR. PARA AJUDAR NO FUTURO DA CRIANÇA PRECISA DE PAZ, AMOR, COMPREENSÃO EM UNIÃO.

A FAMÍLIA É MUITO IMPORTANTE PARA A VIDA DAS PESSOAS.

A FAMÍLIA É A BASE DO DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO.

Após a realização das diferentes oficinas nas classes, fomos todos para o pátio, onde as atividades foram socializadas: houve dança dos pais com as crianças, gincana com bambolês para se descobrir qual o pai ou mãe mais rebolador(a), brindes para os aniversariantes do dia, para os pais, com seus respectivos filhos, que mais agüentassem pular corda juntos, coral, entre outras atividades lúdicas e motivadoras à participação de todos.

A atividade mais esperada em sua demonstração foi a da oficina de culinária. A professora responsável pela oficina justificou que o bolo não havia crescido porque o forno não estava bom, mas não houve acordo, mesmo assim todos — pais e crianças — quiseram experimentar o bolo não-crescido. Fizeram fila na porta da cozinha e cada um recebeu um pedaço do tão esperado quitute, que acabou virando a grande expectativa da festa.

Essa experiência com a família mostra-nos a possibilidade de trabalho em parceria, no qual cada um confirma a especificidade de seu acompanhamento junto às crianças e, simultaneamente, é cúmplice no processo de construção do desenvolvimento infantil, ressaltando a riqueza da vivência das múltiplas linguagens para todos o envolvidos — direta e indiretamente — no contexto escolar.

Não há que se temer que o espaço da escola ou da família seja diminuído por conta da proximidade nas relações, isto é fruto de mitos construídos indevidamente no imaginário coletivo, muito pelo contrário, ambos, escola e família só têm elementos para somar, acrescentando resultados cada vez mais benéficos para a criança.

(...) a participação dos pais deve se concretizar no auxílio à atuação pedagógica escolar. Isso implica propiciar à escola o suporte necessário para que a educação escolar seja o fruto de coordenação e coerência entre as atuações dos professores e da família. Por parte da escola, essa participação dos pais deve ser considerada no próprio planejamento das tarefas que os professores realizam. Quero dizer que, ao planejar o que fazer na aula, os professores devem prever o que os alunos farão ao sair dela, e aqui aparece a importância do papel dos pais. (LÓPEZ: 2002:77)

É preciso transformar a prática de vivências em parceria — escola-família — em uma rotina instituída no contexto escolar, para que sua importância não seja desconsiderada.

Sabemos que o que ocorre, geralmente, são encontros esporádicos e raros entre os pais e os representantes da escola.

São necessários mais momentos de prazer, descontração e articulação entre expressão e conhecimento, nos quais todos os participantes ligados, direta ou indiretamente, ao processo ensino-aprendizagem, possam interagir significativamente, beneficiando-o, por consequência.

Dentre todas as experiências vivenciadas na Escola Pesquisada, articulando arte e conhecimento — e , sendo arte também conhecimento, portanto, vivenciando arte-educação — , percebi o grande interesse das crianças em relação à literatura — mundo mágico e encantador das histórias —, tanto na Educação Infantil quanto na 1ª série do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, construí algumas hipóteses sobre o eixo integrador da literatura para o trabalho de elaboração do pensamento, da reflexão crítica e, principalmente, para a vivência de valores capazes de transformar a vida, sendo as crianças participantes ativas desse processo.

A literatura pode ser considerada como eixo articulador das múltiplas aprendizagens e linguagens, porque abarca as diversas possibilidades de expressão e se constitui como viga-mestra no desenvolvimento de propostas pedagógicas riquíssimas para a escola — mesmo sabendo-se que não se constitui como único elemento milagroso no processo de transformação da realidade dos alunos e que há também outros eixos de integração na escola —, mas se percebendo, sobretudo, que corresponde, como já comentei anteriormente, a uma 'síntese provisória', uma possibilidade impar (no atual momento sócio-histórico tão avesso ao pensar) de reflexão e construção de pontes que a escola, por competência, deve fazer com a vida dos alunos, auxiliando-os a (re)descobrir o mundo e a nele atuar como cidadãos íntegros e integrados.

No grupo classe observado durante a pesquisa, percebi que o interesse das crianças em relação à literatura também possibilitou a articulação dessa importante linguagem ao processo de alfabetização.

As crianças que vinham sendo acompanhadas na pesquisa já eram admiradoras acirradas da literatura e contempladoras das histórias lidas, contadas e discutidas pela professora de 2001, quando estavam no 3º. estágio da Educação Infantil.

No início de 2002, como a professora titular da classe assumia uma postura tradicional e se preocupava mais com os conteúdos escolares do planejamento estabelecidos para a 1ª. série, as crianças tinham pouco contato com os livros, salvo em situações pontuais quando eu conseguia permissão da professora para ler alguma história, discutir e refletir com as crianças sobre determinados temas.

Em meados de maio, aconteceu o que tanto a professora titular da classe esperava: definiu-se o processo de sua aposentadoria e outra professora assumiu o grupo até o final do ano de 2002.

A nova professora (substituta da titular) acreditava em uma proposta de trabalho que envolvia as histórias, a criatividade e o diálogo, o que muito me auxiliou para confirmar hipóteses sobre o rico e significativo trabalho que pode ser feito para apoiar as crianças em seu desenvolvimento pleno por intermédio da literatura em suas múltiplas linguagens.

Observava muito sobre concepção de educar da nova professora por vários indicadores: a organização das mesas, colocando-as em forma de U, favorecendo a interação das crianças, o que antes não acontecia, pois se sentavam em fileiras; a disposição de vários livros de histórias sobre o suporte da lousa; a exposição de trabalhos, textos coletivos e demais produções das crianças na classe, o que antes também não era percebido, pois as atividades ficavam registradas estritamente nos cadernos ou guardadas na pasta e, ainda, o mais importante que a soma de tudo isso: o uso constante e natural em sua prática da 'pedagogia da escuta e do olhar', pois estava sempre disposta a ouvir as crianças, observando-as, freqüentemente, percebendo o momento de intervir, como e com quem fazê-lo.

É interessante perceber que em tão pouco tempo, tenha conseguido construir vínculos de afetividade com as crianças e como estas avançaram na construção de suas hipóteses de escrita, por meio do trabalho vivenciado de forma mais abrangente por meio da literatura e da metodologia utilizada pela professora.

Conversávamos bastante, trocando experiências e aprendemos muito juntos: a professora, as crianças e eu.

As crianças tinham livre acesso para manusear os livros dispostos na classe no suporte de giz da lousa ou sobre a mesa da professora. Muitas delas, mesmo sem saber ler alfabeticamente, inventavam histórias, conforme as ilustrações dos livros e queriam comunicá-las para nós e para as outras crianças. Vibravam quando a professora contava uma história, participando ativamente da narrativa, dando opiniões, emocionando-se, torcendo pelas personagens.

Uma das experiências que observei vivenciada pelas crianças merece ser exposta pelo entusiasmo contagiante que desencadeou sobre elas.

Ao contar a história 'A Zeropéia' de Ziraldo — que tratava sobre as cem pernas de uma centopéia que, por sugestão de diversos animais, iam sendo amarradas, até o momento em que ficou sem nenhuma perna livre, daí seu rótulo de *Zeropéia* — foi motivo de discussão e construção de hipóteses na conceituação de números, entre outros comentários que foram expostos posteriormente no texto coletivo das crianças.

Exemplos de alguns comentários das crianças:

- Ela amarrou duas e ficou com quatro...; — Será que ela vai conseguir se sair dessa? ; — Eu confio nela...; — Precisa ter suas idéias na cabeça...

As crianças recontavam a história, discutiam, emitiam opiniões favoráveis e desfavoráveis quanto ao comportamento das personagens da narrativa e a professora como escriba fazia o registro do texto coletivo que ficou assim disposto:

ZEROPÉIA

A ZEROPÉIA ENCONTROU A BARATA E ELA MANDOU A ZEROPÉIA AMARRAR 94 PERNAS. DEPOIS ELA ENCONTROU O BOI QUE MANDOU ELA AMARRAR MAIS 2 PERNAS. O MACACO ENCONTROU A ZEROPÉIA E MANDOU ELA AMARRAR MAIS 2, PORQUE ELA SÓ ANDAVA COM 2. A ZEROPÉIA ENCONTROU A COBRA QUE MANDOU ELA AMARRAR TUDO. ELA COMEÇOU A CHORAR E PEDIR SOCORRO PARA OS ANIMAIS DA FLORESTA. ELA CONSEGUIU UM CARRINHO E TODOS TINHAM QUE CARREGAR ELA. ELA MANDOU TODOS OS BICHOS DESAMARRAR SUAS PERNAS E FICOU FELIZ.

Após a elaboração do texto coletivo na lousa, com ajuda da professora, as crianças o copiaram em folhas de sulfite, na parte superior, e fizeram desenhos alusivos à história, na parte inferior da mesma folha.

A professora comentou que percebeu que as crianças ainda não haviam assimilado a relação som e escrita das palavras com 'z', havia percebido que decoraram os fragmentos

da família silábica (za ze zi zo zu) e conseguiram copiá-los, mas sabia que o trabalho precisava persistir por meio de outras situações contextualizadoras, até que as crianças avançassem em suas hipóteses na referida relação.

Uma outra proposta realizada com a classe, por meio de um tema bastante discutido atualmente, em Santos, aconteceu a partir de discussões com as crianças decorrentes de um texto desencadeador sobre a Dengue, o que deixou as crianças bastante envolvidas, dando relatos e experiências sobre o que sabiam sobre o assunto.

A professora leu para as crianças o texto, xerocou-o e pediu para que elas o colassem no sulfite. A seguir, pediu para que as crianças escolhessem palavras que considerassem mais importantes no texto e juntos as circularam. As palavras circuladas tiveram suas letras contadas, com escrita do número correspondente em cada uma e depois foram copiadas na parte inferior do sulfite, no qual as crianças fizeram desenhos sobre o texto discutido de forma contextualizada. O texto trabalhado com as crianças foi o seguinte:

ATENÇÃO

27 DE SETEMBRO DE 2001

DIA REGIONAL DO DESAFIO CONTRA A DENGUE

PROGRAMA DE CONTROLE DE DENGUE

JOGUE NO LIXO TODOS OS RECIPIENTES E OBJETOS EXISTENTES EM SUA CASA QUE ACUMULEM ÁGUA, COMO PNEUS, PRATINHOS DE PLANTA E DESCARTÁVEIS. COLOQUE EM SACOS DE LIXO E UM CAMINHAO DE COLETA PASSARÁ PARA RECOLHER DE SUA CALÇADA NO DIA 27/09/2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS

SECRETARIA DE SAÚDE

As crianças fizeram muitos comentários, desenharam, cantaram músicas referentes à campanha contra a dengue, e escolheram como principais as palavras do texto: **atenção** – desafio – dengue – lixo – pneus – casa – Santos.

Ficaram motivadas ao perceber que algumas palavras têm mais letras do que as outras, além de serem faladas e escritas de formas diferentes.

A partir da interação e contextualização de temas-chave, o processo ensino-aprendizagem torna-se muito mais significativo à criança, havendo, assim, por meio das linguagens articuladas, a aprendizagem abrangente e contextualizada que o professor almeja alcançar com seus alunos.

Percebia, cada vez mais, a importância da *Pedagogia da Escuta*, do ouvir o interesse da criança e de favorecer a sua expressão. Não há desgaste da criança, que se sente atendida e contemplada em suas necessidades de expressão, e nem do professor, que pode ser mediador no oferecimento de linguagens diversas, canalizando o foco de interesse e explorando simultaneamente seu planejamento com temas que devem ser discutidos de modo contextual.

As crianças precisam sentir-se motivadas para aprender e o caráter lúdico-criativo das diferentes linguagens constitui um canal importantíssimo para que haja aprendizagens significativas, que perpassem todos os sentidos e sejam realmente experiências sensório-cognitivas.

Em 2003, a equipe técnica da escola deu continuidade às propostas do Projeto político-pedagógico, em relação aos eixos propostos em 2002, enfocando e ampliando, ainda, o trabalho com a literatura e suas inúmeras linguagens — fruto do trabalho bem-sucedido e das intervenções realizadas na escola durante a pesquisa e disseminação das idéias sobre a importância da arte-educação na rotina escolar—, junto aos demais professores, já que o trabalho aconteceu mais especificamente, em 2002, com o grupo de alunos da 1ª série.

Esse resultado deixou-me bastante gratificada após o processo de acompanhamento e transformação da escola, assim como de minha própria aprendizagem, compartilhando, em situações diversas, com a escola e seus representantes — alunos, pais, professores, equipe técnica, funcionários e voluntários — momentos de múltiplos significados para a minha práxis de professora-pesquisadora e de interventora, em algumas situações.

A Secretaria Municipal de Educação de Santos instituiu, em 2003, o Ano da Leitura, envolvendo todos os níveis de ensino em um trabalho articulado entre a literatura e a arte, incentivando a leitura de obras de diversos gêneros e a exposição de sua mensagem central por meio de uma produção artística — teatro, música, dança, pintura, entre outras múltiplas linguagens.

Essa iniciativa veio reforçar o valor da literatura — arte-educação — no trabalho da rotina de todas as escolas do Sistema Municipal de Ensino, resgatando sua importante presença — decisiva, viva e significativa — no Projeto político-pedagógico das unidades educacionais, independentemente de seu nível de ensino.

A literatura como eixo integrador de um Projeto político-pedagógico que articula arte-educação e, portanto, construção de conhecimento, especialmente na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental — momento em que ainda ocorrem rupturas e descontinuidades no processo ensino-aprendizagem — é veículo de uma formação biopsicossocial que atende ao ser-criança em suas necessidades, por meio de múltiplas linguagens que desencadeiam, conseqüentemente, múltiplas aprendizagens para o fortalecimento de suas relações intra e interpessoais.

E essa parece ser a proposta-eixo para a educação do futuro a que os todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem precisam buscar como alimento de suas práxis.

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tomado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a outros humanos. Desse modo, a condição humana deveria ser objeto essencial de todo o ensino.(MORIN, 2000:15)

A condição humana necessita vivenciar suas múltiplas possibilidades de conhecer o mundo para nele intervir buscando o equilíbrio de sua espécie. Para tal, precisa apropriar-se de diferentes conhecimentos (conteúdos/saberes escolares e lúdico/arte-educação), sendo a literatura um elemento-chave propiciador desta rica vivência — construtiva para a formação em equilíbrio — e a escola — com um consistente Projeto Político-pedagógico — o valioso canal de sua experientiação e disseminação.



Considerações finais

A reflexão a partir da história da criança na trajetória da humanidade mostra-nos que a concepção sócio-histórica de cada momento conferiu, a este ser em formação, algumas permissões para a interação em seu meio, mas, também, ofereceu-lhe muitas proibições, restrições e exclusões do contexto social.

O olhar do senso comum para a criança — como um adulto em miniatura, sem necessidades próprias em sua formação —, remonta a tempos antigos e, ainda, encontramos pagando um preço alto por reminiscências segregadoras oriundas de contextos sócio-históricos diversos.

Percebe-se grande resistência em se considerar a criança como alguém que precisa ser valorizado e atendido nas suas necessidades básicas e em seu próprio momento.

O que mais comumente ocorre é a cobrança de determinadas atitudes e tarefas, cujas bases exigidas para sua resolução, ainda se encontram em formação, na constituição do *ser-criança*. Essas bases devem ser construídas, pouco a pouco, com o auxílio significativo de mediadores responsáveis e comprometidos com o avanço qualitativo do desenvolvimento infantil, e não exigidas — prontamente — como acontece, muitas vezes, devido ao olhar do adulto que não prioriza o olhar e o momento da criança.

Refletindo sobre a necessidade da formação biopsicossocial da criança com base nas teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon e, considerando-se, mais especificamente, a alternância dos estágios de desenvolvimento — propostas na teoria walloniana —, a constituição do pensamento, a importância da linguagem e da cultura, podemos perceber o quanto é preciso repensar-se na (re) valorização da Educação Infantil, por ser ela o alicerce da formação do *ser-pessoa*.

Na passagem da Educação Infantil para a 1ª série do Ensino Fundamental, podemos apresentar significativas considerações sobre as fases de desenvolvimento das crianças que vivenciam esses dois momentos em sua formação, tomando como suporte a teoria walloniana.

Na Educação Infantil, encontramos a criança no *estágio personalista* (3 a 6 anos) que se caracteriza pelo pensamento sincrético, ou seja, pela mistura e sobreposição de percepções, com preponderância na afetividade — passando para o *estágio categorial* (6 a 11 anos), cuja preponderância é sobre os aspectos cognitivos, com redução do sincretismo.

Nesse sentido, é pertinente relacionar o interesse das crianças — que se encontram na passagem entre os níveis de ensino acima expostos, com características de pensamento sincrético — voltado para as atividades que envolvem jogos de linguagem, música, corporeidade e poesia, ou seja, à proposta das múltiplas linguagens (literatura, dança, música, teatro, desenho, entre outras). O eixo comum entre o pensamento sincrético da criança e as diferentes linguagens reside no caráter global e mesclado da possibilidade articulada e intertextualizada da expressão.

Existe uma preponderância em relação à afetividade, às interações sociais e à formação da personalidade no *estágio personalista*, com base no sincretismo do pensamento que favorece a construção de inúmeras ligações entre as representações do real, sendo, portanto, um recurso indispensável para a criação artística (livre associação, analogias, predominância dos aspectos sensório-motores e afetivos sobre a conotação objetiva das palavras); no entanto, isso não exclui o interesse em relação às diferentes linguagens que também estão presentes no estágio posterior — *categorial* — por existir, nele, uma redução do sincretismo com preponderância no aspecto cognitivo.

O que acontece é um amadurecimento dos centros de inibição e discriminação do córtex cerebral, mudando o foco de interesse do *eu* para as *coisas*, mas tudo isso ocorre seguindo um fluxo de alternância de predominâncias, em cada fase do desenvolvimento, sem que as características de estágios anteriores excluam-se em estágios posteriores e vice-versa.

Em outras palavras, o interesse da criança pela arte continua na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o que muda é o foco de predominância do *eu* (Estágio personalista-Educação Infantil) para o *outro* (Estágio categorial-Ensino Fundamental) e para as coisas exteriores ao *eu*.

No entanto, este mesmo *eu artístico-criativo* da criança que vivencia a Educação Infantil, continua existindo e sendo importante, também no Ensino Fundamental, pois é capaz de seguir criando artisticamente, necessitando de oportunidades para a vivência de situações expressivas; porém, nesse momento de seu desenvolvimento, constitui-se de modo mais aprofundado, amadurecido, ampliado e articulado ao mundo, em busca de novos conhecimentos e descobertas.

Na alternância dos estágios de desenvolvimento, é importante lembrar que a coloração 'afetiva' perpassa a formação do ser e dele não se separa jamais, demarcando momentos de preponderância, mas nunca deixando de estar presente.

A criança — independentemente do nível de ensino em que esteja — não deve ser tolhida do prazer de brincar, de se movimentar, de se manifestar artisticamente e de se relacionar com os outros, em detrimento de uma razão que privilegie apenas a lógica da escolarização formal.

Os centros de interesse da criança modificam-se por decorrência do processo maturacional inerente ao seu desenvolvimento; no entanto, isso não exclui a necessidade da vivência em *continuum* com as múltiplas linguagens em sua formação. O que se alterna e transforma é a dosagem do interesse nas áreas cognitivo-expressivas, o que certamente não implica exclusões, mas focos e ênfases diferenciadas nas vivências das crianças, sinalizadas por elas mesmas.

A criança que, por exemplo, na Educação Infantil, adora fazer desenhos — para presentear a mãe, a professora, os colegas mais queridos, entre outras pessoas que admira —, na 1ª série do Ensino Fundamental, prefere escrever cartinhas para oferecer às mesmas pessoas e se expressa, com mais freqüência, com interesse em produções escritas, pois está descobrindo mais sistematicamente a lecto-escrita e os meandros do processo ensino-aprendizagem. No entanto, isso não a impede de continuar utilizando o desenho como forma de expressão em outras situações e, muitas vezes, para enriquecer, ainda mais, o conteúdo das produções escritas que realiza.

A concepção que se tem de Educação Infantil e de criança é algo cristalizado no imaginário coletivo, pois o senso comum prioriza o Ensino Fundamental como o nível de ensino no qual ocorre o verdadeiro 'saber', sendo reforçado, entre outros inúmeros fatores, por políticas governamentais que investem e priorizam este momento educacional em detrimento daquele.

Nas situações observadas no grupo-classe quando na Educação Infantil — mais especificamente no 3º. estágio (2001) —, verificavam-se, clara e fortemente, laços de afetividade estabelecidos entre todas as crianças. De modo algum, a continuidade dessa relação de afetividade deveria ser ameaçada na 1ª. série.

No entanto, parecia haver, principalmente no início do ano de 2002 (1ª série) — sob o olhar de rígida proposta disciplinar da ex-professora da sala —, grande preocupação no sentido de que as demonstrações de afetividade pudessem tirar a seriedade do trabalho educativo, representando uma ameaça à aprendizagem formal, ou seja, à aquisição de conteúdos dos saberes escolares inseridos no planejamento escolar.

Era exigido um comportamento sério, inerte e inflexível nas atitudes do grupo-classe, o que, na verdade, ao invés de auxiliar, estava visivelmente dificultando o processo ensino-

aprendizagem, pois as crianças mostravam-se temerosas, sem iniciativa ou possibilidade de expressão.

Com a aposentadoria da ex-professora titular e a chegada de sua substituta — que continuou com o grupo-classe até o término de 2002 —, observei que o olhar da nova professora era direcionado com muita atenção para as crianças — escutava-as, conversava, criava com elas e lhes dava oportunidades de manifestação de expressões diversas — interagir com jogos e brincadeiras na classe e fora dela, escrever, desenhar, elaborar textos, entre outras formas de estimular o pensar e vivenciar a criação, sem excluir a preocupação com os conteúdos exigidos no planejamento (saberes escolares), também inerentes e necessários ao desenvolvimento cognitivo da criança.

A professora substituta da titular da 1ª série conseguiu trazer de volta à sala a demonstração e expressão dos vínculos de afetividade já existentes entre as crianças — que por um período ficaram camuflados ou impossibilitados de serem manifestados —, propiciando e favorecendo a aquisição de novos conhecimentos e relações, pois, a partir daquele momento, mostravam-se mais felizes, criativas e não mais temerosas ou se sentindo incapazes de aprender.

Considerando as dificuldades e ritmos específicos das crianças, a professora substituta da classe adotou o trabalho diversificado.

Essa proposta consistia em apresentar atividades dosadas pelo grau de complexidade, de acordo com a possibilidade de compreensão das crianças, divididas em grupos de trabalho.

Dessa forma, a professora conseguia atender a todos com respeito e sendo também respeitada.

Em outubro de 2002, a maioria do grupo encontrava-se alfabetizada. Até as crianças com mais dificuldades avançavam no processo de alfabetização, mesmo que a pequenos passos, o que antes — sob a postura rígida da professora anterior — não acontecia, pois a auto-estima dessas crianças estava visivelmente comprometida, já que não lhes era permitido expressar-se, mas apenas seguir modelos estabelecidos.

Em um retrospecto ao início dessa pesquisa em 2001 — considerando-se a inserção das crianças de 5 e 6 anos, vivenciando, naquele momento, o 3º estágio da Educação Infantil, em um espaço destinado quase que exclusivamente ao Ensino Fundamental —, percebi uma significativa amostra do que acontece com as crianças que vivenciam um espaço voltado ao movimento, à expressão, ao lúdico, enfim, às múltiplas linguagens experienciadas na Educação Infantil e que, de repente, deparam-se com a formalidade

radical, a falta de movimento, a redução e quase extinção da ludicidade e expressão no ambiente engessado e sisudo do Ensino Fundamental.

Pensar nas questões relacionadas a um desenvolvimento que garanta o exercício da cidadania da criança, ou seja, a vivência de seus deveres e também direitos dentro de seu meio, leva-me a insistir na necessidade de se oferecer as múltiplas linguagens dentro do contexto escolar, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental — com respeito ao avanço maturacional da criança, aos seus centros de interesse e ao direito de vivenciar a expressão artística de modo abrangente e contextual.

Nesse sentido, a literatura apresenta-se como um veículo bastante indicado na vivência de múltiplas possibilidades de expressão, por favorecer o autoconhecimento infantil — trânsito entre o real e o imaginário —, estreitando as relações sociais e, ainda, auxiliando na sistematização de quaisquer temas cognitivos, pois se a criança estiver segura e confiante no exercício daquilo que lhe pertence por direito: música, teatro, poesia, desenho, enfim, todos os canais éticos e estéticos, sentir-se-á capaz de participar ativamente e de forma significativa do processo ensino-aprendizagem.

A literatura representa o elemento desencadeador de inúmeras outras linguagens, pois amplia a leitura de mundo com inigualável abrangência, por meio de olhares sensíveis à criação e não simplesmente à reprodução de modelos adultos convencionais impostos à criança.

É necessário que a proposta pedagógica da Educação Infantil, assim como do Ensino Fundamental, estabeleça diretrizes com base em um Estatuto do Imaginário. Cada história lida, ouvida, discutida, refletida, ampliada pelo imaginário da criança representa um elemento desencadeador de expressões infinitas a serem, por ela, vivenciadas e isso, com certeza, ficará marcado para o resto de sua vida como algo significativo, agradável, conferidor do *sabor de saber*.

A intertextualidade da expressão precisa fazer parte da vida da criança, por meio da vivência de experiências sensoriais indispensáveis à estruturação de suas bases de formação afetivo-cognitiva.

Vivenciando a expressão, a criança será beneficiada com uma formação mais sólida e consistente, pois poderá sentir-se capaz, atuante e participativa em seu contexto de vida — sendo respeitada, respeitará também outras pessoas; sendo compreendida e atendida em suas necessidades, atenderá também às solicitações de outros; tendo sua vida valorizada, valorizará também as demais vidas; aprendendo a expressar suas emoções, entenderá também as emoções de outras pessoas, em suas múltiplas formas expressivas.

O levantamento de hipóteses e indagações trazidos para esta pesquisa representa mais um indício do que reconhecemos como importante para o desenvolvimento íntegro e integral da criança, buscando possíveis caminhos para ser aproveitados e trilhados na orientação de propostas adequadas referentes ao atendimento às necessidades infantis.

É preciso investir em um trabalho de integração que valorize a interlocução de elementos — indispensáveis à criança na Educação Infantil, na passagem desta ao Ensino Fundamental e, também, na continuação deste — ao invés de uma exclusão de diferentes linguagens no desenvolvimento infantil em decorrência do ingresso na 1ª série.

Isso é desafiador, pois envolve inúmeras considerações que devem ser feitas em relação ao ser em formação, respeitando suas necessidades, sua individualidade e seus direitos, tentando preservá-lo de práticas de discriminação, segregação ou não-oferecimento de situações que lhes seriam próprias em um sistema de justiça socioeducativa.

Precisamos buscar, essencialmente, a recuperação do *ser-poético* na formação e no olhar do educador da criança pequena, enfrentando os desafios e ousando para romper o senso comum.

É necessário não perder de vista um importante pensamento que nos traz de volta o bom senso e o caminho para o equilíbrio, considerando que *razão e emoção* estão sempre presentes e vivem em conflito no homem; no entanto, jamais podem ser excluídas de sua formação: *A razão nasce da emoção e vive de sua morte...*

Há que se continuar em busca de alternativas teórico-práticas para a *desconstrução do muro*, que ainda existe em muitas escolas, edificado sobre a indevida concepção de criança, Educação Infantil e Ensino Fundamental, considerados como elementos dissociados, descontextualizados e instáveis no oferecimento de diferentes linguagens ao *ser-criança*.

A vivência das múltiplas linguagens baseia-se na *construção de pontes*, estruturadas na articulação de aspectos cumulativos e favorecedores da arte durante a formação infantil, evitando a ocorrência incoerente de uma proposta com ênfase na fragmentação e descontinuidade dos estágios de desenvolvimento e níveis de ensino.

O trabalho de campo realizado na Escola Pesquisada mostrou-me que a continuidade da presença de diferentes linguagens desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental — por intermédio de vivências com a Literatura, Arte Musical, Educação Física e Computação — muito auxiliaram a ampliar a leitura de mundo dos alunos e, inclusive, em

sua apropriação de conteúdos dos saberes escolares, favorecendo o processo de alfabetização.

As crianças envolvidas nesta pesquisa, apesar de todas as dificuldades enfrentadas em seu meio desfavorecido socioeconomicamente, apresentaram significativos avanços e resultados profícuos com a mediação das diferentes linguagens na rotina do processo ensino-aprendizagem.

A arte, com a apresentação das múltiplas linguagens à criança, é o canal responsável pelas experiências relacionadas à emoção, ao extravasar do ser que precisa estruturar-se de dentro para fora —, vivenciando valores, percebendo habilidades, amenizando dificuldades, enriquecendo-se no caminho da expressão, da auto-estima e da construção do conhecimento —, por meio de uma aprendizagem realmente significativa no processo de desenvolvimento afetivo-cognitivo.

A arte-educação precisa estar presente na proposta pedagógica da escola, juntamente com os conteúdos dos saberes escolares, pois, só a partir desta vivência — pertinente e coerente ao avanço da maturidade —, a criança (e o educando em qualquer nível de ensino) será atendida em suas necessidades básicas de formação.

O recorte ainda que reduzido — pois apresenta como estudo de caso apenas uma escola pesquisada, tendo em vista tantas outras pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Santos —, serviu de grande valia para constatar que a vivência das múltiplas linguagens na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é possível e indispensável à formação da criança.

A busca do oferecimento do lúdico/arte/múltiplas linguagens e saberes escolares precisa ser meta de todas as escolas — especialmente na complexa passagem da criança da Educação Infantil ao Ensino Fundamental — por meio de discussões, reflexões, enfrentamento de obstáculos, quebra de paradigmas, desmistificação de concepções indevidas de educadores, alunos e famílias, entre outros fatores relacionados à indispensável viabilização desta proposta de vivência expressiva no contexto escolar.

A escola precisa reconhecer que a passagem da criança de um nível de ensino para outro — Educação Infantil/ Ensino Fundamental — deve ser aprofundada em discussão e oferecimento de complexidades, respeitando o avanço cognitivo e maturacional infantil, sem excluir deste cenário a arte.

É vital que — como instituição de formação — a escola esteja ciente de sua responsabilidade e segura sobre a importância da expressão como canal facilitador para o desenvolvimento em equilíbrio, investindo, assim, coerentemente, na experiência dos

elementos artístico-culturais do conhecimento — lúdico/ arte/ múltiplas linguagens e saberes escolares — que devem ser oferecidos em um *continuum* à criança, buscando garantir a qualidade de sua formação biopsicossocial.

Bibliografia

- ALAVA, Sérafin. *Ciberespaço e formas abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALMEIDA, Paulo Nunes. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALTHUON, Beate, ESSLE, Corinna H., STOEBER, Isa S. *Reunião de pais: sofrimento ou prazer?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas/SP: Papyrus, 2001.
- ANDRÉ, Maria Elisa D.A de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ARCE, Alessandra. *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1980.
- ATZINGEN, Maria Cristina Von. *A história do brinquedo: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem*. São Paulo: Alegro, 2001.
- AZANHA, José Mario Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo, EDUSP/FAPESP.
- BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. DIFEL S.A.
- _____. *A Terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa, SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BATISTA, Augusto Gomes, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BERTALOT, Leonore. *Criança querida: o dia-a-dia da alfabetização*. São Paulo: Associação Comunitária Monte Azul, s.d.
- BOSSA, Nadia A., OLIVEIRA, Vera Barros de. *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- _____. *Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

- BRAGA, Regina Maria, SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para sala de aula*. São Paulo: Peirópolis, 2002.
- BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Referenciais para formação de Professores*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.
- BROTTO, Fábio Otuzi. *Jogos cooperativos: O jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos: Projeto Cooperação, 2001.
- _____. *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!* Santos: Projeto Cooperação, 1997.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CARNEIRO, Raquel. *Informática na educação: representações sociais do cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CASTORINA, José Antonio, FERREIRO, Emilia, LERNER, Delia, OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1996.
- CAVALCANTI, Zélia. *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CHARLES, C.M. *Piaget ao alcance dos professores*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *Panorama histórico da literatura infantil/Juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Dicionário da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Edusp, 1994.
- COLL, César, TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental*. São Paulo: Ática, 2002.
- COMENIUS, *Didática magna*. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- CRAEMER, Ute. *Crianças entre luz e sombras*. São Paulo: Associação Comunitária Monte Azul, s.d.
- DEVRIES, Rheta, ZAN, Betty. *A ética na educação infantil: a ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DIAS, Marina Célia Moraes. Contribuições da psicogenética de Henri Wallon para a educação: um caminho para a construção de uma pedagogia política e humanamente comprometida. In: *Revista Construção Psicopedagógica*. Ano IV. No.4., SP: Instituto Sedes Sapientiae, 1998.

_____. *Saberes essenciais ao educador da primeira infância: uma reflexão na perspectiva dos seus protagonistas*. Tese (Doutorado em Educação), FEUSP, 1997.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FAZENDA, Ivani (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANZ, Marie-Louise von. *A individuação nos contos de fada*. São Paulo: Paulus, 1984.

_____. *A interpretação dos contos de fadas*. São Paulo: Paulus, 1990.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2001.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LPM, 2002.

GALVÃO, I. *O espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz das teoria de Henri Wallon*. FEUSP. Dissertação (Mestrado em Educação), FEUSP, 1992

_____. *Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações sociais numa classe de educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação), FEUSP, 1998.

- _____. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GANDIN, Danilo, GANDIN, Luís Armando. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GARDIER, Catherine, BEDNARZ, Nadine, ULANOVSKAYA, Irina. *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista –escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GIRARD, Véronique, CHALVIN, Maria Joseph. *Um corpo para compreender e aprender*. São Paulo: Loyola, 2001.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira-Thompson, 1991.
- _____. *Olhar de descoberta*. São Paulo: Mercuryo, 1996.
- _____. *A aventura da literatura para crianças*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- GOMES, Icléia Rodrigues de Lima e. *A escola como espaço de prazer*. São Paulo: Summus, 2000.
- GREEN, Bill e BIGUM, Chris. *Alienígenas em sala de aula — uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (org.). *Família brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2002.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.
- HOHMANN, Mary, BANET, Bernard, WEIKART, David. *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- HUSÉN, Torsten. *Meio social e sucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte, s.d.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993
- _____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- _____. (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- KAMII, Constance, DEVRIES, Rheta. *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

- KLUGLI, Ilo. *História de lenços e ventos*. Rio de Janeiro: EDC, 2000.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: a razão do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.
- LARA, Selma Martinez Simões R. de. *Formando caminhos para uma educação em valores humanos: a importância da literatura*. Dissertação (Mestrado em Educação), FEUSP, 2000.
- LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- LE BOULCH, Jean. *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos: a psicogenética na idade pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- LOPES, Joana. *Pega teatro*. São Paulo: Papirus, 1998.
- LOPES, Maria da Glória. *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LÓPEZ, Jaume Sarramona i. *Educação na família e na escola: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LOBATO, Monteiro. *Reinações de narizinho*. São Paulo : Brasiliense, 1993.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- _____. *Os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MACHADO, Maria Lucia A. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- MARQUES, Isabel. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M.Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo : poetiza, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MOREIRA, Ana Angelica Albano. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1999.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999.

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília. DF: UNESCO, 2000.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (coord.). *A educação artística da criança: plástica & música, fundamentos e atividades*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Escolarização e socialização na educação infantil. *Acta Scientiarum* 22 (1):119 – 125, 2000. ISSN 1415-6814.

_____. *A educação pré-escolar: fundamentos e didática*. São Paulo: Ática, 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (org.). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e pobres*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. *Tarefa de casa: uma violência consentida?* São Paulo: Loyola, 2002.

NÓVOA, António (coord.) *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote-Instituto de Inovação Educacional e Autores: Lisboa, 1992.

_____. *Profissão professor* (org.). Portugal: Porto Editora Lda, 1995.

OAKLANDER, Violet. *Descobrendo crianças: a abordagem gestática com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus, 1978.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento- um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Universos da arte*. Rio de Janeiro Campus, 1983.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. São Paulo: Editora Bertrand Brasil AS, 1995.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura SA, 1973.

PIGNATARI, Décio. *Semiótica e literatura*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

- PIMENTA, Selma Guarrido, GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORCHER, Louis. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.
- POUND, Ezra. *ABC da literatura*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RAPPAPORT, Clara Regina, FIORI, Wagner da Rocha, DAVIS, Claudia. *Psicologia do desenvolvimento (v.1)*. São Paulo: EPU, 1981.
- _____(coord.), RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988.
- READ, Herbert. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986.
- RIBEIRO, Marcos. *Menino brinca de boneca? conversando sobre o que é ser menino e menina*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.
- ROSSI, M^a Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difel, 1979.
- _____. *Do contrato social: ou princípios do direito político*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- RUSSO, Maria de Fátima, VIAN, Maria Inês Aguiar. *Alfabetização: um processo em construção*. São Paulo: Saraiva, 2001.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo, LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SARRAMONA I LÓPEZ, Jaume. *Educação na família e na escola: o que é, como se faz*. São Paulo, Loyola, 2002.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____, FAZENDA, Ivani (orgs.). *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- SINCLAIR, Hermine (org.). *A produção das notações na criança. linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1990
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SPODEK, Bernard. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

- SZYMANSKI, Helena. *Relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano Editora, 2001.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- THIESSEN, Maria Lucia, BEAL, Ana Rosa. *Pré-escola, tempo de educar*. São Paulo: Ática, 1995.
- TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 1998.
- _____. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 1999.
- _____. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos A.(org.). *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995,
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- _____. *Origens do pensamento da criança*. São Paulo: Manole, 1989.
- _____. *Origens do caráter da criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.
- WEREBE, Maria José Garcia e NADEL-Brulfert, Jacqueline (org.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.
- WEISZ, Telma, SANCHES, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.
- ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto alegre: Artmed, 1998.