



PUC - Rio – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



**Curso de Especialização em Educação Infantil:
perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas.**

**Criança em um espaço institucional:
Sujeito ou Aluno?**

**Miriam Bokehi Cohen
Nábia Bokehi Bonanno**

**Professora Orientadora: Daniela de Oliveira
Guimarães**

Miriam Bokehi Cohen
Nábia Bokehi Bonanno

Criança em um espaço institucional
Sujeito ou Aluno?

Monografia apresentada ao programa de pós - graduação em Educação Infantil Perspectiva de trabalho em creches e pré-escolas da PUC – Rio como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Educação Infantil, Perspectiva de trabalho em creches e pré-escolas. Aprovada pela comissão examinadora abaixo assinada.

Professora Orientadora: Daniela de Oliveira Guimarães

Rio de Janeiro, 31 de Março de 2010

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Miriam Bokehi Cohen

Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, Pós – Graduada em Psicomotricidade pela Universidade Cândido Mendes. Coordenadora de Natação do Espaço Aquático da Academia Água e Movimento e Professora de Educação Física da Escola Municipal Menezes Vieira.

Nábia Bokehi Bonanno

Licenciatura em Educação Física pela Universidade Gama Filho - UGF, Pós – Graduada em Psicomotricidade pela Faculdade Estácio de Sá e em Educação e Construtivismo pela Faculdade de Madrid. Coordenadora do Centro de Educação Infantil Jabuti.

Cohen, Miriam Bokehi e Bonanno, Nábia Bokehi.

Criança em um espaço institucional – Sujeito ou Aluno?/ Miriam Bokehi Cohen e Nábia Bokehi Bonanno – Rio de Janeiro, 2010. 54f.

Monografia (Curso de Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré - escolas) PUC – Rio, Departamento de Educação.

1. Infância, teorias do conhecimento e Educação Infantil. 2. Observação das crianças em espaço escolar – acompanhamento de análise.

I – Título.

Agradecimentos:

Agradecemos aos nossos pais, Ester Rosa Bokehi e Issac Bokehi (in memória), por sabiamente nos proporcionar tempos e espaços de sermos crianças, por nos conceder oportunidade de aproveitarmos a nossa infância de forma intensa e prazerosa, de nos favorecer liberdade de expressão e estabelecer limite quando necessário. Aos nossos respectivos maridos e filhos por nos apoiar e compreender o valor e dedicação ao nosso trabalho. As diretoras das escolas onde foram realizadas as observações pelo carinho, pelas trocas e oportunidades. As professoras e crianças mencionadas nas observações, que nos fizeram acreditar que esse trabalho é possível.

ÍNDICE:

- 1. Introdução.**
- 2. Infância, teorias do conhecimento e Educação Infantil.**
 - 2.1 – Vygotsky e a inserção cultural.**
 - 2.2 – Wallon e o entrelaçamento das áreas motora, afetiva e cognitiva.**
- 3. Observação das crianças no espaço escolar – acompanhamento e análise.**
- 4. Conclusão – cruzamento entre teoria e prática.**
- 5. Bibliografia.**

1. Introdução:

“A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”.”

Walter Benjamin

No nosso percurso profissional, nos deparamos constantemente com situações que nos desafiam e nos fazem refletir sobre a nossa prática. No âmbito escolar, o que constatamos é que a relação professor/aluno é muito mais complexa do que imaginamos e esbarra sempre nas respectivas histórias de vida. Então nos perguntamos: Como favorecer a qualidade das relações? Como integrá-las com o conhecimento e aprendizagem, levando em conta a subjetividade? Como fala Kramer (2007 p.48) ao reportar-se a Benjamin: “não é o passado que ilumina o presente, nem é o presente que ilumina o passado; passado e presente se conectam e reorganizam sempre em novas constelações...”.

Pensamos que se faz necessária uma reflexão sobre situações vividas, valorizando-as como experiências importantes no processo constante de construção e organização, para formação pessoal do professor para que este possa refletir de forma qualitativa, valorizando a singularidade da criança, favorecendo o ser “sujeito”.

Quando criança sempre nos foi valorizado, no âmbito familiar e de forma afetiva, espaços e tempos de brincar. O contato com a areia; terra; água; florestas; a relação com pessoas de diferentes histórias e classes sociais; a participação sócio-cultural: escolinhas de arte, colônia de férias, oficinas de teatro, coral, danças folclóricas, escola e esportes; fizeram parte da nossa infância, permitindo-nos diferentes formas de ver, de ser e de nos expressarmos no mundo.

O desafio se faz a partir do momento em que tentamos através do nosso olhar de criança favorecer o nosso olhar para criança, descortinando um mundo de razão, de preocupação com o ter, para valorizar *o ser*.

No nosso percurso fomos e somos história do nosso tempo, do nosso fazer, do nosso aprender, do nosso sentir. Uma memória que é dinâmica e muda a

história, que se entrelaça e entrecruza com os acontecimentos de hoje, de ontem, de sempre.

Compartilharemos algumas de nossas memórias, pois por sermos irmãs, desfrutamos de muitos momentos juntas:

Os detalhes, os momentos e as relações fazem parte das nossas lembranças. Brincar, correr, escalar, cair e levantar:

Mamãe chegava ao clube conosco, somos três irmãs. Saíamos correndo para brincar e ela ficava lá, sentada conversando com as amigas. Sempre pensávamos sobre o quê tanto mamãe conversava. Será que um dia teremos tanto assunto quanto ela? Brincávamos de **pique-esconde**, o espaço era amplo, demarcávamos os limites; um amigo contava até 10 de olhos fechados para então partir a procura dos escondidos. A emoção tomava conta de nós: será que conseguiremos bater pique 1, 2, 3 sem sermos descobertas? Ficávamos horas envolvidas nesta brincadeira. Por algumas vezes, na correria uma de nós caía, mamãe fitava de longe. Se levantássemos e batêssemos as mãos, continuando a corrida, ela nem saía do lugar, agora se por tempos ficássemos deitadas ela ia conferir o acontecido. Esse movimento dela foi muito importante, pois concedia-nos liberdade de expressão, tornando-nos crianças seguras e auto confiantes, na medida que descobríamos e nos deparávamos com nossos limites e possibilidades. Ela se mostrava atenta sem invadir nosso espaço, ampliando nossas possibilidades de aquisição de novas experiências.

A brincadeira de **amarelinha** preencheu muitas tardes da nossa infância. Descíamos com giz para Vila ao lado do nosso prédio e desenhávamos amarelinhas muito grandes (pelo menos eram para nós) e os nossos chinelos eram as pedrinhas. Éramos muitos: vizinhos do prédio, da vila, primos e quem mais quisesse brincar. Passávamos momentos divertidos, pulando, gargalhando e tentando vencer os desafios do jogo.

Em relação à escola concordamos que tivemos muitos momentos felizes e estabelecemos vínculos afetivos com muitos de nossos professores. Não digo todos, pois alguns não estavam atentos para diversidade, como não nos valorizavam como crianças que éramos e os saberes que detínhamos. Não tínhamos espaço de autoria, só o professor detinha os conhecimentos, e os conteúdos eram passados a nós “alunos”, sempre encerrados neles mesmos,

sem nenhuma possibilidade de relação com o que vivíamos, ou sobre o uso que fazíamos deles fora dos muros da escola. Penso que somente nos espaços fora da sala de aula, como corredores, recreios, cantinas exercíamos e construíamos nossa identidade, que nos diferenciava.

Essas experiências contribuem para nossas inquietações atuais. Hoje, o que nos inquieta é a percepção da dificuldade dos profissionais que trabalham com a infância de deixar marcas que sinalizem e socializem a sua própria história, e através desta, a construção de outras; significando e ressignificando diferentes percursos para que também as crianças possam fazer o mesmo. Ampliar as perspectivas do ser humano se fazer humano, com histórias específicas, percorrendo caminhos que estabeleçam conexões entre o ontem, o hoje e o amanhã, significando a própria existência.

São muitas as perguntas: como proporcionar condições para que o professor se veja enquanto sujeito, e assim, consiga ver a criança em sua subjetividade? Como valorizar os diferentes saberes e pontos de vistas, tanto da criança como do professor? Será que esta é a verdadeira questão, a diferença de se ver a criança como aluno e não como sujeito? Como garantir esses direitos institucionalmente? Como contribuir para consolidar conceitos que transformem o lugar da criança na sociedade? Que fazeres pedagógicos podem garantir esta prática, que tem como lugar principal a criança?

Ficamos pensando sobre como garantir o entrelaçamento das idéias do fazer pedagógico, na relação com a cultura, com a valorização do olhar e criticidade de cada criança através das diferentes formas de expressão, que se mostram muitas vezes dentro de uma realidade pessoal que traz narrativas de experiências ricas. Experiências estas fundamentais na socialização e construção de novos saberes, preservando a qualidade de interações com o outro, consigo mesmo e com o meio.

Nosso objetivo com este estudo é ampliar de forma qualitativa as possibilidades de relações que são estabelecidas nos espaços institucionais entre adultos e crianças. Perceber, através das várias concepções e teorias da infância, que lugares as crianças ocupam e podem ocupar na escola, ressaltar as interações destinadas a favorecer a sua subjetividade. Observaremos os

diferentes lugares de se ver e de se relacionar com as crianças com o intuito de traçarmos uma ponte entre teoria e prática.

Então neste trabalho, no capítulo 2, traremos alguns conceitos de infância e referenciais de três teóricos: Freinet que focaliza a educação numa perspectiva social e Vygotsky e Wallon que falam de desenvolvimento infantil, na busca de fundamentar observações da prática do trabalho com crianças em duas escolas: uma particular e outra municipal, retratadas no capítulo 3.

2. Infância, teorias do conhecimento e Educação Infantil:

Antes de entrarmos nas teorias, não podemos deixar de mencionar que as visões de infância são construídas no âmbito histórico e social. Sendo assim, a idéia de criança vai se modificando conforme a situação histórica de determinada época.

Ao longo da história, especificamente na Europa, Philippe Ariès (1981) em seu livro *História Social da Criança e da Família* nos relata que a criança inicialmente era tratada como um adulto em miniatura e, desta forma, aparecia em pinturas realizadas por artistas da época. A criança participava e era inserida no mundo dos adultos, não sendo poupada dos conflitos e nem dos espaços que eles freqüentavam, relacionando-se com seu modo de vida. Através de mudanças ocorridas na sociedade como: a elevação dos padrões da burguesia, o interesse pela moralização e alfabetização; a criança é separada do mundo dos adultos. Ela passa a freqüentar a escola. As famílias tornam-se nucleares e começam a se preocupar mais com seus filhos. Surge neste momento dois conceitos de criança, um colocando-a no lugar de inocente e ingênua e outro destituindo-a de regras e valores, vendo-a como alguém que ainda não é, que precisa ser educada.

A partir dos séculos XVI e XVII, organizam-se nas escolas os primeiros espaços de Educação Infantil, lugar este destinado a preparação de crianças para a vida adulta. Segundo Ariès (1981), a escola nesta época contemplou as crianças das classes sociais mais favorecidas, oferecendo-lhes conhecimentos pedagógicos e moralizantes, com o objetivo de controlar o acesso às informações. O mesmo não aconteceu às classes menos favorecidas, onde as crianças eram submetidas ao trabalho.

No Brasil não foi diferente, segundo Corsino (2003, p.5) o ensino público surge em meados do século XVIII, sendo também benefício de poucos. As crianças de classes sociais altas eram educadas por professores particulares e as crianças pobres eram desde cedo consideradas mão de obra produtiva, não tendo a educação como prioridade. Fato este que ainda se repete nos dias de hoje, guardadas as diferenças históricas e sociais da atualidade, são as crianças

tratadas como invisíveis, que vendem em sinais de trânsito, pedem esmolas ou exercem trabalhos diversos, incluindo o doméstico.

Falar sobre a infância e os seus diferentes percursos levando em conta as características sociais e regionais abordadas em registros de diferentes fontes, nos faz pensar nas formas de se ver e pensar a criança, desfavorecendo a visão propagada pela pedagogia de uma cultura infantil idealizada e linear.

Hoje, nesse nosso mundo contemporâneo, apesar de estudos vindos da antropologia, da psicologia, sociologia, história e filosofia vivemos, como diz Kramer (2007, p.14) “um paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis”. Aliado a isso, os decretos e leis que visam assegurar os direitos da infância, cada vez em maior número, parecem caminhar em passos de formiga para seu real cumprimento.

De acordo com Kramer (2007, p.20) além dos direitos garantidos, o profissional da educação deve valorizar a singularidade das ações da criança, o ato de brincar e a produção de cultura, incluindo nas relações entre os dois, afeto, alegria, saberes e seriedade. Trata-se de um olhar para a criança como sujeito de cultura e história e sendo respeitada assim, como sujeito social.

A seguir, buscamos através de dois teóricos do campo da Psicologia: Vygotsky e Wallon, mostrar como podemos compreender as crianças em sua subjetividade, no entrelaçamento entre o social e o subjetivo.

Antes de nos debruçarmos sobre estes autores, vale citar um educador de grande expressão, Celestín Freinet¹. Ele foi Pedagogo, com um olhar na Educação Infantil, focado na criança e não no aluno, com uma proposta onde a criança ocupa o lugar central, valorizando seu direito de expressão.

Freinet começou sua carreira como professor, teve a oportunidade de estudar o comportamento das crianças e perceber que muito do que lhes interessava estava do lado de fora das salas de aula. Promove, desde então, aulas passeio, acreditando que estas experiências mudavam as relações professor/aluno. A partir de suas observações percebia que as crianças do lado de dentro da escola eram alunos e do lado de fora crianças, pois no contato direto com novas descobertas e experiências atribuíam mais significado ao que era aprendido, exercendo a investigação curiosa típica da faixa etária.

Com o objetivo de estimular à escrita, trouxe uma impressora para sala de aula e uma tipografia manual, que fazia o mesmo efeito do carimbo. Para ele era de fundamental importância dar uma função para o que era escrito, sua preocupação era fazer com que o conhecimento tivesse sentido. Estimulava as crianças que confeccionassem um jornal para serem lidos pelas famílias. Promovia a escrita de textos livres, valorizando o sentimento das crianças e a se expressarem através de poesias, situações engraçadas, valorizando a narrativa e a imaginação. Os textos eram lidos e comentados pelas crianças, eram abertos a sugestões para mudanças com a autorização do autor, passando assim de individuais para coletivo. As crianças se correspondiam através de cartas com crianças de outras escolas, onde trocavam realidades específicas de cada espaço escolar. Mas, além de favorecer a liberdade de expressão, Freinet demonstrava preocupação com a correção, tinha um compromisso com o resultado, com a estética.

Criou também o Livro da Vida, onde ao final da cada dia havia um tempo determinado para registrar o que de importante ou diferente tivesse acontecido, marcando os acontecimentos no tempo.

Acreditava que o professor deveria falar o menos possível, pois se este fala as crianças não têm vez, e que não se deveria ocupar o tempo todo da criança só para aprender sem que ela tenha tempo livre *para ser criança*. Afirmava que a escola tem que ter vida, e não preparar para vida.

Valorizava o plano de trabalho, não era espontaneísta, tudo deveria ser previamente planejado e organizado.

Freinet¹ pensa a educação como pedagogia de bom senso, falava sobre os mistérios do conhecimento e que este deveria estar ao alcance de todos, pois não deve ser controlado ou detido por poucos, mas deve estar acessível. Valorizava a criatividade e o fazer diferente. Lutou por um número de no máximo 25 crianças por turma, objetivando um trabalho mais individualizado. O interesse deste trabalho é nesta perspectiva da Educação Infantil, centrada na criança, seus sentidos e interações. Para aprofundar o referencial deste caminho, entraremos no campo da Psicologia com o trabalho de Vygotsky e

¹Anotações realizadas em sala no dia 04/05/2009 no curso de Especialização Infantil da PUC na aula sobre este teórico ministrada pelo professor Aristéio Leite Filho.

Wallon, que olham a criança como sujeito social, sujeito histórico, sujeito de afeto, sujeito intelectual, sujeito de cultura.

2.1 – Vygotsky e a inserção cultural.

Vygotsky (1996) com seu foco maior nas relações sociais-históricas e com o cognitivo humano tem como fundamento o materialismo dialético, acreditando em uma perspectiva filosófica que vê a realidade em constante movimento, mudanças e transformações; e ao mesmo tempo percebe o homem com seus conflitos, contradições e diferenças.

Fala da criança e de como ela internaliza o conhecimento do mundo que a rodeia, realizou estudos sobre a natureza da mente e o desenvolvimento intelectual do ser humano. Em suas pesquisas sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos descobre que ao transformar a natureza o homem transforma a si mesmo (1996, p.XIII): “E se nem a mão nem o intelecto prevalecem por si sós, os instrumentos e seus produtos são os fluxos em desenvolvimento da linguagem interiorizada e do pensamento conceitual, que algumas vezes caminham paralelamente e outras vezes fundem-se, um influenciando o outro”. Refletindo sobre esse conceito pertinentemente citado, vem em nossa mente um teórico que muito nos influenciou em nossa carreira de psicomotricistas, Vitor da Fonseca. Em um estudo da filogênese e ontogênese, Fonseca (1998) traz também contribuições sobre o desenvolvimento humano, quando em sua evolução, o homem conquista a posição bípede e através do seu desenvolvimento intelectual cria possibilidades de prolongamento, através de instrumentos, ampliando o mundo a sua volta. Mas, sobre este estudo, vemos uma concepção a nível motor. Vygotsky (2008) estende este conceito homem-ambiente para além dos instrumentos, como a capacidade do uso de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) criados pelas sociedades, mudando a forma social e o nível do desenvolvimento cultural humano ao longo do curso da história.

Vygotsky nos faz pensar nas relações corpo e mente, sujeito e história, linguagem e pensamento. Em seus estudos nos trouxe contribuições através de

pesquisas sobre como as crianças pequenas apreendem os conhecimentos, nos fazendo pensar sobre a importância destes estarem situados historicamente para que possam fazer sentido, marcando o lugar da criança como sujeito social-histórico, sugerindo os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa.

Em seus estudos (2008), o início da inteligência prática na criança acontece independentemente da fala, constituindo-se a fase inicial do desenvolvimento cognitivo, marcando o período pré-verbal do desenvolvimento infantil. Nesta fase a criança manipula os objetos através do que observa socialmente na relação com os adultos, imitando-os, repetindo muitas vezes, com o intuito de dominar um movimento exigido em uma determinada atividade, como abrir e fechar uma porta, uma gaveta, um fecho-eclair; fase em que o domínio motor e a comunicação social acontecem simultaneamente. Para ele, o momento de maior significado no processo do desenvolvimento humano se dá quando a fala e a atividade prática convergem. Pois a apropriação da fala e do uso de signos transforma e organiza a ação, diferenciando-se assim o homem dos animais. Ele diz (2008, p.15), “a fala, além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, controla, também, o comportamento da própria criança. Assim, com a ajuda da fala, as crianças, diferentemente dos macacos, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento”.

Temos na observação de Vygotsky a importante relação criança-sujeito, pois as crianças desde pequenas demonstram potencial, através da união fala e ação, de construir suas próprias histórias nas relações interpessoais que constroem, podendo assim, modificar e alterar o ambiente social em que vivem. Estas relações acontecem tanto dentro como fora do ambiente escolar. Como cita Vygotsky (2008, p. 94): “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. Ou seja, a criança em constantes trocas com o meio e com as pessoas que a cercam, entra em contato com a forma, cores, função, classificação, noção de pertencimento dos objetos e realiza diferentes formas de interpretação e associações do que lhes é dito, realizando desde cedo suas próprias escolhas.

Nestes momentos é importante o respeito e a credibilidade de quem as cercam, lhes permitindo uma postura mais autoconfiante na medida em que valoriza e amplia seus presentes e futuros conhecimentos.

Vygotsky (2008) fala da importância da *zona de desenvolvimento proximal*, onde as crianças somam as possibilidades do que aprendem por si mesmas as das que aprendem com os adultos e/ou crianças, dando-lhes a possibilidade de ampliar seu potencial de aprendizagem. Esta teoria faz cair por terra o conceito de prontidão, através do qual acreditava-se que a criança precisava atingir um desenvolvimento específico para apreender um determinado conhecimento.

Fica mais uma vez clara a importância da valorização da criança como sujeito social que produz e é produzido na cultura. Cultura da sua família, da escola, de seus relacionamentos pessoais, cultura que acolhe, que imprime um sentimento de pertencimento, permitindo a criança ser protagonista da sua história. Protagonista não no sentido de centro, mas de quem tem a possibilidade de produzir, participar, compartilhar.

Para conhecer e elaborar o que acontece a sua volta a criança utiliza a brincadeira, melhor dizendo o jogo simbólico. Através dele a criança se expressa, dramatizando situações da realidade. Estas brincadeiras possuem regras bem definidas, como cita Vygotsky (2008), regras que muitas vezes são ignoradas quando vividas pelas crianças no dia a dia, mas fazem todo sentido quando experimentadas no jogo simbólico, como quando assumem o papel de mãe, filha, irmã, professora, outros. As crianças vivenciam situações imaginárias, dando vazão a seus desejos, e para tal, utilizam objetos muitas vezes lhes modificando a função, como transformar uma panela de brinquedo em um violão ou em telefone. Neste sentido Vygotsky (2008, p.115) nos fala:

“Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias, e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa ser determinada pelas idéias e não pelos objetos”.

Esta citação marca mais uma vez a importância da criança inserida em um contexto, com a possibilidade de criar e recriar novos significados e sentidos a partir do que participa e constrói nas relações sociais e com o meio.

Para Vygotsky (1996), a fala da criança, inicialmente reduzida, quer dizer muito, ou seja, tem um significado amplo, quando expressada através de uma única palavra. À medida que aumenta seu repertório de palavras, começa a estabelecer relações semânticas entre elas, atribuindo um sentido mais diferenciado, ajudando o pensamento da criança a avançar. A princípio ela denota a referência objetiva das coisas, só mais tarde percebe que a significação independe do nome dado, sendo capaz então de formular seu próprio pensamento e compreender o que o outro quer falar, sabendo ler nas entrelinhas, ou seja, interpretando além do que as palavras querem dizer.

Em relação à escrita, é fundamental tornarmos claro e preciso nossa idéia, pois com a ausência do tom de voz e da expressão tanto facial quanto corporal, há a necessidade de utilização de mais palavras para podermos compreender do que se trata a informação. Torna-se importante planejar, alcançando formas complexas do pensamento.

Segundo Vygotsky (1996, p.131):

“A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica”.

São fundamentais as trocas que as crianças fazem nos contatos com livros e outros portadores de texto, com adultos que lhes contam histórias, que lhes dão espaço para elaboração de suas narrativas, poder argumentativo, senso crítico. Essas relações proporcionam a ampliação das crianças de suas redes de significados, pois desenvolvem a imaginação, o conhecimento de mundo e das pessoas. São capazes assim de pensar e expressar detalhes, tanto de forma oral, quanto escrita. Como as situações narradas nos livros, que nos dão espaço de imaginação e aproximação do cenário em que se passa a história, dependendo da qualidade dos detalhes.

Entraremos em uma área importante, não que as outras não sejam, mas entender como as crianças assimilam determinado conceito, como acontece o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância é de fundamental importância. Vygotsky afirma (1996, p.71) “que um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento”. Nesta fase deve-se levar em conta que o desenvolvimento dos conceitos deve acontecer depois do desenvolvimento das funções intelectuais, como: atenção, memória lógica, abstração, capacidades para comparar e diferenciar. Diante desta afirmação temos muito a refletir sobre as formas de ensino hoje existentes que não levam nada disso em consideração. A criança fica no lugar de receptora, como se bastasse repetir e fixar o conhecimento, melhor dizendo, o conteúdo que deve ser ensinado. Outra questão é se as crianças aprendem só no ambiente escolar. Segundo Vygotsky (1996, p.73) “esse processo não difere, em nenhum aspecto, do desenvolvimento dos conceitos formados pela criança em sua experiência cotidiana”. Ou seja, a criança deve ser valorizada como sujeito nas trocas constantes que estabelece em seu cotidiano tanto dentro como fora da escola, pois está sempre em situações de aprendizado, de leitura de mundo; favorecendo e enriquecendo os ambientes em que participa de forma ativa.

2.2 – Wallon e o entrelaçamento das áreas afetiva, motora e cognitiva.

Agora com o foco da lente nas relações emocionais, trazemos Wallon, que apesar de ter vivido há tempos atrás, é tão atual e contemporâneo. Afinal tudo não é por acaso. Sua história de vida e seu contexto social ajudaram a que permanecesse até os dias atuais uma pessoa notável e singular. Humanista, republicano e democrático e pertencente a uma época marcada por muita instabilidade social e turbulência política, dentre estes momentos as duas guerras mundiais, o possibilitou enxergar e formular sua teoria sobre a influência que o meio social e cultural exerce sobre o desenvolvimento do sujeito.

Wallon, citado por Galvão (1998, p.29), acreditava que “o homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência”. Via o homem como um ser inicialmente orgânico, inserido socialmente. Um ser dinâmico pertencente a uma realidade também em constante movimento, sujeito a mudanças e transformações.

Segundo ele, mencionado por Galvão (1998), a criança se desenvolve, e as necessidades e os interesses de cada etapa de sua vida estabelecem um tipo diferenciado de relações entre ela e o meio, onde um é determinante do outro. A criança amadurece organicamente, mas depende cada vez mais das condições sociais e culturais para se desenvolver. Por exemplo, ao estar com o sistema nervoso maduro para andar (uma habilidade motora) a criança pode vir a ter um bloqueio devido a um susto da mãe ao cair tentando dar seus primeiros passos. Através de pesquisas observou-se que esse retorno emocional, neste caso percebido pela reação da mãe, tardará essa aquisição.

Mais decisiva ainda se torna a influência do meio quando ocorre o amadurecimento das habilidades intelectuais superiores como a inteligência simbólica. A cultura e a linguagem, fornecidas a todo o instante como instrumentos de interação e alimento do pensamento, fazem a criança se desenvolver cada vez mais.

Aliado a isso Wallon (Galvão, 1998) enfatiza três áreas que interagem nos diferentes momentos do desenvolvimento, são estas a afetiva, motora e cognitiva, com predominância de uma sobre a outra em determinadas etapas da vida. Não deixando de enfatizar que esse desenvolvimento não linear, como vimos acima, é então marcado por rupturas, retrocessos e conflitos. Os conflitos como veremos influenciam de forma positiva no desenvolvimento.

No primeiro ano de vida a predominância é a emoção. É através dela que o bebê interage com o meio. Exemplos claros são as reações de choro quando o bebê esta com fome, incomodado com a fralda de xixi ou a demonstração de satisfação logo após ter sido amamentado. São estas as primeiras reações expressas às pessoas a sua volta. Esse estágio é nomeado de impulsivo-emocional, é o primeiro dos cinco estágios propostos pela psicogenética de Wallon, citada por Galvão (1998, p.43).

Aos poucos os interesses da criança vão se voltando para a exploração do meio físico, a criança se torna cada vez mais autônoma na exploração do espaço, quanto na manipulação dos objetos. Para Wallon, citado por Dantas (1992, p. 93), “... instalam-se duas possibilidades muito diferentes de lidar com o real: a maneira direta, instrumental, que corresponde à gestualidade prática, e a maneira simbólica, onde o objeto não é o que e sim o que significa. A dissociação entre significante e significado introduz uma nova dimensão na gestualidade, para a qual Wallon cunhou a expressão *ideomovimento*”. Esta fase da vida é nomeada de sensório-motor projetivo, pois através das experiências no campo das sensações a criança percebe seu corpo e integra este olhar ao olhar do outro.

Mais ou menos dos três aos seis anos ocorre a formação da personalidade. Através das interações sociais a criança vai construindo a consciência de si mesma. É a etapa nomeada de personalismo, marcada por conflitos interpessoais, importantes para a construção de sua identidade.

Na fase posterior, a categorial, a personalidade consolidada gera avanços cognitivos. Esses progressos intelectuais fazem com que a criança se envolva com o conhecimento e conquistas do mundo externo.

Na adolescência, momento de nova estruturação da personalidade, ações hormonais e novos contornos físicos, que propulsiona a exploração de si mesmo como um sujeito autônomo. Para Wallon, dito por Galvão (1998), é a etapa do questionamento, enfrentamento e busca da auto-afirmação. Novamente ocorre a predominância da afetividade.

Como pudemos ver existem épocas do desenvolvimento que prevalecem as relações de afeto com o outro e a construção do eu, e em outros momentos ocorre a ênfase na construção do real e no conhecimento do mundo.

Para Wallon, citado por Galvão (1998), a origem da emoção acontece a nível subcortical, onde ocorrem as ações involuntárias e incontroláveis e com a maturação cortical torna-se de controle voluntário. A partir daí, no decorrer das interações, em função do nível cerebral que esteja de fato atuando, os seus efeitos se darão na direção da emoção descontrolada ou não.

Então, visto que as emoções estão sempre atreladas às reações neurovegetativas e expressivas, elas produzem variações no tônus e na postura,

como também estas atuam de forma recíproca, produzindo estados emocionais. Sobre esse assunto Fonseca (1998, p.223) afirma: “Neste aspecto da unidade do homem, entre o hemisfério psíquico e ao hemisfério motor, o tónus constitui a função de ponte. Todas as manifestações do comportamento e da afetividade estão ligadas à função tônica”.

Como exemplo, Galvão (1998) cita a criança tímida com poucos movimentos e incertezas em sua postura, enquanto numa criança ansiosa o que se verifica é a hipertonia da musculatura periférica. Outro exemplo é de uma criança muito excitada e cansada ao final de um dia agitado. Irritada por uma coisa boba faz birra e começa a chorar. Logo que passa essa crise de choro, que nada mais é na visão de Wallon, uma descarga da tensão que a impossibilitava de relaxar, ela se acalma.

É importante falar que a criança, ao mesmo tempo em que exterioriza esta emoção, sente, e com isso, traz ao plano da consciência. Outro ponto citado por Galvão (1998) são as reações que a emoção provoca, funcionam como combustível para a sua manifestação. Podemos exemplificar com uma criança pequenina que chora por alguma coisa e faz com que a maioria das outras crianças a sua volta chorem. Então a emoção sendo social e contagiosa e sendo a criança essencialmente emotiva, pode produzir na pessoa que interage emoção parecida, complementar ou até idêntica.

Em situações de crise emocional como, por exemplo, uma crise de choro pela criança, caso não haja reação por parte do outro, esta tende a perder força. Essa reação emocional passa a não fazer mais sentido. Na interação com o adulto, este tendo conhecimentos sobre estas questões saberá como intervir. Essa emotividade está a todo instante acontecendo. O adulto, com bases teóricas, consciente e observador das modificações que ocorrem, tem a sensibilidade de poder intervir da melhor maneira. “A emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência”; por isso Wallon a chamou de atividade *proprioplástica* (Dantas, 1992, p. 89).

Acompanhando este entendimento e de acordo com Wallon, a afetividade possibilita, através das interações sociais, que ela propicia, o acesso ao universo simbólico da cultura (Galvão, 1998), e com isso o ingresso à linguagem e que só acontece através desse meio sócio-cultural.

A afetividade então, inicialmente, é pura emoção. As trocas afetivas dependem da presença do outro. No decorrer do desenvolvimento ela vai incorporando as construções da inteligência tendendo a se racionalizar. As condutas afetivas dos adultos podem se diferenciar das condutas infantis, pois muitas vezes o que faz sentido para criança não é o mesmo para o adulto.

3. Observação das crianças no espaço escolar – acompanhamento e análise.

Neste momento pretendemos relacionar as teorias acima com as observações realizadas em dois espaços institucionais e assim pesquisar as estratégias voltadas para as interações entre criança/criança, criança/adulto e criança/meio. Buscaremos investigar o respeito à individualidade da criança, sua forma de *ser* e de explorar o mundo com uma história e cultura específica; o olhar para criança como sujeito que afeta e altera; se a criança ocupa um lugar de sujeito produtor de cultura, crítico e criativo; e de como é o investimento em relação à conquista da autonomia, auto-estima e autoconfiança da criança; enfim, se ela ocupa o espaço de protagonista e *sujeito* da sua própria história.

Uma das escolas é particular, situada na zona norte do RJ que faz educação para crianças pequenas, baseia-se numa filosofia sociointeracionista, busca promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, respeitando a criança em sua individualidade.

A escola atende crianças de 0 a 6 anos. Neste contexto, o processo de aprendizagem se dá no conjunto de relações que as crianças estabelecem entre elas, com os adultos e o mundo. O conhecimento de mundo e a valorização da cultura são fatores que permeiam as relações sociais, favorecendo a formação de cidadãos.

Tanto na teoria como na prática, os professores e auxiliares estão sempre conhecendo, compreendendo e estimulando o modo singular de cada criança aprender. A arte, o jogo, a poesia, a rotina, os desafios, as regras, os conteúdos são parte de um todo e através das mediações dos professores, e de experiências significativas e prazerosas favorecem e valorizam a criança como sujeito que produz e é produzido na cultura.

As crianças são organizadas por faixa etária, cada grupo tem como local de referência uma sala, mas circulam ao longo do dia por diferentes espaços da escola, como: pátio de areia, pátio verde (espaço coberto), biblioteca, ateliê, varanda e refeitórios. Participam de eventos e de propostas pedagógicas planejadas, algumas vezes contando com a participação de todas as crianças da escola, e outras organizadas entre os diferentes Grupos, com o objetivo de

valorizar a interação e a troca de experiências entre crianças menores e maiores.

A equipe de profissionais que atua na Instituição está sempre se aperfeiçoando através de cursos, estudos sistemáticos e formação continuada que também acontecem dentro da própria escola. Nesta escola acredita-se que todos os funcionários são educadores.

A outra escola é pública, localizada na zona oeste do RJ. A gestão e a equipe de professores são comprometidas com a qualidade do trabalho cotidiano. Apesar das mudanças de governo e com isso quase sempre de diretrizes, a qualificação da equipe desde a merendeira, passando pelos garis, professoras, diretora adjunta até a diretora compromete-se com a criança.

Esta escola atende crianças da Educação Infantil, dos ciclos dos 1º, 2º e 3º anos e o 4º e 5º anos. Apesar dos objetivos virem da Secretaria de Educação, na escola os professores tem autonomia para montar seu planejamento, como também as estratégias a serem mediadas e muitas vezes ministradas junto às crianças.

Quinzenalmente os professores se reúnem para um Centro de Estudos de duas horas, onde são abordados itens importantes para aquele momento ou para um tempo à frente. Algumas vezes os profissionais são favorecidos com encontros e cursos de capacitação, e a escola busca estratégias para a turma não perder aula.

A exigência atual é com resultado, e tem como objetivo diminuir o analfabetismo. Há um investimento maior no conteúdo. Mas há também profissionais que olham a criança e a valorizam como sujeito, organizando propostas que garantam o espaço de representação e expressão das crianças de diversas formas, mesmo com a limitação de experiências vividas com profissionais de outras áreas, como música, artes e teatro que são ministradas pela própria professora. Outra dificuldade é a realidade de 23 a 30 crianças por turma para um professor.

Os desafios acontecem em muitas instituições de educação, o importante é acreditar que muito depende de nós educadores. Sendo assim, cada uma dentro da sua escola e espaço profissional que ocupa, realizamos observações das

crianças de diferentes grupos e faixas etárias, nas relações que elas estabelecem com os adultos, entre elas (do mesmo grupo ou não), com os materiais e espaços que freqüentam no dia a dia nas respectivas escolas, buscando suportes práticos reais para dialogar, através de análises, com as questões teóricas levantadas neste estudo.

Observação 1 – escola particular:

Grupo composto por um total de 24 crianças de 2 a 3 anos, das quais 19 frequentam o turno da manhã e 19 o da tarde; uma professora; uma auxiliar de turma e uma auxiliar de apoio.

Quando entro na sala observo que em um dos cantos o espaço está organizado com alguns carros, um posto de gasolina de brinquedo e uma pista marcada no chão com fita crepe. João Vitor e Caio se aproximam deste espaço. João Vitor pega um celular usado trazido de casa, coloca-o em seu ouvido e fala: “- Oi mãe está tudo bem? Estou aqui... Tchau, valeu”. Desliga o telefone e se reaproxima do amigo Caio com quem estava interagindo. Este está com um pedaço de madeira próximo ao ouvido, falando também ao telefone. “Desliga” quando Caio se aproxima e juntos brincam de empurrar um carrinho cada um pela sala. João Vitor tira o telefone do seu bolso, coloca-o no ouvido, fala alguma coisa e o fecha logo em seguida. Novamente retira do bolso seu celular e estabelece agora uma conversa com seu pai: “- Papai tudo bem?”; se vira para Vavá, professora do grupo, e afirma ser seu pai ao telefone. Vavá, a professora, pede para mandar um beijo para ele, alimentando o jogo simbólico.

O Jogo simbólico é sinalizado por Vygotsky, quando menciona que as crianças utilizam objetos muitas vezes modificando-lhes a função; é o que faz Caio ao transformar um pedaço de madeira em telefone. Vygotsky afirma (2008, p. 114): “*No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que*

vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê”.

João Vitor guarda seu telefone e chama seu amigo Caio: “- Vamos sair de carro?”

Caio pergunta: “- Vamos ir a onde?”

João Vitor responde: “- Aqui na minha casa”. “- Bibi”, e continuam o passeio, Caio o acompanha. João Vitor estaciona o carro e pega novamente seu telefone, pede para Caio sentar a sua frente e fala: “- Fica em pé Caio, vou tirar uma foto”.

Se afasta do amigo vira o celular e clic, tira uma foto. Caio se aproxima do amigo para ver sua foto e conclui: “- Estou bonito”.

Taís Alves se aproxima querendo também tirar uma foto. Senta ao lado de seu amigo Caio e João Vitor fala: “- Agora vou tirar uma foto, sorriso”. Clic.

Maria Regina também senta ao lado dos dois amigos, João Vitor senta ao lado deles, abraça Maria Regina e pede para Giovana tirar a foto. Todos abrem um lindo sorriso olhando para câmera do celular e clic.

João Vitor se afasta: “- Agora vou tirar de você”. Pede para Maria Regina ficar parada, fazendo sinal com as mãos.

Neste momento pede para Taís tirar a foto entregando o telefone em suas mãos e se junta ao novo grupo, abraçando Maria Regina e Caio, todos sorriem novamente.

Ficam brincando em um jogo de faz de conta assumindo papéis que os adultos e até eles próprios muitas vezes vivenciam na vida real.

Algumas vezes o objeto sugere a própria brincadeira, onde são estabelecidas regras através do jogo simbólico, muitas vezes ignoradas quando vividas no cotidiano, como fala Vygotsky (2008, p.118):

“O atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se desejo, (...) no brinquedo, que é o reino da espontaneidade e liberdade. (...) O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e

suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

Podemos valorizar nesses momentos as interações, trocas e aprendizagens que a brincadeira proporciona. O brincar favorece a ação, as falas e os movimentos que as crianças estabelecem em seu entorno, alimenta um jogo de ir e vir cheio de significados, pois permanecem unidos pelo mesmo objetivo, brincar.

João Vitor pega outro banco para acolher Rafael que quer se juntar ao grupo. João Vitor o abraça e fala: “- É no celular”.

Taís solicita o celular de novo: “- Me empresta?”

João Vitor responde: “- É só amanhã”; e guarda seu celular no bolso.

Ele fala: “- Agora vou lavar os carros”; pega uma corda enfia em um buraco existente na estante e segura a outra ponta na direção do seu carro “lavando-o”. Enquanto lava seu carro atende a solicitação de sua amiga Maria Fernanda e a empresta seu celular.

Maria Fernanda tenta tirar foto e comenta com Vavá: “- Não estou conseguindo”.

Vavá responde: “- Está sem bateria”; alimentando novamente o jogo simbólico.

Mesmo assim, Maria Fernanda não aceita a justificativa da professora e tira uma foto do Caio que diz: “- Não fiquei bonito”.

É muito interessante perceber como a professora organiza o espaço com o objetivo de possibilitar a expressão, a imaginação e a criação por parte das crianças. Observa e faz a mediação do movimento e suas falas, valida e autoriza a entrada das crianças no jogo simbólico.

Será que no dia a dia João Vitor é autorizado pelos pais a mexer num celular? A tirar fotos? Viver esta situação através do brincar lhe traz possibilidades de controle da situação, pois ele se vê no comando, exercendo uma postura autônoma e de sujeito que faz. Segundo Vygotsky (2008, p. 121); *“O comportamento da criança nas situações do dia a dia é, quanto a seus fundamentos, oposto a seu comportamento no brincar. No brincar, a*

ação está subordinada ao significado: já, na vida real, obviamente a ação domina o significado”.

De acordo com Wallon (Galvão, 1998) citado no capítulo 2.2, nesta idade a criança vai se interessando pela exploração do meio físico. Se mostra cada vez mais autônoma ao explorar o espaço e os objetos que a rodeiam. Entram na função simbólica dando significados a esses objetos. Também é através dessas experiências no campo das sensações que a criança percebe seu corpo e integra este olhar ao olhar do outro.

Podemos observar na relação estabelecida entre a experiência vivida pelas crianças nesse espaço escolar e as análises tecidas, que são oferecidas às crianças possibilidades de exercerem seu direito de *ser*, de ser sujeito que cria, que brinca, que interage, que agrega.

Observação 2 – escola particular:

Grupo composto por um total de 20 crianças de 4 a 5 ano, das quais 17 frequentam o turno da manhã e 19 o da tarde; uma professora, uma professora auxiliar e uma auxiliar de turma.

Quando entrei na sala o grupo estava dividido em subgrupos e logo observei que no fundo da sala um grupo de 4 meninos brincavam de pular amarelinha. A brincadeira estava marcada por tapetes coloridos organizados pelas crianças conforme o jogo: um quadrado correspondendo ao número 1, próximo e a cima do 1 estavam o 2 e o 3, em cima destes o 4, depois os quadrados 5 e 6, e afastado um pouco a cima deste, o quadrado representando o céu.

Arthur que a princípio liderava o grupo comanda: “- Tem que fazer fila”.

Pedro reclama: “- Arthur, você sempre quer ir na frente”.

Arthur começa a pular e pergunta: “- Vocês não vêm?”

Pedro responde meio contrariado: “- Vai que eu estou indo”.

Arthur continua ditando as regras: “- Tem que ser igual ao meu pé”; e neste momento coloca um pé no 1º quadrado, depois os dois pés

simultaneamente nos 2º e 3º quadrados, pula com um pé só no 4º quadrado, novamente de forma simultânea pula com os dois pés nos 5º e 6º quadrados e dá um pulo grande com os dois pés juntos para alcançar o quadrado correspondente ao céu. Agora é a vez do Pedro que pula logo atrás. Com cuidado para não pisar fora dos tapetes vem Gabriel. Alexandre pula logo após Gabriel, preocupado em respeitar as regras estabelecidas, sem fazer nenhum comentário.

De acordo com Vygotsky (2009, p.9):

“Se nos fixarmos no comportamento do homem, em toda a sua atividade, apercebemo-nos facilmente que podemos distinguir nele dois tipos de impulsos fundamentais. Poderíamos chamar a um deles de reprodutor ou reprodutivo: este encontra-se habitualmente ligado a nossa memória; a sua essência reside no fato de o homem reproduzir ou repetir normas de conduta já criadas e elaboradas ou ressuscitar traços de impressões antigas.”

Fica claro que as experiências vividas pelas crianças até aqui, dão-lhes a possibilidade de se organizarem e com autonomia resgatarem uma brincadeira que aprenderam.

Conforme Freinet diz: “não se deve ocupar o tempo todo da criança só para aprender sem que ela tenha tempo livre *para ser criança*. Afirmava que a escola tem que ter vida, e não preparar para vida”.

E será que eles também não aprendem muitas coisas brincando?

Depois, inserem um novo desafio ao jogo. Colocam um tapete ao lado da amarelinha e a proposta é que depois de pularem o céu devem pular para este novo quadrado. E um por um, liderados pelo Arthur, completam o novo percurso estabelecido. Novamente outro obstáculo é criado, Arthur joga algumas bonecas nos quadrados 2 e 3. A regra agora é pular com um pé só do 1º para o 4º quadrado.

Arthur fala: “- A gente não pode pisar nas bonecas”.

Pedro e Gabriel caem na gargalhada olhando um para o outro e demonstram ter gostado do desafio. Pedro se esforça e dá um pulão para não pisar nos quadrados das bonecas.

Gabriel vem logo atrás e dita uma nova regra: “- Quem pisar nas bonecas fica uma rodada sem jogar”; e pula as bonecas.

E completando a citação de Vygotsky (2008, p.11):

“Além da atividade reprodutora é fácil detectar no homem outra atividade, que combina e cria. (...) Toda a atividade humana que não se limite a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas que cria novas imagens, novas ações, pertence a esta segunda função criadora ou combinatória. (...) É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica o seu presente”.

Vimos que é de fundamental importância dar espaço e valorizar as possibilidades criadoras das crianças. Nas relações que estabelecem com seus pares, se autorizam a ousar e modificam as regras da brincadeira, acrescentam novos materiais e pegam emprestadas as regras de outros jogos, como aparece na observação acima.

É importante valorizar que através do brinquedo muitas vezes o que rege é o desejo das crianças para além das regras. O prazer e a imaginação muitas vezes ficam em primeiro lugar, dando espaço para criação. Como ainda nos fala Vygotsky (2008, p.112):

“(...) todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delinea a evolução do brinquedo das crianças.”

Trazemos aqui uma experiência em que as crianças aparecem como protagonistas, produtoras de cultura, valorizadas como sujeito, sujeito da sua própria história. Como afirma Vygotsky (1996) ao transformar a natureza o homem transforma a si mesmo. Não as vemos sentadas e presas a carteiras, imóveis, passivas. Estão na sala de aula exercendo seus direitos de sujeito e não de aluno, e nem por isso deixam de aprender.

Observação 3 – escola particular:

Grupo composto por um total de 13 crianças de 5 a 6 anos, 1 professora e 1 auxiliar de turma.

Eunice estava sentada em roda com as crianças, ela tinha o jornal Globinho aberto na sua frente e a discussão acontecia em torno da reportagem sobre a maior almôndega do mundo. A professora informava que os juízes vão até os lugares para verificar se realmente é um recorde e fala que estas almôndegas foram feitas para o filme *Está chovendo Hambúrguer*. Conversa sobre o livro do Guinness e questiona sobre o conhecimento deste livro pelo grupo.

De acordo com Dantas (... p.96), Wallon afirma que: “ *no plano social, é necessário não só a interação (...); mas também a transmissão de conteúdos através do veículo lingüístico. O refinamento das diferenciações conceituais depende tanto das possibilidades intelectuais de cada um quanto do grau de elaboração atingido pela cultura*”.

Como citado anteriormente, segundo Vygotsky (1996), a apreensão dos conceitos científicos na infância é de fundamental importância, mas não é através da repetição, do “treinamento” e das propostas encerradas nelas mesmas que as crianças aprendem. Quando algo é proposto e apresentado as crianças partindo de um interesse delas ou até mesmo da professora e é contextualizado, tem uma função social, como nesse caso de informar algo, faz muito sentido para elas, como nos diz também Freinet¹. O aprendizado acontece de forma natural, pois as crianças fazem associações com o que vivem não só em seu dia a dia na escola, mas também fora dela. Pois segundo Vygotsky (1996, p.73): “... *esse processo não difere, em nenhum aspecto, do desenvolvimento dos conceitos formados pela criança em sua experiência cotidiana*”.

As crianças respondem demonstrando seus conhecimentos prévios:

Raíssa: O que é muito grande é magrelo. O que é muito, muito pequeno pode ser gordo.

Aponta para um boneco de Olinda feito por eles e continua: O boneco gigante é alto e magro.

Eunice fala ao grupo da pesquisa feita por ela do lançamento dia 1º de outubro do novo livro do Guinness do ano de 2010. Conta que os autores fizeram uma pesquisa com os leitores e o interesse foi que colocassem os recordes da última década.

Sérgio: O que é década?

Raíssa: Quer dizer Deca.

Eunice: Vamos pensar um pouco.

Thiago: Os dois últimos meses.

João Pedro: Os dois últimos jornais.

Raíssa: Os dois últimos anos.

Eunice retorna a pergunta: O que é década? Que significado será que essa palavra expressa?

Pedro Henrique rapidamente responde: 10.

Eunice aproveita: Isso mesmo. Dos últimos 10 anos.

Algumas crianças fazem a contagem regressiva: 2009, 2008, 2007, 2006...

Aqui observamos que as crianças normalmente interpretam o sentido da palavra dentro do contexto em que ela aparece. Fica claro que para as crianças a palavra década tem haver com um tempo determinado e vão avançando na medida em que são instigados pela professora. Vygotsky (1996, p. 71) nos diz:

“Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova é aprendida por uma criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos”.

Para Wallon estamos diante de uma idade em que ocorrem avanços cognitivos. Esses progressos intelectuais fazem com que a criança se envolva com o conhecimento e conquistas do mundo externo.

Maria afirma: A gente vai ter que espionar tudo.

Eunice reitera: Espionar não, pesquisar - e continua instigando o grupo a pensar sobre o livro que vão construir “O Guinness do Jabuti”.

Neste momento as crianças começam a trazer ideias sobre o que pode entrar no livro como o maior nome, o menor pé.

Thiago: Quem tem o menor pé do mundo.

João Pedro argumenta: Sem os bebês, se não vai ser dos bebês.

Maria: Pode ser o menor pé do grupo 5.

Eunice concorda e Sérgio traz outra ideia: Podemos pesquisar sobre a maior árvore.

Eunice: Têm muitas árvores aqui na escola?

João Pedro: Tem no pátio de areia, na varanda.

Sérgio exclama: Interessante!

João Marcelo: A pessoa mais grande.

Raíssa: Não existe mais grande.

Eunice: O que existe então Raíssa?

Raíssa: Grande.

Sérgio: O Pedro Soares vai ganhar essa. Acho que temos que martelar o teto para ele passar.

Eunice: Pode ser só de criança?

Raíssa afirma: O grupo 6 vai vencer.

Eunice propõe fazerem os dois, observar o tamanho dos adultos e crianças.

Maria: Eu já sei! A mãe do João Marcelo é pequena igual a ele.

Eunice: Então fica decidido, o adulto mais alto, a criança mais alta, o adulto mais baixo e a criança mais baixa. E agora o que podemos propor?

Raíssa: O mais gordo e o mais magro.

Maria: A Gilcéia é a mais gorda.

Sérgio: Tem que medir a Sandra (pessoa que trabalha em sua casa) também que é gorda. Sérgio pensa e conclui: Mas ela não é do Jabuti.

João Pedro questiona: Como nós vamos pesar?

Eunice media: Vamos pensar.

Sérgio: Aqui não tem pesador.

Júlia Carvalho rapidamente responde: Não é pesador é balança.

Catarina: Para gente saber o mais pesado e o mais leve precisa carregar no colo.

Raíssa: Uma pessoa fica em pé na balança e o número vai aonde parar. O número maior é o mais pesado, onde ficar o número menor é a menor.

Raíssa parece ter vivido esta experiência com algum adulto em sua casa.

João Pedro: Tem uma balança que é assim – e movimenta as duas mãos uma mais alta e outra mais baixa tentando representar a balança de alimento. E afirma: De pesar comida.

Será que João Pedro vive esta experiência quando vai ao mercado com sua mãe?

Eunice: O que vocês acham de falar com a Rosana e irmos lá na cozinha e pesar nesta balança o alimento mais pesado e o mais leve.

Sérgio: A gente pode tirar foto das coisas para colocar no Guinness do Jabuti.

Eunice traz uma questão interessante: Se a gente vai pesquisar o peso com a balança, como vamos pesquisar o tamanho?

Maria: A gente vai tirar o sapato e medir um do lado do outro.

Maria demonstrando já ter vivido este momento junto com algum familiar ou quem sabe em ser medida no consultório pediátrico.

Eunice: Isto é fácil se formos medir 2 pessoas, 3 pessoas. Para medirmos muitas pessoas vai ficar complicado.

Raíssa dá uma ideia: A gente chama 5 de um grupo ou a metade e depois outra metade. Vai rapidinho.

Eunice fala do pouco tempo que têm para elaborarem o livro e questiona: Será que vai dar tempo?

Raíssa fala demonstrando organização do pensamento: A gente pode medir as meninas primeiro e os meninos depois.

Eunice instiga-os: A mesma coisa vai ser para o menor pé e para a maior árvore?

João Pedro: Na árvore a gente vai ter que escalar.

Eunice: Como vamos fazer com a rede?

Sérgio: Tem o buraco que o Geraldo tira as bolas.

Raíssa: A gente pode pegar a vassoura e medir qual é a maior.

Sérgio: A gente pode colocar os números de medir na vassoura.

Um outro grupo bate a porta para um compromisso marcado entre eles e

Eunice fala: A gente vai continuar pensando nas possibilidades que poderemos usar para medirmos o mais alto e o mais baixo - e encerra as reflexões por hora.

Como pudemos observar, são muitos os conhecimentos prévios das crianças. Em uma troca sobre um assunto que engloba noções matemáticas, as crianças mostram as relações que já estabelecem sobre quantidade, tamanho, peso, espaço, tempo e alguns instrumentos existentes para medir as diferenças entre eles. São conceitos que parecem ter sido internalizados através de experiências vividas em sua função social no dia a dia das crianças, em situações que fizeram e fazem sentido para elas. Quando aparecem assuntos relacionados, utilizam com propriedade estes conceitos.

Vygotsky afirma (2008, p.94) que:

“(...) o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com o qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar”.

Valorizar um material que vai ser organizado e confeccionado pelas crianças por ter como objetivo informar uma comunidade específica, ser um veículo de comunicação, faz toda diferença. Pois confere significado ao material, além de claro colocar as crianças em um processo de pesquisa e investigação da realidade. Eu escrevo alguma coisa para alguém. Como mencionado no capítulo acima nos estudos sobre Freireit, é de fundamental importância dar

uma função para o que é escrito, em sua prática como professor, sua preocupação era fazer com que o conhecimento tivesse sentido.

Nessa escola o conhecimento pode ser vivo, atual. Valoriza a criança enquanto pesquisadora da realidade e a coloca como protagonista nesse processo, processo em que pode se expressar, dar ideias e colocar em prática suas hipóteses, hipóteses sobre como vê e interpreta o mundo.

Observação 4 – escola particular:

Grupo composto por um total de 11 crianças de 6 a 7 anos, 1 professora, 1 professor auxiliar e 1 auxiliar de apoio.

Gil abre uma roda para conversarem sobre o projeto que diz respeito a conhecerem a cultura de outro país, Portugal.

Inicia falando da experiência da Mel que saiu no grupo 5 para morar em Portugal e este ano voltou. Arthur também esteve em Portugal visitando uma parte de sua família que mora lá.

Conversam sobre o intercâmbio que farão com crianças de uma escola portuguesa, e das possibilidades de comunicação através dos recursos da internet, carta, cartão postal e outros.

Como mencionamos no capítulo anterior, na escola de Freneit as crianças se correspondiam através de cartas com crianças de outras escolas, onde trocavam realidades específicas de cada espaço escolar. Para ele era de fundamental importância dar uma função para o que era escrito, sua preocupação era fazer com que o conhecimento tivesse sentido. Estimulava as crianças que confeccionassem um jornal para serem lidos pelas famílias. Promovia a escrita de textos livres, valorizando o sentimento das crianças e a se expressarem através de poesias, situações engraçadas, valorizando a narrativa e a imaginação. Os textos eram lidos e comentados pelas crianças, eram abertos a sugestões para mudanças com a autorização do autor, passando assim de individual para coletivo.

Começam então a falar sobre o que querem contar às crianças:

Maria Eduarda: Os lugares da nossa escola que está tendo a Semana da Cultura.

Iasmin: Falar da escola, onde a gente mora, qual sala a gente estuda, qual ano.

Gil (professora): O que sabem a respeito deste ano? É o último ano para nós - afirma.

Iasmin: A gente se diverte, minha professora é a Gil Funil. Se eles têm Feira do Livro, se a sala está enfeitada como a nossa. O que eles estão aprendendo lá?

Gil chama a atenção do Pedro valorizando sua participação: Pedro? O que você pode falar sobre nós, sobre você, sobre as pessoas que não conhecem a gente?

Pedro: O que eles comem lá?

Gil: Será que eles comem lá como a gente?

Pedro: Será que a escola é grande? Será que ela vai para cima ou para o lado?

Gil demonstra entender sua pergunta: Se tem dois andares?

Pedro: Se eles querem fazer perguntas para gente?

Rafahel: Qual a língua deles? Eles falam com L e com R.

Gil entende o que Rafahel pergunta e retorna tornando mais clara sua dúvida: Dá para entenderem o que eles falam? Dá sim para entender – responde. Continua: A língua é português, só que o sotaque deles têm um R no final.

Gil: Mel e Arthur têm alguma coisa que vocês podem falar para nós sobre Portugal?

Arthur: Quando a gente coloca o pé na rua os carros param para a gente passar.

Gil: Ah, eles respeitam as leis do trânsito.

Arthur segue contando suas experiências...

Gil direciona a pergunta agora ao Guilherme: Guilherme e você que já viajou muito, conhece Portugal?

E Guilherme concentrado na 1ª consigna responde com muitas perguntas: Qual o nome deles e o da professora? Qual é o melhor amigo deles? Qual o lugar que eles mais gostam de ficar na escola?

Gil volta uma pergunta para ele: Qual o lugar que você mais gosta de ficar?

E Guilherme continua com suas perguntas: Qual o nome da escola deles? Será que eles têm porteiro?

Fica claro a mediação da professora, buscando a participação e contribuição de todos. Ela não dá atenção só para as crianças que opinam e perguntam, instiga a participação das crianças que parecem não estar atentas ao que é comentado e discutido pela maioria. Valoriza e acredita que as crianças do grupo, em seu tempo e à sua forma, podem expressar suas opiniões e diferenças.

De acordo com Wallon, validando o sentimento de comprometimento da professora junto às crianças: *“a afetividade possibilita, através das interações sociais que ela propicia, o acesso ao universo simbólico da cultura, e com isso o ingresso à linguagem e que só acontece através desse meio sócio-cultural”* (Galvão, 1998 p. 66).

Na interação com o adulto, este tendo conhecimentos sobre estas questões saberá como intervir. Essa emotividade está a todo instante acontecendo. O adulto, com bases teóricas, consciente e observador das modificações que ocorrem, tem a sensibilidade de poder intervir da melhor maneira. “A emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência”; por isso Wallon a chamou de atividade “proprioplástica” (Dantas, 1992 p. 89).

Gil: Agora vamos organizar juntos nosso portfólio. Maria Eduarda como você acha que pode contribuir com o portfólio? Ele vai nos ajudar a organizar o que estamos fazendo.

Gil nesse momento tenta organizar a proposta da escola de registrar o projeto em um portfólio. Continua a mediação valorizando as falas e opiniões das crianças.

Maria Eduarda responde: Vamos colocar no portfólio a nossa cultura.

Gil: O que vocês gostariam de ver no portfólio?

Beatriz: Eu gostaria de ver tudo da nossa cultura e da cultura de Portugal.

Gil: O que é igual e o que é diferente?

Dóris: Falamos português. Temos um jeito de ser carioca.

Arthur: Eu vi quando fui em Portugal, lá é muito frio aqui é quente. Eles não sentem frio.

Gil completa: É já estão acostumados.

Beatriz: Sotaque, forma de vestir.

Gil: Como a gente se veste no Rio de Janeiro?

Maria Eduarda: Com manga curta, short, saia e a maioria das vezes os adultos usam calça jeans.

Dóris: O Rodrigo mora perto da praia.

Beatriz: Eu de Copacabana.

Guilherme: Vou morar em Ipanema.

Dóris: Lá em Cabo Frio é o maior calor.

Carolina: Se chama Frio mais é o maior calor.

Gil: Como vocês acham que podemos nos comunicar com Portugal?

Maria Eduarda: Carta, e-mail, cartão.

Gil pergunta: Cartão o que?

Dóris rapidamente responde: Postal.

Arthur: A gente pode mostrar o nosso portfólio lá em Portugal.

Gil: Pedro você acha que vão gostar de conhecer a gente?

Rafahel: Eu acho que vão gostar de conhecer você Gil Funil.

Quando a criança tem a possibilidade de falar, narrar, contar sobre sua cultura, além de poder identificar e conhecer detalhes, modos e formas específicas de se relacionar, de ser, é favorecida pelo sentimento de pertencimento. Pertencente a algo, a um grupo, a uma cultura. Tudo isso faz parte também de uma memória que muitas vezes é passada de avô para pai, de pai para filho e assim por diante, e essa narrativa é importante, contar uma história, contar sobre sua história. Quando a criança fala de si, quando o outro fala sobre ela, ela se reconhece como sujeito, sujeito que faz parte de diferentes grupos sociais, como a família e a escola. A escola em seu papel social se encarrega de garantir essa memória também através do registro, e assim utiliza a função

social da escrita para lembrar, guardar, arquivar, organizar em pasta, em portfólio, mantendo vivo esse processo de descoberta, de aprendizagem das crianças.

Segundo Smolka (2009, p.8) quando comenta sobre as pesquisa de Vygotsky relacionadas à sociogênese do desenvolvimento humano e do conhecimento:

“O desenvolvimento da criança encontra-se, assim intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros. “Eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo (...). Eu sou uma relação social comigo mesmo”. A diversidade e a complexidade dessas relações sociais internalizadas são constitutivas do drama experienciado pelos sujeitos”.

Observação 5 – escola pública:

Grupo composto por um total de 24 crianças de 6 a 7 anos e 1 professora.

Quando entrei na sala as crianças estavam sentadas em suas carteiras organizadas em grupos de seis onde ficavam três de frente para as outras três. As carteiras ficavam juntas umas das outras, facilitando a interação entre as crianças.

A professora Sônia propõe: Aos que terminaram vamos fazer o nosso mural.

Alguns ainda estavam fazendo um trabalho no caderno individual.

Sônia continuou: Lembra que nós falamos que íamos montar nosso mural? Será sobre o mês de outubro. As crianças falavam muito. A professora parou de falar e ficou esperando. Algumas crianças pediram às que conversavam para ouvir a professora.

Pronto, agora está melhor, disse. E lá foi ela: O nosso mural será sobre o mês das? E todos falaram: Crianças.

Ela foi escrevendo no quadro a palavra criança e disse: É o mesmo som do s, mas se escreve com ç.

Continuou: É o mês de vocês não é? Das crianças.

Gabriel disse: Todos são crianças menos vocês duas (Sônia e eu).

Disse Sônia: Isso. Para vocês ser criança é?

Disseram alguns ao mesmo tempo: Bom.

Sônia logo questionou: Por quê? Pensem no que podem fazer.

E responderam: Brincar, se divertir.

Gabriel disse: Bagunça.

Bagunça não, respondeu Sônia dando um sorriso.

Outra criança falou: Pular na cama.

Sônia traz sua experiência: É uma delícia mesmo, mas precisa tomar cuidado. Eu mesma já caí. Então vamos ver se o lápis está com ponta e vamos escrever com capricho “Ser criança é...”; e deu um pedaço de folha amarela para cada um com linhas para escrever.

Zaquel pergunta: Posso entregar?

Algumas outras também pediram. Ela foi entregando e deu para mais um ajudar.

Enquanto isso duas crianças escreviam no quadro.

Uma perguntou: Posso apagar aqui?

Sônia respondeu que não e argumentou: Ana Luiza ainda não acabou. Vamos lá, agora sem barulhos. Olha, vou colocar aqui (no quadro), ser criança é...

Novamente ouvia-se a palavra “bom”. Sonia então falou: Ser bom somente? Falem mais.

Nesse momento a professora amplia as possibilidades de fala e escrita das crianças quando as estimula e não aceita somente uma palavra como resposta. Traz também experiências pessoais, valorizando a narrativa das crianças e sua subjetividade.

Esperou um pouco e continuou: Olha, a nossa turma é 1102 e escreveu no quadro. Vamos ver quem já escreveu. Tem várias coisas que se pode escrever.

Beatriz mostra para Sonia e ela lê em voz alta: Ser criança é legal e tem tempo para tudo. Brinca e faz muitas coisas.

Enzo: Tia, como se escreve bicicleta?

Sônia: Bi é de que família? Enzo então escreveu. Sônia ajudou-o a completar a palavra.

As crianças passeavam pela sala para perguntarem sobre as palavras e para ajudar o amigo. Sonia também a todo o momento se dirigia aos que a solicitavam.

Leanderson mostrou o seu. Escreveu a palavra feliz.

Logo depois foi Maria Eduarda que estava sentada à frente do Leanderson. Sonia ao perceber que Maria escrevera como o amigo afirmou: Você sabe fazer sozinha.

Ela olhou para a Sônia e voltou para o seu lugar com o papel.

Sônia: Deixa ver o grupo que está legal. Deu um papel para Vitória, pois só agora ela tinha terminado o trabalho anterior.

Reparei que em alguns papéis havia nomes escritos em letra de forma e outros de forma cursiva.

Nicole pediu para pegar o cartão com o nome dela na caixa dos nomes para poder copiar e Sônia consentiu com a cabeça.

Carol entregou o trabalho anterior e Bruna também. Sonia deu o papel amarelo para elas. Os que iam terminando o papel do mural entregavam e ficavam conversando.

Zaquel queria escrever a palavra ruim, Sonia o questionou e ele respondeu que era porque não tinha amigos. Ela então perguntou quem eram os que estavam com ele na sala. Então ele respondeu algo que me surpreendeu. Disse que eles eram alunos.

Por estar na escola não é só o professor que às vezes vê a criança como aluno, mas também a própria criança. Será que Zaquel pensa que a instituição é um lugar feito somente para aprender, como também as outras crianças que lá se encontram durante o mesmo período? Será que para algumas crianças o fato de não se encontrarem fora da escola os fazem pensar que não são amigos? Ou se vêem mesmo como alunos dentro da instituição e amigos fora delas? Muitas crianças não se sentem sujeitos sociais, e não percebem que as interações,

produções e trocas que estabelecem em seu convívio irão marcá-los para além do tempo escolar.

Acreditamos que o meio social (professora, adultos, outras crianças) em que a criança está inserida se apresenta como espelho a ela das relações que acontecem e se estabelecem. A criança percebe-se a si mesma na medida em que o outro fala sobre ela e de como a vê. Wallon nos traz uma contribuição importante quando fala das emoções como a origem da consciência, porém ressalta (Galvão 1998, p.63):

“(...) elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo”.

Sonia explicou que as crianças da sala eram sim seus amigos, e perguntou: Você brinca com eles não é?

Zaquel pensou e foi sentar. Modificou sua opinião e escreveu: Ser criança é para mim bom.

Fica claro o respeito da professora com o ritmo de cada um. O tempo para a atividade e para a aprendizagem.

Sonia demonstrava preocupação em relação as conversas das crianças. Isso era notado através de algumas de suas falas.

As crianças falavam sim, mas ao mesmo tempo em que produziam. Muitas delas estavam à vontade indo ao quadro negro olhar ou escrever uma palavra, perguntar ou pedir algo para Sônia ou alguma outra criança.

Como diz Galvão (1998), segundo Wallon, as crianças são uma união de corpo, mente e emoção. Mesmo sabendo que em certos momentos há predomínio de um deles, eles andam juntos e não tem como dissociá-los.

É importante acrescentar também o quanto é importante a interação constante das crianças entre elas e com a professora. É na mediação do outro, que situações que não se consegue resolver sozinho se torna possível. A todo instante se percebe um trabalho dentro da zona de desenvolvimento proximal.

Como cita Vygotsky (2008, p. 98): “A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação”.

Também como citamos no capítulo anterior sobre o que nos fala Vygotsky; a criança em constantes trocas com o meio e com as pessoas que a cercam, realiza diferentes formas de interpretação da realidade, realizando associações a todo instante. Fica clara a importância do respeito e confiança de quem as cercam, lhes permitindo uma postura mais autoconfiante.

Nessa escola também a criança tem a oportunidade de trocas constantes, o direito de se expressar e falar o que pensa. A professora respeita o ritmo de cada um e demonstra sensibilidade para mediar situações diversas que se apresentam, olhando as crianças como sujeito.

Observação 6 – escola pública:

Turma 1101 composto no dia por um total de 18 crianças e 1 professora.

Quando cheguei, a professora disse que já haviam feito a roda da novidade com relatos sobre os acontecimentos do dia anterior. Tinham ido ao museu da Casa do Pontal.

Esta oportunidade possibilita as crianças serem sujeitos de cultura e, de acordo com Freinet¹, percebam que do lado de fora, em contato direto com novas descobertas e experiências há mais significado para o que aprendem, verificando na prática a curiosidade típica da faixa etária.

Estavam agora sentados em grupos de quatro ou seis, com as carteiras agrupadas umas de frente às outras. Estavam fazendo desenhos do que mais gostaram do passeio ao museu. Cada um tinha ao seu lado o panfleto do museu com várias figuras das peças para que pudesse ajudá-los nos

seus desenhos. Marcia (a professora) entusiasmada quis me mostrar o quanto as crianças gostaram do passeio e em especial do museu. Pediu para que relatassem sobre a história do Bumba- meu- boi, que foi encenada em um determinado momento e que teve a participação de alguns alunos.

João Vitor começou a contar todo feliz e assim cada criança, com uma riqueza de detalhes, traziam seus relatos que me impressionaram. A professora resolveu registrar. Perguntou as crianças que título gostariam de dar ao registro: Boi-bumba ou Bumba-meu-boi. O escolhido foi Bumba-meu-boi.

João Vitor começou dizendo que o dono da fazenda tinha que viajar e pediu para o Francisco... Márcia interrompeu e perguntou ao Bruno quem era o Francisco. Depois de alguns instantes respondeu que era o empregado. Perguntou agora para Carlos quem apareceu depois e este disse a mulher do Francisco, nos contou ainda que estava grávida e tinha o desejo de comer língua de boi, se não o filho dele iria nascer com cara de chifre de boi.

Marcia perguntou: Pedro o que aconteceu depois?

Pedro entusiasmado falou: Pegou o facão e cortou a língua do boi e depois deu para a moça que estava grávida. Ela fez uma sopa e o boi morreu.

Marcia o instigando para que ampliasse sua narrativa perguntou: Como sabe que o boi morreu?

Pedro, sem pensar, logo respondeu: Ficou parado porque estava morto.

Marcia: Ele ficou em pé?

Outra criança respondeu: Não, deitado. Chamaram o médico veterinário.

Outra criança relatou e continuou: Esse boi está mais morto que um morto.

Percebo que essa criança, nesse momento, traz a mesma fala narrada pelo autor da peça. É interessante perceber que quando as experiências vividas pelas crianças são atribuídas de significado e fazem sentido, são naturalmente internalizadas por elas, ainda mais quando marcadas em um tempo e em uma história específica, onde quem apresenta não está simplesmente passando

conhecimento. Quando temos como exemplo neste contexto, que acontece neste museu, em que são apresentados personagens do folclore não só através do material exposto, mas também da possibilidade de encenação de uma peça.

A professora então perguntou: O que Francisco fez?

Uma criança: Ele perguntou se tinha solução. Ele foi à tribo dos índios, e foi no pajé. Ele fez uma dança e disse que tinha uma solução de chamar um palhaço. O palhaço falou corta a cabeça (do boi) e joga no mato, tira a pele e joga no mesmo lugar e faz uma festa com as carnes. Depois do relato deu uma suspirada e silenciou-se.

A professora perguntou o que aconteceu depois, o que fizeram com a pele do boi? Uma criança disse que comeram e a professora questionou se realmente comeram.

Então Hugo disse: Fez dois buraquinhos e depois o homem se vestiu de boi.

Márcia: Depois quem chegou Tamires?

Tamires afirmou: O dono do Boi.

Sara completou a fala da amiga: O que está acontecendo aqui na minha fazenda? Aí, o Francisco ficou se escondendo

Márcia continuou a instigar as crianças: Quem chamou o delegado?

Jorge você foi o Delegado na peça; afirma Márcia. Lembra quem chamou ele?

Carlos se antecipou e logo falou que foi o dono da fazenda para prender o Francisco.

Marcia: O que aconteceu com Francisco?

Bruno disse que Francisco saiu correndo para pegar outro boi.

Marcia: Muito bem! Acho que acabou a história.

Ao mesmo tempo em que às vezes a professora controlava quem iria falar, se alguém não quisesse, ela passava para outro. Percebi que assim dava oportunidade para aquele que sozinho não teria iniciativa.

Parece que Márcia respeita o ritmo de cada um, possibilita a interação entre as crianças onde a quem está mais à frente pode ajudar aquela que ainda não consegue fazer sozinho. Novamente observamos o aparecimento da *zona de*

desenvolvimento proximal através das trocas realizadas entre as crianças e a mediação constante da professora instigando-as a narrarem suas experiências vividas no dia do passeio ao Museu do Pontal.

As crianças aqui observadas somam as possibilidades do que aprendem por si mesmas as das que aprendem com os adultos e/ou crianças, dando-lhes a possibilidade de ampliar seu potencial de aprendizagem. Vygotsky (2008, p.103) afirma: “... o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.”

De acordo com Wallon, citado por Galvão (1998, p.98):

“Os recursos intelectuais enriquecem as possibilidades do eu, ampliando-o e flexibilizando-o. (...) Da psicogenética walloniana não resulta, todavia, uma pedagogia meramente conteudista, limitada a propiciar a passiva incorporação de elementos da cultura pelo sujeito. Resulta, ao contrário, uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque. Afinal, o processo de construção da personalidade que, em diferentes graus percorre toda a psicogênese, traz como necessidade fundamental a expressão do eu. (...) Na escola este movimento de exteriorização do eu pode ser propiciado por atividades no campo da arte, campo que favorece a expressão de estados e vivências subjetivas.”

Enquanto se ouviam os relatos estavam ao mesmo tempo fazendo os desenhos. Muitos fizeram mais de um desenho. Todos olhavam para o panfleto para tentar fazer parecido. Desenharam muitos Garis, talvez porque eles os encontram diariamente fazendo seu trabalho na escola. Fizeram também o desenho de crianças pulando corda, o próprio “boi” também foi um dos escolhidos por muitos.

A professora deixou-os à vontade para que escolhessem que partes iriam desenhar e os desafiava à escrita dentro de suas possibilidades, ajudando-os quando solicitada.

Observação 7 – escola pública:

Grupo composto por um total de 22 crianças de 4 a 5 anos e 1 professora de Educação Física.

Neste dia a maioria das crianças queria brincar com pneus. Como não tinha pneus suficientes para todos, a professora organizou quatro cantos: os dos pneus, um de petecas, outro de tapetes de encaixe e o quarto canto com um aparelho de som e fitas de TNT coloridas para quem quisesse dançar. Deixou fluir a imaginação, instigando uma possibilidade de ação no campo cognitivo que permite ultrapassar a dimensão motora.

O que acontece nesta faixa etária é, segundo Wallon, o aparecimento da função simbólica:

“Instalam-se duas possibilidades muito diferente de lidar com o real: a maneira direta, instrumental, que cor responde a gestualidade práxica, e a maneira simbólica, onde o objeto não é o que é e sim o que significa (...) uma nova dimensão na gestualidade para o qual Wallon cunhou a expressão “ideomovimento” (Dantas, 1982, p 93).

As crianças que escolheram os pneus começaram rolando-os para um lado e para o outro, o mesmo que fizeram em uma das aulas anteriores. Renan de repente convidou os amigos para brincar de ponte e foi pegando os pneus para montá-la. Certamente lembrou-se da experiência na aula em que montaram uma ponte em um rio imaginário com várias possibilidades de passar por ela. Renan acrescentou que seria um atrás do outro para não empurrar e machucar. Todos foram atrás dele.

De acordo com Vygotsky (1987, p.2), o cérebro não atua somente para armazenar e reproduzir experiências anteriores, mas como órgão que combina, recombina e cria “novas normas e traçados”. É o que podemos perceber mais no relato abaixo.

De repente a professora vê uma cena que mereceu sua atenção. Foi para mais perto e percebeu que Ana Luisa estava com duas petecas, uma em

cada mão, sentada em um degrau da escada que dava acesso ao portão de trás da escola, e as fazia de volante. A amiga Maria Eduarda veio se juntar a ela e pegou outras duas petecas para fazer o mesmo. Matheus já estava também lá em um degrau acima dirigindo com suas mãos. Maria Eduarda começou a dirigir também. Todos os três faziam movimentos com o corpo. A professora curiosa, perguntou o que estavam dirigindo. Ana Luiza disse que era um carro, em seu relato Maria Eduarda dirigia uma moto e virava o corpo para um lado e para o outro. O transporte do Matheus era uma Kombi. A professora pensou por um segundo que em uma próxima aula poderia trabalhar de alguma forma os meios de locomoção.

Maria Eduarda disse logo depois: Vou parar para comer churros.

Ana Luisa saiu para pegar um pneu e voltou. Matheus foi brincar de outra coisa. Ana Luisa então fez agora o pneu de volante e a peteca de marcha. Empurrava-a para frente e movimentava-a para trás. Será que ela sabia o nome daquilo que estava dando significado à peteca?

A professora perguntou o que era. Ana Luiza disse: É aquilo que tem no carro e que faz assim, - fazendo o movimento ao mesmo tempo. Ou não sabia o nome ou tinha esquecido.

A professora disse então: Ah! é a marcha do carro. Ana Luisa fez um gesto afirmativo e voltou a dirigir.

Temos ai uma visão clara de que é na interação da criança com o adulto e com seus pares que esta vai formando seu conhecimento e ao mesmo tempo se formando. Acrescentamos também a importância de se deixar utilizar essa capacidade de criação pela criança e que é de suma relevância para seu desenvolvimento.

“Verdade é que, em seus jogos, reproduzem muito o que vêem, mas bem sabido é o imenso papel que pertence à imitação nos jogos infantis. São estes com frequência mero reflexo do que vêem e ou ouvem dos maiores, mas tais elementos de experiência alheia não são nunca levado pelas crianças nas suas brincadeiras como eram na realidade. Não se limitam em suas brincadeiras a recordar experiências vividas, mas sim que as elaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com suas afeições e necessidades” (Vygotsky, 1987, p.3).

É interessante ressaltar, quando as crianças utilizam a peteca transformando-a em volante, ou marcha, novamente vemos o aparecimento da representação simbólica e que de acordo com Vygotsky (2008, p.116) a criança na idade pré-escolar, “considera ainda a propriedade das coisas, mudando, no entanto, seu significado”.

Com outras palavras Jobim e Souza (1996, p.48) cita Buck Morss quando diz que: “Nas brincadeiras, as crianças estão em cumplicidade com os objetos, salvando-os de serem consumidos pelo conceito”.

Veio então outra amiga de nome Yasmim que pegou uma das petecas que estava com a Ana Luiza e começou a dirigir também. A professora a pergunta para onde dirigia e esta respondeu que era para Formiga (uma favela próxima de sua casa) e que ia ao baile. Logo depois ela disse que tinha que ir embora, pois a policia pegou um ladrão. A terceira criança estava com um celular de brinquedo que trouxe da sala e colocou no ouvido enquanto dirigia. A professora conversou que era perigoso dirigir com celular, pois tirava a atenção para dirigir e podia acontecer um acidente. A criança rapidamente responde que era de brincadeira e ficaram brincando mais um pouco até que ao final da aula foram calçar seus tênis e sandálias para subirem para a sala.

A brincadeira é um meio rico onde a criança aprende e organiza sua realidade sócio-cultural. A maneira como ela brinca revela muita coisa de como ela vive. O brinquedo que escolhe, o que imita, a maneira como organiza esses brinquedos são dados significativos que a criança nos traz a todo instante. É interessante também ressaltar Vygotsky (2008) que vê a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil. É através dela também, que as crianças se submetem as regras que no seu dia a dia, quando não estão brincando, não acontece. “A criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade” (pg.122), ativando processos internos de desenvolvimento, indo além de suas capacidades e se situando assim, dentro da zona de desenvolvimento proximal.

4. Conclusão – cruzamento entre teoria e prática.

Realizando uma costura entre as teorias dos autores Vygotsky, Wallon, Freinet e as observações presentes nesse trabalho, concluímos que é possível promover um cotidiano escolar em que as crianças possam ser sujeitos, sujeitos de expressão, sujeitos de criação, sujeitos de afeto, sujeitos sociais, sujeitos que aprendem a conhecer e significar o mundo. E que independe da instituição ser particular ou pública, o que importa é o comprometimento e a implicação das pessoas (professores, coordenadores, diretores) responsáveis na organização e planejamento do cotidiano escolar de forma qualitativa.

Podemos notar através das organizações dos espaços realizadas pelas professoras, relatadas nas experiências registradas, de forma a surpreender e instigar a imaginação, criação, interação e autonomia das crianças, como elas, através do jogo simbólico, avançam na compreensão que fazem da realidade e do contexto social em que estão inseridas; conforme citações sobre a brincadeira. Brincadeira essa possível de acontecer também dentro da *sala de aula*, não somente em espaços livres nos horários como *recreio*. Brincadeiras que trazem experiências ricas relacionadas com a cultura e aprendizagem das crianças quando recriam e modificam muitas vezes o que já conhecem, atribuindo novos significados.

Vimos que é possível realizar um planejamento que não separa a hora de aprender da hora de brincar, pois as crianças aprendem brincando. Para elas o conhecimento tem que fazer sentido; e este é encontrado nas relações que estabelecem enquanto brincam e descobrem o mundo como ele se apresenta, nas ações que realizam para descortiná-lo e compreendê-lo. E quando proporcionamos esse conhecimento de mundo a elas, através dos diferentes portadores de texto: livros de literatura, de pesquisa; passeios a museus; contato com a nossa cultura, como o folclore; contato com outras culturas, intercâmbios com outros países; jogos e brincadeiras; e junto a isso, promovemos tempo e espaço para se expressarem de diferentes formas, utilizarem diferentes materiais, com espaços garantidos de fala e escuta, elas terão ampliadas as oportunidades de construir suas histórias como sujeito. Sabemos que os processos não são lineares e que situações adversas

acontecem, mas acreditamos nas possibilidades de conscientização e organização de um planejamento rico que possa fazer a diferença no desenvolvimento das crianças e apropriação delas à cultura.

Sendo assim confirmamos a importância dessas crianças estarem inseridas desde bem pequenas em um ambiente ao qual se sentem pertencentes e autorizadas a criarem, falarem, imaginarem, se expressarem de diversas formas; sendo recebidas e algumas vezes surpreendidas, com ambientes acolhedores, instigadores, organizados e pensados para elas. Quanto maior for a qualidade dessas relações, maior e melhor será o processo de desenvolvimento, aprendizagem, aquisição de uma postura auto-confiante e boa auto-estima da criança.

Fica clara a importância da qualidade das relações que são estabelecidas e mediadas entre adulto/criança, criança/criança, criança/meio; em que adultos e crianças afetam e são afetados, alteram, mudando o percurso e acrescentando nas respectivas histórias de vida. Falamos sobre deixar rastros, deixar marcas, marcas que são impressas através do toque, da proximidade entre os sujeitos que sensibilizam, interferem nos movimentos, no modo de agir através do olhar, o olhar do outro, que significa e apresenta a criança quem ela é.

É dentro desta perspectiva, desse olhar, que devemos viabilizar enquanto instituição escolar e enquanto educadores, que as crianças criem o novo a partir do que já existe, que sejam sujeitos questionadores, críticos, e que se desenvolvam como sujeitos que são. Sujeitos únicos, diferentes, com uma história e cultura específica e que ao mesmo tempo pertencem a um grupo também único onde cada um é um e juntos formam um grupo com uma história e cultura também específica, que marca, que é datada. Pois as possibilidades de ser autor, ser protagonista, proporcionam sempre a mudança da história; favorecem ao pensamento, a reflexão, a organização, a elaboração da frustração; frustração que faz crescer, faz aprender a lidar com a diversidade.

Ressaltamos que quanto mais experiências vividas pelas crianças dos 0 aos 6 anos, mais condições elas terão de aprender a aprender, pois os estímulos constroem redes e esses entrelaçamentos ampliam as possibilidades cognitivas, sociais e afetivas; mas isso dá um outro trabalho.

Finalizando, é importante, diante do que foi dito, tornar claro que a criança deve ser sempre vista e entendida no seu dia a dia como participante de forma ativa e criativa na construção de sua própria história e de sua própria cultura na relação com esse meio rico em estímulos e significado que autoriza e mobiliza. E mais do que isso é entender que além de se transformar e caminhar na direção da autonomia, a criança modifica o outro e o mundo.

5. Bibliografia:

ARIÈS, Phillipe. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Vol. I. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pergunta a várias mãos – a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

CORSINO, Patrícia. Infância como uma construção sócio-histórica. IN: Corsino Patrícia Linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Departamento de Educação-PUC - Rio. Rio de Janeiro: PUC - Rio, 2003.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. IN: La TAILLE Yves de, OLIVEIRA Marta Kohl de & DANTAS Heloysa. Piaget, Vigotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. IN: La TAILLE Yves de, OLIVEIRA Marta Kohl de & DANTAS Heloysa. Piaget, Vigotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1982.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese/ Vitor da Fonseca 2 ed.rev. e aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento; infantil. Petrópolis, RJ: vozes, 1998

GUIMARÃES, Daniela. As Manifestações infantis e as práticas pedagógicas. Artigo produzido para a participação no III Seminário de educação infantil da AFASC: Refletindo as questões atuais da Educação Infantil. Criciúma-SC. Em Fevereiro de 2004.

JOBIM e SOUZA, Solange – Construtivismo e Experiência. 1998 [mimeo].

_____. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância IN: Kramer & LEITE (orgs) Infância: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus, 1996.

KRAMER, Sônia. Por entre as Pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2007.

_____. “A infância e sua singularidade”. IN: BEAUCHAMP, J, PAGEL, S e NASCIMENTO, A. (orgs) Ensino Fundamental de Nove Anos – orientação para criança de seis anos. Brasília, MEC/SEB, 2007.

LEITE FILHO, Aristeo. “Proposições para uma educação infantil cidadã”. In: LEITE FILHO, Aristeo GARCIA, Regina (orgs). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEVIN, Esteban. A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TIRIBA, Léa. “Seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil”. IN: Revista Presença Pedagógica, v.13, N.76. JUL?AGO. Belo Horizonte, Editora Dimensão, 2007.

VYGOTSKY, Lev Arte e Imaginação, Imaginação e Realidade. IN: Imaginacion y el arte em la infância. México, Ediciones hispânicas, 1987. (tradução de Rita Ribes, para fins didáticos).

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Imaginação e criação na infância; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

_____. A Imaginação e a Arte na Infância. Lisboa: Relógio D’ Água Editores, 2009.