

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil

“Posso fazer assim?”

As relações entre o processo criativo e os desenvolvimentos cognitivo,
emocional e social da criança

Julia Cuiabano Pinheiro

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adrienne Ogêda Guedes

Rio de Janeiro
Março 2013

INTRODUÇÃO

Qual é o espaço reservado para a expressão criativa dentro das escolas? E qual é sua importância na construção do conhecimento e do sujeito? Estas são questões que pretendo investigar através de observações da prática escolar. Ao longo de um semestre, fiz observações de interações entre crianças e entre crianças e professores, no espaço escolar, em diferentes atividades e momentos do dia. Os registros foram feitos em duas creches privadas da Zona Sul do Rio de Janeiro: em uma das escolas, que denominarei de Escola 1, as turmas têm em média 15 alunos e fazem rodízios pelas salas quando trocam de atividade; em outra, que chamarei de Escola2, as turmas são menores, em média 10 alunos, e ficam em uma sala fixa mudando de lugar apenas quando têm aulas extra curriculares.

Para fundamentar as discussões em torno das observações feitas, busquei as teorias de dois autores basicamente: Lev Vigótski¹, que defende a importância das interações sociais e condições de vida de uma criança em seu desenvolvimento intelectual e emocional; e Fayga Ostrower², que esclarece detalhes sobre o fenômeno do processo criativo e suas influências.

Ao longo do trabalho, apresentarei teorias e práticas que acredito estarem ligadas ao ato criador e à sua influência na construção do sujeito: desde os aspectos biológicos até os históricos que circundam a vida de uma criança. Trarei ainda práticas que acredito serem obstáculos às manifestações da criatividade no espaço escolar e como elas podem influenciar a formação desse sujeito e de sua visão de mundo.

¹Lev Semenovitch Vygotsky (Orsha, 1896 - Moscou, 1934), foi um cientista humano bielorrusso, graduado em Direito e Medicina e doutor em Psicologia da Arte.

²Fayga Perla Ostrower (Lodz, 1920 - Rio de Janeiro, 2001) foi uma artista plástica brasileira nascida na Polônia. Atuou como gravadora, pintora, desenhista, ilustradora, teórica da arte e professora.

1. A CRIATIVIDADE E O MOMENTO HISTÓRICO

A valorização do processo criador tem raízes no Renascimento, quando o individualismo passou a ter destaque, significando a descoberta das potencialidades humanas. As teorias renascentistas proporcionaram a possibilidade de uma pessoa realizar-se como indivíduo pelos próprios méritos e não mais pela classe social em que se era nascido, como na Idade Média. A peculiaridade do século em que vivemos é que não existe a idéia de uma única sociedade com valores comuns, mas de várias culturas inseridas em uma maior. Esta diversidade, ao mesmo tempo em que dificulta o reconhecimento de nosso lugar no mundo e como sujeito, possibilita diversas formas de manifestação e criação por apresentar um amplo leque de fontes de conhecimento e informação.

O ato criador caracteriza-se pela busca de soluções para as necessidades apresentadas. Diante de uma demanda, analisamos as ferramentas materiais de que dispomos e acionamos experiências anteriores a fim de encontrar a melhor solução para um problema. Tais demandas são necessidades básicas ou desejos. Como vivemos sob a lógica do consumo, milhares de desejos, demandas e expectativas são criadas todos os dias. A concorrência econômica aumenta cada vez mais e, diante deste cenário, a criatividade tornou-se pré-requisito de sobrevivência no mercado. No entanto, vivemos um paradoxo: precisamos ser criativos, mas não fomos ensinados a criar. Preocupada em instruir seus alunos e prepará-los para a competição a uma vaga futura na universidade e a conseqüente inserção bem sucedida no mercado, a Escola passou a formar candidatos, e não pessoas. O ensino objetiva o treinamento dos alunos para o futuro ingresso em instituições de qualidade e esta cobrança chega cada vez mais perto da Educação Infantil.

“Presenciamos em todos os setores da atividade humana a instituição de padrões de excelência irrealis em relação ao ensino e à educação existente, inatingíveis e incompreensíveis pela grande maioria.” (Ostrower, 1987, p. 133)

2. CRIATIVIDADE COMO PROCESSO CULTURAL

“Em sua produção de culturas, o HOMO parece ter sido tão fértil quanto a própria natureza em sua produção de espécies”.
(W.E.Mühlmann)

Para muitas pessoas, a criatividade é um dom; algo que não se adquire, mas que se nasce com ele. Para Vigótski, “nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento” (VIGOTSKI, 2009, p.42). O ato criador é uma potencialidade humana manifestada dentro de uma determinada cultura e que se utiliza de elementos já existentes nesta cultura para criar elementos novos. A criatividade, assim como a linguagem, é uma habilidade construída socialmente. Sua forma exteriorizada, ou seja, as invenções, obras e criações são frutos de seu tempo e de seu meio. Sem bagagem cultural, não há produção artística nem científica.

O desenvolvimento da criança encontra-se intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. A experiência individual é constituída na experiência social, histórica e coletiva. A criança age de forma reprodutiva - repete comportamentos que vê em pessoas com quem convive. Esta é uma característica do humano, que tende a conservar a experiência anterior porque ela lhe permite facilidade de adaptação ao mundo. Apesar da repetição de hábitos e rotinas trazer segurança para nossa vivência, o meio nos apresenta sempre novas situações e condições, impedindo que continuemos a agir da mesma forma sem prejuízo. O que fazemos é utilizar informações de experiências anteriores para elaborar novas formas de adaptação e, por isso, memória e imaginação estão intrinsecamente ligadas.

A turma estava em horário livre e brincava pela sala. Algumas meninas brincavam de princesa quando chegou um grupo de meninos dizendo que matariam todas elas. Rodrigo pega um objeto que criou juntando várias peças, aponta para as meninas e atira. Diz: “Sabem o que é uma metrenadora?” Eu pergunto o que é e ele diz: “Eu ouvi no jogo da torre que tem no Tablet do meu

pai.” Os meninos seguram a ‘metrenadora’ juntos. O brinquedo montado pareceum soldado segurando uma metralhadora.

(Escola 2, 02/07/12)

Nesse momento, Rodrigo resgatou informações da memória (jogo da torre e imagem do soldado) adaptou-as à brincadeira e, utilizando objetos disponíveis naquele momento (peças de montar), criou sua metralhadora. Sem a experiência com o jogo de Tablet, Rodrigo não saberia o que era uma metralhadora e, portanto, não poderia criar o brinquedo que criou para aquele fim específico. A memória e o contexto foram fundamentais para seu processo criativo.

Para Fayga Ostrower (1987), criar é “dar uma forma a fenômenos que foram relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos”. Portanto, a criação não surge de um insight ou do nada; é um caminho longo que passa por diversas etapas até que dois saberes são relacionados e combinados dando origem a um novo conhecimento. Ao longo deste processo, diversos fatores irão influenciar a combinação de tais saberes. O ato de criar é global: é influenciado pela cultura, pelas emoções, pela história coletiva e individual, pela consciência, sensibilidade...

Destes fatores, a cultura é um dos aspectos mais fortes e influenciadores do ato de criar. A cultura onde estamos inseridos possui valores que determinam comportamentos. Tais valores influenciam a forma como absorvemos as informações e a transformamos em algo novo através do processo criativo; a forma como assimilamos as informações não acontece desvinculada do contexto social. No relato de Rodrigo, o fato dele ter conhecido uma metralhadora através de um jogo de Tablet, pressupõe algumas informações: sua posição social privilegiada (nem todos podem ter um Tablet) e a forma como seus pais lidam com a exposição de Rodrigo a jogos violentos (ele assistiu ao jogo com a permissão dos pais).

Em outro contexto, na relação com crianças de uma ONG em uma favela do Rio de Janeiro, certa vez, perguntei o que poderíamos fazer quando o tempo estava ensolarado. Muitos responderam ir à praia, passear, tomar banho ou fazer churrasco na lage. Nenhuma das crianças mencionou banho de piscina. A

favela fica perto da praia e quase todas as crianças moram em casa com a lages por terminar. As histórias e os desenhos giram em torno do contexto social em que vivem que são, portanto, fonte principal de criação.

Em um dos jogos de computador na aula de informática, Marcelo tem que escolher peças de vestuário para vestir um menino. Ele diz que os acessórios (que, na verdade, eram unissex) são de menino. Então, eu pergunto: “Por que essa régua é de menino?”. Ele diz: “Por que é de medir os quilômetros.” Eu insisto: “E por que isso é de menino?”. Ele demora um tempo pensando e responde: “É porque é dos dois (meninos e meninas)”.

(Escola 1, dia 27/08/2012)

Marcelo expressa uma informação que ouviu em algum lugar e que, em sua memória, ficou estabelecida daquela forma: réguas são usadas por meninos porque são de medir quilômetros. Porém, durante a brincadeira, Marcelo se confundiu, duvidou e acabou concordando que poderia ser usada pelos dois. A brincadeira serviu para que Marcelo testasse essa informação, para que duvidasse e, então, chegasse sozinho a uma conclusão. Porém, sua idéia inicial deixa clara a influência do meio cultural em seu comportamento.

3. O ATO CRIADOR E PRESENÇA DO CONFLITO



O conflito aqui é entendido como estimulador do processo criativo. No quadrinho, pressupõe-se que a Escola é o lugar onde se adquire e não se constrói informação.

Para Fayga Ostrower, não há crescimento sem conflito. Muitas vezes, a tensão psíquica é confundida com um conflito emocional³. Talvez, esta relação seja feita pelo fato de a emoção ter grande influência sobre a criação; e em momentos de crise e reestruturação interna da personalidade há riqueza de sentimentos e reações. Mas, não significa que estas emoções serão direcionadas para uma forma criativa. O conflito de que a autora fala trata-se de uma constante renovação do potencial criador. A criação não é uma descarga de energias, e sim uma constante reestruturação de significados que nos fazem sentir renovados, vivos, livres, produtivos. Portanto, a valorização da criatividade em nossa sociedade atual é importante para nos mantermos em constante crescimento psíquico e emocional. Contrário a este movimento da sociedade, a Escola oprime essa tensão em muitos momentos. A crítica e a dúvida não são bem vindas; o questionamento é considerado comportamento indisciplinar, e não renovador e reconstrutor. As regras devem ser seguidas à risca; não há consideração sobre o fato de que tais regras foram criadas por pessoas em determinados contextos e que, agora, novas pessoas vivem em novos contextos.

³Diferente do que se pensa sobre os grandes gênios da humanidade que produziram magníficas obras em momentos de crise existencial, o conflito emocional não é chave para a criação. Ela pode, na maior parte das vezes, fazer o papel contrário e bloquear o processo criador humano, cuja saúde psíquica responsável pelas ressignificações, depende do equilíbrio afetivo.(OSTROWER, 1987, p.29)

À criança, a quem foi dado o direito de se expressar como cidadão crítico, é vetado quase sempre a utilização deste direito no espaço escolar. Como esperar uma sociedade diferente para o futuro se à criança é negada o direito de ressignificar e criar?

Toda atividade humana deve ser significativa. Só o será se as possibilidades puderem ser ampliadas através do interesse, que, entre outros aspectos, envolve a afetividade. Não é preciso esforçar-se muito para que crianças sejam criativas em seus trabalhos cotidianos; basta que sejam estimuladas e que tenham liberdade para expressarem-se. Tal liberdade inclui respeito por formas variadas de criação. Normalmente, esperamos determinados resultados quando pedimos um trabalho às crianças e nos frustramos quando elas não o fazem como pedimos.

Depois do momento inicial, quando cada um contou suas experiências do fim de semana, a professora pediu que se sentassem nas mesas e distribuiu folhas para eles fazerem o registro do final de semana. Então, Tiago começa a brincar encaixando uma canetinha na outra. Gabriel joga o papel para o alto. Bia começa a rolar o braço em cima das canetinhas. Uma criança diz: “Não! É pra desenhar, não é pra brincar”. O momento do registro termina porque está na hora do lanche. Muitas crianças fizeram o desenho de qualquer jeito, não estavam com vontade. Outras passaram a maior parte do tempo distraídas com os objetos da mesa (rolando o braço sobre as canetinhas, encaixando uma tampa na outra, jogando o papel para o alto e vendo como caía...).

(Escola 2, 02/07/12)

Talvez, se a professora tivesse explorado esses aspectos (como o papel cai quando o jogamos para cima, o que sentimos quando rolamos o braço sobre canetinhas ou mesmo o que podemos construir com elas), esse momento teria sido mais significativo para elas. Poderiam estender estas ‘experiências’ para projetos tentando descobrir, por exemplo, como outros objetos caem quando os jogamos para o alto, qual é a sensação de rolarmos o braço em outros materiais

e texturas, se podemos usar outros objetos da sala para construirmos outras coisas...

As expectativas que criamos quando iniciamos uma atividade com as crianças estão ligadas às imagens referenciais construídas por nós desde a infância. Porém, quando algo inteiramente novo surge, uma referência é quebrada e, então, tendemos a criticar ou rejeitar o novo. Tais referenciais são criados para nos ajudar a lidar com os acontecimentos diários, conferindo a eles algum significado. “[...] se procuramos compreender as coisas a fim de poder controlá-las, nós as procuramos do modo mais direto e simples [...] nessa simplicidade e coerência, elas fazem sentido para nós” (OSTROWER, 1987, p.66). Portanto, é difícil rompermos com este esquema e nos adaptarmos (e estimularmos) às mudanças. A flexibilidade torna o trabalho escolar mais rico, pois, a partir de uma idéia, inúmeras outras possibilidades podem surgir. Nossa capacidade de perceber a coerência entre os fenômenos nos permite formular novas questões que sejam em si coerentes - buscamos uma ordem semelhante em uma ordem já existente. Nesse processo, ideias e trabalhos originais são criados. Caso deseje realmente que seus alunos produzam cultura e conhecimento, é essencial que o professor não crie barreiras ideológicas e que não se distancie de sua turma.

A professora pede que os alunos façam um desenho. Entrega o papel branco dizendo que não é para eles desenharem nele e sim no papel camurça que vai entregar. Enquanto não recebe seu pedaço de camurça, Vinícius colore as letras que tem no alto do papel branco. Eu estava sentada ao seu lado e ele me mostrou que estava colorindo uma letra com todas as cores até ela ficar preta. Eu perguntei: “Você já sabia disso?”, ele: “Sim.”. Eu: “Quem te contou?”, ele: “Eu já sabia isso no meu cérebro.” Mostrou o lápis prateado e disse: “Esse é prateado. Prateado não é lápis grafite não.” Mostrou o marrom: “Ei, a cor de terra. Se desenhar com essa cor, fica amarelado (e colore)... ficou cor de lama.” Pintou uma letra com várias cores e disse: “Tá virando outra cor, uma cor que a gente nunca viu. Tá ficando amarronzado”.

Quando recebeu o papel camurça, ele não conseguiu desenhar. Disse que não sabia fazer. Eu disse que ele podia fazer do jeito dele. Ele respondeu: “Mas eu não sei fazer do meu jeito, preciso de ajuda.” Eu insisti: “Não precisa, faz como você sabe.” A professora entrevistou: “Faz a cabeça, o corpo, braço...” Eu disse: “Vai, faz a cabeça.”, ele: “A cabeça?”, eu: “É, a cabeça.” Ele hesitou escolhendo um lugar no papel: “Grande ou pequena? Aqui?”, eu: “Onde você quiser.” Então, ele fez. Ele: “E agora?”, eu: “O corpo.”, ele: “O pescoço, ele tem pescoço.” Terminou o desenho sozinho, a mão do menino é gigante. Eu pergunto: “Ele tem essa mãozona?”, ele: “Sim, ele é musculoso”.

(Escola 1, dia 27/08/2012)

Vinícius, claramente, não tem nenhum problema em explorar novas possibilidades e, menos ainda, com o processo de criar. O que pode impedir sua desenvoltura no desenho são as expectativas da professora em relação a ele. Não foi um desenho escolhido por ele, mas por ela. Não é uma brincadeira ou manifestação artística, é uma atividade. E, como tal, exige um resultado X. Vinícius não pode usar a folha para explorar a mistura de cores, ele deve usá-la para desenhar sua parte favorita do livro que leu. E se não tivesse gostado do livro?

Acredito ser uma grande dificuldade dos professores ensinar a aprender; mostrar a seus alunos que a criatividade está presente em tudo o que fazemos e que as idéias circulam com fluidez e podem ser modificadas a qualquer momento. Talvez esta dificuldade exista porque eles próprios (professores) foram condicionados a agir desta forma; não foram ensinados a explorar possibilidades e a criar livremente.

Para Fayga Ostrower (OSTROWER, 1987), os processos artísticos e científicos se completam no ato criador. Não basta apenas vontade sem conteúdo e nem conteúdo sem motivação. Como dito anteriormente, o processo criador parte de um interesse próprio, não criado por outrem. E a criação não se efetiva sem bagagem de informações. A pesquisa, o estudo e as experiências pessoais dão subsídios para a criatividade se manifestar.

4. ETAPAS DO PROCESSO CRIATIVO

A dissociação é uma das etapas do processo criativo. Ela consiste em fragmentar o todo em partes. Algumas destas partes se destacam mais do que outras, umas são mantidas e outras descartadas. Para Vigótski (2009), a dissociação é de extrema importância no desenvolvimento mental humano porque está na base do pensamento abstrato, da formação de conceitos. Em seguida, fazemos associações a partir destes elementos selecionados; organizamos os novos conceitos em sistemas e, por fim, concretizamos a criação em uma forma externa (texto, desenho, fórmula...).

Como a atividade criadora é desencadeada por mudanças no ambiente, em sua base haverá sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos. A criação surge desta necessidade do homem de se adaptar à realidade que o cerca. Como o universo infantil é recheado, predominantemente, pelas dúvidas e investigações constantes, cabe ao professor ou aos pais orientar tais descobertas. Deixar a criança a mercê das próprias conclusões não significa dar liberdade para que ela decida sobre suas escolhas. A autonomia, nesta idade, não é reforçada ou estimulada sem o olhar protetor do adulto. Portanto, a ausência de restrições não significa a abertura de possibilidades. Para Ana Luisa Smolka, “a cada atividade ou interação que se realiza (e que implica, portanto, fechamento e restrição de possibilidades), surgem outras condições de possibilidades.” (VIGOTSKI, 2009, p.44).

A criança tem uma visão sincrética do mundo, ela enxerga os acontecimentos de forma interligada. Não faz divisões ou seleções em compartimentos diferentes do cérebro, como nós adultos aprendemos a fazer. Esta característica traz riqueza para a produção infantil, pois as crianças relacionam assuntos e objetos aparentemente não relacionáveis. O papel da escola não é compartimentar assuntos, mas interligados, mostrar as complexas relações existentes entre todas as esferas de estudo da sociedade.

5. MEMÓRIA E IMAGINAÇÃO

A bagagem de conhecimentos adquiridos em experiências anteriores proporciona ao homem analisar o presente para se projetar no futuro. As experiências vividas fornecem dados que serão cruciais no processo de construção de um novo conhecimento. Não é à toa que crianças inserem em seu contexto de brincadeira dados obtidos de experiências já vividas como filmes, passeios, viagens, aulas... Destas fontes são feitas novas relações que darão origem a novos comportamentos e ideias.

Na infância, a imaginação se expressa melhor na brincadeira. Como a imaginação está ligada à memória, a criança reproduz em sua brincadeira aquilo que viu ou ouviu. Porém, esta reprodução nunca é totalmente fiel à realidade; ela recria as situações vividas de modo que consiga assimilar as regras que regeram aquela situação, fazendo com ela signifique à sua maneira as complexas relações humanas. O que confere característica de fantástico à brincadeira são as combinações que a criança faz com esses elementos da realidade.

Vitória usava uma capa improvisada com TNT, um boné rosa e uma gravata de Carnaval. Perguntei de que ela estava vestida, ela disse que estava de Chapeuzinho. Eu perguntei: "Rosa?", ela respondeu: "Não, rosa e vermelho. Ó como ela chama: Rosa-vermelho." Marina olha para a vestimenta de Vitória e começa a apontar os acessórios e dizer as cores: "Chapéu rosa, gravata colorida e capa vermelha".

Este semestre, a professora trabalhou a história original da Chapeuzinho Vermelho e depois trabalhou um livro cujo título era "Chapeuzinhos coloridos". Depois que Marina fez a descrição, Vitória disse que era a Chapeuzinho Colorida (que não existia no livro).

Escola 2, (08/10/12)

5.1. EXPERIÊNCIAS

Para Vigótski, existem leis que regem a atividade criadora do homem. A primeira delas é a ligação direta entre a riqueza da criação e a diversidade das

experiências anteriores. Sob este aspecto, ele afirma que a capacidade de criação da criança é menor que a do adulto porque seu leque de experiências é também menor. Apesar disso, a imaginação é mais expressa diretamente no mundo infantil porque, além das crianças não estarem presas a padrões de comportamento, elas têm a necessidade de significar o mundo à sua volta, ainda desconhecido se comparado com a percepção do adulto. “A criança”, diz Vigotski, “é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos.” (VIGOTSKI, 2009, p.46). Nesse interím, a escola entra como ampliadora dessas experiências. Na visão de Ana Luiza Smolka, “No que se refere às práticas pedagógicas [...] trata-se do incansável trabalho de [...] a cada dia, viabilizar, de maneira mais efetiva, o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural.” (VIGOTSKI in SMOLKA, 2009, p.23). Se uma criança é exposta a um ambiente onde lhe é apresentada uma série de informações e a possibilidade de utilizar essas informações, então sua capacidade de transformar o conhecimento adquirido em algo novo é maior do que em uma criança que não tem este estímulo. Para Vigótski (2009), a verdadeira educação é a que desperta algo que já existe na criança e que ajuda e orienta o desenvolvimento desta habilidade.

Fabiana (auxiliar) está sentada em um cavalo de madeira e diz que vai pegar todo mundo. Mateus pega um arco no chão, coloca na cabeça e diz: “Quem tem esse negócio, mata cavalo. Aperta esse dedo aqui (aperta o próprio dedo) e mata”. Em seguida, ele começa a imitar lobo. Fabiana começa a gritar. Vitória está com uma garrafa pet com um líquido rosa dentro. Ela diz: “Eu tenho esse pó aqui para jogar no olho dele (do lobo).”

Escola 2, (08/10/12)

Este episódio aconteceu no pátio. Normalmente, as crianças brincam entre elas sob a supervisão da auxiliar da turma. Porém, Fabiana (uma das auxiliares) sempre participa das brincadeiras e das fantasias das crianças junto com elas. Se alguém vira lobo, ela é a Chapeuzinho, que em seguida casa com o caçador e

precisa de um padre; quando alguém vira padre, ela diz que precisam construir uma igreja e, assim, começa o trabalho dos pedreiros; se faltam ferramentas, ela logo arruma umas peças de jogos, colheres e qualquer outra coisa que possa ser um martelo, furadeira, prego...

Metade da turma está no refeitório jantando, outra metade está na sala brincando. Na sala, as crianças estão brincando com as ferramentas de brinquedo do Cadu. Começa uma briga porque todos querem brincar e Cadu não quer emprestar para todos. Eu sugiro que eles montem uma oficina, assim todos podem participar. Mariana começa a brincar e diz: “Estamos fazendo uma armadilha para eles pisarem e caírem no jacaré”. Eu pergunto: “Eles quem?”, ela diz: “Os que estão jantando, hahahaha! (imita risada de bruxa)”. Cadu sai ‘martelando’ a sala toda dizendo (para si mesmo) que a armadilha é muito grande. Quando a outra parte da turma começa a subir as escadas, eles terminam a armadilha correndo e escondem as ferramentas na caixa para não serem ‘pegos’.

Escola 2, (08/10/12)

Nestes dois episódios, a minha intervenção e a de Fabiana (auxiliar da turma) estimularam a criatividade das crianças. Acredito ser um dos papéis do profissional de Educação a criação de situações que estimulem a participação do aluno; a sugestão de soluções que, a princípio, não seriam imaginadas por eles. Ao fazer isso, o adulto está apresentando um mundo de possibilidades imaginárias em um ambiente concreto, limitador e conflituoso. Assim, inúmeros processos de desenvolvimento da linguagem, da cognição e das regras sociais são desencadeados a partir das brincadeiras e experiências proporcionadas pela mediação do adulto.

5.2. MEMÓRIA SOCIAL

A segunda lei sugerida por Vigótski (2009) é a que diz que o produto da fantasia corresponde a algum fenômeno da realidade. Mesmo que uma criança nunca tenha ido à Disney, ela viu ou ouviu falar sobre isto. Neste caso, quando

incluir em sua brincadeira uma viagem à Disney, ela está se apropriando da experiência alheia ou social. A possibilidade de se apropriar da vivência e das histórias de outras pessoas permite que ampliemos nossa imaginação, na medida em que criamos hipóteses sobre estas histórias: como são os lugares narrados, como são as pessoas/personagens, como é o clima... Esta ampliação da imaginação colabora para o desenvolvimento emocional e intelectual da criança, porque enriquece seu repertório e suas futuras combinações.

O momento de contação de histórias na escola proporciona o conteúdo do que será, mais tarde, a memória social da criança. As histórias estimulam a imaginação na medida em que ela se pergunta como é o lugar onde a história é narrada, como a personagem se vestia e se portava nas situações descritas, porque o final é como é... Nesse momento, a produção imaginativa da criança é muito rica e deve ser valorizada. O professor é ali um contador de histórias e, se necessário, um estimulador de perguntas e mediador das dúvidas que aparecem sobre o enredo.

O que pude observar nestes momentos de contação de histórias nas escolas, foi o controle rígido por parte das professoras em relação ao silêncio, aos comentários, à participação dos alunos no decorrer da narrativa e à postura corporal. Por fim, as crianças estavam tão preocupadas em manterem-se na postura correta e em fazerem silêncio que, ao serem questionadas sobre a narrativa, no fim da contação, sequer se lembravam das partes da história contada. Sua atenção foi direcionada e a imaginação tolhida no momento em que lhes foi dada uma nova tarefa: comportarem-se durante a narração.

6. IMAGINAÇÃO E EMOÇÃO

“O verso pode golpear o coração com uma força nunca vista”.
(Puchkin⁴)

A terceira lei envolve a afetividade, que se manifesta de duas formas. A primeira diz que “[...] a emoção parece ter a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante.” (VIGOTSKI, 2009, p.25); a segunda relação entre imaginação e afetividade, é o impacto que a fantasia tem sobre as emoções.

No primeiro caso, os sentimentos tem uma expressão interna que se reflete na seleção das impressões e que direciona a forma como percebemos as coisas. Nossa emoção seleciona alguns elementos do todo que nos foi apresentado para, então, combinar estes elementos com outros no processo criativo. Não só a seleção, mas também as combinações feitas são influenciadas pelo nosso estado de espírito naquele momento. Isto explica porque algumas crianças têm fobia ou paixão por determinados objetos ou assuntos, mesmo que não exista uma explicação racional para este fato. “[...] a semelhança afetiva une e entrelaça impressões diferentes.” (RIBOT⁵ in VIGOTSKI, 2009, p. 27). Ribot também dizia que a influência do fator emocional faz surgir agrupamentos (de imagens) totalmente inesperados, que representam um campo quase ilimitado para novas combinações. Sob este aspecto, pode-se afirmar que o fruto da criação é individual e único. Mesmo que expostas a situações semelhantes, duas crianças não reproduzirão a realidade da mesma forma, porque em cada uma delas existe uma influência emocional diferente. E é preciso respeitar essa diferença.

No segundo caso, mesmo que uma história seja fictícia, os sentimentos que ela desencadeia são reais. Quando a imaginação se concretiza externamente sob a forma de brincadeira, desenho, teatro, etc, o círculo da atividade criativa se completa. Entretanto, não é só no aspecto físico que este círculo se fecha (para

⁴Alexander Sergueievitch Pushkin, poeta e escritor romântico russo.

⁵ Théodule-Armand Ribot, psicólogo francês que se dedicou à psicologia experimental na segunda metade do século XIX.

então abrir-se novamente). Ele também acontece interiormente, na forma dos pensamentos e emoções que criamos.

Em outro canto da sala, alguns meninos brincam juntos. Tiago levou o livro da 'Era do Gelo 4' e eles agora imitam os personagens. Mateus diz que é a leoa cinzenta e fica andando pela sala como uma leoa. Gabriel imita e vai atrás. Entram embaixo da mesa fingindo que estão numa caverna. Eu peguei o livro que estava sobre a mesa para ver se o nome da personagem era mesmo 'Leoa cinzenta'. Não era. Ela era uma tigresa cinza, o nome foi criado por Mateus a partir da imagem dela.

Agora eles estão olhando o livro e decidindo como será a brincadeira. Olham, dizem e imitam. Olham dois personagens juntos e dizem que estão apaixonados (de fato, no filme, eles se apaixonam). Um olha para o outro e diz: "Vamos nos casar?" O outro responde: "Mas, não tem a música do filme." O dono do livro não deixa mais ninguém pegá-lo. As crianças saem dali e vão continuar a brincadeira atrás das mochilas (que serviam como grades, pelo que entendi). A brincadeira continua com um deles dizendo: "Eu se apaixonei por ele!" É o momento do casamento.

(Escola 2, 02/07/12)

As crianças usam a brincadeira para entenderem as relações e regras existentes na história. Leão não pode andar em pé, mas pode se apaixonar. Se eles estão apaixonados, pressupõe-se que haverá um casamento. À princípio, não poderia haver o casamento sem a música do filme, mas ele aconteceu mesmo assim. Segundo a professora, o tema preferido das brincadeiras agora é estar apaixonado. De todas as situações e personagens do filme (existem, inclusive, lutas de piratas, tão adoradas pelos meninos), eles escolheram o mais complexo e contraditório: de uma tigresa pirata que se apaixona por um tigre inimigo. Como pode alguém se apaixonar por seu inimigo? Os super-heróis não lutam tanto para acabar com eles? Na brincadeira, as experiências sociais e culturais se misturam à imaginação para que a criança vivencie o conflito e o resolva internamente a partir dos recursos a que tem acesso. A brincadeira de 'estar apaixonado' repetiu-se inúmeras vezes, até que, em algum momento, elas se sentissem à vontade com ela.

Para o ato criativo são necessários os fatores intelectual e emocional, e ambos os aspectos não existem de forma isolada. Para Ribot (RIBOT in VIGOTSKI,

2009): “Qualquer pensamento preponderante é sustentado por alguma necessidade, ímpeto ou desejo, ou seja, por um elemento afetivo, pois seria um absurdo completo crer na constância de qualquer pensamento [...] num estado puramente intelectual...”. Assim como, “qualquer sentimento [...] preponderante deve concentrar-se numa ideia ou numa imagem que o encarne, sistematize-o, sem o que ele permanecerá num estado vago”. A ação objetiva de um invento técnico na sociedade é similar à ação emocional da arte na consciência desta mesma sociedade.

As memórias mais vivas são aquelas estritamente ligadas a estados emocionais como a alegria, a saudade, a tristeza, o medo e, portanto, serão acionadas com maior frequência. A afetividade ativa a memória criando inúmeras possibilidades de associação. Daí presume-se que a afetividade tem um papel essencial nos processos de aprendizagem e de criação.

6.1.INTUIÇÃO



A criança é intuitiva e espontânea. Esse comportamento é claramente representado no quadrinho da menina que inicia uma atividade (no banheiro) sem planejamento prévio, e acaba produzindo mais do que poderia supor.

A intuição é um momento de intensa movimentação cognitiva. Ao receber um estímulo externo, ela imediatamente analisa todos os aspectos daquele acontecimento, fazendo relações e ligações que a levam a gerar um sentido e a expressarem-se prontamente. Este momento é crucial e deve ser respeitado. Caso esta espontaneidade seja aniquilada, a afetividade poderá dificultar os

processos seguintes de criação, pois a criança fará associação entre a manifestação de seus pensamentos e à reação negativa do professor, e como ele se sentiu diante desta reação.

A tensão psíquica na criança corresponde à ação, ela a extravasa no momento da atividade, é imediata. “Quanto mais nova a criança mais ela vive na esfera do esperado, previsto e desejado, assim como na da vivência imediata.” (VIGOTSKI, 2009, p. 84). Oposta a este pensamento é a prática das rotinas escolares. Se estiver no momento de tomar banho, é só de tomar banho; se for hora de almoçar, é só de almoçar. Não importa se a bolha produzida pelo shampoo despertou a curiosidade de como ela surgiu; não importa se o molho de tomate do macarrão pareça tinta e estimule a invenção de uma história. O que importa é que é hora de começar e terminar essa parte da rotina diária no tempo previsto. As rotinas têm papel importante no dia-a-dia das crianças, mas elas não podem sobrepor todo o resto, todas as reações inesperadas (ou esperadas) por parte das crianças e impedir que o processo criativo aconteça. Diferente do que pensam muitos profissionais que lidam com os infantes todos os dias, não é diante do livro que a criança mais produz conhecimento; é diante da experiência vivida – se ela tiver espaço para isto.

6.2. RITMO

A busca pela maturidade apresenta ritmos diferentes em cada pessoa. As necessidades de descobrir-se e superar-se não são tão fortes em uma criança como em outra e nem segue o mesmo ritmo. Sob esta perspectiva, é importante frizar que a cada um deve ser dado tempo suficiente para que assimile um conteúdo ou para que termine uma atividade em que está engajado. Quando o número de crianças em uma turma é grande, é ideal que o professor planeje atividades diversas, de modo que terminada uma tarefa, uma criança possa partir para outra sem que a turma inteira tenha que acompanhá-la. Além do respeito ao tempo de cada aluno, o professor deve também respeitar interesses. É seu papel estimular a participação da criança no máximo de atividades que puder, mas não forçá-la a fazer algo que não quer (desde que o espaço do outro seja respeitado).

A afetividade tem papel fundamental no processo criativo e na formação da personalidade. Obrigar alguém a realizar uma atividade contra sua vontade é anular sua motivação. Mais tarde, isso pode trazer consequências difíceis de serem revertidas. A vontade de amadurecer é inata em nós, basta que o professor não crie obstáculos todas as vezes que a criança se engajar em uma descoberta. O ato criador é um ato de compreensão, e devemos ter liberdade para produzirmos conhecimento sempre que tivermos necessidade.

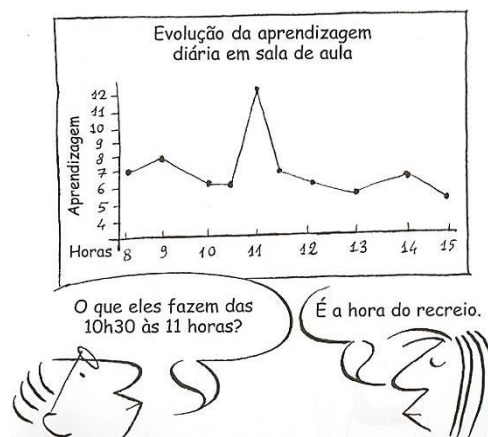
7. AS EXPERIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DO SUJEITO

Cada vez que uma informação é acionada na memória, ela é vivenciada de forma diferente e, portanto, transformada. A cada experiência adquirida, novas reestruturações são feitas no cérebro e todo o conteúdo que temos é afetado, afetando também a forma do sujeito de ver o mundo. “Todos os processos de criação representam, na origem, tentativas de estruturação, de experimentação e controle, processos produtivos onde o homem se descobre [...]” (OSTROWER, 1987, p.53). Cada vez que cria, o homem transfere para a matéria (seja ela um livro, um quadro ou uma música) seus valores, e estes retornam a ele de forma diferenciada. Cada vez que cria, o homem se recria. Assim também o faz quando, anos após a concretização de sua obra, ele a revê. Muito aconteceu depois disso, e as cargas afetivas e intelectuais adquiridas o farão avaliá-la de outra forma.

O amadurecimento é uma necessidade humana. Mesmo que inconsciente, desde a infância, buscamos apreender o mundo, formular conceitos e significar o que está a nossa volta, a fim de descobrirmos nosso espaço na sociedade. Tentamos descobrir potencialidades superando dificuldades, conhecendo limites, nos identificando ou diferenciando das pessoas. Nos primeiros anos de vida, o espaço onde isso acontece com maior frequência é na Escola. E é por isso que é tão importante ao profissional da Educação estar atento à forma como conduz o aprendizado de valores e os conceitos que apresenta a seus alunos.

8. A BRINCADEIRA PROMOVENDO O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E EMOCIONAL DA CRIANÇA

Neste capítulo, discutirei a importância do jogo simbólico para o desenvolvimento global da criança, e como a brincadeira estimula a produção criativa quando proporciona um caminho inicial para o surgimento do pensamento abstrato.



8.1. A COGNIÇÃO E A BRINCADEIRA

Como exemplificado na charge, a brincadeira tem mais valor ao desenvolvimento infantil do que se supõe. Ela proporciona à criança agir numa esfera cognitiva mais avançada ao utilizar a imaginação como ferramenta principal. Nos primeiros anos de vida, o brinquedo determina a brincadeira: uma bola serve para quicar ou jogar; um garfo para comer; uma corda para pular... À medida que cresce, a criança não fica mais presa a estímulos e objetos externos, mas o jogo se desenvolve a partir de seus desejos e motivações internas. A bola passa a ser uma pedra; o garfo vira telefone e a corda serve de varal. Os brinquedos perdem sua função motivadora e a criança os utiliza com a função que desejam como apoio para a brincadeira e não como objeto determinante desta brincadeira.

Mateus pega uma peça de jogo, diz que é remédio e passa em mim porque diz que estou velhinha, com rugas. Bianca pega a peça e faz a mesma coisa rindo. Ele pergunta por que estou cabeluda (meu cabelo está bem comprido) e digo que sou a Rapunzel e que farei uma trança. Mateus determina que eu seja a bruxa

(porque tenho rugas) e que ele é a Rapunzel e pede para eu dizer: “Jogue suas tranças!”. Ele joga e eu ‘subo’ na torre.

(Escola 2, 02/07/12)

Nessa brincadeira, a peça de jogo virou remédio porque servia à necessidade de Mateus com esta função ‘inventada’ e não com sua função original. A partir da ruga (criação de Mateus) e do cabelo (objeto real), ele criou uma nova brincadeira – agora eu seria a bruxa porquetinha rugas e ele seria a Rapunzel. A partir de um único objeto, Mateus criou todo um enredo em sua imaginação. As estruturas gerais das brincadeiras, que aprendemos socialmente, permitem a criação de inúmeras outras brincadeiras pela transposição que a criança faz de um esquema para outros ‘temas, espaços, tempos e referências culturais específicas’ (BORBA, 2006, p. 49).

Um enredo levou a outro e o que era concreto virou abstração, e estimulou novas zonas de desenvolvimento cognitivo. O jogo é mediador do processo de separação da função real do objeto e sua função adaptada; ele proporciona a ressignificação do objeto pelo uso da imaginação. A brincadeira é o campo de atuação da criança que mais favorece os novos processos de significação permitindo que ela se distancie do plano imediato de atuação para um mais abstrato. Pode-se considerar que a criação de uma situação imaginária é caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato. (VIGÓTSKI, 2007, p.114)

Durante o jogo lúdico, novas zonas de desenvolvimento proximal são despertadas, pois o jogo permite a experimentação de quantos mundos e papéis a criança desejar criar, fazendo-a agir de forma diferente, às vezes mais avançada, do que agiria normalmente. Aos poucos, ela começa a entender o significado daquela situação que está reproduzindo até que, como adulto ou adolescente, se sente livre e madura para agir a partir dos conceitos que criou ao longo da infância. Para Corsaro (2002, p.2),

“através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem uma série de culturas de pares nas quais

o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto”.

O jogo lúdico, então, serve ao desenvolvimento cognitivo e pessoal do sujeito na sociedade. E qual outra função da Escola se não formar pessoas? O conhecimento prático adquirido é importante, mas são os valores construídos que irão pautar as ações desta criança em suas interações com a sociedade.

8.2. LINGUAGEM

“Muito do que imaginamos [...] traduz-se em nosso consciente por meio de palavras.” (OSTROWER, 1987, p. 21). A linguagem está estritamente ligada ao ato de criar, uma vez que pensamos através da fala silenciosa. Os fenômenos físicos são interpretados por nós, carregados de valores existentes na sociedade, e transformam-se em conceitos abstratos, assim como faz a linguagem ao representar os objetos reais com palavras. A linguagem estimula o ato criador na medida em que se afasta do concreto para adentrar o campo simbólico. Ela possibilita a abstração, a imaginação, a significação e a representação.

Algumas auxiliares da creche são evangélicas e, quando estão nervosas, dizem em voz alta ‘Receba!’ referindo-se a um jargão usado na Igreja Evangélica que diz: ‘Receba Jesus!’. Durante um desfile de fantasias que aconteceu na semana das crianças, um aluno solta um pum e Cadu diz ao meu lado: “Receba!”. Eu perguntei: “Receba o quê?”, ele responde: “É receba, pra receber o cheiro do pum, ué!”.

(Escola 2, 08/10/12)

Através da linguagem, Cadu fez associação entre duas situações parecidas. Ele ouviu as auxiliares usando a expressão quando estão em uma situação desagradável, ou quando ficam bravas – assim como ele ficou com o cheiro do pum. Só foi possível para ele repetir a frase porque existe uma referência de significados que foi transmitida a ele. Do contrário, não usaria esta fala nesta situação.

Com o tempo, estas falas originais são usadas em situações diferentes, outras crianças apropriam-se delas a partir das brincadeiras usando-as nos contextos mais diversos e, assim, as crianças ressignificam o que ouvem e criam sua própria forma de se comunicar. A capacidade do homem de desintegrar situações globais em assuntos parciais e de reorganizá-los possibilita a diversidade da criação humana. Determinados aspectos de uma situação são mais significativos para uma pessoa, que fará associações com outros acontecimentos de sua vida, gerando uma produção inteiramente nova e particular.

O papel do professor como agente que amplia a bagagem cultural da criança não pode se confundir com a exigência de uma repetição do que foi ensinado. Cada criança fará uma interpretação individual do que lhe será apresentado e irá utilizar esta nova informação baseada em seu estado emocional, suas vivências anteriores e seu meio social. A riqueza da criação vem da valorização da diversidade. Exigir que todas as crianças representem fielmente o conteúdo que lhes foi transmitido é negar as infinitas possibilidades de combinação, criação e produção de conhecimento que ela possui.

8.3. INTERPRETAÇÃO DE CONFLITOS INTERNOS DURANTE O JOGO SIMBÓLICO

A brincadeira possui regras próprias. Regras que não são estabelecidas antes que ela comece, mas regras ligadas à situação que a criança quer vivenciar. Por exemplo: quando brinca de mãe e filha, ela reproduz um comportamento de cuidado e disciplina, como uma mãe age com sua filha. Em seu consciente, ela precisa reviver esta situação para que assimile com clareza os papéis que ambos exercem (na vida real) nesta relação. A necessidade de entender as complexas relações do seu dia-a-dia desencadeia o jogo imaginário, que fará com as crianças adquiriram regras de comportamento. Durante sua convivência com as pessoas, nem sempre a criança preocupa-se com seu papel nesta rede de relações. O que passa despercebido na vida real torna-se regra de comportamento no brinquedo (VIGÓTSKI, 2007, p.111), e este momento é crucial para que ela siga significando suas relações.

A brincadeira tem ainda outro aspecto que é sua ‘função’ de satisfação de desejos imediatos. Para Vigótski (2007), a tendência de uma criança pequena é satisfazer seus desejos imediatamente e, quando isto não é possível, é na brincadeira que ela vai buscar espaço para esta expressão. Isso não significa, porém, que todos os desejos não satisfeitos darão origem a uma brincadeira e, mesmo que gerem o jogo lúdico, nem sempre a criança tem conhecimento das motivações que deram origem a este jogo (VIGÓTSKI, 2007, p.108).

8.4. CONSTRUÇÃO DE REGRAS SOCIAIS

Para Corsaro (2011), a criança não apenas assimila as regras dos adultos, mas as transforma e reproduz. A brincadeira torna-se um rico espaço de teste e construção de regras de convivência - adquiridas, transformadas e reproduzidas pelas crianças - que se tornarão base de valores para elas ao longo de suas vidas.

Duas crianças dividem o computador na aula de informática. Marcelo joga com Vinícius. Quando é a vez de Vinícius, Marcelo não pára de falar e de dar dicas e fazer descrições do jogo. Quando é a vez dele, fica em silêncio. Ele sabe que cada um joga uma vez, e não briga para ficar mais tempo. Porém, quando toma o controle do mouse, ele toma todas as decisões sozinho; mesmo perguntando ao outro retoricamente o que ele acha (“Posso clicar nesse, né?” E clicava antes que o outro respondesse). Marcelo é ansioso e não tem paciência de esperar o amigo jogar, então começa a dar palpites e dicas disfarçadamente ou então começa a dizer impacientemente (com a mão no queixo): “Vai, é você!”.

Em um determinado momento, quando ele monopoliza o jogo, eu pergunto: “Agora é a vez de quem?”, e ele responde: “Só estava vendo se estava tudo organizado.”

(Escola 1, 27/08/12)

Durante a brincadeira, Marcelo testa seus limites e os do amigo. Quando é repreendido por mim ou pela professora de informática, ele utiliza um dos recursos infantis definidos por Corsaro (2011) como ‘ajuste secundário’. Nesse caso, “o conhecimento do conteúdo de uma regra nunca é suficiente para sua

aplicação; as regras devem ser aplicadas e interpretadas no contexto social” (WOOTTON, 1986 in CORSARO, 2011). Quando pergunto a Marcelo de quem é a vez de jogar e ele responde que ‘só estava vendo se estava tudo organizado’, entendo que ele disse isso para justificar sua intervenção em um momento em que, para ele, é possível não cumprir as regras iniciais (porque ele ‘precisava’ verificar o jogo antes para o amigo). Assim como quando pergunta a opinião do amigo (porque foi ensinado a ele que os dois têm direito e poder de decisão na brincadeira) e toma a decisão antes mesmo que o outro responda. Na verdade, Marcelo quer manipular a brincadeira, mas sabe que não pode infringir as regras, então, usa outro mecanismo (ajuste) para conseguir o que quer.

Durante brincadeiras na sala, algumas meninas brigam por causa de alguns brinquedos. Eu intervenho pedindo que elas revezem os brinquedos dizendo: “Você já ficou um tempão com a boneca, agora troca com a amiga.” Mariana está com uma bolsa na mão e diz: “Luana, eu acabei de pegar sua bolsinha e a Paola quer agora.” Então, Luana olha para Paola e, numa tentativa de apartar o conflito, diz: “Paola, não pode ficar pegando a bolsa. Ela é mágica, pode sumir.” Enquanto ela fala, faz uma cara de que sente muito não poder emprestar, PORQUE a bolsa é mágica e pode sumir.

(Escola 2, 08/10/12)

Neste momento, Mariana serve-se da regra de que todos podem usar o brinquedo por um determinado tempo para justificar seu comportamento. Na sua interpretação, ela havia acabado de pegar a bolsa e ainda não estava na hora de trocar. Para resolver a situação, Luana aciona um segundo recurso (não a regra inicial): o faz-de-conta. Invento que a bolsa é mágica e pode sumir se ficar passando de mão em mão. Assim, as crianças vão construindo suas relações, observando, ajustando regras e testando-as sempre que necessário.

9. OBSTÁCULOS PARA O ATO CRIADOR

Conforme já observado em alguns parágrafos ao longo do texto, durante a rotina da Educação Infantil, aparecem inúmeros obstáculos que atrasam ou mesmo impedem a manifestação da criatividade da criança. Algumas vezes, a própria estrutura da rotina se torna um empecilho, outras vezes, quem cria estes obstáculos é o professor. E, inserido no meio de tudo isto, está o contexto social, econômico e familiar em que todos os integrantes desta relação vivem.

9.1. ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A constituição do esquema de rotina nas escolas foi instituída ao longo dos séculos XV a XVIII, quando a escola passou a ser instituição de disciplinamento dos indivíduos (BARBOSA, 2006). Diversas organizações sociais e correntes teóricas tiveram influência sobre esta constituição: as ordens religiosas, o sistema econômico, a medicina, as teorias psicológicas do desenvolvimento, etc.

No século XV, a Igreja Católica mantinha um rígido disciplinamento do espírito por parte de seus adeptos. Com a descoberta da infância, na Europa; dos novos continentes (grandes navegações); e devido à luta contra a Igreja Protestante, houve a necessidade de estender esta disciplina aos povos conquistados e aos infantes, ensinando-os a moral e as boas maneiras e reconquistando os fiéis perdidos para a nova Igreja. Nos monastérios, eram traçados objetivos semanais e realizadas avaliações diárias de consciência, organizados e registrados em quadros e tabelas - prática muito similar à utilizada ainda hoje em diversas instituições de Educação Infantil.

Com o surgimento da Igreja Protestante, os novos adeptos religiosos romperam com as distinções sociais e passaram a aplicar as práticas religiosas à disciplina da vida diária. O controle do desejo e dos instintos era feito através da implantação da rotina. Ambas as correntes religiosas tinham um mesmo objetivo: o controle do corpo.

No século XVIII, o corpo passou a ser controlado pela Ciência. O controle social era feito nos hospitais, asilos, manicômios, nas famílias e nas escolas. A medicina começou a penetrar nas casas através dos higienistas. Diante da tese de que os cuidados físicos são mediados pela cultura (TURNER, 1989 in BARBOSA, 2006), o controle do corpo acabava sendo um controle social.

A partir do século XIX, o controle externo do corpo transferiu-se para o controle interno das emoções através de uma nova área de estudos, a Psicologia. As teorias psicológicas sustentavam as práticas de profilaxia das doenças mentais e do controle do comportamento nas instituições educacionais. A Psicologia do Desenvolvimento estabeleceu as etapas do desenvolvimento humano e os conceitos de normalidade e patologia. A partir dos padrões criados, as crianças eram classificadas como ‘normais’ ou ‘doentes’. Esta teoria deu subsídio para a construção das políticas públicas assistenciais, cujas instituições (asilos, creches, orfanatos, escolas) eram administradas por irmãs, pastores e voluntários religiosos, que aplicaram no trabalho as práticas de controle e contenção adquiridas através da religião.

A economia capitalista também influenciou a organização da prática escolar. A Escola passou a funcionar como agência de iniciação e preparação para as relações sociais de produção. Disciplina, pontualidade e eficácia eram valores ensinados e cobrados. A modernidade transformou a estrutura escolar: as classes passaram a ser divididas por idade e nível de conhecimento e dificuldade crescentes. Para atuar nesta nova estrutura de classe, era necessário formar um profissional com virtudes pessoais, autoridade moral e conhecimentos específicos. Este era o perfil esperado do novo professor.

Este esquema foi levado para a Educação Infantil, onde trabalho e lazer foram diferenciados na rotina de atividades. “O trabalho significava obedecer a uma ordem do adulto, realizar uma tarefa em um tempo definido, com um material selecionado e obter, no final, um resultado similar ao esperado, uma ação padronizada e controlada” (BARBOSA, 2006, p.67).

A Educação Infantil, então, passou a ser espaço de produção e realização de tarefas; de organização do espaço e controle do tempo. O saber desconectou-se da realidade social e política e o professor tornou-se o detentor do conhecimento. O aluno passou a ter a difícil tarefa de atender as expectativas da escola e da sociedade e a ignorar os traços de personalidade individuais que caracterizam a diversidade humana, para se adequarem aos padrões ditos normais e atingir os resultados esperados – através das rotinas.

9.2. A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O TEMPO



“Tive dificuldade para encontrar tempo também”.

Esta charge representa exatamente o ritmo de vida da sociedade contemporânea nas metrópoles. A cultura é a organização da existência, da vida, das relações sociais em sistemas, crenças e valores. Cada um de nós busca sentidos para os fenômenos ocorridos em nosso entorno, e a busca por significados e pela satisfação de nossas necessidades nos motiva a criar. Como o homem é exposto a necessidades novas ao longo de sua vida, o processo criativo é infindável. A questão é: quais são estas necessidades - reais ou criadas - a que ele está exposto e com qual frequência.

Todos, com raras exceções, somos dotados de sensibilidade e de capacidade de perceber o entorno. Esta capacidade de percepção - elaboração mental das sensações e, portanto, um processo consciente - é essencial à sobrevivência e à adaptação humana aos ambientes (OSTROWER, 1987, p. 13). Vivemos em uma sociedade onde somos bombardeados por informação vindas de todos os lugares, onde somos cobrados a dar conta de todo esse fluxo e ainda utilizar este conhecimento de forma criativa no trabalho, nos grupos sociais, na Escola. Acontece que não fomos preparados para lidar com tamanha quantidade de estímulos gerados constantemente, e ficamos alienados e desconectados de nós mesmos, perdendo o momento em que tais informações são processadas, desintegradas e resignificadas para gerar algo inteiramente novo.

Um exemplo desse ritmo é uma das escolas onde fiz as observações, a Escola 1 (citada na introdução). As salas são divididas por tipo de atividade: artes, leitura, jogos, etc, e as turmas têm uma média de 50 minutos para realizar uma

atividade dentro de uma sala. Em seguida, precisam sair porque outra turma está entrando. Uma das observações que fiz foi na sala de artes.

A professora pergunta qual foi a parte da história que eles mais gostaram do livro que levaram para casa. Sem que todos respondessem, ela entrega uma folha para eles registrarem a parte favorita. Distribui folhas brancas e diz que não é para desenharem na folha, só na camurça azul (que ela irá entregar) com canetinha. Enquanto ela distribui os pedaços de camurça, eles colorem as letras que estão no alto da folha. Quando entrega a camurça e as canetinhas (demora porque precisa recolher os livros e anotar se todos devolveram), já está quase na hora de trocar de sala. Então, alguns alunos que precisam de ajuda, ficam sem orientação e alguns trabalhos são finalizados às pressas.

(Escola 1, dia 27/08/2012)

Esta aceleração do tempo na escola promove nas crianças a ideia da importância do resultado (do trabalho final) e não do processo. Elas não têm tempo para pensar e relatar sua parte favorita, mas precisa ser feito, e mais uma vez por causa do tempo, é feito às pressas. A meu ver, a professora cumpriu suas 'tarefas', mas nenhuma atividade significativa para eles foi realizada enquanto estavam na sala de artes. Assim acontece no momento das refeições, do banho, das aulas extracurriculares, etc, onde o tempo é cronometrado e, se uma atividade atrasa, todas as outras ficam prejudicadas no contexto das rotinas.

9.3. CISAÇÃO ENTRE CORPO E MENTE

"Imobilize-se uma criança de dois anos que fala e gesticula e atrofia-se o seu fluxo mental".

(Henry Wallon)

Wallon valoriza outras formas de comunicação das crianças, como os movimentos. O que ele denomina ideomovimentos são gestos simbólicos que contém idéias e mensagens. O processo ideativo é inicialmente projetivo – exterioriza-se em atos como a mímica, a fala, o desenho. O movimento desencadeia e conduz o pensamento, e não o caminho contrário. Na primeira

infância, não existe um planejamento da ação antes que ela aconteça. O corpo assume o controle da situação, se expressa e, então, uma idéia do que se produziu passa a existir. Apesar de a linguagem verbal ter se tornado forma hegemônica de comunicação entre as pessoas e de construção do pensamento, ela não é a única forma de expressar conteúdos significativos.

Na primeira infância, a fala tem papel primordial na formação do sujeito por ser a forma de expressão mais utilizada pelas crianças depois da fase sensório-motora. Quando dominam a Língua, elas a utilizam para sua vivência na sociedade comunicando sentimentos, percepções e opiniões e, desta forma, se reconhecendo como parte daquele grupo. Sob a perspectiva de sujeito que busca sentido para todos os acontecimentos ao seu redor, a palavra é meio essencial de construção destes significados, uma vez que a criança ainda não tem completamente formado o pensamento abstrato. Sendo assim, exigir que elas façam silêncio durante atividades de 'expressão' é cercear sua liberdade de pensamento. Por expressão, entende-se qualquer ferramenta utilizada por ela para comunicar e criar, seja ela a palavra, seja o desenho, seja o corpo. Nessa fase, linguagem e ação se misturam no que Vigótski chama de fala egocêntrica (2007). Não é possível para uma criança com menos de 3 anos assimilar, ressignificar e expressar sua criação sem que a fala esteja presente.

Sem a criação (concretização do pensamento), as idéias existem apenas no plano simbólico e não servem como formas de comunicação de novos conhecimentos. Sem a linguagem, os estímulos externos são percebidos, mas não adquirem significado e representação. Sem o pensamento e suas infinitas possibilidades de combinação e relação, não é possível criar. Sem o movimento, a criação não encontra outros canais de expressão.

Portanto, criação, fala, pensamento e movimento se misturam no processo de aprendizado, de forma que, se um fica de fora, o outro não se manifesta em sua plenitude.

CONCLUSÃO

A criatividade realiza-se naturalmente e diariamente em nossas vidas; não é uma habilidade extraordinária conferida apenas a alguns. Para que o homem consiga explorar e realizar todas as suas potencialidades por completo, seria preciso que tivesse meios de vida e trabalho que proporcionassem amadurecimento e desenvolvimento de acordo com seu ritmo. Esta não é a realidade contemporânea.

Existem muitos estímulos externos (digitais, imagéticos, sonoros), fontes de informação, cobrança, aceleração em todas as direções; mas pouca orientação. Somos obrigados a lidar com toda esta parafernália de forma madura, criativa e responsável; mas não somos ensinados a fazer isso. A maturidade é um processo infinito e constante, e que precisa de tempo para se constituir solidamente e de mediação para seguir com equilíbrio. Isto não se aprende em livros ou cartilhas. E para pouco ou nada servem os livros e as cartilhas se não houver maturidade para usá-los.

“Se levarmos em consideração que o aprendizado deve estar orientado no sentido de capacitar o trabalhador a tomar decisões e a ser criativo, a trabalhar em equipe e a adaptar-se rapidamente às mudanças, é evidente que não só o conteúdo, mas também os métodos de ensino devem ser adaptados. Embora isso pareça óbvio, muito pouco tem-se discutido a respeito, havendo uma clara concentração da discussão na questão dos conteúdos.” (LEITE E POSTHUMA in BARBOSA, 2006, p.69)

Diante deste cenário, não é possível à Escola funcionar como funcionava há um século. Ainda se vê hoje, Creches e Pré-escolas que funcionam sob regimes rígidos e autoritários, onde a expressão pessoal não é prioridade, mas parte de alguma atividade realizada e planejada previamente com este objetivo. Ora, a Escola é instituição inserida na Sociedade maior, ela não pode funcionar alheia ao que acontece no mundo, sob a justificativa de que seu papel é apenas instruir. Seu papel é ensinar a aprender, a buscar, a viver, a utilizar os meios acessíveis para construirmos nossas vidas da maneira mais eficiente e feliz possível. Seu papel é ensinar que nosso corpo e nossas mentes precisam funcionar para se manterem saudáveis, e que ambos funcionam de forma integrada. É dizer a seus alunos que tudo neste mundo acontece de forma integrada, e quem nem sempre

podemos planejar o que irá acontecer. Portanto, o momento de aprender é sempre agora: não só na aula de artes, não só na hora da leitura, não só na escola, não só em casa. É agora porque a vida não pára e não nos pergunta se podemos passar para a próxima etapa - a próxima etapa vem sem filas, horários, músicas de introdução ou chamadas.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, M.C.S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006. Cap.3

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: Salto para o futuro: O cotidiano na Educação Infantil. Rio de Janeiro: TV Escola. Nov, 2006. Disponível em:<<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175810Cotidiano.pdf>>

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KYSHIMOTO, T.M. (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. In: Educação, sociedade e culturas, n.17, p.113-134, Porto, 2002.

CORSARO, William. Sociologia da Infância. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 31-56.

DANTAS, Heloísa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. IN: LA TAILLE Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. Piaget, Vigótski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1982.

GUIMARÃES, Daniela. Educação de corpo inteiro. In: Salto para o futuro: Corpo na escola. Rio de Janeiro: TV Escola. Abr, 2008. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf>>

JOBIM E SOUZA S. Resignificando 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.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaios comentados. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.