

DILAINA PAULA DOS SANTOS

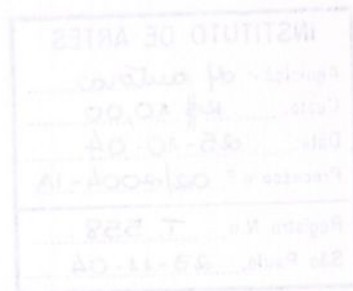
O JOGO DE IMAGINAR, CONSTRUIR E NARRAR:
UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM FANTOCHES
E CRIANÇAS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mestrado em Artes Visuais

UNESP / SÃO PAULO – 2004.



UNESP
Universidade Estadual Paulista
Instituto de Artes



**O JOGO DE IMAGINAR, CONSTRUIR E NARRAR:
UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM COM FANTOCHES
E CRIANÇAS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dilaina Paula dos Santos

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista para obtenção do título de Mestre em Artes, sob a orientação do prof. Dr. Vilmo Guimarães Melo



São Paulo

2004



Dilaina Paula dos Santos

Título: O jogo de imaginar, construir e narrar: Uma experiência de ensino

- aprendizagem com fantoches e crianças da 3ª série do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao programa de Pós – Graduação em Artes

Visuais da Área de concentração em Artes Visuais do Instituto de

Artes da Universidade Estadual Paulista para obtenção do título de Mestre em

Artes, sob a orientação

O jogo de imaginar, construir e narrar:

Uma experiência de ensino - aprendizagem com fantoches

e crianças de 3ª série do ensino fundamental

Componentes da banca examinadora:

Prof. Dr. Vilmo Guimarães Melo

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Instituto de Artes



Dissertação apresentada ao programa de Pós – Graduação em Artes Visuais do

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista para obtenção do título de Mestre

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Instituto de Artes

em Artes, sob a orientação do prof. Dr. Vilmo Guimarães Melo.

Profa. Dra. Maria Carmem Batista Bahia

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Instituto de Comunicação e Artes



São Paulo

2004



Autora: Dilaina Paula dos Santos

Título: O jogo de imaginar, construir e narrar: Uma experiência de ensino – aprendizagem com fantoches e crianças da 3ª série do ensino fundamental.

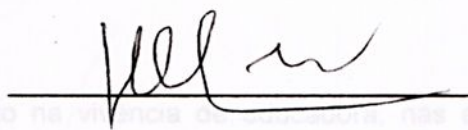
Dissertação apresentada ao programa de Pós – Graduação em Artes Visuais na Área de concentração: Ensino e aprendizagem da arte, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista para obtenção do título de Mestre em Artes, sob a orientação do prof. Dr. Vilmo Guimarães Melo.

Componentes da banca examinadora:

Prof. Dr. Vilmo Guimarães Melo

Universidade Estadual Paulista – UNESP

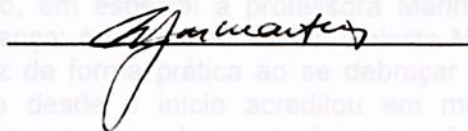
Instituto de Artes



Profa. Dra. Mirian Celeste Martins

Universidade Estadual Paulista – UNESP

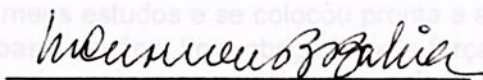
Instituto de Artes



Profa. Dra. Maria Carmem Batista Bahia

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Instituto de Comunicação e Artes



Recordando...

"Cada um de nós compõe a própria história e cada ser em si carrega o dom de ser capaz..." (Renato Teixeira e Almir Sater).

Compus essa história em muitos cenários, e muitos foram os personagens que fizeram parte da narrativa. Por isso é tempo de agradecer...

... aos profissionais da Escola Antônio Carlos de Andrada e Silva, que me deram a oportunidade de realizar a pesquisa lá, todos muitos solícitos, em especial à professora Heloíse, que contribuiu gentilmente com sua experiência de sala de aula, com seu tempo, e com seus alunos.

... à todas as crianças que tive contato na vivência de educadora, nas escolas, no consultório, na família (Macela, Pedro, Gabriel, Renata, Gabriela) e, principalmente àquelas que fizeram parte deste trabalho, na pesquisa – piloto e nos dois grupos da pesquisa.

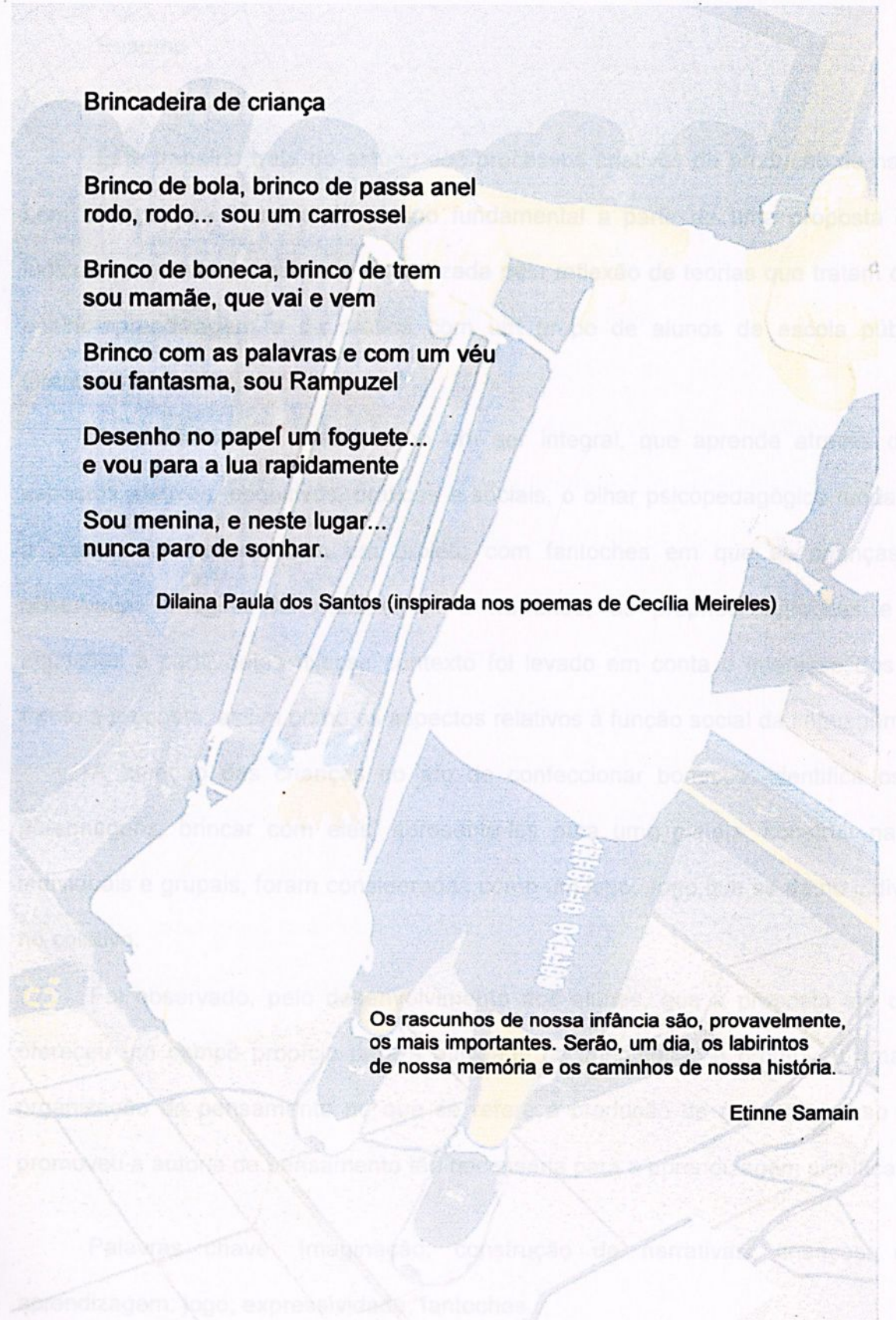
... aos mestres, que no decorrer de minha experiência como aprendiz contribuíram com sua sabedoria na construção dos conhecimentos. Mestres dos cursos de formação, mestres das escolas da infância. Mestres do mestrado, em especial à professora Marina Célia de Moraes que abriu-me novos olhares para a criança; à professora Mirian Celeste Martins, que apresentou-me caminhos de mediação e o fez de forma prática ao se debruçar sobre meu trabalho; à professora Claudete Ribeiro, que desde o início acreditou em meu projeto, oferecendo-me a oportunidade de participar do programa de mestrado; ao professor Vilmo Guimarães Melo, que orientou a pesquisa com dedicação e respeito às minhas idéias.

... à minha família que sempre valorizou meus estudos e se colocou pronta a atender no que fosse necessário. Mãe, pai, obrigada pela base. Irmãos, tios, obrigada pela força. Macela, Daniel, obrigada pelos vídeos. Marido, obrigada pelo apoio e, principalmente, pela paciência.

... aos meus colegas e amigos, que foram interlocutores atentos nas descrições do trabalho. Amigos que deram dicas, sugestões, emprestaram livros... Amigos de perto, amigos distantes, amigos de estudo. Em especial à colega Olga, que disponibilizou de seu valioso tempo para fazer a filmagem da pesquisa (foram tantas trocas).

... a todos aqueles que indireta ou diretamente contribuíram para eu chegar até aqui.

... a Deus, força maior que iluminou meu caminhar.



Brincadeira de criança

Brinco de bola, brinco de passa anel
rodo, rodo... sou um carrossel

Brinco de boneca, brinco de trem
sou mamãe, que vai e vem

Brinco com as palavras e com um véu
sou fantasma, sou Rampuzel

Desenho no papel um foguete...
e vou para a lua rapidamente

Sou menina, e neste lugar...
nunca paro de sonhar.

Dilaina Paula dos Santos (inspirada nos poemas de Cecília Meireles)

Os rascunhos de nossa infância são, provavelmente,
os mais importantes. Serão, um dia, os labirintos
de nossa memória e os caminhos de nossa história.

Etinne Samain

Resumo

Este trabalho trata do estudo dos processos criativos de produção de narrativas com crianças de 3ª série do ensino fundamental a partir de uma proposta didática lúdico-expressiva. A pesquisa foi realizada pela reflexão de teorias que tratam do tema ensino-aprendizagem e da prática com um grupo de alunos de escola pública da Grande São Paulo.

Considerando o sujeito como um ser integral, que aprende através de seus aspectos afetivos, cognitivos, práticos e sociais, o olhar psicopedagógico fundamentou a práxis. Foi desenvolvido um projeto com fantoches em que as crianças foram observadas imaginando, construindo e narrando, os próprios fantoches e outras situações a partir deles. Nesse contexto foi levado em conta o interesse dos alunos frente à proposta, assim como os aspectos relativos à função social da linguagem.

A atuação das crianças no ato de confeccionar bonecos, identificá-los como personagens, brincar com eles, apresentá-los para uma platéia, construir narrativas individuais e grupais, foram consideradas como um jogo. Jogo que se dá no individual e no coletivo.

Foi observado, pelo desenvolvimento dos alunos, que a proposta em questão ofereceu um campo propício para a atividade da imaginação e promoveu uma maior organização do pensamento no que se refere à produção de narrativas. Isso porque promoveu a autoria de pensamento tão necessária para a aprendizagem significativa.

Palavras chave: Imaginação; construção de narrativas; crianças; ensino-aprendizagem; jogo; expressividade; fantoches.

Abstract

This paper is a study of the creative process on the production of narrative stories with third grade children based on an expressive-ludical educational project. The research was forwarded reflecting teaching and learning theories applied to a group of students of a public school in the São Paulo suburban area.

The basis for the analysis and praxis of the research was the psycho pedagogical view that an individual learns by means of cognitive, affective, practical and social aspects as an integral being. A project involving the observation of the creating and making of puppets and their further use in narratives was developed and in this context, elements such as the interest manifested by the children and the aspects related to language were taken into consideration.

The whole creative process of the puppets, its identification with characters, the construction of narratives, individually or in group, as well as the presentation of a play for the public were all taken as a game – a game in the personal and social spheres.

The research revealed by the observation of the children that the present project favored the imaginative activity and promoted a better organization of ideas, in what refers to the production of narratives, for it allowed the authorship of thoughts so useful for the significant learning.

Key-words: Imagination; narrative construction; children; teaching and learning; game; expression and puppets.

SUMÁRIO

IMAGINANDO: Introdução	07
CONSTRUINDO: O Aprendizado como experiência	16
1. Um olhar sobre o homem e o mundo	16
2. Algumas concepções sobre aprendizagem e suas influências na educação brasileira.....	20
3. Inter Ação: Um olhar psicopedagógico	26
4. RE significando a experiência do aprender	30
5. Olhando o processo do saber com os olhos da criança	35
DIALOGANDO: A experiência do jogo simbólico	43
1. O jogo de imaginar	43
2. O jogo de construir	53
3. O jogo de narrar	59
4. O jogo com fantoches: imaginar, construir, narrar	65
ENTRANDO EM CENA: A pesquisa	73
1. Script: Metodologia	73
2. Universo da pesquisa	74
2.1. O cenário	74
2.2. Os personagens.....	75
3. 1º ato: Coleta e análise dos dados através entrevistas.....	75
3.1. Entrevista com a coordenadora.....	75
3.2. Entrevista com a professora.....	77
3.3. Anamnese.....	80
4. 2º ato: Coleta e análise dos dados em experiência com as crianças.....	83
4.1. Experiência com narrativas a partir da imagem de fantoches	84
4.2. Experiência com narrativas a partir da construção de fantoches	90
4.3. Experiência com narrativas a partir dos fantoches construídos.....	105
NARRANDO: A interpretação os dados	132
1. Interações e Trans Forma Ações.....	132
1.1. O corpo criança/boneco e a possibilidade de falar de si.....	132
1.2. O diálogo fantasia/realidade.....	135
1.3. Momentos de interlocução.....	137
1.4. Encontros com a autoria na experiência estética.....	139
2. Percursos narrativos no processo de aprendizagem.....	142
3. Possíveis caminhos a trilhar.....	149
DESFECHO: Considerações finais	152
OS BASTIDORES: Bibliografia	156
1. Geral	156
2. Específica	157

IMAGINANDO: Introdução da pesquisa

Só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que se observa, se estuda, em sua própria história.

Madalena Freire

Este trabalho diz respeito a um assunto que vem me interessando desde meu ingresso no magistério: a expressão plástica e lúdica da criança e suas relações com a aprendizagem.

Como professora regente de educação infantil, depois como arte educadora e atualmente como psicopedagoga e arteterapeuta, venho refletindo sobre teorias e práticas que se propõem a desenvolver os potenciais criativos das crianças.

Como arte educadora, desenvolvi atividades em que as crianças construíam algo esteticamente, o que me levou a entrar em contato o mundo imaginário delas. Esse mundo vinha expresso em narrativas representadas plasticamente e oralmente. Eram personagens feitos de argila, sucata, cenas pintadas e desenhadas no papel, que traziam histórias. As crianças, ao serem questionadas sobre suas composições, revelavam características delas, contavam o que os personagens estavam fazendo, pediam materiais para construir cenários. Ao mesmo tempo em que desenhavam, elas iam produzindo sons ou contando o quê estava acontecendo. Quando a construção era tridimensional, elas a faziam movimentar e se comunicar. Eram aulas em que as crianças se envolviam, se desenvolviam e aprendiam.

A partir da observação desta experiência, e tendo como objetivo educacional facilitar a aprendizagem significativa da criança e favorecer o desenvolvimento de competências pessoais, venho me interessando pelo estudo desses processos, assim

como a participação das linguagens expressivas neles. Encontrei na psicopedagogia algumas respostas para minhas perguntas, mas a partir de minha práxis, deparei-me com outras questões.

Como psicopedagoga clínica, diagnosticando e intervindo nos processos de aprendizagem das crianças, venho observando que, grande parte delas, apresenta dificuldades consideráveis para produzir, interpretar textos e buscar estratégias na resolução de problemas durante o processo de elaboração dos mesmos; o que compromete consideravelmente o ato de aprender e os resultados dele esperados.

Essas crianças apresentam uma dificuldade significativa de *expressão verbal*, uma vez que não conseguem organizar adequadamente o pensamento e exprimi-lo através da linguagem oral e escrita. Há uma preocupação maior nesse sentido com as crianças do 2º ciclo (3ª e 4ª séries), pois espera-se que produzam "textos escritos coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados"(PCNs de Língua Portuguesa, 2000, p. 125).

De acordo com os PCNs, na 1ª série, a ênfase dada ao processo de leitura e escrita se encontra na alfabetização. Na 2ª série, as questões alfabéticas são trabalhadas com uma preocupação maior com a ortografia, e com o início da produção de textos. Na 3ª e 4ª séries, a perspectiva do conteúdo programático de Língua Portuguesa é visando a criança produtora de textos, para tanto ela entra em contato com textos de diferentes gêneros e experiencia atividades que a auxiliem na aprendizagem da produção destes. As crianças de 3ª série geralmente têm como conteúdo programático a aprendizagem da produção de textos narrativos.

Observando crianças de 3ª e 4ª séries com as quais tenho trabalhado, noto que muitas apresentam dificuldade em compreender a função social da escrita como

comunicadora de idéias. São crianças sem motivação para escrever e que produzem textos somente com o objetivo de cumprir tarefas. Essas crianças não entram em contato com a riqueza de seu imaginário, expressam idéias desarticuladas e um repertório imaginário empobrecido. Elas não gostam de produzir narrativas escritas, não se interessam por este tipo de atividade porque, na maior parte das vezes, não tem nenhum significado para elas.

A análise desta questão mostra a inexistência da *autoria* do aluno, que imagina e cria, e ainda, a ausência da *relação sujeito/objeto* no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o não reconhecimento e uso da intersubjetividade implícita na ação de conhecer, que se traduz como motivação e desafio.

A condição em que o aluno se encontra resulta, em grande parte, da existência de uma escola que tem como objetivo principal o ensino e aprendizagem de conteúdos de conhecimento, na forma em que foram elaborados pelos especialistas e, portanto, não deixam espaço para a imaginação, a criatividade, a expressão e elaboração próprias. O resultado é o desinteresse da criança pela atividade em sala de aula.

Refletindo sobre a prática pedagógica, em sala de aula, e psicopedagógica no consultório, tenho formulado questões gerais e problemas específicos sobre educação, ensino, aprendizagem e prática didática. Com base neles, venho buscando uma abordagem que implique em atividades didáticas que levem em consideração a idéia da autoria e conduza a uma prática que facilite a produção de textos narrativos pelas crianças.

Trazendo na bagagem a experiência de arte educadora, tenho realizado intervenções psicopedagógicas em que as propostas de produção de texto são lúdicas,

promovem o encontro com o imaginário e o enriquecem. Isto é feito através de situações de jogo, propondo desafios e descobertas.

Tais propostas envolvem jogos simbólicos com brinquedos, fantoches, construções estéticas, produções na linguagem plástica, gestual e oral. Este tipo de atividade motiva as crianças de tal forma que o momento de registrar e fazer a transformação para a linguagem escrita, acontece de forma natural. As crianças parecem gostar de escrever porque utilizam o imaginário para produzir o texto oral e escrito.

Uma das propostas que venho desenvolvendo é a dos fantoches. As crianças os confeccionam, brincam com eles, os manipulam, os caracterizam como personagens que dialogam entre si, e criam histórias sobre eles. Os resultados desta experiência têm sido muito satisfatórios e vem proporcionando a alegria de ensinar e de aprender.

A prática com essas propostas tem despertado em mim a necessidade de refletir sobre a linguagem criativa da criança e de explorar a proposta lúdico-expressiva interdisciplinar no uso de fantoches. Estes são os objetivos maiores desta pesquisa.

A partir desses objetivos, formulei algumas questões específicas que passaram a nortear o estudo sobre o assunto:

- Que tipo de metodologia pode ajudar a criança na produção do texto narrativo?
- Como a criança cria narrativas a partir da brincadeira simbólica e da construção estética?
- Como a criança amplia seu repertório imaginário usando um fantoche?

- Como o outro (professor/mediador e outras crianças do grupo) pode intervir no processo de criação de narrativas?
- O que a criança pode produzir a partir da experiência com fantoches?

Tendo como base estas questões, realizei uma pesquisa-piloto com o objetivo de experimentar e aplicar a proposta com fantoches.

A atividade foi realizada com um grupo de seis crianças de 8 a 10 anos, estudantes de 2ª a 4ª série de escolas pública e particular localizadas na Zona Oeste de São Paulo e ocorreu em meu consultório/atelier em junho de 2003. Essa experiência foi muito importante, pois ofereceu dados para que eu pudesse repensar alguns procedimentos.

Após a revisão dos procedimentos de coleta de dados com base nos resultados obtidos e problemas levantados pela pesquisa-piloto, realizei, em outubro e novembro de 2003, uma pesquisa de campo em uma escola pública de São Miguel Paulista, com dois grupos de 6 crianças em cada um deles, da 3ª série do ensino fundamental.

Inicialmente foi realizado um estudo sobre a escola e as crianças que fariam parte da pesquisa. Em seguida, foram desenvolvidas algumas propostas psicopedagógicas com o uso de fantoches, visando à criação de narrativas. Foram realizados três encontros com as crianças. No primeiro, foi desenvolvida uma experiência de produção de texto narrativo a partir da imagem de fantoches. No segundo encontro, as crianças foram convidadas a construir fantoches, explorar seus gestos, produzir uma identidade para eles e apresentá-los. No terceiro, foram realizados diálogos entre os bonecos, produção de narrativas individuais e grupais e avaliação da experiência, expressando sentimentos relativos à mesma.

Após a análise inicial do desempenho dos dois grupos de crianças, um deles foi escolhido como o objeto de análise e interpretação dos dados, em razão da participação efetiva das crianças nas atividades de todos os encontros. Do outro grupo, foram destacadas algumas situações que considerei interessantes serem observadas, complementando a interpretação dos dados.

A pesquisa-ação, escolhida para o desenvolvimento deste estudo, vem ao encontro desta abordagem no que se refere à minha intervenção psicopedagógica como pesquisadora, mediando a proposta e influenciando no desenvolvimento das atividades e aprendizagem das crianças.

A preocupação desta pesquisa foi a de estudar o processo de produção, e não o resultado final de cada atividade. Para tanto foram observados os seguintes fatores:

- motivação e interesse ao realizar cada atividade;
- relações criativas nas construções plásticas;
- relações criativas no gesto e na brincadeira;
- materialidade dando suporte ao imaginário;
- processos de interlocuções na mediação feita pelo facilitador e pelas próprias crianças;
- desenvolvimento de produções de narrativas pelas crianças (ampliação de repertório imaginário, organização do pensamento).

O estudo destas questões vem se apoiando em princípios e categorias de análise, sobretudo os de *experiência e aprendizagem significativa* de Dewey e a *concepção sócio-interacionista* de Vygotsky, da própria experiência didática e do trabalho como psicopedagoga.

A pesquisa, tendo como enfoque a *interdisciplinaridade*, adota como embasamento teórico a *experiência estética da aprendizagem*, fundado na *ação* do ser humano. Ação esta que depende de sua autoria, pressupondo desejo, interesse, motivação e desafio para que haja *inteireza*.

Esta ação é considerada, perante a teoria estudada, como um *jogo*. O jogo em que a criança *imagina, constrói e narra histórias*. A imaginação é vista no diálogo da fantasia com a realidade.

Por volta dos 3 anos de idade, o objeto de criação da criança começa a ser um *símbolo* de algo que ela utiliza para brincar, por isso é uma *brincadeira simbólica*, um jogo dramático. Para Vygotsky (1990), esse jogo, baseado na ação, excita a imaginação e a criação técnica das crianças. As atividades que envolvem as linguagens expressivas: desenhos, pinturas, esculturas, são para a criança um jogo, uma brincadeira que possibilita o enriquecimento de seu imaginário. A proposta de experiência com fantoches é estudada como construção estética no diálogo com o imaginário, portanto é promotora de linguagem.

No ato criativo, possibilitado pela expressão plástica de imagens visuais, estão também implícitas as capacidades cognitivas de relacionar, ordenar, configurar, significar e resignificar, promovendo a organização da *expressão verbal* necessária para a produção do texto.

Partindo destes pressupostos, elaborei como *hipótese de trabalho* que a prática didática baseada no *fazer da criança* e fundada no *jogo com fantoches* possibilita uma relação afetiva, cognitiva e prática com o boneco em confecção, criando condições propícias para a atividade do imaginário na organização do pensamento e produção de textos narrativos.

Vygotsky (1990) aponta que o desejo de escrever será despertado na criança por uma proposta que parta do *interesse* dela, daquilo que desperte nela o entusiasmo e o interesse para escrever. A criança gosta de contar aquilo que ela conhece bem, gosta de temáticas que possibilitem expressar com a linguagem o seu mundo interno.

Construir uma história sobre algo criado pela própria criança, investido de afeto, expressando o seu mundo interno, pode trazer o entusiasmo por escrever. Isso só é possível quando se leva em conta a vivência do aprendiz, valorizando sua *experiência cultural*. A linguagem é ampliada pela possibilidade de contato com o interlocutor interessado e com outras experiências culturais.

Para compreender melhor o que é aprendizagem e como ela vem sendo concebida no Brasil, o *primeiro capítulo* faz um estudo sobre algumas visões de homem, em seus aspectos desenvolvimentais, e sobre as teorias relativas à aprendizagem infantil, sob aspecto histórico, e da psicopedagogia, que constrói a teoria juntamente com a prática. Serão utilizados autores cujos pensamentos se inter cruzam com o da psicopedagogia e que concebem aprendizagem como interação do sujeito com objeto e com outros sujeitos. Nesta concepção, a aprendizagem se realiza na mediação da experiência anterior com o novo.

Recuperando os pressupostos do 1º capítulo, baseados na experiência de aprendizagem significativa fundada na autoria, trago no 2º capítulo a importância da expressão e da imaginação para a aprendizagem. Este capítulo refere-se ao jogo simbólico manifesto na brincadeira e expressão plástica infantil, remontando à concepção de que a linguagem é fundamental na constituição do sujeito, na perspectiva da epistemologia do materialismo dialético.



O *terceiro capítulo* organiza a metodologia utilizada, indica o universo da pesquisa, os sujeitos observados, a coleta e as categorias de análise dos dados, e analisa os dados coletados.

O *quarto capítulo* interpreta as situações observadas e estudadas com o grupo de crianças e apresenta os resultados obtidos pelo estudo.

A relevância deste trabalho está na importância da reflexão sobre a autoria de pensamento para a aprendizagem significativa, baseada na possibilidade de imaginação e criação oferecida aos alunos. Discussão que se faz urgentemente necessária principalmente no ensino fundamental de 1^a à 4^a série (base para a formação do aluno). A educação brasileira carece de propostas apoiadas em um procedimento psicopedagógico que, através de atividades lúdicas e criativas, aumentem a capacidade de ação, expressão e organização no indivíduo.

Parto do princípio de que o conhecimento de recursos que facilitam uma aprendizagem significativa, considerando o processo de desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos, promove o desenvolvimento de competências pessoais. Propostas que valorizem suas experiências culturais, considerando-a como ser criativo e construtor de sua própria história.

Acredito que o sujeito só é sujeito porque imagina, cria e se expressa. "O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, mas porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando" (OSTROWER, 1991, p. 10).

Convido você, leitor, a também entrar em cena nessa pesquisa, reinterpretando-a, dando nova forma, recriando-a.

CONSTRUINDO: O aprendizado como experiência

(...) é exatamente isso que a criança deseja saber, aquilo que estabelece uma relação viva com as coisas.

Walter Benjamin

1. Um olhar sobre o homem e o mundo

Quando o *homo sapiens* realmente passou a ser humano? Quando realmente começou a humanidade? As respostas são variadas para os cientistas. Para alguns foi quando passou a andar sobre dois pés, para outros, quando adquiriu o movimento de pinça ou, ainda, quando descobriu o fogo, utilizando a razão. Mesmo esta última visão ainda define o homem como um animal.

Para nós, que acreditamos na *Arte como representação*, o ser humano pôde ser reconhecido como tal, quando começou a fazer desenhos na caverna, representou o mundo com manchas, cores e linhas, comunicou o quê percebia e pensava, deixou para a humanidade seu legado de experiências, enfim, quando foi capaz de simbolizar. Esta idéia é consoante com a que foi exposta na "Mostra do Redescobrimento – Brasil + 500", que aconteceu em 2000 no Parque do Ibirapuera, em São Paulo no setor da pré-história brasileira. Esta é a visão do *homem como ser histórico*.

As obras dos artistas pré-históricos manifestam a vocação inventiva do homem e da sua mente criadora para interpretar a realidade. O desejo de compreender e apropriar-se dela leva o homem a tentativas de interpretação através da capacidade mental de *simbolizar*. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA; 1998, p. 36).

Com esse olhar sobre o homem e sua criação, volto-me também para a escola, trazendo um olhar histórico sobre a educação. Uma das autoras da citação acima,

Mirian Celeste Martins (1992, p. 10), reflete que ainda vivemos a definição de que o homem é um animal racional, o que faz a escola priorizar a razão na leitura e conhecimento do mundo.

A escola esquece deste ser simbólico e da aprendizagem significativa que é mediadora da construção do conhecimento e da memória formada por recordações, num processo criativo e construtivo, onde os fatos são organizados, sintetizados, reunidos num foco de pensamento.

A autora diz ainda que "Priorizando o 'animal racional' a escola deixa de lado os sentimentos, os sentidos e a imaginação, e com eles a Arte como forma de construção do conhecimento" (1992, p.10).

Falar de aprendizado, linguagem, criatividade, imaginação, é falar sobre um ser que se comunica com outro (s), portanto social. Sendo social, recebe influências da cultura de que participa. Esta cultura é composta de sistemas que estão interligados, influenciando-se mutuamente. Há aqueles sistemas que estão mais presentes no mundo infantil: o que acontece dentro da escola e o que ocorre em casa.

Em casa, a criança convive com o sistema familiar e com os meios de comunicação, principalmente a televisão. Na escola que frequenta, recebe o sistema educativo da mesma. Estes sistemas influem diretamente em seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social nas suas relações com a aprendizagem.

Infelizmente nós e nossas crianças vivemos em sistemas, onde a interação do sujeito com o que faz, ocorre de forma extremamente mecânica. Estamos nos deparando com um mundo cada vez mais descartável, onde as relações das pessoas com o quê fazem, em seu dia a dia são superficiais. O mecânico do fazer não traz a plenitude do humano, em seus aspectos afetivos, cognitivos e sociais; uma plenitude de viver o "aqui e agora" da existência. Não há envolvimento. Aquilo que é feito

mecanicamente é desconectado daquilo que pensamos, daquilo que sentimos. Este fazer não tem sentido, pois nada se realiza, nada se cria.

(...) um ser humano é reduzido ao ter que gastar um dia inteirinho de vida "apertando o parafuso" de uma engrenagem da qual ele desconhece o mecanismo... uma engrenagem sobre a qual ele nunca vai opinar; não vai ter a chance de assumir responsabilidade intelectual pelo "parafuso" que aperta... E assim, esvaziado de uma responsabilidade, de uma ligação com o trabalho que realiza, o imenso potencial do ser humano se frustra. (BOJUNGA, 1999, p. 54).

O que nossa sociedade tecnológica vem fazendo de algumas décadas para cá, é massificar as pessoas. Chaplin, em seus filmes, reflete isso de forma direta e belíssima: representa pessoas adquirindo um sentimento de não autonomia, de não responsabilidade pelo que fazem ou deixam de fazer. O homem é privado da experiência humana, de sua atuação como participante da história.

Este é o homem que assiste o mundo e não participa dele. Homem que, exposto aos meios de comunicação de massa, se cala. Homem que, quando criança, se senta diante da TV, e não age diretamente sobre as coisas, pois a imagem fica no lugar da ação. Trisciuzzi e Cambi, citados por Sandra Richer, (2001) também refletem que frente à sociedade tecnológica, a criança não manipula e explora o seu entorno em primeira pessoa, somente recebe as mensagens e as incorpora, portanto não cria.

Sonia Kramer (1992) nos conta que a arte de narrar, que é aprendida na vida social, está desaparecendo pela importância dada à difusão de informações que não estão vinculadas nem à vida de quem a transmite, nem à de quem a recebe.

Sabemos que a linguagem mais veiculada dentro de casa é a linguagem televisiva. As crianças geralmente não têm pessoas que se comunicam com elas em uma linguagem construtiva, tampouco têm a possibilidade de se expressarem assim, o que dificulta a organização de seu pensamento e a expressão deste em linguagem.

Então, nos resta a escola: lugar de experiência direta, ação, criação, recriação das imagens tecnológicas. Mas o que vemos ainda em muitas escolas, é uma olhar sobre o homem como objeto, "coisificando-o", que tem como base o fazer repetitivo e mecânico. Para Paulo Freire, esse tipo de escola não considera os homens como recriadores do mundo e sim meros espectadores. Nela a consciência é "(...) continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos" (1987, p. 63). Nesse olhar, em que a experiência direta das pessoas não é valorizada, elas dificilmente entram em contato com suas histórias. Não se dão conta do quanto têm para contar, talvez porque nem tenham para quem contar. Parece que nem alunos, nem professores têm nada a narrar.

A comunicação com as crianças fica, muitas vezes, bloqueada pela falta de uma interlocução dos professores, que não encorajam os alunos a se expressarem. Os objetivos pedagógicos que são trabalhados através de seqüências de conteúdos definidos, geralmente são alheios aos interesses infantis, não promovem a experimentação, a tentativa e o erro, e sim a atitude tarefeira de cumprir alguma ordem preestabelecida.

Levando em conta o sistema escolar e o contexto social da criança fora da escola, podemos repensar a educação, abrindo espaço para um novo olhar sobre o humano.

Dessa forma, a visão de sujeito como autor de seu pensamento e a importância do jogo e da experiência estética para o processo de aprendizagem são questões que vem sendo discutidas nas últimas décadas. É com base nessas questões que tento trazer um olhar histórico para os saberes brasileiros em educação.

2. Algumas concepções sobre aprendizagem e suas influências na educação brasileira

Toda a perspectiva educativa, incluindo os objetivos escolares e as atividades advindas deles, se apóia em uma concepção de sujeito.

A escola fundamental de 1ª à 4ª série leva em consideração os aspectos do desenvolvimento infantil, assim como a maneira com que a criança aprende, para planejar as atividades escolares.

A concepção que se tem da criança é, como afirma Tizuko Kishimoto (1996, p.19), "(...) vista pela cultura de diferentes maneiras". Uma das maneiras é àquela antiga em que a criança era definida como um adulto em miniatura, como um ser incompleto, sem especificidades próprias. Visão que levou a educação a vislumbrar apenas o adulto que iria se formar. Esta forma de olhar a educação acabou por levar durante muito tempo, a uma prática em sala de aula onde quem detinha o saber era o professor e o aluno era um mero receptor passivo, a escola era "(...) como uma fábrica, na qual de um lado da esteira entrava menino ignorante e do outro saía cidadão formado" (WEISZ, 2002, p. 52).

Este pressuposto ainda prevalece em nosso país até hoje, em boa parte das escolas. É um reflexo de um sistema marcado pela história brasileira. O Brasil Colonial teve uma realidade criada a partir de uma cultura que foi muitas vezes transposta ou imposta. Até antes do século XX, o princípio da não originalidade que foi operando em nosso país contribuiu para uma postura mais dependente, imitadora, conformista.

Com isso, a valorização cultural, foi durante muito tempo, o quê vinha de fora. A não avaliação e crítica desse "importado" para a realidade brasileira, levou-nos a

“engolir” muitos preceitos sem “digerir”. Recebemos dessa mesma forma a influência positivista no final do século XIX. E assim continuou-se abolindo a idéia de *indivíduo*, *senhor de seus atos*.

Alguns movimentos que pregavam a nacionalidade na valorização do que é nosso, surgiram durante o século XX. Esses movimentos expressavam uma rejeição pelo estrangeiro, mas sem refleti-lo, negando a realidade de um país constituído por influências externas e, portanto, a nós mesmos. Nesse sentido, a idéia de dependência permanece incutida pela *falta de identidade e de autonomia* vinculadas a ela.

O que é vivido como cultura é refletido na educação. Ana Mae Barbosa (1982, p. 11), diz que “(...) Nossa experiência histórica mostra que, num país econômica e politicamente dependente, o sistema educacional é um reflexo dessa dependência”.

A proposição cartesiana, que se sustenta pela objetividade e pressuposto de que todos pensam da mesma maneira, levou o ensino, até o começo do século XX, a desconsiderar as ligações existentes entre os conteúdos escolares.

Vivemos ainda os resquícios dessa história. Fomos formados a partir desta visão positivista em que os conteúdos devem ser transmitidos por quem detêm o saber, sem nenhuma relação com o sujeito que aprende. Esta visão de mundo tem como pressuposto a educação ambientalista ou *behaviorista*, defendida por Skinner, que defendeu a teoria de que o ambiente oferece muito mais influência sobre o desenvolvimento do que a maturação biológica.

Paulo Freire nomeou esse tipo de educação de *bancária*, “(...) em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a ordem de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (1987, p. 58). A aprendizagem pensada como estímulo-

resposta fez com que o professor acreditasse que era preciso “colocar” conteúdos na cabeça do aluno e depois retirá-los.

A postura educacional que vê o estudante como um aluno-receptor, supervaloriza a *memória*. É fato que, aprender somente utilizando o recurso da memória, em nada acrescenta para o desenvolvimento infantil, ao contrário, muitas vezes a criança, por não conseguir utilizar este recurso e responder adequadamente às questões impostas, se acha incapaz e acaba desistindo de aprender. Isso ocorre porque, como nos diz Paulo Freire (1987), esta escola inibe o poder de criar e atuar.

Encontramos ainda hoje, em muitas escolas brasileiras, uma prática que não considera os interesses e necessidades infantis, que não concebe o conhecimento como processo de construção do sujeito em relação com o mundo que o rodeia, que não cria na sala de aula um ambiente facilitador e estimulante para a aprendizagem.

A imaginação é abordada como algo que distrai a criança da aula e as atividades lúdicas e expressivas são desvinculadas das atividades ditas escolares. O mundo revelado pelas Ciências, na visão positivista, deixa pouco espaço para a expressividade, para a criação, para o jogo. Esta abordagem não reconhece o processo, o vir-a-ser do humano no contato com o mundo, na sua historicidade.

Mas felizmente, estas questões relativas às concepções sobre o humano, começaram a ser refletidas já no início do século XX. Algumas mudanças de olhar para o sujeito e mais especificamente para o sujeito que aprende, sofreram influências do modernismo. Começou-se então a se pensar o sujeito de uma outra forma. Psicólogos, pedagogos, artistas trouxeram uma *visão mais subjetiva* do homem. Cézair Coll (1994, p.100), escreve que “A idéia de um ser humano relativamente fácil de moldar e dirigir, a

partir do exterior, foi progressivamente substituída pela idéia de um ser humano que seleciona, assimila, processa, interpreta e confere significações aos estímulos".

Esse olhar faz parte da concepção estruturalista, que observa as relações entre os elementos de um objeto, e não somente as características individuais do mesmo. O estruturalismo enfatiza a linguagem como um sistema de significação.

Essa nova visão de homem modifica também a visão sobre a criança, sobre seu desenvolvimento e sobre como ela aprende. A criança começa a ser olhada não mais como um pequeno adulto, mas como um ser com características específicas e sempre em desenvolvimento.

A Escola Nova surgiu daí. Foi um movimento das décadas de 20 e 30 que, a partir desses pressupostos, concebia a criança como um ser ativo no processo de aprendizagem. Dewey, Decroly, Claparède, Montessori e Freinet foram importantes pensadores dentro da educação.

Os estudos realizados nas últimas décadas têm mostrado que a aprendizagem ocorre a partir daquilo que a criança vivencia, portanto, daquilo que faz sentido para ela. A relação da criança com o aprender é uma relação que não envolve somente o intelecto, mas sim seu corpo e seus afetos.

A nova forma de olhar a criança, com interesses e necessidades próprias, trouxe contribuições grandiosas para a educação. Ressalte-se aqui a importância da *experiência da ludicidade e da expressividade* na infância.

A criança que aprende passou a ser pensada como aquela que constrói o conhecimento. Posição muito diferente daquela de tabula rasa, pensada anteriormente. Nesse contexto, encontramos o *professor como facilitador* do processo de aprendizagem, aquele que oferece espaço e atividades para que a criança aprenda.

O foco do escolanovismo, colocado na aprendizagem pela *descoberta* e no *conteúdo ligado aos interesses* do aprendiz, fez com que a proposta veiculada fosse mal interpretada, pois os educadores entendiam que não haveria necessidade de incluir “(...) o objetivo no processo da experiência” (DEWEY, 1966, p.122, citado por BARBOSA, 1982, p. 9). Sendo assim, sem compreender adequadamente a concepção de aprendizagem pela experiência, concluíam que o professor não deveria intervir. Começaram a adotar práticas espontaneístas, sem planejamento anterior, deixando as crianças, muitas vezes, ao acaso e limitadas em suas aprendizagens. Este tipo de escola não oferece o meio social para a ampliação dos saberes dos alunos.

Foi o “laissez faire” que algumas escolas brasileiras, na sua busca pelo novo, se propuseram a fazer. Nosso país, “importador” de idéias, adotou conceitos sem refleti-los, o que nos levou a fazer uso indevido de muitas abordagens. Notamos que o modismo também se encontra na educação.

Penso que este fato advém em parte da *formação dos professores*. Os cursos do antigo normal, assim como os de pedagogia, ensinam as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento infantil de forma não significativa para o professor, pois não integram a teoria e a prática.

O quê o professor vivencia em sala de aula é muito diferente do que é passado na teoria. Ele continua muitas vezes perdido, sem referências que o ajudem a construir uma prática didática efetiva.

Práticas educacionais não refletidas, que não levam em conta a realidade da criança brasileira, têm contribuído para a evasão escolar. O que vemos é a criança chegar à 3^a. 4^a série e achar que não sabe nada e que não tem capacidade para aprender nada.

Repensando a prática escolar, teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento foram sendo construídas ao longo do século XX. A reflexão sobre o quê ensinar e como ensinar favoreceu um pensar sobre o currículo escolar, surgindo assim as teorias de currículo. Nesse trajeto, iniciamos com as teorias tradicionais, em que a ênfase é dada aos conceitos de ensino e aprendizagem. Caminhamos para as teorias críticas, que observam as relações de ideologia e poder, contestando o currículo escolar que se expressa na linguagem da cultura dominante. E, por fim, chegamos às teorias pós-críticas e encontramos uma ampliação de olhar para a subjetividade e para o multiculturalismo.

As teorias pós-críticas, contextualizadas no pós-modernismo, oferecem “um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos” (SILVA, 2003, p. 111). O pós-modernismo se define a uma mudança de época e abrange um extenso campo de objetos. Para Silva, a perspectiva pós-modernista é inspirada no conceito pós-estruturalista de que o sujeito não é o centro da ação social. A visão pós-estruturalista transcende o estruturalismo no sentido de transformar em fluidez o processo de significação. Nessa concepção, o processo de significação é, segundo Silva (2003, p. 123)

(...) basicamente indeterminado e instável, a atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento. O significado não é, da perspectiva pós-estruturalista, preexistente; ele é cultural e socialmente produzido.

As teorias pós-críticas dialogam de forma mais efetiva com a prática pois, entende-se que o conhecimento que se constitui num sistema de significação, influenciará no comportamento humano. O conhecimento acadêmico e o conhecimento

cotidiano se aproximam, trazendo as variadas instâncias culturais como fonte de ensinamento.

Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também tem uma "pedagogia", também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade (SILVA, 2003, p. 139).

Dentro dessa abordagem, compreendemos melhor o papel da escola que é o de oferecer possibilidades de *construção de conhecimentos* que tenham *relevância aos aprendizes*, considerando suas *experiências culturais*. A partir desse olhar, apontamos para as dificuldades encontradas pelos professores e pelas crianças na escola brasileira e a urgência em propor uma prática educativa que ajude a saná-las. Essa necessidade também fez surgir uma nova área de atuação que estuda os processos de aprendizagem do sujeito, de onde trago meu olhar: a Psicopedagogia.

3. Inter Ação: um olhar psicopedagógico

A psicopedagogia organizou-se no Brasil como categoria profissional por volta dos anos 50 e 60, com a divulgação da abordagem neuropsicológica; essa linha de análise inicialmente restringiu os profissionais psicopedagogos. A partir dos anos 80, com as contribuições da recente sociolinguística e de conhecimentos já estabelecidos pela psicologia e pedagogia, a psicopedagogia vem propondo alternativas prático-teóricas que aumentam as competências de saberes dos sujeitos (aprendizes e professores), para a melhoria da qualidade de ensino.

Esta área do saber estuda os processos de *ensino – aprendizagem*, do ponto de vista de quem ensina e de quem aprende. Compreender os processos de aprendizagem da criança e de ensino da instituição escolar, auxilia a encontrar as possíveis dificuldades e soluções para o fracasso escolar.

A *práxis psicopedagógica* ocorre em contextos clínico e institucional, sendo um trabalho *preventivo* e *interventivo*. Preventiva é prática que oferece recursos aos educadores para refletirem sobre sua atuação educativa, visando propostas que ajudem nos processos de ensino. Intervenção é a mediação que faz o psicopedagogo ao aprendiz, na tentativa de facilitar os seus processos de aprendizagem.

Percebe-se no trabalho preventivo, uma intervenção e vice-versa. Ensino - aprendizagem é um único processo porque considera a interdependência entre aquele que aprende e aquele que ensina.

Trabalhando com propostas preventivas, estamos intervindo e também prevenindo através da intervenção. É esta proposta que apresento para a *práxis* de minha pesquisa.

Entendo a *práxis psicopedagógica* na visão marxista:

Com Marx, esse termo passa a significar uma atividade prática, material, representando o próprio cerne do pensamento marxista enquanto filosofia que se propõe a transformar o mundo e não apenas a interpretá-lo. A idéia de *práxis*, portanto, firma-se numa compreensão do homem como ser ativo e criador, que transforma-se na medida em que transforma o mundo pela sua ação social e material. (SCOZ, 1994, p. 19).

A visão que a psicopedagogia tem sobre o sujeito é a de um ser em relação. A aprendizagem é então concebida a partir da *interação* do sujeito com o mundo, onde um interfere no outro, portanto *dialética*.

Nessa abordagem do processo de ensino – aprendizagem, a psicopedagogia toma como referência a visão *epistemológica interacionista*, onde se estabelece a relação mútua entre sujeito e objeto de conhecimento.

O olhar *holístico* da psicopedagogia, ao tentar compreender o ser como um todo relacionado, formula questões afetivas, cognitivas e sociais, implícitas no aprender. Para tanto, utiliza-se, principalmente, de conhecimentos da psicologia e da pedagogia e suas inter-relações. A psicopedagogia é uma área *interdisciplinar*.

A compreensão destas inter-relações se faz a partir de alguns pressupostos sobre a aprendizagem tais como, *autoria de pensamento* e, que envolvem *motivação*, *interesse* e *desafio* propostos ao aprendiz. Estes pressupostos e os conceitos básicos de alguns autores são utilizados como referência teórica da pesquisa e do trabalho redigido.

Um importante pensador da abordagem interacionista que fundamenta a praxis psicopedagógica, foi o biólogo suíço Jean Piaget. Suas pesquisas foram bastante difundidas no Brasil, a partir dos anos 70. A sua concepção de *aprendizagem construtivista*, dentro da epistemologia genética, contribuiu para vários estudos nas áreas da psicologia, pedagogia e psicopedagogia.

Também compartilhando da abordagem interacionista, o psicólogo russo Le Seminovitch Vygotsky a concebe de forma mais ampla. Com sua perspectiva *sócio-histórica*, vem nos mostrar que a aprendizagem ocorre entre o indivíduo e os instrumentos físicos e simbólicos de que dispõe nas relações sociais. Vygotsky, além de observar o processo do sujeito que aprende, observa também o saber acumulado em sociedade, transmitido pelos mais velhos e por outras crianças, que experienciam, de forma diferente, a aprendizagem.

Nos últimos anos estamos tendo maior acesso à obra de Vygotsky, até então não traduzida do original para outras línguas, principalmente a portuguesa. A psicopedagogia vem encontrando no pensamento de Vygotsky contribuições, teórica e metodológica, de grande alcance.

Jonh Dewey, educador americano, aponta o papel dos objetivos a serem alcançados pelo ensino, como o “fim”, a intenção da *experiência de aprendizagem*. Com isso, assim como Vygotsky, ele nos mostra a importância do papel do professor na construção do conhecimento dos alunos.

Nesta perspectiva, pensamos no educador como mediador dos saberes, que planeja e promove situações de aprendizagem, partindo dos saberes dos alunos, e ampliando-os com novos saberes. Para Dewey, os conteúdos devem ser contextualizados com os interesses infantis, para que exista *motivação* (motivo) para aprender. Dewey trouxe também grandes contribuições no que se refere ao papel da arte na educação, considerando a *aprendizagem como experiência estética*.

No Brasil, temos como referência da abordagem interacionista, o educador Paulo Freire que, partilhando da relação *dialógica*, concebeu o sujeito que aprende como recriador do mundo. A partir disso criou um método de educação “libertadora”.

Assim, a educação começa se voltar para as questões culturais de seu povo, refletindo que o homem só pode ser reconhecido como indivíduo, se fizer parte do social.

Nesse olhar cultural, a arte é considerada fazendo parte de um sistema de representações simbólicas construídas pelo indivíduo. A noção de cultura visual, trazida por essa perspectiva, “(...) é interdisciplinar, e busca referências da arte, da arquitetura, da história, da mediatologia, da psicologia cultural, da antropologia, etc.” (HERNÁNDEZ,

citado por FRANZ, 2003, p. 130). Esse campo de saberes possibilita a transferência do universo visual que ocorre fora da escola para sua reinterpretação dentro da escola.

Isso porque:

(...) diante da cultura visual, não há receptores, nem leitores, mas construtores e intérpretes na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa e de acordo com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado fora da escola (HERNÁNDEZ, citado por FRANZ, 2003, p. 131).

A proposição trazida por esta abordagem, vem de encontro à perspectiva psicopedagógica no sentido de que a escola é vista como mediadora dos saberes dos alunos porque parte da realidade pessoal, social e cultural dos mesmos. Desta forma, a escola possibilita a construção da identidade como sujeito que constrói a própria história.

Levar em conta a realidade do aprendiz é levar em conta a sua experiência.

4. RE significando a experiência do aprender

Tudo o que modifica a matéria é uma experiência. O que diferencia a experiência, vivenciada por nós humanos, da experiência animal, é a inteligência. Este é um conceito do grande educador Jonh Dewey, que começou a expor suas idéias, tão atuais, no começo do século XX.

A experiência humana é mais significativa do que a dos animais porque nos faz adquirir conhecimentos, levando-nos a perceber a relação existente entre as coisas. É uma experiência de aprendizagem porque há participação do pensamento. Através dela

podemos perceber algo novo, aquilo que antes não havíamos percebido. Podemos pensá-la então como uma experiência educativa.

Dewey (1952, p. 10) define a educação como um "(...) processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a dirigir o curso de nossas experiências".

A experiência educativa da qual falamos não é uma experiência qualquer, é o que Dewey chama de *uma* experiência. Nesse tipo de experiência há uma inteireza, os aspectos afetivos, cognitivos e práticos se encontram presentes e conectados. A diferença entre ter experiência e ter *uma* experiência é que enquanto naquela temos dispersão e interrupções devido a não inteireza, nesta nos envolvemos em busca de um fim, há uma intenção no realizar. Este envolvimento, esta intenção, possui qualidade estética.

Uma pessoa dispersa na experiência, não estará tendo *uma* experiência. A pessoa que se apresenta inteira para a experiência, aprende nela e com ela. É na inteireza da ação que ocorre a experiência e, neste sentido, podemos dizer que não deveria existir dissociação entre educação e vida: aprendemos a partir do que vivenciamos. Segundo Dewey, a experiência de aprendizagem é a experiência de um todo integrado que se organiza com algo novo.

A experiência educativa não pode ser algo que não envolva a ação do aprendiz. A verdadeira experiência educativa é aquela em que o educando se envolve com o objeto de aprendizagem, pois o significa. É o que chamamos de *aprendizagem significativa*.

Então a experiência educativa é aquela que permite ao indivíduo atribuir significados às coisas. O significado é dado porque faz um sentido interno. Dewey



(1952, p. 42) diz-nos que "(...) um símbolo que é trazido de fora, nada exprime, somente são símbolos verdadeiros quando representam experiências reconhecidas pelo indivíduo".

Para se conhecer algo, este algo deve, de alguma forma, fazer parte do sujeito porque "(...) ensinar - que etimologicamente significa *apontar signos* - é possibilitar que o outro construa sentidos, isto é, construa signos internos, assimilando e acomodando o novo em novas possibilidades de compreensão de conceitos, processos e valores" (MARTINS, 1998, p. 128).

A abordagem interacionista pressupõe que a aprendizagem depende da relação dinâmica e processual entre o aprendiz e o meio; que é necessária a *presença ativa* do sujeito que aprende; que estabelece a relação com o objeto a ser apreendido. O conhecimento que temos de algo é a representação que dele fazemos a partir de nossa interpretação. O *conhecimento simbólico* é a sistematização da experiência e resulta de nossa inserção ativa no mundo. Nós, como aprendizes, interpretamos, reinventamos o que nos é ensinado.

A aprendizagem deve levar ao conhecimento interpretativo do mundo. Antonio Muniz Rezende (1990, p. 53) mostra que a aprendizagem significativa não diz respeito apenas ao conhecimento, "(...) mas ao pensamento, isto é, a capacidade de refletir, meditar e acrescentar sentido". Para isto, o aprendiz precisa ser *autor de seu pensamento*. É um pensar que transforma, que constrói algo novo.

A aprendizagem significativa é interpretativa, hermenêutica; é uma aprendizagem que estabelece relações significativas. Portanto, para que a criança aprenda, é necessário que se envolva com o objeto de aprendizagem, de forma que tenha poder e

uso sobre ele. Regina Machado reflete que “quando aprendemos, esta aprendizagem é significativa para nós quando ressoa, conversa com nossa história pessoal, quer dizer, quando é produto de uma ação conjunta de pensamento, sentimento, percepção, intuição e sensação” (2000, p.21).

A criança que não age sobre os objetos, não vive experiências verdadeiras e não aprende com significado. A criança que não experimenta os movimentos corporais necessários para encaixar, recortar, empurrar, pintar, etc., tem mais dificuldades em receber estímulos para o pensamento operante e criativo. O pensamento que, mais do que decorar datas, necessita encontrar soluções para suas construções, para suas histórias, para as situações – problema, para aprender.

Encontramos na educadora Perrelet (citada por BARBOSA, 1982, p. 69) reflexões que se aproximam muito das de Dewey e das expostas até aqui. Para Perrelet, a base do conhecimento da criança é o movimento, o contato com o meio ambiente. O movimento é o meio de interação orgânica da experiência. A experiência de aprender, não é o ato de obter informações, e sim, como diz Alícia Fernandez (2001, p. 65) o processo de “(...) perceber, organizar e recordar o mundo”.

Muitas crianças e adolescentes vêm apresentando dificuldades no aprender justamente porque não se envolvem com o objeto de aprendizagem, porque lhes foi ensinado que aprender é ser espectador passivo, é repetir exaustivamente exercícios, é cumprir tarefas.

Temos notado que a escola não tem dado muito espaço para que as crianças se envolvam nas atividades, porque não leva em consideração o mundo infantil, não parte daquilo que realmente importa para a criança. Uma escola que não promove o lúdico, que não incentiva o imaginário; uma escola que se preocupa mais com os conteúdos

programáticos apóia-se em atitudes tarefas frente as propostas didáticas. “A origem de tudo que é morto, mecânico e formal em nossas escolas está precisamente aí: na subordinação da vida e experiência da criança ao programa. É por isso que “estudo” tornou-se sinônimo de fadiga, e “lição” sinônimo de tarefa” (DEWEY, 1952, p. 34). Esta ação educativa leva ao desinteresse da criança pela tarefa, pois ela não se sente dona de seu próprio processo, não se sente *autônoma* para o saber.

O conhecimento interpretativo se faz a partir da sensibilidade e da percepção e para isso, as crianças necessitam vivenciar experiências as quais construam significados, que possam se reconhecer como autoras de seu pensamento. Reconhecer-se como ser pensante é reconhecer-se como autor. Precisam de experiências que as levem a estar inteiras, de corpo e alma nelas. Experiências que podemos chamar de estéticas, pois estão conectadas com a experiência do fazer.

(...) Numa enfática experiência estético - artística, a relação é tão íntima que controla simultaneamente o fazer e a percepção...As mãos e os olhos, quando a experiência é estética, são instrumentos através dos quais a criatura viva inteira, totalmente ativa e em movimento, opera. Então a expressão é emocional e guiada por um propósito. (DEWEY, 1994, p. 258).

A criança quando cria, envolve-se com seu ato. Notamos este envolvimento quando está desenhando, pintando, modelando, brincando, construindo fantoches. A criança se reconhece quando está criando, ao mesmo tempo em que é criada pela obra. No ato criativo está implícita a presença do sujeito.

Esta ação verdadeira, de realização do humano visando um determinado fim, que pressupõe um objetivo, a que Dewey chama de *uma* experiência, é a experiência que acredito que a escola deveria oportunizar aos seus alunos.

As verdadeiras experiências de aprendizagem são aquelas que envolvem a pessoa no fazer. Que buscam a relação do aprendiz com os objetos a serem conhecidos. E é a experiência do jogo, que no caso da criança, a convida a participar e promove o aprendizado.

Quando a pessoa tem a possibilidade de fazer algo que realmente tem sentido para ela, sente prazer e se conecta com o mais íntimo de seu ser naquele projeto. A escola deve promover um ensino em que na tarefa, no fazer, a criança esteja presente, envolvida de corpo e alma. Concordo com Vygotsky (2001, p. 351) quando diz que "(...) só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador; ou de criar ou de perceber".

É a partir dessas experiências de construção de conhecimentos que a criança continua se construindo enquanto sujeito de sua história.

(...) a experiência de agora servirá onde quer que estejam amanhã, como artistas, artesãos, industriais, técnicos, doutores, não importa. Ela lhes dará um estalão precioso para julgar e apreciar, sem desajustes e prejuízos, tornando-os aptos ao fazer e ao agir, ao pensar e ao sentir, com menos incoerência ou melhor sincronizados. (PEDROSA, p. 72, 1964).

5. Olhando o processo do saber com os olhos da criança

Por muito tempo (como já citado anteriormente), olhou-se para a criança vislumbrando o adulto, querendo eliminar nela todos os traços infantis. A educação visava edificar a criança nos moldes do adulto.

A criança não é um adulto em miniatura e, como reflete Walter Benjamin, "(...) constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem

eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando” (1984, p. 11). O homem é um ser incompleto, que vai se transformando em sua existência; como nos diz Bachelard, é um ser entreaberto, por isso vive o desejo de desvelar.

A criança vive intensamente este desejo. Ela deseja conhecer o mundo e atuar nele. Quando atua no mundo o modifica, e é modificada por ele. Para Alicia Fernandez a criança é devir. “Devir que é construção e construtor, participando dessa construção não apenas a criança, mas também a realidade de ensino em que está inserida” (2001, p. 79).

A criança vai criando um espaço de construção, de exercício da subjetividade à medida que é *autora*. Adriana Cerdeira e Beatriz Andreiuolo fazem uma reflexão histórica sobre a *subjetividade* da criança:

A criança está inserida na história, mas se quisermos fitá-la ou encontrar com ela, devemos tentar seguir seus saltos, como num jogo, como se brincássemos: *pique-esconde, amarelinha, pular corda, corrida, estátua*. A infância se constrói nesse ritmo, indo e vindo, ora sim, ora não. Não pode ser aprisionada. É livre. É subjetiva... (2000, p. 117).

Refletindo sobre a subjetividade da criança, compreendemos que o processo de aprendizagem também tem um caráter bastante subjetivo. Isso significa que conhecer algo está intrinsecamente relacionado aos *desejos* do sujeito.

O desejo de aprender é uma disposição pessoal. Ele parte de algo que gerou *curiosidade*. A curiosidade, segundo Dewey (1959) é a ampliação da experiência que se dá pela investigação.

O desejo de aprender, o interesse sobre o objeto a ser conhecido nasce do motivo que este objeto tem para ser aprendido. É aí que entra a *motivação*. Um conteúdo que não significa nada para a criança não desperta o *interesse* de aprender.

Para que a criança se interesse pela atividade didática deve-se levar em conta as suas experiências infantis, o seu mundo interno, a sua história de vida. Mas o que a escola geralmente faz é isolar as experiências infantis do conhecimento a ser desenvolvido em sala de aula, como nos aponta Dewey (1954), que o professor conhece as matérias, não as crianças.

Vygotsky, também considera que a aprendizagem se origina na motivação, pois tem base *afetivo-volitiva*. Diz que o pensamento que não é associado aos interesses infantis é sem sentido:

Esse pensamento dissociado deve ser considerado tanto um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. (VYGOTSKY, citado por OLIVEIRA, M., 1992, p.76).

Partindo deste princípio, podemos pensar que os conteúdos ensinados não podem ter um motivo em si mesmos, mas sim motivos que se inter cruzem com os motivos dos aprendizes. Há uma procura inata da criança em conhecer. Os conteúdos devem vir ao encontro dessa procura, desse interesse, dialogando com ele. Para Dewey (op. Cit, p. 52); "(...) Interesse verdadeiro é o resultado que acompanha a identificação do 'eu' com um objeto ou idéia, indispensável à completa expressão de uma atividade que o próprio 'eu' iniciou". Quando há interesse, notamos uma total absorção no que se faz, no que se aprende. Há uma identificação da pessoa com a ação.

Recordemos de uma criança pequena, que pergunta sobre tudo e sobre os por quês de tudo. Ela quer entender o mundo porque se percebe fazendo parte dele. O mundo lhe interessa desperta curiosidades... Na medida em que a criança vai descobrindo o mundo, descobre também que há ainda várias coisas para descobrir,

para conquistar, para inventar. Ela quer fazer parte da invenção desse mundo. Ela quer dominá-lo.

Pensemos em uma criança dando seus primeiros passos, aprendendo a andar; ela quer dominar seu corpo e os movimentos para explorar as coisas em novo ângulo. Ela observa como fazem as pessoas ao seu redor e experimenta, devagar, apoiando-se em mesas e cadeiras, para depois se sentir segura e sair andando. Cada conquista é uma alegria. Alicia Fernández aponta que o prazer de aprender está conectado ao prazer de dominar, refletindo que "(...) Algo mais profundo, subjetivante permanece e transporta-se para todo o acionar do sujeito aprendente: é o prazer de dominar... a bicicleta, instrumento - lápis - escrita - conhecimento" (2001, p. 31).

Para um pensamento operante é necessário que ele seja desafiado a dominar algo. Cristina Allessandrini (1996) observa que as situações desafiadoras podem gerar no indivíduo a necessidade interna de romper com os próprios limites, enquanto há movimento em busca do novo. Piaget trouxe grandes contribuições para este pensamento. Para ele, a aprendizagem ocorre através de mecanismos de equilíbrio para superar o desequilíbrio que o meio proporciona.

A criança se interessa pelo desafio de aprender, de superar o desequilíbrio. Isto pressupõe que a atividade proposta para a criança não seja difícil demais, fazendo-a desistir, nem fácil demais, desestimulando-a.

As atividades são planejadas afim de que sejam interessantes e desafiadoras, têm que levar em conta também a idade e o conhecimento anterior das crianças.

Lembremos daquela criança aprendendo a andar: suas perninhas vão ficando cada vez mais fortes, ela ainda precisa do apoio dos braços para se manter em pé. Se fizermos com que essa criança solte suas mãos antes da hora, com certeza ela irá cair,

ou sobrecarregar um peso nas pernas que fará mal ao seu joelho, ou aos seus pés, ou à sua coluna. Ela tem um *processo* para aprender andar. É uma aprendizagem que vai acontecendo entre os movimentos e o corpo, passo a passo. Cada criança tem o seu jeito e o seu tempo: algumas se apóiam com as duas mãos e andam de lado, outras se apóiam com uma mão e andam de frente, há ainda aquelas que exploram mais o engatinhar, enquanto outras, exploram mais os passos. Não existe o correto. Crianças de um ano de idade começam a se interessar por andar, isso não significa que se levanten e andem. Uma criança que começa a andar mais lentamente não está atrasada em relação às outras, está sim explorando movimentos diferentes que as outras não estão. Em qualquer situação de aprendizagem existe o processo.

O aprendiz é construtor de sua aprendizagem. É o agente do processo. Ele é um ser que tem conhecimentos e os amplia conforme a experiência. O conhecimento é resultado da ação e reflexão do aprendiz, por isso é processual, e o processo é pessoal.

Recordo-me da história da borboleta que tentava rasgar seu casulo e, alguém achou, por algum motivo, que estava muito difícil e resolveu ajudá-la. A borboleta veio ao mundo com defeito na asa, sem poder voar. A experiência do abrir o casulo era necessária para que fortalecesse suas asas. Assim como a experiência do casulo, a experiência de aprendizagem faz parte de um processo de desenvolvimento que é individual ao mesmo tempo em que social, biológico e histórico.

Para os processos de desenvolvimento e aprendizagem, existem algumas fases mais ou menos definidas para os seres humanos, este é o aspecto biológico do desenvolvimento. Assim como borboletas vêm ao mundo para voar e para isso necessitam abrir seus casulos, o ser humano precisa desenvolver alguns movimentos

das mãos para que consiga encaixar. A diferença é que esse desenvolvimento para o humano não é instintivo, mas sim aprendido. Os animais têm os comportamentos geneticamente inscritos, nós não. Então o desenvolvimento se faz na dialética do aspecto biológico e do aspecto histórico, que é o saber acumulado pela sociedade em que a pessoa vive. Andar sobre dois pés é um saber acumulado em todas as culturas, por isso, quando a criança se desafia a dominar esse movimento mais amplo, aprende pela observação e exploração.

Percebemos o mundo através de nossos sentidos, de nosso corpo. É no contato desse corpo com o mundo que o apreendemos e vamos transformando, dando-lhe novos significados. As crianças aprendem através de suas ações sobre o mundo, ações que têm a base no *movimento* do corpo, diferente do adulto que já tem esse movimento internalizado. Piaget, através de suas observações, constatou que a criança e o adulto possuem lógicas de funcionamento mental divergentes. Essa concepção ajuda-nos a compreender melhor a maneira com que a criança aprende.

A questão é olhar a aprendizagem no lugar da criança e não do adulto, sem deixar de visar o objetivo que esse adulto quer chegar. O professor precisa se lembrar sempre que "(...) o seu olhar não é igual ao da criança, que ele vê o conhecimento de um lugar onde o conhecimento já está construído, ele precisa recuperar o olhar de quem está em processo de construção" (WEISZ, 2002, p. 29).

Uma criança que escreve CAZA escreveu corretamente de seu ponto de vista, construiu um conhecimento baseado nos sons das letras. Ainda não se apropriou de forma mais completa do sistema de escrita e regras gramaticais, mas não podemos dizer simplesmente que ela errou. Podemos sim dizer que ela não escreveu como um adulto, mas que já tem vários conhecimentos que a fizeram escrever essa palavra.

Se para escrever CASA ela escreve CA, também já descobriu muitas coisas sobre o sistema de escrita, já sabe que letras são usadas para escrever e tem noção dos sons dessas letras, provavelmente imagina que cada letra represente uma sílaba.

A criança vai construindo hipóteses, por isso a intervenção do professor é fundamental: é ele quem vai oferecer propostas para que o aluno perceba suas ações e construa hipóteses e teorias que as expliquem.

Para Vygotsky (1984), no processo de desenvolvimento existe a *zona de desenvolvimento real* e a *zona de desenvolvimento proximal* ou *potencial*. As etapas de desenvolvimento já alcançadas determinam a zona de desenvolvimento real, são aquelas tarefas que a pessoa já consegue fazer sozinha. A potencialidade para realizar tarefas com auxílio de pessoas mais experientes está na zona de desenvolvimento proximal.

Os pais que reconhecem no filho que ele já consegue andar se apoiando nas mesas e cadeiras (zona de desenvolvimento real) e oferecem seus braços para que ele possa ir de um lado a outro, estão trabalhando na zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Ensinar a saltar sobre um só pé em nada adianta para a criança que está aprendendo a andar, tampouco para aquela que já sabe. A criança que se beneficiará com essa nova aprendizagem é aquela que já sabe saltar com os dois pés.

O adulto que ajuda uma criança aprender a andar não a coloca em pé e diz: ande, nem fica olhando-a a segurar em objetos inapropriados e se esborrachar no

chão. Também não fica lhe dizendo como fazer, porque esse saber é válido para ele, tampouco rechaçando-a pelas tentativas “mal sucedidas”. Ele oferece instrumentos para que a criança possa se firmar e andar. Oferece incentivo para suas tentativas assertivas ou não. Desta forma ele está dizendo para a criança: “vale a pena experimentar, você descobre coisas, descobre jeitos, estratégias”.

A escola deve analisar as possibilidades de seus alunos pela zona de desenvolvimento potencial para intervir e ajudá-los a avançar em seus conhecimentos. O professor, assim como outras crianças que tem conhecimentos diferentes, são mediadores entre a criança e a aquisição de um novo conhecimento. Mirian Celeste Martins (1993, p. 18) reflete que escola necessita “(...) encontrar situações desafiadoras que provoquem a relação “eu/mundo”, dela nascendo a aprendizagem”. Portanto o espaço entre quem ensina e quem aprende, é um espaço relacional, dialógico, onde os saberes estão no espaço do *entre*, e onde o professor deve ir ao encontro de seu aluno.

O olhar sobre o humano como um ser simbólico, é olhá-lo como um ser *criador e construtor de sua história*. É olhá-lo como um ser que interage no mundo, que dialoga com ele através de experiências. São verdadeiras experiências de aprendizagem, quando há inteireza na ação, quando há um ser curioso e desejante por aprender, por que o objeto de apreensão é significativo, lhe faz sentido.

É o olhar para um humano que, quando criança, está em pleno processo de desafios e descobertas, apreendendo o mundo no jogar com ele. É a criança autora que aprende imaginando, construindo e narrando suas experiências de vida.

DIALOGANDO: A experiência do jogo simbólico

O que é, então, o brincar, senão matéria e poesia, imaginação e ato de manipular?

Paulo de Vasconcelos

1. O jogo de imaginar

Definir o homem como um *ser social, simbólico* é considerar que aprendemos pelos símbolos que são passados pelas gerações. Os símbolos são o cerne das relações humanas. Representam a forma do homem se *expressar* significativamente, de se *comunicar*. “Como seres simbólicos, nossa autocriação e transformação cultural nos desenvolveram como seres de linguagem. Nós, humanos, somos capazes de conceber e manejar linguagens que nos permitem ordenar o mundo e dar-lhe sentido”. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 36).

As crianças começam a se desenvolver como humanas através da *linguagem simbólica*. Os braços da mãe que acolhem o bebê durante a amamentação são o símbolo do aconchego, o peito é o símbolo do alimento que será dado. O bebê aprende pela sensação o que os gestos da mãe querem dizer e se relaciona com eles de forma também simbólica, logo descobre que seu choro é um símbolo de que algo não vai bem quando alguém vem para socorrê-lo. A esse respeito, Paulo Vasconcelos (1991, p. 139), reflete que:

Atribuir significados é a função da tarefa simbólica. Tal tarefa pertence à atividade cultural que se manifesta no indivíduo a partir da infância. O símbolo surge para a criança a partir da criação de significados. Ele surge convivendo com o modo de exprimir, de dizer coisas, de senti-las.

A criança aprende pelos símbolos e se relaciona com eles *ludicamente*, como num *jogo*. Quando sua ação motora resulta em algo que desejou, sente-se autora, criadora desse resultado. Quando movimento voluntário do bebê faz algo cair no chão, percebe-se dono de sua ação, e fica muito feliz com isso. A criança experimenta jogando para descobrir o mundo e a si mesma.

Jogar é fazer *metáforas*. Um jogo de damas é a metáfora de uma situação de guerra. Para Johan Huizinga o “jogo ultrapassa a esfera da vida humana” porque tem uma *função significativa*, que “encerra um determinado sentido” (2001, p. 3-4). Para o autor o jogo é a essência da natureza humana, por isso exerce fascínio:

A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo (p. 5).

Em qualquer lugar que encontramos uma criança sadia, encontramos-na jogando, brincando. A criança brinca sempre: desenhando, cantando, contando, ouvindo histórias, lendo, escrevendo, fazendo contas, fazendo de conta... Brinca sempre que interage sobre algo de forma lúdica, dando-lhe *significados*.

A pesquisa realizada por Tânia R. Fortuna e Aline D. S. Bittencourt, (2003, p. 234), aponta que os educadores reconhecem que o jogo é importante no desenvolvimento da sociabilização e da aprendizagem, o que “(...) não assegura que saibam, efetivamente, como proceder, na prática, de modo a valorizar o brincar em sua origem. (...) O discurso e a prática podem estar distanciados, ensejando a pergunta ‘será que o jogo realmente está na sala de aula?’” (p.240).

Temos nos deparado, muitas vezes, com crianças trancafiadas em salas de aula, realizando atividades que nada tem a ver com o ato de jogar. Os conteúdos ministrados

não dizem respeito à vida da criança, por isso ela não interage, somente cumpre tarefas.

A educação unicamente pensada para formar o futuro adulto traz para os pequenos situações narrativas em que o conteúdo moralista é o que importa, tentando retirar da ficção, algum tipo de ensinamento. Esse tipo de abordagem não leva em conta o lúdico, não dá vazão à ficção, ao imaginário, ao fantástico. Não propicia um espaço para que as crianças sejam elas mesmas. Oferece-lhes apenas uma possibilidade de ser: alguém manipulado. Não é por acaso que, como nas narrativas, os brinquedos confeccionados antigamente, e muitos até hoje, são objetos utilizados para domínio do adulto sobre a criança.

Mas, felizmente é a criança que cria o brinquedo. Mesmo que o brinquedo já tenha sido confeccionado, é ela que irá animá-lo, quem lhe dará vida conforme suas vontades e necessidades. Walter Benjamin reflete que os objetos de culto que o adulto oferece, como a bola e o papagaio, acabam por transformar-se em brinquedos graças à força da imaginação infantil: "(...) para a criança que brinca sua boneca é ora grande, ora pequena, com mais frequência pequena, pois se trata de um ser subordinado" (1984, p.72). Então, os brinquedos vão sendo resignificados conforme os desejos, as vontades e a imaginação das crianças.

Brincar é realizar algo. Brincar é experiência de autoria da criança, por isso deve ser considerada como fazendo parte do processo educativo. Criança autora é aquela que age sobre os objetos, adquirindo assim conhecimento.

Terezinha Nunes Carraher (2001) afirma que o conhecimento é uma *representação mental*. Entendo a palavra representação como tornar algo presente através de uma ação. E é pela imaginação que isso se dá.

A imaginação é de extrema importância para o desenvolvimento infantil. É através dela que a criança vai representar uma realidade ausente. Representar é substituir o real, é a capacidade de fazer relações mentais, imaginar, transcender o espaço e o tempo presente, adentrar em outros espaços e tempos. Imaginar é fazer da ausência uma presença.

Dewey (1966) considera a *imaginação* como a operação central da experiência educativa. Para ele, é através da imaginação que transformamos uma experiência direta em simbólica: "Não fosse pelo jogo da imaginação, não haveria nenhum caminho que levasse de uma atividade direta para o conhecimento representativo, pois é através da imaginação que os símbolos são traduzidos num significado direto e integrado" (DEWEY, citado por BARBOSA, 1982, p. 75).

Vygotsky (1990), também fala de imaginação como uma operação da mente pois, para ele, ela existe como necessidade humana para as descobertas científicas, para as criações em arte, para a vida cotidiana. Reflete ainda que a imaginação se manifesta na infância, pela brincadeira, pelo jogo.

A brincadeira infantil é a forma pela qual a criança dá um contorno, corporifica, representa aquilo que imagina. É pela imaginação manifesta na brincadeira que a criança vai podendo fazer construções simbólicas, criando novas situações. A situação que a criança imagina na brincadeira a faz agir num mundo do *Faz-de-Conta*. O brinquedo é um símbolo de algo que não está presente e com o qual a criança quer se relacionar, "(...) a novidade veio do imaginário, da invenção, da criação que faz do real outro real" (RICHER, 2001, p. 187).

A fantasia está apoiada na experiência. Enquanto brinca, a criança traz para a fantasia, elementos do que apreende, do que percebe da realidade. Ao fazer isso,

dialoga com a realidade, transformando-a também. Uma criança que brinca de boneca, observa como fazem os adultos com os seus bebês. Ela transforma a realidade à medida em que atribui sentidos à matéria, que é a boneca. Fantasia e realidade então, não são opostas.

Essa possibilidade de ir e vir, de observar a realidade trazendo-a para a fantasia, de imaginar novos elementos e levá-los para a realidade, é que constitui a *brincadeira simbólica*. Brincadeira que permite o diálogo entre o interno e o externo, onde a criança é a *autora*.

A brincadeira infantil, de improvisação de papéis, com objetos assumindo diferentes significados dentro dos contextos, é conceituada por Edna Bomtempo (1996) de jogo imaginativo, de faz de conta, de papéis ou sócio dramático.

Piaget (1975) aponta que essa brincadeira do Faz de Conta corresponde ao *jogo simbólico*, que funciona no ato de atribuir novos significados aos objetos. É através dele que a criança representa um objeto por outro, exercitando a imaginação.

Esse tipo de jogo tem uma regra, mas que não é explícita. A regra está na correspondência que o 'faz de conta' tem com a vida real. A criança utiliza as características formais do brinquedo, trazendo novos elementos, indo além dele, recriando-o. Fernández (2001, p.128) aponta que: "Brincar permite-nos fazer a experiência de tomar a realidade do objeto para transformá-la ou, o que é o mesmo, de transformar a realidade aceitando os limites que ela nos impõe. O pensamento nasce nesse momento com intuito de resolver tal desafio".

Para Vygotsky (1984) esse jogo que se realiza, é a imaginação em ação. As significações dos objetos vão sendo dadas pelo movimento corporal da criança na manipulação destes, é isto que os anima. Segundo Vygotsky é o *gesto* que o objeto

comporta que lhe conferirá um significado. Uma criança, ao pegar um cabo de vassoura, monta nele como se fosse uma moto, ou um cavalo. É na brincadeira que a criança faz com que as pessoas e objetos tenham um novo sentido. Refletindo sobre isso, Marina Célia de Moraes Dias (1996, p. 50), diz que “no desenvolvimento das crianças, é evidente a transição de uma forma para outra através do jogo, que é a imaginação em ação. A criança precisa de tempo e espaço para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia”.

É na e é pela brincadeira que a criança vai recriando o que vive. Ela vai trazendo para a brincadeira os elementos culturais que convive e assim vai dando novas significações a eles. Brincar é então, para a criança, representar o mundo. É essa a representação que irá possibilitar a internalização desse mundo, *reinventando a realidade*.

Segundo o psicanalista Winnicott (1975, p. 93) a brincadeira é um fenômeno transicional, isto é, que percorrem o mundo interno e externo do sujeito:

É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem. (...) Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos.

Esse encontro entre o interno e o externo é o que faz “o outro” entrar em contato com a criança. O brincar é um ato social. Mesmo que a criança brinque sozinha, apresenta “o outro” internalizado ao observá-lo no real. A brincadeira com “o outro” é ainda mais enriquecedora. Quando a criança brinca com outra criança ou com um adulto, tende a se comunicar mais, pois necessita expressar o seu imaginário ao mesmo tempo em que entra em contato com os elementos da imaginação do outro.

Para uma brincadeira em conjunto é preciso uma certa adaptação das partes. É um novo jogo com uma regra adaptada das regras dos jogos anteriores.

A dificuldade em entrar em contato com o mundo infantil pode ser vencida quando nos aproximamos de seu imaginário. Ir de encontro à imaginação da criança, promovendo sua expressão através do lúdico, é conectar-se com ela, ao mesmo tempo em que se amplia possibilidades de *linguagem*.

Afirmar que a fantasia se apóia na realidade é refletir sobre a importância da *linguagem* para a capacidade imaginativa. Como foi dito, apreendemos o mundo, percebemos o real através da linguagem simbólica. É no desenvolvimento dessa linguagem que a imaginação se desenvolverá.

A linguagem liberta a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar das impressões imediatas, extrapolando seus limites. (VYGOTSKY, 1999, p. 122).

A criança que pouco utiliza linguagens, adquire pouco repertório para fazer uso em sua imaginação. É a combinação dos elementos do repertório da criança em uma situação nova, que a faz recriar os elementos, enriquecendo ainda mais o seu repertório. Quanto mais a criança dispor de elementos da realidade em sua experiência, mais elementos terá em sua atividade imaginativa.

Na brincadeira, a criança é desafiada ao novo. Para Vygotsky, a ação de brincar cria uma *zona de desenvolvimento proximal*. A brincadeira se vincula ao conhecimento anterior da criança e à busca pelo novo.

O imaginário vai se enriquecendo à medida que a criança experimenta linguagem, seja ela verbal ou não verbal: no gesto, no desenho, na fala... assim como a linguagem se enriquece pela capacidade de imaginar. Vygotsky (1999) reflete que uma

nova série de elementos é construída a partir das impressões já acumuladas assim como o novo imaginado interfere para que uma nova imagem surja.

As experiências imaginativas das crianças na brincadeira vão alimentando cada vez mais o seu imaginário, ampliando assim sua linguagem. Para Jacqueline Held (1997) as possibilidades lingüísticas da criança são desbloqueadas pelo fantástico, fazendo-as encontrar um lúdico, pessoal e criativo da linguagem.

Mais do que um passatempo, a imaginação é um significativo meio de comunicação da criança consigo mesma e com o mundo ao seu redor. É a seleção das partes do meio com as quais ela se identifica, e a organização dessas partes em algo novo e criativo. Imaginar é, portanto, poder ser singular. (CERDEIRA; ANDREIUOLO, 2000, p. 119).

É através da brincadeira que a criança se percebe e se torna dona dela mesma. Quanto mais ela vive a experiência como se fosse o outro, mais se percebe diferenciada, por que sabe que não é o outro, que está 'fazendo de conta'.

A brincadeira simbólica dá à criança a possibilidade de ir até o outro, experimentar ser como se fosse o outro e voltar até si mesma. Esse caminho pré-reversível simbolicamente é tanto formador da reversibilidade operatória formal, aspecto lógico da estruturação mental, como formador da identidade pessoal, sob o aspecto estrutural biológico, orgânico, histórico e pessoal. (OLIVEIRA, V., 1992, p.55).

A ficção é uma necessidade da criança. É através da ficção que a criança terá a possibilidade de se imaginar em várias situações, para poder escolher aquela que mais lhe convém. Na imaginação, a criança experimenta a si a ao outro com suas diversas facetas.

A criança vai descobrindo o mundo através do brincar, da mesma forma que vai se projetando no mundo, deixando sua marca. Brincar é *projetar no mundo* o que se tem na cabeça. Anamelia Buero Buoro afirma que "(...) Na criança que descobre o mundo, e a si, o mecanismo de projeção é altamente utilizado, pois qualquer objeto transforma-se em outro e reveste-se de realidade imaginativa" (1996, p. 113).

Levar em conta a imaginação infantil é considerar a criança também em seus aspectos afetivos, pois a imaginação é o elo que relaciona o sentir ao pensar. As imagens são combinadas pela afetividade que evocam. O aspecto afetivo e o cognitivo se relacionam ao prático e aí surge a linguagem, expressa pela criança em forma de brincadeira. Ao sentir e pensar une-se o gesto, dando forma à imaginação.

Sabendo da importância e da necessidade da brincadeira para o desenvolvimento infantil, a escola deveria oferecer mais espaços lúdicos do que vem oferecendo. Ou melhor, todos os espaços deveriam ser de *ludicidade*. Deveriam promover o envolvimento da criança naquilo que será feito, para que a criança deseje saber sempre mais sobre a realidade que a cerca, influenciando nela de maneira criativa.

Noto que em muitas escolas, o lúdico e o imaginário têm ficado restrito à educação pré-escolar e às aulas de arte. A imaginação ainda é considerada como algo distante do intelecto, como irreal, como aquilo que leva a criança a se distrair da tarefa a realizar. A educação escolar ainda não se deu conta de que é na imaginação que o pensamento se articula, é nela que a pessoa planeja, se projetando em novas situações. Vygotsky (1999) nos fala de imaginação como uma função psicológica superior.

Mas, infelizmente, parece que a infância acaba na pré-escola. Quando a criança chega na 1ª série, o professor deixa de lado o lúdico e o expressivo para ter que dar conta dos conteúdos ditos escolares. E nas séries posteriores isso se acentua, porque os conteúdos são maiores. Os jogos e brincadeiras ficam para o espaço vago, como se fossem menos importantes.



Será que uma criança, por freqüentar a 3ª série deixa de ser criança? Parece que o professor se esqueceu de que o jogo, a brincadeira e a expressão são a maneira pela qual a criança se posiciona e entende o mundo.

Outro fato que ocorre é que o professor percebe apenas parcialmente a importância da expressão para a aprendizagem, deixando as atividades expressivas somente para as aulas de artes. Por que imaginação, expressão e ludicidade ficam “do lado de fora” da sala de aula ou somente são trazidas pelo professor quando “sobra” tempo?

A escola deveria se importar mais com aquilo que a criança pensa e sente, permitindo a ela dar “forma” aos pensamentos e sentimentos, e não a “fôrma” do ‘tem que ser assim’. Deveria ajudar a criança a se perceber pertencente do mundo. Isso se faz no brincar. Paulo Vasconcelos (1991, p. 131), de maneira poética diz que “Brincando, eu me afirmo, eu construo e diviso o mundo com um saber que só o ato de criação permite. No terreno do lúdico, somos bruxos, magos e reinventamos a realidade”.

Brincar é libertar-se. Libertar-se do imediato para descobrir novas trilhas a serem percorridas. Caminhos que na verdade, são criados por quem imagina e faz. “Sem dúvida brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 1984, p. 64).

Valorizar o jogo de brincar, o imaginário da criança é destituir-se de uma única verdade sobre as coisas, é confirmar a existência do outro através da verdade dele.

O brincar/jogar, leva a criança a imaginar, construir, criar, comunicar. É na brincadeira que a criança descobre se descobrindo e inventa se reinventando, pois se reconhece criando.

2. O jogo de construir

A concretização da imaginação além de se dar nos brinquedos, se dá também na *construção estética*, quando se encontra a matéria a ser transformada. Esse é o jogo de construção onde se pretende representar algo da imaginação na confecção de um novo objeto.

Para Dewey (1949), a experiência estética se aproxima do jogo porque ambos exigem a *ação*, o fazer algo. Reflete ainda que quando as crianças jogam, suas ações dão à imaginação uma manifestação externa, pois a idéia e o fazer estão inteiramente fundidos. Então, o jogo de representação da criança no brinquedo se assemelha ao jogo de representação pelo fazer/construir algo. É a criação estética de um objeto. Em relação à linguagem da arte, Martins, Picosque e Guerra, dizem que:

(...) vários caminhos são percorridos, várias soluções são experimentadas, num processo de ir e vir, um fazer/construir lúdico-estético que, embora comparado a um jogo, tem a diferença de que esse jogo e suas regras são inventadas enquanto se joga e por que joga" (1998, p. 54).

Fayga Ostrower conceitua a criação como o ato de dar uma forma nova a algo. Essa é uma atividade da imaginação. O jogo de construção ocorre quando essa atividade modifica a matéria em sua estrutura física. O construir algo plasticamente é viver a experiência de organizar através da forma, a matéria prima.

Poderíamos pensar que a imaginação ficaria limitada pela concretização de algo, mas é justamente o contrário, a imaginação necessita ser materializada. Materialidade significa um fazer simbólico, a expressão de algo em linguagem. Fayga Ostrower (1987, p. 32) diz que imaginar é "um pensar específico sobre um fazer concreto".

(...) o pensar só poderá tornar-se significativo através da concretização de uma matéria, sem o que não passaria de um divagar descompromissado, sem rumo, sem finalidade. Nunca chegaria a ser um imaginar criativo. Desvinculado de alguma matéria a ser transformada, a única referência do imaginar se centraria no próprio indivíduo, ou seja, em certos estados subjetivos desse indivíduo cujos conteúdos pessoais não são suscetíveis de participação por outras pessoas. Seria um pensar voltado unicamente para si, suposições alienadas da realidade externa, não contendo propostas de transformação interior, da experiência, nem mesmo para o indivíduo em questão. (p. 33).

A matéria é a possibilidade de concretização do pensamento, transformando-o em linguagem. A linguagem da arte é a possibilidade de concretizarmos esse pensamento em significados expressivos.

A matéria é um dado novo a ser significado. Nessa significação ela é transformada. No fazer arte, a matéria é usada como meio de expressão de algo e, para tanto, implica um propósito, uma *intenção*.

Na matéria amorfa (sem uma forma dada pelo humano) está um devir, um vir-a-ser forma, símbolo de algo imaginado. Para transformar a matéria em símbolo, é necessária a ação do humano.

A criação de um objeto é sempre uma aventura, um desafio dramático no qual o sujeito é o autor. É preciso vencer a matéria, fazer sair a forma a partir do amorfo, é preciso tirar um sentido daquilo que não tem nenhum. A folha branca, a terra bruta, representando ao mesmo tempo o vazio. A continuidade do nada e a totalidade do poder, isto é, a enorme dimensão do possível antes que o real o toque. (PAÍN, 2000, p. 75).

Sendo o sujeito o autor, o jogo de construir é *uma* experiência de aprendizagem. Para Mirian Celeste Martins, é um *fazer significativo*. A criança quando está criando algo plasticamente coloca uma intenção no seu fazer, vai formulando hipóteses e antecipando o que acontecerá com a matéria. Ela precisa administrar o que fazer com os materiais para que o novo objeto expresse o que deseja.

O fazer significativo é algo que se diferencia muito do fazer tarefeiro. No fazer significativo a criança vai estabelecendo relações entre o que pretende fazer e o que está sendo feito. Sua presença é ao mesmo tempo cognitiva, emocional e prática. No fazer criativo a criança é a autora pois escolhe, seleciona, integra, age, forma, transforma.

Mas não é só o sujeito que define o que virá a ser a matéria. A matéria tem uma estrutura física e se coloca para nós na construção da imaginação. A matéria sugere algo que a imaginação dará a forma, transformando a matéria. É uma relação dialética que se estabelece. Segundo Vasconcelos (1991, p. 131-132): "A matéria disponível é sua possibilidade. Ele cata, especula e explora. A matéria se apresenta e reivindica valor e função. A possibilidade se coloca na construção do devaneio/ imaginação e no que a matéria na sua estrutura física pode ou diz". (VASCONCELOS, 1991, p.131-132).

É como se a matéria tivesse vida, pedindo para ser construída, para ser lhe dada uma forma. Ela desperta as possibilidades criativas. A matéria é significada pelo humano. No contato com o criador, ela se humaniza, se transforma em linguagem. A matéria convida a agir.

A matéria é o objeto que se encontra com o sujeito. Lowenfeld e Brittain (1970), dizem que a relação entre o artista e o seu meio é um dos ingredientes básicos na experiência artística e criadora. Para esses autores, a absorção das informações, a sua integração ao eu psicológico e a forma que lhes é dada, parecem ajustar-se às necessidades do artista. O artista assimila a matéria e a transforma, projetando algo que é seu nela.

O jogo de construção é um processo de assimilação e projeção. A arte é o encontro do subjetivo (eu) com o objetivo (matéria). Vygotsky (1998), diz que a arte não é conteúdo ou forma, pois forma e conteúdo não se dissociam.

Dewey também aponta que a obra de arte é uma construção resultante da interação das energias orgânicas pessoais e das condições do ambiente, isto é, da interação do eu com as condições objetivas.

As formas da matéria em construção estética alimentam o imaginário, fazendo surgir novas formas. Por este motivo, a intenção colocada no ato criativo é também intuitiva. Muitas vezes agimos primeiramente e só então descobrimos a intenção. A intuição se encontra então, entre o consciente e o inconsciente.

Para Dewey a intuição é o encontro do velho com o novo. "É como um relâmpago de revelação"(1949, p. 236). A intuição é revelada no próprio processo do fazer artístico, coincidindo com a intenção. Enquanto se está organizando, se está intuindo. É na ação de pintar, desenhar, modelar, esculpir, que imaginamos e organizamos o fazer.

A arte é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer...nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando, já que a obra existe só quando é acabada, nem é pensável projetá-la antes de fazê-la e, só escrevendo, ou pintando, ou cantando é que ela é encontrada e é concebida e é inventada... exatamente num executar, produzir e realizar, que é, ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir (PAREYSON, 1989, p.38).

A intuição faz com que percebamos as coisas, reformulando internamente o que foi captado externamente. Vamos experimentando o fazer a partir das percepções que vamos obtendo da matéria. Assim, o ato criativo vai mobilizar os processos perceptivos para dar forma à matéria, isso ocorre em um estado mais profundo de consciência. O

ato de criar está ligado às sensações e às emoções, conectadas ao pensamento, que irá estruturá-las.

Cada matéria possui qualidades próprias que são percebidas pelo autor/construtor. A percepção exerce o papel de entrar em contato com essas diferenças para poder agir. Não é tudo o que se pode construir com qualquer tipo de matéria, elas impõem resistências. Uma argila mole tem exigências específicas para ser manipulada, diferentemente de um pedaço de madeira, ela exige um outro tipo de ação, ela exige um *diálogo*. O vir-a-ser da matéria no diálogo com o feitor, pede um como ser feito.

Enquanto se cria, se abrem e se fecham possibilidades. Quando se escolhe um procedimento, outro é eliminado. Enquanto se amplia, também se delimita. Ao se definir algo, novas alternativas surgem. Alternativas que necessitam ser novamente escolhidas. Esse processo faz parte do *princípio dialético*.

Para a criança, o criar é um interessante jogo de experimentação do mundo. A criança quando está em processo de criação tem que *flexibilizar seu pensamento* diante de cada situação nova e fazer escolhas pessoais para que sua ação sobre a matéria lhe faça representar o melhor possível aquilo que ela quer dizer.

Este é o exercício fundamental que a criança realiza com tanto prazer quando constrói, de forma lúdica, seus desenhos, pinturas ou modelagens, um desafio dramático no qual é o autor: exercita a aventura da criação de um objeto que satisfaça seu desejo provocado pela matéria. O material serve à fantasia da criança que descobre a possibilidade de criar novas formas e novas significações a partir de recursos matéricos, figurando seu imaginário (RICHER, 2001, p. 192).

As configurações evocadas pela matéria vão de encontro ao mundo do executor, às suas imagens internas. O ato expressivo é um ato criador, é a *expressão do "eu" no*

mundo. A arte propõe um diálogo entre o interior e o exterior. É o espaço ideal para a imaginação fluir.

A criança utiliza repertório pessoal para criar. Expressa na sua produção plástica seu imaginário, como pensa e sente o mundo. A criança expressa sua *história*. Esta é a característica puramente humana.

“As mitologias, crenças e religiões tem, pela história afora, moldado na dura pedra seus princípios e idéias (...). O pensamento humano tem produzido energia suficiente para que esta transmutação ocorra: a matéria informe molda-se à vontade do pensamento imaterial tornando-se ela própria, na verdade, um pensamento, desta vez, concreto, matérico, tátil” (APOCALÍPSE, 2003).

Para a criança, sua expressão é a confirmação de sua presença no mundo como ser que *cria e transforma*. Vygotsky (2001, p. 348) aponta que “A criança não escreve versos ou desenha porque nela se revela um futuro criador mas porque nesse momento isso é necessário para ela e ainda porque em cada um de nós estão radicadas certas possibilidades criadoras”.

Concordo com Vygotsky quando diz que a principal tarefa da educação estética é introduzi-la na própria vida, na poesia de “cada instante”. Para o autor “a arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações”(Ibid., p. 352).

A possibilidade expressiva da produção artística leva-nos a pensar sobre a importância do jogo de construção para a educação. É através dele que podemos dizer para a criança o quanto é importante aquilo que ela pensa e sente, tornando-a verdadeira autora dos seus processos de aprendizagem pela ação que dá significados às coisas. Fazendo da experiência de aprendizagem, *uma verdadeira experiência*.

3. O jogo de narrar

A imaginação quando tem um caráter dirigido, uma intenção, é linguagem, é social. A imaginação, quando não concretizada em linguagem, nada significa. É a linguagem que permite que a criança dê forma à sua imaginação

A imaginação é uma atividade do pensamento. Para Dewey (1959, p. 200) “O pensamento abstrato é a imaginação, que vê os objetos conhecidos sob nova luz, abrindo panoramas novos para a experiência”. O pensamento tem uma relação intrínseca com a linguagem. Vygotsky (2000, p. 131), afirma que:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável.

Vygotsky diz ainda que “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (Ibid., p. 156-157). Quando Vygotsky utiliza o termo “palavra”, entendendo-o como expressão, como linguagem, como algo que dá forma ao pensamento. Sendo a linguagem que dá significado ao pensamento, o pensamento é um ato social.

Toda forma de linguagem, por ser social, pressupõe uma interlocução, pede para ser contada. Lembremos de uma criança criando algo artisticamente, ela se coloca no lugar de um observador, do “outro”, para ver se o que está fazendo está tomando a forma que deseja. Ao mesmo tempo em que ela está conectada com seus desejos, se distancia de si para olhar por outros ângulos. Esse é o *discurso interno* da criança, uma conversa dela com ela mesma.

Dewey (1949) diz que os objetos de arte, por serem expressivos, são meios de comunicação. Por serem comunicáveis, pedem um “para quem?”. Assim como acontece na construção plástica e nas brincadeiras, a produção de um texto também pressupõe um *interlocutor*.

Refletindo sobre a linguagem oral podemos perceber que a necessidade de comunicação da criança a faz falar. E a escrita? Para que serve escrever?

Tanto a fala como a escrita também tem sua *função social*. O pensamento da linguagem verbal pressupõe um alvo, que tem o papel de orientá-lo e organizá-lo.

A função da escrita é *pragmática*, comunicativa. Mas notamos que a escola muitas vezes esquece dessa função ao se preocupar apenas com a dimensão gramatical (regras da língua) e com a semântica (sentido das palavras), reduzindo a atividade da escrita a um mero exercício escolar. “A verdade é que uma idéia, intelectualmente, não pode ser definida por sua estrutura, mas só por sua função e uso” (DEWEY, 1959, p. 139).

A escola, ao propor uma atividade para a criança não se coloca como um interlocutor que está interessado naquilo que a criança quer dizer. As atividades de escrita propostas pela escola geralmente tem como objetivo a aprendizagem de regras gramaticais. São propostas de redações que nada tem a ver com o mundo infantil. A criança tem que fazer um esforço para “encaixar” seu pensamento nas gavetas das regras. Não estou dizendo aqui que elas não sejam importantes, ao contrário, são elas que darão significado de leitura ao interlocutor. O que quero apontar é que a criança, por ficar presa a essas regras, não se permite imaginar.

Quando a escola negligencia a função social da escrita, reduz a atividade de produção de textos a algo sem significado para a criança, a mais uma atividade tarefaira, sem envolvimento, que não desperta interesse.

A criança vai expressar muito melhor um assunto quando este tem verdadeiro significado para ela pois vai construindo textualmente com sua imaginação. Aí seu mundo aparece presente, pois o texto é contextualizado com sua existência.

Para Vygotsky (1990), a linguagem falada é muito mais adiantada do que a escrita. Naquela as crianças dão respostas atinadas e descrevem algo vivamente, demonstrando entusiasmo para relatar. Isso ocorre porque na oralidade, a criança expressa coisas que conhece, que vivenciou ou que imagina. Já na escrita, a linguagem é muitas vezes bloqueada pelo receio de escrever, é desconectada em sua estrutura. A tarefa de escrita da criança é geralmente alheia aos seus interesses.

W. Chafe, citado por Rocco (1989), diz que na linguagem oral existe um maior envolvimento entre os interlocutores pela presença física. Nesse contato outros recursos além das palavras são utilizados.

Quando falamos, usamos os gestos, olhares, entonação, o próprio corpo, para auxiliar na contextualização. Quando escrevemos, temos que substituir gestos, entonação, olhares, pausas, e todo outro meio expressivo, por sinais gráficos, com conseqüente distribuição espacial desses sinais no papel, num verdadeiro universo representativo (LOPES, s.d., p. 104).

O problema é que a escola, tão preocupada com aquisição da escrita, deixa de lado a oralidade e as outras formas de linguagem. Na brincadeira e na construção estética, a criança se percebe autora, se envolve na proposta porque dá significado a ela.

Toda e qualquer forma de linguagem traz implícito um texto. Uma pintura, uma peça de teatro, um poema, uma brincadeira, possui uma textualidade narrativa, tem uma história que de alguma forma está sendo contada.

Os textos narrativos têm uma tendência para a oralização. Eles são a primeira forma de texto infantil. Lembremos da brincadeira do Faz-de-Conta, ela é, em si, o princípio das narrativas infantis. Uma criança ao brincar de boneca, de carrinho, contextualiza a brincadeira, criando um enredo. Conforme a criança vai narrando, vai produzindo linguagem.

Da mesma forma acontece na construção estética, o que é produzido se enche de significados e de valor textual. O outro, internalizado ou não, está presente como fruidor, interlocutor da obra, da história trazida pela obra.

Existe uma necessidade humana de *registrar* o imaginado. Os primeiros registros que o homem fez eram inscrições que representavam cenas, eventos, idéias. Eram os desenhos nas cavernas que contavam a história do que tinha acontecido ou do que imaginavam que fosse acontecer. A narrativa escrita surge como uma necessidade de *registrar* os fatos imaginados em um contexto de interlocutores leitores.

A função primeira da escrita narrativa é expressar uma história para que possamos viajar, conhecer novos mundos, ampliar nossos horizontes. As regras devem vir com o tempo. As regras são aprendidas a partir da experiência de quem escreve e que quer tornar seu texto mais *comunicável*. Quanto a isso Bakhtin (1929, p. 112) diz que "Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação". É a ação/ expressão que dará sentido ao texto. Lino de Macedo reflete que as ações do sujeito "(...) organizadas enquanto esquemas de assimilação, possibilitam classificar,

estabelecer relações, na ausência das quais aquilo que, por exemplo, se fala ou escreve perde o seu sentido” (1994, p.14).

Para a criança, a sua arte, a sua brincadeira tem história, produz narrativas. O jogo de imaginação no brinquedo ou na construção plástica, permite que a criança produza um texto em sua dimensão pragmática. Esse tipo de produção faz sentido para a criança, tem uma finalidade, *motiva a ação*. O texto que a criança vai criando está conectado com sua vida.

O papel do professor deve ser o de um interlocutor. Ele representa o social ao qual a criança irá se comunicar. A criança quer contar a sua história para alguém que esteja realmente interessado nela. De acordo com Geraldi (1993, p. 137), ao se produzir um texto é necessário que se tenha o que dizer, uma razão para dizer, para quem dizer, e estratégias para melhor dizer. Assim, o professor é na escola o ampliador do mundo interno da criança no contato com o externo.

O sistema geral da educação social visa a ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. (VYGOTSKY, 2001, p. 351).

Compreender a linguagem como função social é pressupor o seu processo dialógico. É priorizar a construção do diálogo no encontro da subjetividade da criança com a objetividade do adulto.

O papel da escola é confrontar a experiência do aluno com o saber trazido de fora. O professor é na verdade um *mediador* desses saberes. Um mediador que valoriza a experiência da criança, que parte dela para provocar um novo conhecimento, uma nova significação, uma nova história.

Na mediação, o professor valoriza o mundo da criança, considerando suas concepções, contextualizando-as, trazendo novos significados. Quando o professor *media a ação* de comunicar, abre um espaço de acolhimento, que promove o envolvimento. Ao mesmo tempo vai nutrindo essa ação com seus saberes acumulados.

Assim como o professor, outras crianças também são mediadoras, ajudam a construir adequação, reorganizando a reflexão. Isso se faz na medida em que propõe confrontos nas inter-relações, confrontos oferecidos pelos dados novos, pela diversidade cultural:

É feito de confronto o seu dia-a-dia, não de harmonia. E de confrontos que não se esgotam nas e não se explicam pelas "diferenças pessoais". Ao contrário, emergem da riqueza e da diversidade de suas experiências passadas, brotam a árida história coletiva de que fazem parte, embora disso não se dêem conta, nem eles que a vivem, nem os outros que a recontam... (KRAMER, 1992, p. 51).

Esse confronto com o outro, exercido pelo ato de narrar, também é um jogo. Como vimos, os jogos têm regras intrínsecas, mas o que a escola geralmente faz é modificar as regras dos jogos para que a criança se adeque a normas que não compreende, que nada lhe dizem respeito. Assim, a maravilhosa possibilidade de aprendizagem e produção de linguagem da criança, infelizmente fica perdida.

As escolas deixam de ser instituições sociais, quando se preocupam somente em transmitir conhecimentos disciplinares. Uma escola igualitária e democrática deve oferecer mais opções para que cada estudante (independente de classe e nível social) possa reconstruir e contar sua própria história e possa conectar o conhecimento disciplinar com os problemas da vida cotidiana; só assim a escola cumprirá sua função democrática, mesmo que para isso seja necessário "transgredir" os currículos escolares e se reinventar (FRANZ, 2003, p. 148).

Olhar para o processo de aprendizagem com os olhos da criança é cultivar nela e em nós mesmos o olhar curioso ao invés do olhar treinado, daquele que só vê uma alternativa. Acreditar que a criança tem muito a contar é incentivá-la a ir de encontro

com o novo, para que possa ter cada vez mais o que contar, descobrindo como contar, porque tem para quem contar.

4. O jogo com fantoches: imaginar, construir, narrar

Humano: ser social, ser de criação, ser de comunicação.

O filme "O Naufrago", mostra claramente esta condição humana. Quando o protagonista da história é obrigado a sobreviver sozinho em uma ilha, cria um boneco com uma bola de futebol, desenhando o rosto com o próprio sangue; cria para si um companheiro. É com este companheiro que conversa, que se expressa, que produz linguagem. O boneco/companheiro o manteve vivo enquanto ele permaneceu na ilha.

A criação de objetos que substituam o humano existe desde a antiguidade, desde os desenhos nas cavernas. O boneco surge dessa necessidade de mostrar/apresentar simbolicamente algo ao outro ou a si mesmo (trazendo o outro internalizado). O boneco substitui o real.

Uma criança brinca com um boneco bebê, imaginando um bebê de verdade, assim como os chineses construíram o exercito de terracota para ser enterrado com o imperador substituindo o exercito humano e evitando assim tantas mortes (Exposição da China, 2003).

Desta mesma forma surgem os fantoches. Fantoche consiste em um objeto que será animado diante de um público. A um objeto é dada vida segundo seu manipulador. Os fantoches, então, são criados a partir de modelos humanos e "(...) compreendem, portanto, semelhanças estéticas, gestuais e motoras que sugerem a dualidade do ser,

formado por um corpo e alma, espírito e matéria, sugerindo dessa forma a possibilidade de substituição do homem por sua criação inanimada” (GRUPO GIRAMUNDO, 2003).

Minha experiência com fantoches também é antiga. Lembro-me, muito pequena, assistindo “Vila Sésamo”. O Garibaldi, o Enio e o Beto eram personagens que faziam parte da minha vida, de minha rotina. O horário em que o programa passava era sagrado, era o momento da magia, da brincadeira.

Além do programa, recordo-me brincando com os fantoches do meu tio, na casa de minha avó. Eram apenas três bonecos. A cabeça era de borracha, o corpo de tecido, as mãos de plástico. Dois homens e uma mulher. Algumas vezes era espectadora de apresentações de meus irmãos, outras vezes eu mesma criava histórias e inventava um público imaginário. Os fantoches faziam com que entrasse em um mundo mágico. Eram histórias de bruxa, princesa, crianças, personagens de Vila Sésamo, enfim, histórias de repertórios conhecidos que eram recriadas por mim, fazendo com que me sentisse autora de minhas narrativas. Nessas histórias trazia meus desejos infantis.

O fantoche é um *símbolo de desejos* pela sua concretude presentificada. A mágica de fazer com que o boneco tenha vida faz com que o personagem criado contenha algo de mágico em si mesmo.

O fantoche, antes inanimado, ganha vida, conteúdo, emprestando seu corpo/matéria aos desejos humanos. “Os marionetes são seres sem consciência própria que cede a todos os estímulos exteriores, possuem um poder mágico ao guardar intacta suas virtudes secretas”. (GRUPO GIRAMUNDO, 2003).

O fantoche é um símbolo, é o representante de uma figura. Ao brincar com um fantoche, manipulando-o, fazendo com que ele seja alguém, a criança imagina nele características, ‘fazendo de conta’ que ele é ...

A criança ao brincar com um boneco, se transcende para outro momento de vida, e isto é possível "(...) quando a imagem emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade" (BACHELARD, 1989, p.2).

Quando uma criança brinca com fantoches, procura fazer com que estes tenham as características que observa ao seu redor, brinca como se os personagens fossem meninas, bichos, monstros, etc. 'Esse como se' é o que vincula a criança com o real.

Para seguir a regra do seu jogo e fazer com que seu personagem tenha realmente as características daquele que se propôs a recriar, precisa observá-lo. A criança quer avançar na brincadeira, então, passa a observar mais o real. Essas observações possibilitadas por esse tipo de brincadeira a fazem avançar em seu desenvolvimento, pois ajudam a perceber a distinção entre o quê o objeto é e o quê ele significa, por exemplo, o boneco de menina não é uma menina de verdade, e sim um símbolo que representa uma menina. Marta Kohl de Oliveira diz que "No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado" (2002, p. 67). Isso ocorre porque, na brincadeira infantil, os objetos são resignificados, recriados pela situação da brincadeira.

A criança, quando brinca com um fantoche, também respeita as características formais dele, se este parece uma menina, manipula-o como uma menina, ao mesmo tempo que o manipula conforme seus desejos, dando características à menina. Para Paulo Vasconcelos, a forma é obra do ato manipulador e é produzida quando matéria e imaginação criadora se entrelaçam. O autor ainda reflete que "dar forma não implica necessariamente alteração da matéria preexistente. Pode a imaginação dar-lhe uma

função, um valor, fazendo a leitura da matéria, ou seja, atribuindo-lhe um sentido” (VASCONCELOS, 1991, p. 135).

No brinquedo a criança utiliza-se do repertório conhecido dos movimentos do avião, do trem, do embalar o bebê, para enriquecer sua brincadeira. Com o fantoche acontece a mesma coisa, ela anima o fantoche expressando gestos conhecidos seus, trazendo as experiências dos movimentos que percebe em si e no outro. Na brincadeira com fantoches, observamos que as crianças vão dando novos significados aos personagens, conforme combinam outros elementos. Imaginar e agir vão acontecendo simultaneamente.

Podemos então, mais uma vez, observar que a criança traz para a brincadeira, elementos de suas vivências. A fantasia realizada na brincadeira traz imagens de desenhos animados que a criança assiste, histórias que ouve, fatos que presencia.

Observando crianças brincando com fantoches, percebemos que elas vão lhes emprestando desejos e características para que tenham vida. Para Gianni Rodari, 1982, p. 92, o brinquedo é “uma projeção, um prolongamento de sua pessoa”.

Quando adulta e professora de educação infantil, apresentava às crianças histórias utilizando fantoches. Percebia que era a melhor forma de me aproximar do mundo delas. Essa descoberta permeou toda a minha vivência como educadora e como psicopedagoga. Vou de encontro à criança a partir de seu imaginário, de sua brincadeira, que é a forma em que ela assimila e representa o mundo. O fantoche é um objeto que transita entre seu mundo interno e o externo da criança. Ele é um símbolo da intimidade de seu ser expresso em brincadeira.



Além da recriação da criança sobre um fantoche já confeccionado, ela mesma pode construir um boneco. A construção do fantoche se equivalerá à construção de um brinquedo. Em um artigo sobre os bonecos escrevi que:

A criança que não tem brinquedos os inventa para brincar, pois tudo pode transformar-se em um brinquedo: uma régua é presa na tampa da caneta e pronto, um aviazinho. Assim como tudo pode se transformar em um brinquedo, tudo pode se transformar em um boneco: num saquinho de pipoca é feita uma carinha, que, quando enfiada na mão, vira um boneco (SANTOS, 1999, p. 113).

A criança dá vida a aquilo que toca. Uma criança que confecciona um boneco, vive *uma* experiência estético-artística. Os materiais apresentados vão lhe sugerindo formas. A partir do repertório pessoal e dos *interesses afetivos*, a criança vai configurando seu boneco.

Ao construir um fantoche, a criança se *envolve* com o seu fazer. Sente-se *motivada* porque faz algo com *significado interno*. A criança é a verdadeira *autora* desse fazer pois *atua* sobre ele. Vasconcelos aponta que "(...) Na construção do brinquedo, o *processo* é mais importante que o produto. O que podemos afirmar, mais enfaticamente, é que, na criação do brinquedo, o padrão estético seria um meio, e não um fim"(1991, p. 139).

A criança realiza algo quando modifica a matéria. Isso acontece a partir do *diálogo* entre ela e o objeto, entre o interno e o externo. Relaciona-se com esse fazer de uma forma dialética, acrescentando algo que é seu naquele objeto ao mesmo tempo em que "escuta" o que ele pede para ser feito. A criança que constrói um fantoche vai construindo conhecimentos a partir de sua *percepção, imaginação e experimentação*.

A criança que confecciona um boneco vive um momento de construção de algo que está por vir. Ela sabe que sua construção virá a ser um fantoche, mas não sabe muito bem como ele será, ela tem uma *intenção*, que acontece no nível do *intuitivo*.

O fantoche é um personagem criado pelo seu manipulador, e todo o personagem carrega uma história. Allessandrini (1996) reflete que a transposição para a linguagem verbal ocorre na perspectiva de 'resignificar' o processo onde a imagem interna sugere a criação de mensagens e textos. "É o momento em que se pode trabalhar de modo mais diretivo e estruturado os recursos técnicos necessários ao aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita, associados aos processos de raciocínio e operacionalização do pensamento" (p. 15).

Os personagens criados nos fantoches vão se adaptando ao enredo que vai sendo criado. A criança vai se percebendo, percebendo o outro e o mundo. Vai registrando o mundo no relacionar-se com ele, no brincar que a imaginação promove. Bachelard nos diz que "(...) incessantemente a imaginação imagina e se enriquece com novas imagens" (1989, p. 19).

O fantoche é um objeto de expressão, tem função social, é um ser de comunicação. Ele promove relações com o mundo externo, com o outro. A construção da história pessoal vai sendo mediada e ampliada pelo outro, interlocutor desse processo. Os fantoches são, em si, promovedores de diálogo, podendo também dialogar com outros personagens.

O personagem criado ao subir no palco, será apresentado para um outro: interlocutor de sua história. "A cenografia completa o processo de criação. O palco é apropriado para ser a ação dos marionetes, seu mundo, seu universo, onde os sonhos e fantasias de seus criadores contam com a cumplicidade de seu público" (GRUPO GIRAMUNDO, 2003).

O desejo de narrar trazido pelo fantoche estabelece uma linguagem que em princípio acontece oralmente. A passagem para a linguagem escrita poderá ser feita na necessidade de registro da história.

A criança, ao produzir a narrativa, tem que levar em conta seu espectador, tem que olhar como se fosse o outro. A sua narrativa é então conteúdo e forma no momento em que está conectada ao mesmo tempo com o subjetivo (eu) e o objetivo (espectador). O espectador funciona como o social. Como o social que também confirma o sujeito em sua diversidade.

Ao fazer seu boneco "subir no palco", a brincadeira se transforma em um jogo teatral. Esse jogo pressupõe que sejam encontrados meios para despertar o interesse e a compreensão do outro. Suscita um criar e recriar de cada situação para se respeitar fatores tempo-espaciais, causa e efeito, pensando na lógica dos acontecimentos.

Trata-se de fato, de uma busca contínua dos meios concretos (como fazer para), em um nível semântico (qual é o signo que melhor indica a característica de uma personagem), assim como na ordem da linguagem (como dizer) de maneira a tornar claro o que essa personagem pensa e sente (...) Portanto, a atividade torna-se um verdadeiro laboratório de experiências em um meio de aquisição e de exercício das capacidades coordenadas e múltiplas (PAÍN; JARREAU, 1996, p. 169).

No teatro de fantoches, a aprendizagem ocorre na zona de desenvolvimento proximal. Ao serem propostas resignificações mais elaboradas pelo educador, ele media os saberes já construídos com novos saberes. Podemos perceber essa questão logo na confecção do boneco onde os materiais despertam as qualidades criativas. As significações dadas a partir da construção plástica, da manipulação gestual, da criação gestual e a produção de narrativas permitem um recriar de cada experiência. A possibilidade de construir histórias com outras crianças também favorece o aprendizado

pelo fato de que se fazem necessárias novas elaborações para acolher também a idéia do outro.

O jogar propiciado pelos fantoches em seu criar, produzir, manipular, traz a autoria do ser na criação da própria história. Trabalhando desta forma a criança se sente motivada e envolvida em seu fazer onde o processo é o que importa.

Atividades como estas, que promovem o lúdico, o imaginário, a interação com o objeto e com o outro são verdadeiras experiências de aprendizagem, onde o espaço do brincar se confunde com espaço do aprender.

desenvolvida uma pesquisa de campo sobre a produção de narrativas de uma classe de 3º série do ensino fundamental de uma escola pública.

Trata-se de uma pesquisa etnográfica, com base em estudos de casos e na intervenção da pesquisadora. As atividades de produção de narrativas foram elaboradas e mediadas por mim.

Essa intervenção do pesquisador é feita no sentido de desafiar o sujeito de questionar suas respostas, para observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar seus processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho (OLIVEIRA, M., 2002, p. 65).

A abordagem dialética - materialista foi a escolhida para a pesquisa, já que esta trata todo o tempo os diálogos estabelecidos entre criança e coleção, aprendiz e mediador. Sendo assim a pesquisa está pautada na transformação do sujeito e do mundo, que ocorre na interação de ambos, considerando também os efeitos da ação do pesquisador.

ENTRANDO EM CENA: A pesquisa

Os atos de conhecer são momentos muito vivos como comer, como dormir, e buscar o conhecimento é praticar a própria vida.

Madalena Freire

1. Script: Metodologia

A fim de pesquisar as questões e hipóteses de trabalho formuladas, foi desenvolvida uma pesquisa de campo sobre a produção de narrativas de uma classe de 3ª série do ensino fundamental de uma escola pública.

Trata-se de uma pesquisa etnográfica, com base em estudo de casos e na intervenção da pesquisadora. As atividades de produção de narrativas foram elaboradas e mediadas por mim.

Essa intervenção do pesquisador é feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar seus processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho (OLIVEIRA, M., 2002, p. 65).

A abordagem dialética - materialista foi a escolhida para a pesquisa, já que esta trará todo o tempo os diálogos estabelecidos entre criança e criação, aprendiz e mediador. Sendo assim a *pesquisa-ação* está pautada na *transformação do sujeito e do mundo*, que ocorre na interação de ambos, considerando também os efeitos da *ação do pesquisador*.

2. Universo da pesquisa

A pesquisa teve como campo de observação e como variáveis os seguintes elementos:

2.1. O cenário:

A Escola Municipal Antônio Carlos de Andrada e Silva, da Coordenadoria de São Miguel Paulista, fica próxima ao Fórum Regional e à região central.

A Escola possui refeitório, uma quadra de esportes, biblioteca, sala de computação, anfiteatro, sala dos professores, de coordenação, além das salas de aula. Não há espaço físico para que as crianças possam brincar e desenvolver-se de forma mais saudável.

A escola tem 2700 alunos e funciona com turmas de 1º grau sendo 33 de fundamental 1 (1ª a 4ª série), 38 de fundamental 2 (5ª a 8ª séries) e 17 de EJA (educação de jovens e adultos). A média do número de alunos em sala de aula é 36, no máximo 40 alunos.

O funcionamento da escola ocorre em 4 turnos: das 6:50 as 10:55, das 10:55 às 14:55, das 15:00 às 19:00 e das 19:05 às 23:05.

A coordenação e a supervisão das atividades de ensino são realizadas por uma diretora, uma assistente de direção, duas coordenadoras que se revezam (manhã e tarde, tarde e noite) e quatro auxiliares de coordenação (1 em cada turno).

A evasão escolar gira em torno de 10%, contando alunos que foram transferidos para outras escolas e que vêm transferidos de outras escolas e não aparecem.

A população do bairro é de classe baixa. É bastante participativa, freqüenta o conselho, atua e reivindica.

2.2. Os personagens:

Os sujeitos da pesquisa foram alunos na faixa etária de 9 a 11 anos de idade, freqüentando a 3ª série do ensino fundamental. Para compor dois grupos foram escolhidas 06 crianças para cada grupo, indicadas pela professora da classe com base nas seguintes categorias:

1. 3 meninos e 3 meninas
2. Entre 9 e 11 anos
3. Alfabetizados
4. 3 das crianças em cada grupo deveriam ser consideradas com maiores dificuldades de produção de texto escrito no que diz respeito à organização das idéias e à imaginação

3. Primeiro ato: coleta e análise dos dados através de entrevistas

3.1. Entrevista com coordenadora:

Esses dados foram coletados através de entrevista com a coordenadora pedagógica Eliane da Silva de Benetti. Através da entrevista soube-se que:

Os professores fazem o planejamento reunidos, com base nos PCNs (Plano Curricular Nacional) e têm liberdade para desenvolverem o planejamento. Os projetos e atividades são planejados no início do ano e revistos no 2º semestre. A coordenação pedagógica não orienta os planos.

Ao final do ano é realizada uma avaliação verificando o grau de dificuldade dos alunos em relação à alfabetização a partir de uma classificação: alfabetizados, silábicos e pré-silábicos.

Existem alguns projetos desenvolvidos na escola:

Projeto leitura e escrita

Projeto videoteca em ação: Cinema e vídeo brasileiro na escola

Projeto Arte e Cultura Afro-brasileira

Projeto sexualidade

Projeto Meio Ambiente e Cidadania

Projeto Educon - Rádio e comunicação (instalação do rádio nas escolas)

Projeto xadrez

Projeto recuperação paralela (reforço): É destinado à alunos da ciclo 1, a partir da 1ª série, com problemas de aprendizagem. Este ocorre duas vezes por semana e tem a duração de 1:30 à 2:00 horas. Os alunos chegam mais cedo ou ficam até mais tarde do seu horário de aula. É ministrado por professoras de fora (eventuais), com turmas fixas, em média 12 alunos. Muitos alunos não comparecem ao reforço.

As professoras do reforço são orientadas para trabalharem com jogos, música, mas isso geralmente não ocorre na prática. "O jeito de trabalhar não atinge os alunos, mesmo assim os resultados são bons, de 10 que entram, 8 melhoram".

A reprovação ocorre ao final do ciclo 1 (4ª série) e do ciclo 2 (8ª série), ou nas outras séries pelo número de faltas. O critério principal para a aprovação no 1º ciclo é se a criança sabe ler e escrever e se realiza pelo menos as duas operações matemáticas (adição e subtração). Em 2001, a reprovação do ciclo 1 ficou em torno de 22%, em 2002, 25%.

Pela entrevista com a coordenadora, pareceu que a escola está bastante envolvida com os projetos e as propostas curriculares da rede de ensino.

3.2. Entrevista com a professora:

Esses dados da classe pesquisada foram coletados a partir da entrevista com a professora da turma Heloise (formada em Direito, cursou Artes Cênicas e não concluiu, no momento está cursando Pedagogia no PEC USP).

- Atividades lúdicas e expressivas:

As crianças têm aula de educação física com professor específico uma vez por semana, as aulas de informática são ministradas pela própria professora, já que a professora de informática não tinha horário disponível para atender a turma.

A professora também ministra as aulas de arte onde faz propostas dirigidas e livres. As propostas dirigidas são em cima de técnicas, p. e., como fazer parecer um muro, uma madeira, recorte e colagem (já que tem bastantes papéis), a técnica de dobrar o papel várias vezes e recortar resultando em várias figuras. As atividades livres têm sempre uma intenção por trás: verificar se as técnicas ensinadas estão sendo

aplicadas. A professora observa também os alunos e orienta-os a fazer “o fundo dos desenhos, para olhar a cor que estão utilizando”. Não trabalha com outros materiais.

A professora realizou a atividade lúdica de bombons para o dia das mães (experiência que não aconselha porque ficou muita bagunça na sala) e pretendia (se desse tempo) fazer bonequinhos negros de bisquit devido ao Projeto Afro que estava sendo desenvolvido na escola.

Segundo a professora, as crianças não têm horário para brincadeiras fora da classe (exceto nas aulas de educação física). Depois que voltam do almoço (10 minutos para entrarem na fila, pegarem a comida e comerem) vão para a sala de aula. Há um pátio na escola que poderia ser utilizado, mas causa muitos transtornos: dificuldade de passar por outros espaços para chegar até lá, pegar a chave do portão; fora isso, é também utilizado para a entrega do leite.

Ao voltarem do almoço, a professora os deixa um tempo livre na classe para que eles possam conversar, escutar música, dançar e “bater” figurinhas. Mas faz combinados com eles para não atrapalharem as outras turmas. Esse momento não acontece diariamente e já chegou a ser “cortado” pelo tumulto que eles estavam causando, quando acontecia de forma mais livre. A professora expressa que esses momentos eram bons, pois ela observava as crianças brincando e jogando. Acha que eles sentem falta mas diz que, infelizmente, acaba dando mais atenção ao conteúdo.

- Atividades de produção de texto:

As crianças realizam também atividades com a professora da sala de leitura: “um dia ela conta histórias, um dia deixa livre para as crianças explorarem os livros e outro dia as crianças escolhem o livro que levarão para ser lido em casa”. Essas atividades

são aproveitadas pelos professores regentes para trabalhos posteriores, p. e., alguns textos são utilizados para o trabalho com gramática.

As propostas são planejadas a partir do Projeto Leitura Escrita. São trabalhados todos os tipos de textos. As crianças também lêem livros e escrevem sobre o quê eles falam ou fazem resumos dos textos lidos.

Realizaram uma atividade que era escrever uma sinopse do filme "O Grilo Feliz" com o objetivo de levar as pessoas a se interessarem pelo filme, terem curiosidade para assisti-lo. Segundo a professora, como eles conheciam o filme e ela também, tiveram dificuldade para não colocarem o fim da história, "não perceberam que não estavam atingindo quem iria ler o texto". Após a professora ler umas três sinopses de outros filmes, as crianças compreenderam como se faz uma e pediram para refazer.

Produziram também um texto a partir do tema Festa Junina. Outra atividade foi a reescrita de um texto em que a professora escreveu na lousa de forma incorreta e eles tiveram que corrigir. Realizaram também reescrita de poesia.

Em sala de aula são desenvolvidas atividades em dupla pensando nas crianças que tem dificuldades, principalmente nas que não estão alfabetizadas. A professora não sente muitos resultados nestas propostas: "um faz, o outro fica olhando". A professora diz fazer de tudo para não constranger as crianças que ainda não conseguem escrever.

A correção da escrita é feita por partes, corrige com cada um na lousa e, no texto, faz um código de correção: círculo quando há trocas, flecha quando falta algo. Percebe efeito quando faz correção na lousa e fica do lado da criança.

Percebe melhores resultados também quando chama as crianças individualmente para trabalhar as dificuldades, mas enquanto isso "o resto fica se matando".

• **Desenvolvimento e aprendizagem das crianças:**

A professora diz ter que motivar bastante as crianças para a realização das atividades. “Quando o gosto é grande, eles fazem, mas que muitos geralmente não tem interesse por nada”. Relata que as crianças têm preguiça de realizar as atividades, de fazer lição de casa. Acredita que na rua há outros atrativos maravilhosos em que a criança não tem obrigação. Nota também que por trás da preguiça estão outros componentes ligados à auto-estima e ao desinteresse dos pais. Sente na ação das crianças quando os pais têm interesse ou não pelas questões escolares. Percebe que, aqueles que são filhos de pais que lêem, se interessam mais.

Acha também que a preguiça está relacionada à criatividade; quando precisam usar o criativo para escrever, colocar detalhes, não o fazem. Aponta que as crianças preferem os resumos prontos. Percebe também nas crianças dificuldades de interpretação.

A preocupação da professora, revelada na entrevista, é muito maior com a questão da alfabetização do que com a produção dos textos. Para ela, as crianças que lêem, escrevem e executam as tarefas, não apresentam dificuldades em produzir textos. Outra questão levantada foi de que as crianças que são “boas”, poderiam avançar mais, mas ficam prejudicadas pelas outras que não têm condições, e ela não pode seguir com o conteúdo.

3.3. Anamnese:



Esses dados foram coletados das crianças a partir de entrevista com a professora após o primeiro encontro com as crianças. (Utilizei somente os dados das crianças que participaram do 1º grupo. Nem todas as crianças que participaram do 2º grupo estiveram presentes em todos os encontros, dificultando a análise dos dados. Algumas situações do 2º grupo foram utilizadas para demonstrar questões observadas neste estudo).

- Gabriela (10 anos completos): "É uma criança hiperativa, mas é ótima, perfeita, super criativa, sabe tudo, faz tudo que é solicitado, tem uma curiosidade imensa. É atirada, se arriscou no escorregador do parque. A mãe sempre vem às reuniões".
- Juliana* (9 anos e dois meses) **: "Juliana não faz nada, mas é inteligente. Se o trabalho for oral vai bem mas não gosta de escrever. Deu todo o tipo de problema na sala de aula. Tem questões familiares gravíssimas: a mãe a deu quando ela tinha uns 6, 8 meses. Na época ficou com o pai que a deu para uma parenta. Quando ela tinha um ano a mãe apareceu e sumiu de novo(ela até hoje espera a mãe). A parenta não agüentou ficar com ela e deu para uma senhora que diz ficar com ela porque não tem para quem dar, Juliana diz se referindo à essa pessoa: 'ela não me agüenta'. O pai aparece de vez em quando. Talvez vá morar com outra pessoa numa cidade litorânea e fala disso como algo normal. Não deixam faltar nada para ela, tudo o que é pedido na escola é enviado".

- Solange (9 anos e dois meses) **: "É uma menina que não tem interesse, faz tudo correndo e entrega, é fraquíssima. É de família crente, tem uns 10 irmãos, a mãe não evita filhos. Tem uma educação regrada, quando chega na escola extravasa, a irmã tinha este mesmo problema. Escreve bilhetes com palavrões para as outras crianças. Estes bilhetes não são mostrados à mãe, que não permite que ela dance nas festas".
- Maykon (9anos e 11 meses): "É um menino ótimo, criativo, sensível. Nunca brigou com outras crianças, se dá bem com todos, é solícito. Às vezes, a mãe volta para o Norte para passar uns tempos lá, mas isso não o atrapalha".
- Washington (9 anos e 11 meses): "É um bom aluno, criativo, interessado, participativo, super inteligente. Tem, como alguns outros, condições de ser mais trabalhado intelectualmente do que vem sendo pelo nível da classe".
- Lucas (9 anos e 7 meses) **: "É um menino complicado, não faz nada, não tem interesse por nada, nem pelo computador, só quer 'bater' figurinha. É apático o tempo todo, diz que não sabe nada. A mãe não quer que falte nada para ele, mas não está presente e ele fica brincando na rua".

* havia selecionado outra criança que faltou no dia.

** crianças consideradas pela professora com dificuldades de produção de texto narrativo.

4. Segundo ato: coleta e análise dos dados em experiência com as crianças

Os dados coletados foram organizados em categorias e analisados levando-se em conta os seguintes aspectos:

- o *processo* de trabalho desenvolvido nas propostas que utilizaram com fantoches;
- a construção da *autoria*, através de recursos do imaginário na organização do pensamento e na expressão verbal, sob a forma de narrativa;
- a produção dos alunos em cada uma das fases do processo e a emergência de um pensamento e elaboração próprios.

O estudo foi realizado a partir da observação da(s):

1. Atividade de produção de narrativas a partir de figuras de fantoches no próprio ato de realização da mesma.
2. Atividade de produção de narrativas a partir da experiência com fantoches nos atos de confecção, manipulação, brincadeiras, desenhos e escrita sobre os mesmos.
3. Produções escritas.
4. Conversa com as crianças avaliando o processo.

O estudo realizado a seguir, estabelece um diálogo entre o relato dos encontros e a análise dos mesmos. Os diálogos com as crianças e os textos produzidos, foram transcritos com aspas. Apresento as crianças com as iniciais de seus nomes e P para minhas falas como pesquisadora.



4.1. Experiência com narrativas a partir da imagem de fantoches (1º encontro):

Neste primeiro contato com as crianças, me apresentei dizendo que estava realizando um estudo para ver como crianças de 3ª série criavam historinhas e para isso eu precisava da ajuda deles. Pedi também para cada um se apresentar e dizer a idade.

Havia selecionado três imagens de bonecos do grupo de teatro Giramundo, que confecciona seus bonecos utilizando-se de diversos materiais. Este momento tinha a intenção de conhecer um pouco das crianças, de seu conhecimento sobre fantoches e de como produziam textos a partir de imagens de fantoches.

Esta etapa da pesquisa teve a duração de mais ou menos 40 minutos. A experiência ocorreu na sala de reforço que fica no refeitório, por isso teve muito barulho externo, o que atrapalhou distinguir as falas de cada criança ao transcrever a gravação da fita.

- Ampliando os saberes sobre fantoches

Nesse encontro, com intenção de conhecer qual era a experiência anterior das crianças com fantoches e afim de ampliá-las, fui apresentando as imagens de fantoches fotografados e mediando saberes a respeito delas. Cada um foi expressando suas idéias sobre as figuras mostradas.

Nota-se que o que os levou a pensar que as figuras apresentadas se tratavam de imagens de fantoches foi o material utilizado na confecção destes. A percepção de que é manipulado por alguém que, através dos movimentos no corpo do boneco, cria gestos e dá vida ao personagem também foi importante para a construção desse conhecimento:

P: Eu queria que vocês olhassem esta figura (mostrando a figura 1). O que vocês acham que é?

fig. 1



G: "É um palhaço que é corno".

?: "Um boneco de palhaço".

?: "O Bobo da Corte".

?: "É de mexer na mão".

M: "É um fantoche".

J: "Eu ganhei da minha vizinha ... aí eu faço peça de teatro para as minhas sobrinhas".

Pesquisadora: "Como vocês sabem que isso é um boneco?"

?: "Por causa que tem cara de palhaço".

?: "O nariz também..."

?: "Se fosse um boneco normal que não fosse fantoche, não teria o formato da capa".

Quando dizem que tem cara de palhaço, intuem que é um fantoche, mas ainda não tem argumentos suficientes para defini-lo. A observação de que o nariz é diferente do de pessoa e o formato da capa também é diferenciado, demonstra que ampliaram as percepções, pensando mais a respeito das imagens.

P: "E essa imagem, o que vocês acham que é?"
(mostrando a figura 2)

Alguns: "É um boneco".

?: "Uma boneca".

fig. 2



?: "Parece a Imperatriz!"

P: "É do mesmo tipo desse?" (referindo-me à 1ª imagem).

Alguns: "Não".

Alguns: "É".

P: "É ou não é? Quem acha que é?"

?: "Eu acho que é com pauzinho que fica mexendo".

Pesquisadora: "E essa imagem?" (referindo-me à terceira imagem).

M: "É o que mexe por cima" (fazendo gestos com a mão como manipulando marionete).



fig. 3 P: "Tipo marionete?"

Alguns: "É marionete".

Todos se envolveram bastante nessa conversa, menos Solange que ficou bastante calada.

O questionamento que fiz sobre a diferença entre bonecos levou-os a pensar nas diferentes formas de manipulação. Isso ocorreu nas relações que foram estabelecendo entre a experiência que haviam tido com fantoches e o novo "olhar pensante" (termo utilizado por Mirian Celeste Martins).

- Criando a partir da imagem de fantoches

As crianças demonstraram a possibilidade de criação de personagens com as figuras de bonecos observadas já na conversa inicial que realizamos: "um palhaço que é corno", "o bobo da corte", "parece a imperatriz".

Após essa conversa, pedi que escolhessem a imagem ou as imagens que gostariam de usar para criar uma história e escrevê-la no papel.

07.11.07

Era uma Rey assim carnão que trais a amada, um certo dia sua amada seu tesouro e o desposou o castelo e foi contrair sua vida n um circo e viveu um homem mais famoso da cidade de ventura, e ele se divertia e divertia os outros também era assim todos o chamavam de o homem fantoche.

FIM

texto de G.

07

nome: Lucas, Nunes de Souza

Era uma vez um grande dia quando eu soudo tendo 7 anos minha mãe me levou para um grande teatro tinha uns bancos que os donos com mandareta como isto aqui que ta na parede da escola que se chama negrito

texto de L.

07.11.107

Nome: Washington do Filho Santos

Era uma vez um palhaço bemalhão que vivia fazendo brincadeiras. Um dia o palhaço estava fazendo uma brincadeira com a princesa dançarina que não queria saber de nada. Até que apareceu um desconhecido que se chamava negrito quando conheceu a princesa ficou alegre mas a princesa como era dançarina ficou amarelando o negrito até que um dia o palhaço deu uma lição de moral para a princesa e a princesa ficou feliz e os dois viveram felizes para sempre.

fim.

texto de W.

Salomé Mendes, Lima

07/11/2003

Era uma vez um polbaço que gostava
muito de dançar e cantar uma boneca
e de camisar a dançar com ela
e a boneca tocava o violão e ele gostava
muito de tocar violão
ele tocava e ela dançava e ele dançava
que não queria parar mais.

♡

texto de S.

Maykon Ferreira da Silva

07/11/03

Era uma vez um boneco fantoche que se
chamava Papalão.

Ele adorava tocar violão.

Seu violão era mágico, e esse Papalão era negro e
todo mundo tirava saia de dele e ele ficava
muito triste, mas sua viola era mágica e que
ele queria ela realizava em tão ele pensou!
hoje se eu tocar minha viola e pedir para
ser branco eu sei então eu vou tocar!!
hoje mife só hoje mife vou então ele
pediu viola minha viola me deixe branco
então saiu violão e deixou tão branco
tão branco que ninguém tirava saia de dele.

texto de M.

dele

07/11

Era uma vez um menino preto e ele
achava muito bonito e bonito
dele tão bonito e super bonito
de a de suas muito
muito não querendo muito ele ficando
ele achava ficando muito bonito.

Fim

texto de J.

Nenhuma criança negou-se a realizar a atividade ou demonstrou que não gostaria de fazê-la. Algumas apresentaram dispersão, conversaram um pouco durante o processo de escrita, principalmente Gabriela, Juliana e Lucas, essa conversa era interrompida com momentos de total silêncio.

Os textos escritos por algumas crianças também revelam a possibilidade de criação a partir das imagens dos bonecos. A partir da visualidade, da caracterização dos fantoches, as crianças imaginaram personagens. Os recortes abaixo demonstram isso:

Texto de Juliana: *Era uma vez um cornão tão feio...*

Texto de Solange: *Era uma vez um palhaço que gostava muito de dansar...o boneco tocava violam...*

Texto de Gabriela: *Era uma vez corsim cornão que traía a amada...sua amada...o dispaisou do castelo... e foi construir a vida ni um circo...*

Texto de Washington: *Era uma veis um palhaço brincalhão... com a princesa chatinha... um desconhecido que se chamava Negrito...*

Texto de Maykon: *Era uma vez um boneco fantoxe que se chamava Napoleão...esse Napoleão era negro... mas sua viola era mágica ...*

Lucas ficou preso à materialidade dos bonecos e não descreveu-os como personagens:

Texto de Lucas: *... um grande teatro ... tinha uns bonecos... como este aqui que tá na parede da escola que se chama negrito.*

P: (para Solange) "Faz um pequenininho, um movimento"

Gabriela tentava induzir Solange a fazer algum gesto.

4.2. Experiência com narrativas a partir da construção de fantoches (2º

encontro):

Essa etapa foi realizada 4 dias depois do encontro anterior, no anfiteatro da escola e filmada por uma colega. Teve a duração de 1:40 minutos.

- Ampliando os próprios gestos

A fim de ampliar a percepção das crianças sobre seus próprios gestos e sons, propiciando um reconhecer-se uns aos outros em nova situação, sugeri uma brincadeira em que cada um deveria dizer o nome e fazer um movimento.

P: "Vamos fazer uma roda. Nós vamos fazer um gesto e dizer o jeito que gosta de ser chamado, o nome, uma parte do nome, apelido. Aí todo mundo repete".

P: "Posso começar? Di lai na". (abrindo os braços)

Estavam um pouco tímidos de início. Juliana disse que queria ser a última.

G: "Ga bri e la" (silabando e batendo com as mãos nas pernas).

M: "Eu sou Maaykon" (fazendo chifres).

W: "Tom" (rebolando e girando com os braços).

P: (para Lucas) "Um, dois três e já".

L: "Luucas" (balançando o corpo).

Solange ficou pensativa.

P: (para Solange) "Faz um pequeninho, um movimento".

Gabriela tentava induzir Solange a fazer algum gesto.

P: (para Solange) "O que você fizer agora vamos fazer também, e dizer seu nome".

S: "Eu sou Solange" (balançando o corpo).

J: "Juliana" (balançando o corpo e colocando chifres).

P: "Palmas para os gestos de todo mundo".

A apresentação de cada criança dizendo o nome e utilizando gestos, serviu de aquecimento para algumas possibilidades de expressão através dos movimentos do corpo. Cada um, além de experimentar o próprio gesto criado, experimentou os gestos dos colegas, percebendo novos jeitos de se movimentar, ampliando assim seu repertório de expressão corporal.

Nesse tipo de apresentação, imagens para serem expressas com corpo são pensadas, assim como novas formas de dizer seu nome, dividi-lo em partes, relacioná-lo a um movimento.

O espaço que se abriu a partir dessa sensibilização foi o espaço do criativo, da autoria, e do respeito às características de cada um.

P: "Eu queira mostrar alguns materiais aqui que podem servir para fazer a cabeça".

- Ampliando o saber sobre fazer fantoches:

W: "Palito de dente".

Antes de começarmos a confecção dos fantoches, motivei uma conversa sobre o que pensavam sobre fazer bonecos. As crianças mostraram possibilidades de criar bonecos a partir do corpo e de materiais que têm disponíveis:

P: "Alguém aqui já fez boneco?"

G: "Eu faço sem colocar pano" (mostrando a mão e movimentando-a).

P: "Como você faz? Me conta".

G: "Vai fazendo assim que é sol, aí faz assim, nhec" (fazendo gestos com as mãos)

P: "Usando a própria mãozinha, que legal".

W: "Peguei uma revista que vinha uns fantoches, colocava no dedo e fazia um teatro".

P: "Você fazia um teatro com alguns fantoches que já existiam, né? Quem mais já fez?"

P: (para Juliana) "Você falou que fazia para sua sobrinha, historinha. Mas era você mesma quem fazia seus fantoches?"

J: "Não, eu ganhava da minha vizinha".

P: "Então eu vou convidá-los a construir um fantoche".

Expressaram muita alegria e euforia.

P: "Eu vou mostrar os materiais para que vocês possam construir o fantoche".

Notei que a observação do material disponível durante a apresentação dos mesmos levou-os a imaginar várias possibilidades de criação.

P: "Eu queira mostrar alguns materiais aqui que podem servir para fazer a cabeça. Que materiais que a gente tem?"

W: "Palito de dente".

P: "Bolas de isopor, saquinho de pipoca que pode encher dentro, meia".

J: "Como?"

P: "A gente pode por..."

G: "Uns negócios dentro".

P: "Dá para pegar um paninho..."

G: "Costurar".



P: "Colocar papel ou enchimento".

G: "Ou então a bola".

Todos estavam muito atentos às explicações, iam falando baixinho um para o outro o que podiam fazer com os materiais. Enquanto eu mostrava os materiais e algumas possibilidades, as crianças dialogavam, imaginavam outras, projetavam o que iam fazer, criando sobre o material oferecido.

Os materiais apresentados abriram espaço para o jogo de construção, em que a matéria pode ser transformada em outra através do fazer.

- Criando no fazer fantoches

As crianças começaram a confeccionar a cabeça do fantoche, cobrindo-a e colocando elementos como olhos, boca, etc.

Enquanto confeccionavam os bonecos as crianças iam imaginando algo sobre eles. Foram dialogando com as formas que estavam sendo configuradas, conforme foram colocando os olhos, os cabelos, detalhes. A construção estética, que no primeiro momento aconteceu de forma intuitiva, permitiu um experimentar de possibilidades.



Observando-os confeccionando fantoches, notei que no fazer, foram personificando seus bonecos e imaginando características para eles, conforme iam explorando os materiais e fazendo experimentações.

G: "Dá para fazer Maria Chiquinha" (prendendo a meia dos dois lados da bola de isopor).

G: (olhando o tecido xadrez) "Ah, vai combinar com o meu Cor Sim Cor Não".

G: (mostrando um objeto para mim) "Pode usar de nariz?"

P: "Pode usar de nariz, do que você achar que é".

G: "Vou colar uma sobrancelha de lã".

M: "Ele já tá mexendo o pé professora".

Lucas pegava as forminhas de doce e colocava na cabeça do seu boneco para ver como ficava.

J: "O cabelo dela é cacheado". "Ai meus cabelos como são lindos, cacheados" (girando a boneca e como se ela estivesse falando).

G: (colocando os braços do boneco) "Tô fazendo um espantalho, eu acho".

M: "Ficou funda a cabeça dele, é carequinha".

?: "O do Maykon parece um fantasma".

M: "Mas é fantoche".

G: (mostrando o boneco de Lucas) "Olha os brinquinhos dele professora. Parece chalá, como é que fala professora?" (para Lucas) "Põe um paninho na cabeça agora".

Enquanto as crianças construíam os bonecos, se colocavam no lugar do "outro", de que vê de fora, para perceberem os resultados de suas ações. Era "o outro" internalizado. Era o desejo de comunicar. A figura do boneco construído já trazia idéias implícitas, idéias que comunicavam pela visualidade, mas, no momento em que cada boneco foi percebido pronto, foi se encontrar com outro boneco, no gesto e na fala. A comunicação se ampliou a partir da brincadeira.

Antes mesmo que eu pedisse para que explorassem os movimentos dos fantoches, as crianças já estavam brincando com eles, explorando-os e fazendo pequenos diálogos. Isso demonstra que o boneco é um objeto de comunicação. “A magia do toque do manipulador e nos fios, varas ou luvas, ao relacionar seus movimentos aos dos bonecos animando o que ali se encontrava à espera de “vida”, estabelece uma metáfora entre o criador e a criação” (GRUPO GIRAMUNDO, 2003).

O boneco imaginado e materializado fez cada um imaginá-lo como personagem, identificando-o.

- Criando a partir do gesto e da brincadeira

Convidei as crianças para brincarem e explorarem seus bonecos. Elas passavam entre as fileiras de cadeiras do anfiteatro manipulando os fantoches, fazendo sons orais, interagindo uns com os outros. Gabriela e Juliana faziam seus bonecos fugirem



de medo do boneco de Maykon. Lucas e Washington faziam seus bonecos andarem um atrás do outro, brincando com eles, parecia que um boneco mostrava algo para o outro. Solange permaneceu sentada ficando de fora, convidei-a para brincar também, mas ela não tomava iniciativas

A brincadeira com os fantoches possibilitou *novas experimentações ampliando assim as situações imaginárias na identificação do personagem*. Sem a preocupação com o público, os interlocutores dos bonecos eram os próprios bonecos. As crianças

estavam entusiasmadas e descontraídas na brincadeira de fazer seu fantoche se comunicar. Foi um momento muito prazeroso.

Os bonecos, depois de confeccionados e experimentados em brincadeiras, se constituíram em personagens com características próprias, prontas para serem descritas.

- Criando a partir da produção da identidade

Para que pudessem produzir identidades, primeiro conversamos a respeito dos seus conhecimentos sobre o que é uma identidade:

P: "Quem sabe o que é identidade?"

G: "É negócio para saber quem é a pessoa".

P: "E o que vai numa identidade?"

G e J: "A foto".

G: "O nome, o RG".

J: "A marca do dedo".

G: "A data do nascimento".

J: "O CPF".

G: "A experiência que tem".

As crianças relacionaram a identidade à carteira de identidade, mostrando que tinham conhecimentos sobre seus elementos. As colocações feitas sobre algumas características encontradas em outros documentos como a experiência que a pessoa tem no Curriculum Vitae, mostram que as crianças sabem que estas identificam uma

pessoa. As hipóteses foram construídas a partir de documentos que tiveram contato de alguma forma.

Para garantir que todos tivessem a referência de uma carteira de identidade, apresentei-lhes a minha, mostrando os itens que continha e como estavam organizados.

A produção da carteira de identidade para os bonecos do jeito que imaginavam permitiu que expressassem o que consideravam importante dizer a respeito de alguém e ampliar esse repertório a partir das idéias dos outros.

P: "Como vocês estão fazendo um trabalho criativo, como vocês mesmos falaram, vocês vão fazer uma identidade criativa do fantoche. O que mais vocês gostariam de colocar na identidade do fantoche de vocês?"

G: "O que ele faz".

W: "O que ele come".

M: "O que pode, o que não pode".

Pesquisadora: "O que ele gosta e o que não gosta também, não é?"

A proposta de criar uma identidade para os personagens teve como objetivo uma nova reflexão sobre os fantoches que eles haviam confeccionado. Foi um "pensar sobre" com certo distanciamento.

Notamos que as produções revelam uma preocupação com a estética, buscando em alguns momentos que tivesse as mesmas características da carteira de identidade:

J: "A identidade dele é maior do que a gente" (após a entrega dos papéis)

P: "Você pode dobrar, cortar".

G: (dobrando o papel) "Eu vou fazer uma carteirinha assim".

J: "Tem como tirar uma foto para nós? Da minha senhora Corno".

Os diálogos a seguir mostram que foram *imaginando* novas características a partir do *fazer* e do *compartilhar*.

M: "Mãe e pai, a mãe morreu".

W: "O nome do pai é, o nome da mãe é

..."

M: "Não doador de órgãos e tecidos.

Tem que pôr, né?"



Gabriela relaciona os "tecidos" falados

por Maykon com panos e escreve em sua identidade: Não doador de órgãos e panos.

P: (para Maykon, depois que ele leu o que estava na identidade) "Você não vai colocar o que ele faz, o que gosta, o que não gosta?"

M: "Não, vou só pôr aqui do lado: bagunceiro".

J: (para Maykon) "Ele... põe aí: gosta de assustar as pessoas".

L: "Ele gosta de assustar as pessoas".

J: "Eu tô pintando, bonitinho, porque o meu filho não é feio, né filhinha?"

?: "O seu é filho? Você falou 'meu filho'".

J: "É filha! CORNO A (reescrevendo na identidade). É mulher ó".

Enquanto produziam a identidade dos personagens, pensavam na data de nascimento que iriam colocar, pensavam na idade que dariam aos bonecos, comparavam com a idade deles, com o dia do nascimento deles, faziam contas. A referência que estabeleciam era com a própria vida.

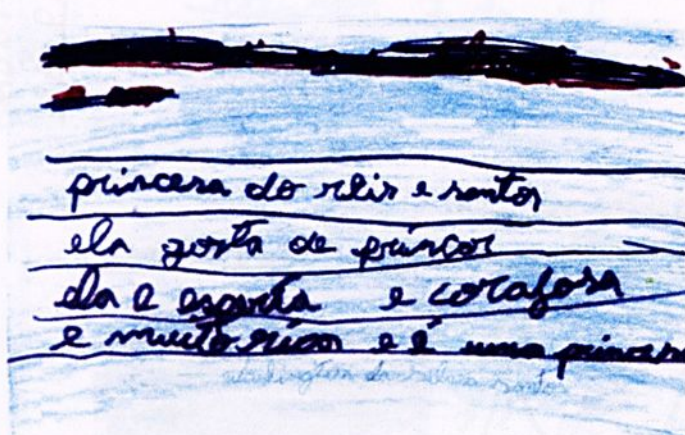
As crianças buscaram no real, elementos para compor sua produção. Realizaram *hipóteses* para que ela fosse fidedigna ao que eles conheciam sobre os documentos, argumentando sobre algumas colocações.



Identidade produzida por G.



Identidade produzida por R.



ospital
santa marelina

ele gosta
de todas
colegas

e gosta de
crampo

Identidade de produzida por L.

não do a dos de
orgão e tenção



mario
joão



data
1995

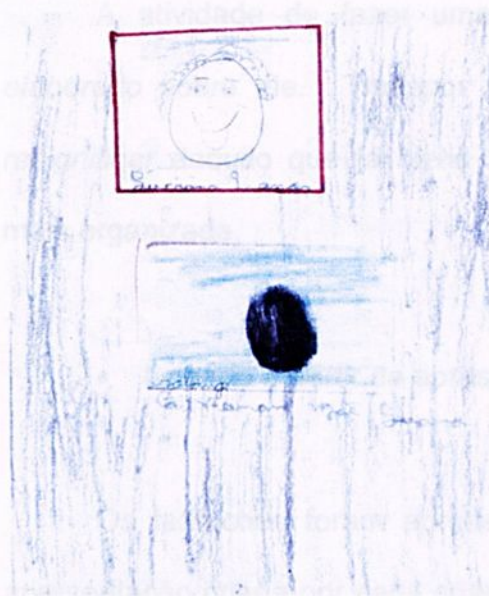
estado de paulista
são paulo do norte



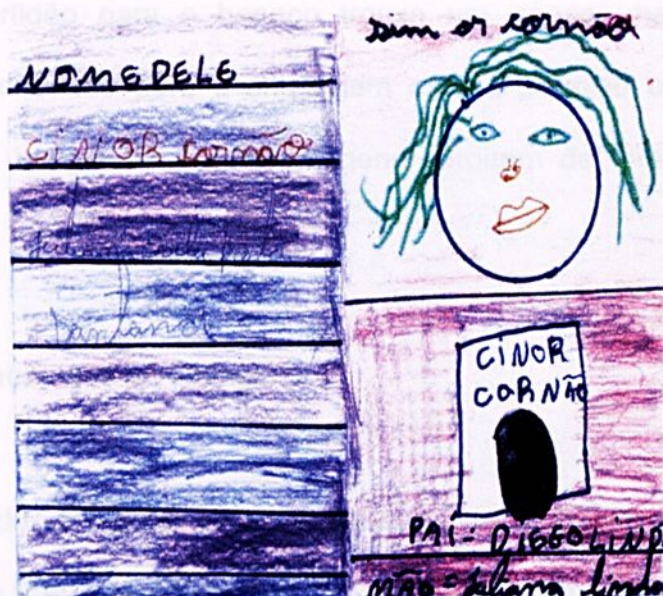
NOME: FANTASMINHA
 PAI: MAYKOM
 MÃE: MORREU
 DATA N. 11/11/2003

ESTADO DE
 SÃO PAULO
 Maykon Zidam

identidade produzida por M.



Identidade produzida por S.



Identidade produzida por J.

Observando as identidades notamos que todos representaram a foto do personagem, a impressão digital e os nomes que deram. Demonstram também uma preocupação estética na organização do papel, na composição dos símbolos, palavras traços e cores. Algumas situam o personagem no tempo e no espaço, colocando a data de nascimento ou a idade e o local onde nasceu. Alguns colocam os nomes do pai e da

mãe. Juliana e Maykon se colocam como pais de seus bonecos. Algumas crianças vão além e expressam outras características, personificando ainda mais seu fantoches.

Selecionei algumas escritas das produções:

Produção de Maykon: *Ele gosta de: assustar pessoas... mas gosta de: brincar muito.*

Produção de Lucas: *ele gosta de todos colegas... e gosta de criança.*

Produção de Gabriela: *tem pai mas a mãe bateu as botas... assusta muitos corvos.*

Produção de Washington: *ela gosta de princar... ela é esperta e corajosa e muito rica e é uma princesa.*

A atividade de fazer uma certidão para o boneco trouxe um *pensar mais elaborado* sobre ele. Transpor a identidade para a linguagem escrita permitiu um *resignificar* daquilo que já havia sido imaginado. Novas imagens surgiram de forma mais organizada.

- Criando a partir da apresentação dos personagens

Os fantoches foram apresentados atrás de algumas cadeiras do anfiteatro. A apresentação criada por cada crianças trouxe os elementos pensados anteriormente na produção da identidade. A percepção que tiveram dos bonecos durante a apresentação, ocorreu de forma diferente da experienciada até então. Nesse novo contato onde a criança fica “escondida” e o boneco aparece, encontramos as crianças em outra função: a de dar voz e movimento ao personagem, fazendo-o se comunicar de forma diferente. Nota-se que, mesmo que algumas crianças tenham ficado presas ao

que estava escrito no documento que produziram, as falas ocorrem em primeira pessoa, demonstrando uma reorganização do que foi produzido para a nova situação.



Apresentação de Washington:

Procurava apresentar o que havia escrito na identidade observando-a enquanto mexia o fantoche para os lados

Washington: "Oi, minha mãe se chama ... Meu pai se chama ... Minha idade é nove anos. Eu gosto de brincar e de gastar dinheiro. Meu nome é Princesa dos Reis".

Apresentação de Maykon:

Apresentação de Gabriela:

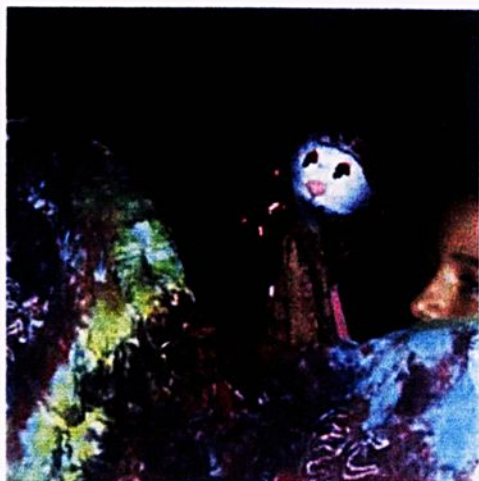
Fez seu personagem se comunicar com o público através da fala e dos movimentos. Mexia os braços do fantoche em diagonal para cima e para baixo.

Gabriela: "Meu nome é Cor Sim Cor Não. Esse é meu RG (mostrando com a outra mão). Como



vocês vão? Tenho 9 anos. Minha avó bateu as botas, minha mãe também, sabe? Foi muito duro segurar tudo isso nesse coraçãozinho, não tem nem idéia, sabe? Meu pai se chama Cornão. Eu sou Cor Sim, Cor Não. Minha mãe é Cornuda. Meu avô é Corsão. Minha Avó é ... A minha tia se chama ... Eu tenho 9 anos e 10, quer dizer, vou fazer 10 amanhã. Então é assim! Tchau".

Apresentação de Selenge interpretada por



Apresentação de Lucas:

Também ficou preocupado em apresentar o que havia escrito na identidade, mexia o fantoche girando-o para um lado e para o outro.

Lucas: "Olá meu nome é Carol. Nasci no Hospital Santa Marcelina em 1995. Estudo na escola Antonio Carlos. Estou na 2ª série. Gosto

muito de brincar, de cuidar dos meus amiguinhos. O nome da minha mãe é Maria. Do meu pai é João".

Apresentação de Maykon:

Olhava o fantoche enquanto falava e fazia movimentos com ele, fazendo o personagem se comunicar com o público através dos gestos e da expressão oral.

Maykon: "Olá, meu nome é Fantasminha Camarada. Meu RG fala que eu gosto muito de assustar as pessoas. Brincar muito com as crianças e comer cebola. Meu pai se chama Maykon e minha mãe é ... Gabriela. (olhando para Gabriela) Vai ser Gabriela agora. Então esse é o meu poema. Obrigado".



Juliana: "Eu não tenho muito o que contar"

Gabriela: "Ah, fala qualquer besteira"

Pesquisadora: "Do que você gosta?"

Apresentação de Solange interpretada por

Lucas: Gabriela: "Você gosta de brincar muito na areia?"

Solange não queria apresentar, Lucas se ofereceu para apresentar o boneco dela.

Lucas: (apenas lendo e mostrando o boneco) "Olá, meu nome é Luciana. Meu pai se chama Renan. Minha mãe se chama Luana. Só".



Apresentação de Juliana:

Movimentou o boneco como se estivesse andando, fazendo seu personagem se comunicar com o público através dos movimentos e da fala:

Juliana: "Oi, eu sou a Senhora Cornoa. Eu tenho 8 anos. Nasci em 95. Eu não sou linda? Tenho os cabelos mais maravilhosos do que eu já vi, queria ser igual aos



teus" (girando o boneco)

(interrompeu a apresentação)

Pesquisadora: "Quantos anos você tem mesmo?"

Juliana: "8".

Lucas: "E o nome do seu pai e da sua mãe?"

Juliana: "O nome do pai é Diego e o nome da minha mãe é Juliana".

Gabriela: "Dona Cornoa, fale mais sobre a sua vida".

Juliana: "Eu não tenho muito o que contar".

Gabriela: "Ah, fala qualquer besteirinha".

Pesquisadora: "Do que você gosta?"

Juliana: "Eu gosto de comer verduras."

Gabriela: "Você gosta de brincar muito na sua escola?"

Juliana: "Na escola não, eu gosto de fazer... e brincar na rua ... e fazer bagunça".

As apresentações de Gabriela, Maykon e Juliana revelam que a criança estabelece uma aproximação maior com o público (no caso eu e as outras crianças que estavam assistindo) no momento em que realmente observam a atuação de seus fantoches. Nessa observação se colocam no lugar do espectador, do interlocutor de sua atuação. Para isso necessitam estar conectadas consigo e com o outro ao mesmo tempo. Já as apresentações de Lucas e Washington demonstram que eles perderam o contato com o fantoche e assim com o interlocutor quando se voltaram para a identidade que haviam produzido.

A apresentação de Juliana nos faz pensar que novos elementos para o imaginário podem surgir a partir da intervenção do outro. As intervenções feitas por mim e por Gabriela, fizeram Juliana reorganizar sua fala, no repensar sobre a mesma. Gabriela e Lucas também são favorecidos ao se perceberem como interlocutores ativos de Juliana, ampliando assim suas participações criativas.

Ao final desse encontro, as crianças deixaram seus fantoches para que pudessem ser usados no próximo encontro. Só tomaram essa atitude a partir de minha promessa de que cuidaria muito bem deles.

P: "Para quem?"

4.3. Experiência com narrativas a partir de fantoches construídos (3º encontro)

Este momento ocorreu uma semana depois do último encontro. Também foi realizado no anfiteatro, filmado e transcrito para o texto e teve a duração de aproximadamente 1:40 minutos.

- Criando no distanciamento

Para saber o que as crianças haviam pensado sobre as atividades desenvolvidas no segundo encontro, promovi uma conversa entre as crianças. No diálogo foi revelado o quanto o processo foi significativo para eles:

P: "Eu queria saber o que vocês acharam da semana passada. Como foi, o que vocês pensaram da oficina".

G: "Ótimo".

J: "Muito bom".

M: "Eu fiz outro fantasminha lá em casa".

P: "É mesmo? E aí, como foi?"

M: "Deu certo".

P: "E você brincou com ele? O que você fez com ele?"

M: "Brinquei com ele. Fiz uma caixa igual de fazer teatro" (desenhando um retângulo no ar com os dedos).

P: "E aí você fez teatro?"

M: (afirmativo com a cabeça).

P: "Apresentou para alguém?"

M: (afirmativo com a cabeça).

P: "Para quem?"

M: "Para meus colegas, para minha irmã".

P: "O que vocês acharam da semana passada?"

G: "Eu achei legal e queira fazer de novo".

P: "E vocês pensaram alguma coisa dos personagens que vocês criaram?"

M: "Eu pensei em fazer outro".

G: "O meu parece um espantalho. Eu pensei em fazer tipo um..." (gesticulava).

"Com corvos assim ..."

P: "Ah, um cenário".

Maykon explicou como fez o cenário dele.

G: "Aí eu desenho uns corvos, urubus".

P: (para Juliana) "E você, pensou no seu personagem?"

J: "Eu pensei que ele era legal, que podia ser meu amiguinho".

W: "Eu só penso em brincar com ele".

P: "Do que você gostaria de brincar?"

W: "De fazer teatro".

P: "E você Lucas?"

L: "Só penso em brincar com ele".

P: "Brincar de quê?"

J: "Ele ia fazer um golzinho e brincar de futebol".

L: "É isso mesmo!"

P: "É isso Lucas?"

L: (afirmativo com a cabeça).

P: "E você Solange, o que pensou?"

S: "Eu gostaria de brincar com ele, fazer teatro".

P: "Você gostaria de apresentar esse teatro?"

S: (afirmativo com a cabeça).

L: "No outro dia ela não apresentou nada".

P: "Mas a gente vai mudando de idéia, não é? A gente vê outras pessoas, o jeito, e aí pode pensar em fazer de outros jeitos também".

G: "Eu queria fazer outro".

P: "Agora você já sabe como é e pode fazer na sua casa. Você viu quantos jeitos têm?"

A vontade de brincar com os fantoche construídos revelam que tiveram um grande valor afetivo. A expressão do desejo de fazer outro boneco, de construir um cenário, de realizar uma apresentação, apresenta as crianças se percebendo como *autoras de suas criações*.

- Criando a partir dos diálogos

Pedi que as crianças entrassem novamente em contato com os fantoches confeccionados e os fizessem se comunicar:

J: (para o boneco de Solange) "Qual é seu nome?" (para as crianças) "O nome dela é Lúcia."

Gabriela foi interagindo com o boneco de Maykon. Quando as crianças se aproximavam de Solange, ela os afastava.

G: (para Solange) "Pergunte quanto é o tomate. Por favor!"

Solange não respondeu.

G: (para mim) "Pergunte quanto é o tomate".

P: "Quanto é o tomate?"

G: "15".

Minha percepção da dificuldade das crianças em fazerem os seus fantoches dialogarem entre si, talvez por não saber como fazê-lo, fez-me intervir; me dirigi aos bonecos conversando com eles. Esta intervenção ajudou as crianças estabelecerem diálogos entre os fantoches. A partir desse momento, as crianças foram interagindo mais.

P: "Tá muito caro esse tomate, alguém tem tomate mais barato?"

Todos: "Eu".

P: "Quanto?"

W: "50 centavos".

J: "15 centavos".

?: "De graça".

P: "Esse eu quero, de graça".

P: (para o boneco de Maykon) "E você seu Fantasma, veio para assustar a gente?"

M: (sem dar resposta).

P: "Veio ou não veio, ou você não é de assustar".

M: "Não".

P: "É fantasma de quê?"

M: "Amigo".

P: "Oh, vocês estão com medo dele e ele é fantasma amigo".

Todos se aproximaram.

P: (para o boneco de S) "Juliana, você tem medo de fantasma?"

S: "Não".

L: "Juliana?"

P: "Não é Juliana que se chama essa boneca?"

S: "Lucia".

P: "Oh Lúcia, você não tem medo de fantasma, você tem medo do quê?"

S: "De nada".

P: "Gente, a Lúcia não tem medo de nada, e vocês?"

G: "De rato".

J: "Eu de lagartixa".

Começaram a falar sobre casos que vivenciaram, de ratos, lagartixa, baratas.

P: "Eu acho que a Lúcia tem medo de rato".

S: "Não".

P: "Essa Lúcia é bem corajosa hein gente, perguntem se ela protege vocês, ela não tem medo de nada".

Começaram a interagir com o boneco de Solange.

W: "Um rato" (pegando um pedaço de papel amassado e colocando na mão do boneco de Solange). "Mate o rato".

Solange foi se descontraindo, rindo e brincando com as crianças.

L: (segurando o seu fantoche e o de Washington) "Enquanto você tá aí, a sua filhinha tá passeando, e você querendo matar rato".

Esses diálogos promoveram algumas cenas *imaginadas*. Washington traz um novo elemento construído por ele (o rato) para encenar com os fantoches. As narrativas começam a ser construídas de uma forma intuitiva, através da brincadeira dialógica. Solange, que nos primeiros encontros mostrou-se tímida, revela o quanto pode contribuir quando é naturalmente convidada a participar da brincadeira.

O brincar com os bonecos, manipulando-os e fazendo-os dialogar com outros bonecos, possibilitou que as crianças *imaginassem novas situações* acontecendo com eles.

- Configurando narrativas em proposta individual

Esta proposta ocorreu logo após as crianças terem realizado diálogos com seus fantoches. Pedi que cada um *escrevesse uma história* do seu personagem imaginando um lugar, algo acontecendo com ele.

G: "Minha filha é lésbica".

L: "Minha filha é virgem".

L: (olhou a folha de Gabriela). "Minha filho, minha filho?!"

W: "É homem mulher".

J: "Eu fui escrever 'para', coloquei o P, o A e o R, só.

W: "Credo, fiz ... com M no fim".

L: "Virgem é com M ou com N?"

P: "Virgem (fechando a boca ao pronunciar o M). O que você acha que é?"

L: "É com M".

G: "Arrependeu é com dois erres?"

J: "Fim é com M ou N mesmo?"

Enquanto as crianças estavam escrevendo, notamos que pensavam a respeito da própria escrita, revelando no desejo de escrever corretamente. Houve uma distância reflexiva das crianças em relação à sua criação anterior. As crianças aqui se colocaram no lugar do leitor, percebendo a função social de sua escrita.



A intervenção de Lucas em relação ao texto de Gabriela mostra que ele percebe que a escrita dela não está comunicando claramente. Ele se coloca como interlocutor ativo dessa escrita quando busca interpretar o texto da colega. Isso é possibilitado porque se sente autor de seu pensamento. A intervenção de Lucas faz Gabriela repensar sua escrita.

Maykon também ampliou suas possibilidades de produção de narrativa a partir da minha intervenção.

P: (após ler a narrativa de M.) “E o que pode estar acontecendo com ele? Você pode colocar assim: Um dia...”

A intervenção teve o objetivo de mobilizá-lo a buscar outros elementos para *ampliar* a configuração de sua narrativa. Essa intervenção se deu a partir da mediação entre o que já estava escrito e a sugestão de algo além.

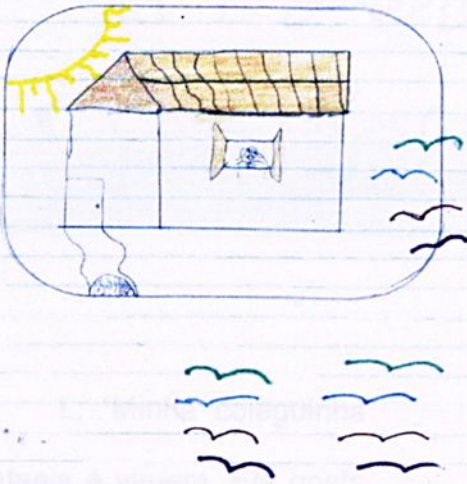
Enquanto escreviam, as crianças mostravam-se descontraídas. Solange começou a cantar baixinho e Lucas vibrava a cada idéia que tinha.

Quando foram terminando os textos escritos, as crianças perguntaram se podiam fazer desenhos, demonstrando a necessidade de continuarem o processo criativo na expressão de novas imagens.

Convidei-os a lerem as histórias escritas em voz alta. Cada criança ficou em pé na extremidade da mesa para realizar a sua leitura:

MINHA FILHA É LESBICA

Seu cor sim está muito descontente que sua filha é uma sandelista e se encontrava com a empregada Silvana (que era orelhista) e seu pai a colocou no olho da rua (que maubona) depois ele se arrependeu disso e pôs para casa silenciosa (que cafajeste-bona que isso ainda vai acabar bem que nada) mas ele a trancou dentro do quarto (que isso não acabou bem).



G: "Seu Cor Sim Cor Não descobriu que sua filha é um sapatão, e se encontrava com a empregada Silvana. Será que acaba bem? E seu pai acabou no (...) oh, e seu pai a colocou no olho da rua. Que maldoso! Depois ele se arrependeu disso e botou para casa de novo. Que cafajeste, será que isso ainda vai acabar bem? Que nada! Mas ele a trancou dentro do quarto. Não, isso não acabou bem!"

W: "Era uma vez uma princesa muito bonitinha. Ela não gostava de ninguém, nem do seu próprio pai. Até que um dia um menino passou na rua e ela maltratou o menino. Então seu pai lhe deu uma surra e ela nunca mais maltratou ninguém".

relatório da filha sobre
a princesa pontinha
Era uma vez uma princesa muito bonitinha.
Ela não gostava de ninguém nem do seu próprio pai.
Até que um dia um menino passou na rua e ela maltratou o menino.
Então o seu pai ficou muito bravo e ela nunca mais ficou maltratando ninguém.



THE END

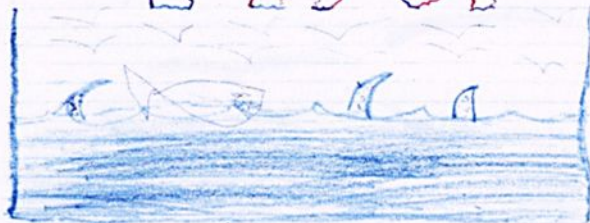
Juliana: cacha deitar tanta na

18/11/20

anã e carna

Quando filha foi para a praia e ela
foi profunda e ela viu um tubarão
que queria comer ela. Ela nadou a milhão e o
tubarão correndo atrás dela. E ela
conseguiu fugir e nunca mais ela foi à praia
e nunca mais foi pro fundo.

FIM



J: "A minha filha foi para a praia e ela

foi pro fundo e ela viu um tubarão que
queria comer ela. Ela nadou a milhão e o
tubarão correndo atrás dela. E ela
conseguiu fugir e nunca mais ela foi à praia
e nunca mais foi pro fundo".

L: "Minha coleguinha

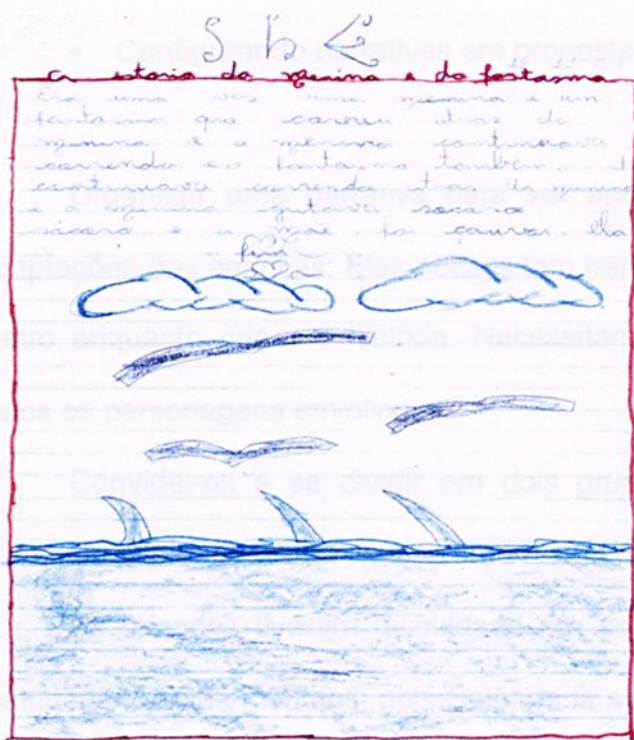
Rafaela é virgem. Ela gosta
muito de brincar na rua com
as suas coleguinhas dela,
as coleguinhas dela, e
também odeia brincar com
os seus colegas. Até que
um dia bateu no seu colega
e o seu colega contou para
o seu pai e o seu pai não é
de bater, mas deixou ela de
castigo por um bom tempo".

Rafaela

18/12/20

Quando colega Rafaela é virgem
Ela gosta muito de brincar na rua com as colegas dela
também odeia brincar com os colegas dela até que
um dia bateu no seu colega e o seu colega contou
para o seu pai e o seu pai não é de bater
mas deixou ela de castigo por um bom tempo
e ela é a casa da Rafaela





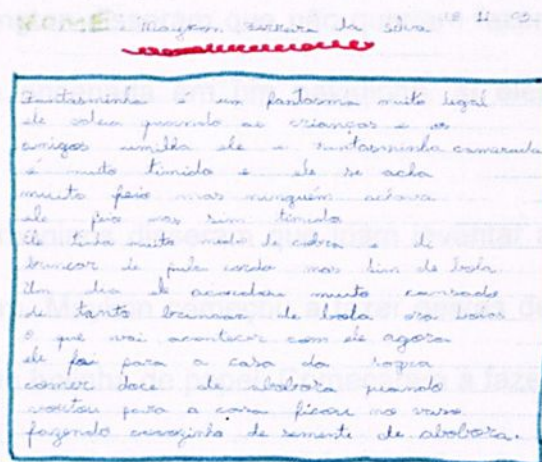
S: "Era uma vez uma menina e um fantasma que correu atrás da menina e a menina continuou correndo e o fantasma também continuava correndo atrás da menina e a menina gritou 'socorro, socorro' e a mãe dela foi socorrer ela".

Maykon não quis ler seu texto, então eu li por ele:

"Fantasminha é um fantasma muito legal. Ele odeia quando as crianças e os amigos humilha ele e Fantasminha camarada é muito tímido e ele se acha muito feio mas ninguém achava ele feio, mas sim tímido.

Ele tinha muito medo de cobra e de brincar e pula corda, mas sim de bola.

Um dia ele acordou muito cansado de tanto brincar de bola, ora bolas, o que vai acontecer com ele agora. Ele foi para a casa da sogra comer doce de abóbora, quando voltou para casa ficou no vaso fazendo cocozinho de semente de abóbora".



THE END



- Configurando narrativas em proposta grupal

G: "O meu é amigo".

Organizar uma narrativa para ser apresentada para um público exige novas adaptações das crianças. Elas necessitam pensar nos interlocutores que irão assistir ao teatro enquanto criam a história. Necessitam também fazer adaptações para conter todos os personagens envolvidos.

Convidei-os a se dividir em *dois grupos*, com *três pessoas* em cada grupo, propondo que cada grupo criasse uma historinha para apresentar para o outro grupo.

As crianças tiveram dificuldade em se dividir, eu sugeri que ficassem as três meninas e os três meninos, pois Solange ia se afastando e mostrava dificuldade em se engajar. Juliana queria ficar com Gabriela e Maykon, mas ele preferiu ficar com os meninos

No grupo dos meninos, Maykon e Washington disseram que não queriam fazer, contei como ia ser a apresentação, que seria encenada em um palquinho, aí eles toparam.

Distribui os papéis para os grupos e os meninos disseram que iriam inventar a fala e não precisavam de papel para escreverem. Maykon começou a fazer gestos de chutar com o próprio corpo e Washington fez uma bolinha de papel. Começaram a fazer os bonecos jogarem futebol em cima da mesa.

W: "Era uma vez ... até que um dia eles foram passear na rua".

L: "Olha a bola, pega a bola".

O grupo das meninas se organizou e começou a escrever. Resolveram que os fantoches eram três amigos.

G: "O meu é homem".

J: "O meu é amiga".

G: "O meu é amiga".

G: (enquanto escrevia) "Já sei. Eu vou escrever o que ele vai falar (apontando para o boneco dela), você escreve o que você vai falar, o que o seu boneco vai falar (apontando para Juliana) e ela escreve o que o boneco dela fala (apontando para Solange).

J: "Já concordei com tudo".

Ambos os grupos apresentaram dificuldades em *organizar as narrativas no papel*. Foi o próprio gesto das crianças e dos bonecos que os fez imaginar cenas para a história. Conforme dialogavam com as cenas que experimentavam, imaginavam novas cenas. Isso se deu, ao mesmo tempo no *concreto*, no manipular os fantoches, e no *abstrato*, quando imaginavam as cenas que estavam sendo representadas. Ao mesmo tempo em que concretizavam o que imaginavam, utilizavam dessa concretização para nutrir o imaginário. A interferência de cada um no grupo ajudou ainda mais nessa nutrição. Cada personagem teve que adquirir novas características para ser adaptado ao enredo.

Apresentação do teatro do grupo do Lucas, Maykon e Washington:

L: "Oi, meu nome é Rafaela"

M: "O meu é Fantasminha, e o de vocês?"

W: "O meu é Princesa".

L: "O meu é Rafaela. Eu gosto muito de brincar com a Princesa. Vamos brincar. De pega-pega. Peguei, peguei".

?: "Até que um dia".

W: "Ah, eu estou muito doente" (fez seu boneco deitar).

L: "Eu também estou com muita tosse, tenho muito catarro no peito".

W: "Eu vou para casa".

L: "Eu também, eu vou para casa tomar um xarope".

Esconderam os bonecos e fizeram reaparecer.

L: "Oi, tudo bem, eu já melhorei um pouco mas ainda tô com um pouco de tosse ainda".

W: "Vamos brincar de pega-pega de novo?"

L: "Não. Eu já melhorei um pouco já. Ah eu tô cansada".

W: "Então vamos brincar de esconde-esconde".

L: "Vamos. 1, 2, 3, 4, 5, 6".

Washington jogou o boneco para frente.

L: "A Princesinha caiu, socorro, socorro, a Princesinha caiu e se machucou muito. Socorro, socorro, chama a ambulância".

Alguma criança de fora: "Uohuah" (barulho de ambulância).

J: "Ele já melhorou, ele já melhorou".

L: "Ela está com o braço quebrado".

J: "Mas ela já melhorou".

L: "Ela está com o braço quebrado. Ela caiu de novo. Socorro, socorro, socorro".

L: "A princesa quebrou o braço e eu quebrei a perna e ele caiu e bateu com o olho na pedra e o olho dele ficou roxo" (se referindo ao boneco de Maykon)

Caiu o tecido do palco.



?: "Corta, corta".

M: "Luz, câmara, ação" (rindo).

Alguém de fora: "Fala alguma coisa Maykon".

L: "O Fantasminha Camarada tá parecendo o monstro fura os olhos. Olha o olho dele".

M: "Buuuu, buuu".

W: "Você me derrubou".

L: "Ah é? Você me derrubou, então toma".

L: "Primeiro ele caiu e bateu o olho na pedra e ficou com o olho roxo, agora eu deixei o outro olho dele roxo. É só com porrada. Olha só, ele quebrou o narizinho da Princesa".

W: "Tem que fazer transplante".

M: "O nariz dela é muito grande gente, por isso vai fazer operação".

?: "Pou, pou".

M: "Gente, além do nariz vai ser a cabeça também".

P: "Agora vamos dar um jeitinho de ir finalizando a história".

L: "Você não pode falar nada fantasminha que sua orelha também é tão grande que você parece o Dumbo".

L: "Ah, Fantasminha, desculpa tá bom, de eu ter te batido".

M: "Então todo mundo viveu feliz para sempre".

(Aplausos)

Apresentação do teatro do grupo da Juliana, Gabriela e Solange:

S: "Um é pouco".



J: "Dois é bom".

G: "Mas três é demais".

J: (para o boneco de Gabriela) "Olá Dona Joaninha, você é muito feia, você não sabe nem se exhibir que nem eu".

Alguma criança de fora: "Ficou triste?".

G: "Fiquei muito triste por causa disso, ãh, ãh, ãh!"(como se seu boneco estivesse chorando).

J: (para o boneco de Solange) "Vamos brincar de pega-pega?".

G: "Broaca, broaca".

J: (para o boneco de Gabriela)
"Vamos brincar de pega-pega?"

Alguém disse algo não compreensível.

J: "Eu vou dar um tapa".

?: "pou, pou, pou".

Bonecos de Juliana e de Solange



batendo com a cabeça no boneco de Gabriela que girava os braços batendo também.

G: "Eu vou dormir que eu ganho mais, é melhor dormir do que ficar olhando para a cara de vocês".

?: "No outro dia".

G: "Sua idiota, vai rodar bolsinha na esquina..."

J: "Sua burra, vai rodar bolsinha na esquina".

J: (para o boneco de S.) "Oi minha amiga, tudo bem?"

S: "Oi".

O boneco de Gabriela começa a dar cabeça no de Juliana.

S: (para o boneco de G.) "Sai daqui!"

Caiu o olho do boneco de Solange.

Alguém de fora: "Aqui Lúcia, mostrando o olho".

G: (em pé, deixando-se aparecer no palco) "Dona Cornoa, a senhora sabe por que seu nome é Cornoa?"

J: "Porque você é uma vagabunda".

G: "Não, porque você sempre foi traída pelo seu marido".

S: "Bem feito, nós te batemos e você tá toda arrebitada".

G: "Olha a sua cabeça, eu arranquei o seu cabelo tudinho, eu arranquei o seu cabelo tudinho".

J: "Você é uma broaquinha. O seu marido trai você comigo tá bom? Você arrancou o cabelo de mim. Ele falou que vai ficar..." (disse algo não compreensível).

G: "Para calar sua boca eu não tenho marido, tá bom? Broaca".

Mais atuações de batidas entre os bonecos.

J: A minha boca eu não calo.

G: "Débil mental" (risadas).

J: "Boca não se cala, se fecha. Sua burra, burra, burra".

G: (cantolando) "Burra é quem me chama, cavalo que te ama".

P: "Agora vamos dar um jeitinho de ir terminado essa história".

G: "Agora que ficou legal?!"

G: "Ué, ué, ué. Vai chorar na bundinha da sua mãe".

S: "Vou pra casa".

J: "Vamos parar de brincar e vamos dormir. Ohhhh".

J: "E os três foram felizes para sempre".

J e S: "Um é pouco, dois é bom, mês três é demais".

Em ambos os grupos eu tive que intervir para que terminassem a apresentação. A descontração e o prazer pela atividade eram tamanhos que eles não queriam interromper. Ao mesmo tempo em que estavam *narrando*, estavam *brincando*, mas o brincar era mais intenso, o que os fazia desconectar algumas ações do enredo. A necessidade de contar uma história para um público se confunde com a de comunicação entre eles. É nesse processo de comunicação, nesses diálogos, que as *narrativas se constroem*.

As narrativas em grupo que foram apresentadas promoveram *um reorganizar das experiências anteriores* para um novo enredo. Um novo *desafio* para que fossem encontradas estratégias para as adequações que precisavam ser feitas.

- Resignificando o processo percorrido

Chamei-os para sentar no chão para conversarmos. As *perguntas* feitas às crianças seguiram um roteiro preparado anteriormente. Essas perguntas tinham a intenção levá-los a pensar sobre o processo da proposta desenvolvida e de expressar esse pensar. A sequência das perguntas sofreu modificações no decorrer dos diálogos conforme eu ia percebendo os assuntos que vinham à tona.

P: "Desde o comecinho, vocês se lembram do que nós fizemos?"

J: "Sobre os fantoches".

P: "E depois, o que nós fizemos?"

J: "A gente começamos a fazer os bonecos".

P: "E o que mais a gente fez?"

?: "A identidade".

M: "Uma historinha".

P: "E apresentou os bonecos, não é? E hoje?"

W: "Teatrinho, uma história".

As crianças demonstram que *percebem o percurso caminhado* durante os encontros: o assunto "sobre fantoches", a construção dos mesmos, a criação da identidade e das histórias.

P: "De tudo isso, eu queria saber o que cada um gostou mais de fazer".

L: "Eu gostei mais de fazer o bonequinho, a identidade".

M: "Eu gostei mais de fazer a história".

P: "Qual história?"

M: "Do palco".

L: "É, eu também gostei".

W: "Eu gostei de fazer o bonequinho, de apresentar" (apontando para onde foi a apresentação do teatro).

P: "Ah, aquele que vocês não queriam, olha só o que vocês iam perder".

G: "Eu gostei mais de fazer o boneco, a identidade e apresentar".

J: "Eu adorei fazer o teatrinho de palco, adorei fazer os textos também, adorei fazer os bonecos e adorei apresentar".

S: "Fazer o bonequinho, fazer teatro e contar história".

P: "Teve alguma coisa que você não gostou de fazer? O quê?"

G: "Não gostei de fazer nada. Opa, quero dizer que eu gostei de fazer tudo".

W: "Eu também".

L: "Eu também".

S: "Gostei de tudo".

L: "Só não gostou de apresentar" (referindo-se à Solange).

P: (para Solange) "A primeira vez você não quis apresentar, não é?"

S: "Eu tava com vergonha".

P: "E depois o que aconteceu? Perdeu a vergonha?"

S: (afirmativo com a cabeça).

P: "Você percebeu que podia fazer, que era legal?"

S: (afirmativo com a cabeça).

P: "Parabéns, você arriscou".

J: "Professora, teve uma coisa que eu não gostei".

P: "Do quê?"

J: "De ler".

P: "Por que?"

J: "Eu achei meu texto horrível".

P: "Você achou seu texto horrível? Por que?"

J: "Eu fiz mal de mal jeito".

P: "Como assim?"

J: "A letra tava feia, não deu para entender quase nada".

P: "Ué! Mas parece que você entendeu na hora de você ler".

J: "Você viu, eu gaguejei porque eu não entendia nada".

P: "E o que você pode fazer para escrever melhor?"

J: "Nada".

J: "Lá em casa eu vou amarrar o cabelo dela".

Essas falas mostram que as crianças se sentiram *motivadas* a realizar todas as atividades, principalmente de construir o boneco e fazer apresentações com ele. Juliana quando se refere ao seu texto percebe nele algo que não a satisfaz, demonstrando uma preocupação com “um fazer melhor”.

P: “E por que vocês gostaram de fazer o boneco?”

W: “Achei criativo”.

G: “Porque tava criando”.

M: “Porque aproveitou coisas”.

J: “Criando a gente pode criar uma coisa que você pode jogar fora e cria alguma coisa”.

L: “Eu gostei de tudo porque é muito legal apresentar no palco, escrever as historinhas”.

S: “Porque é legal fazer teatro”.

Aqui as crianças demonstram que se *percebem como criadoras*, e que a experiência vivida abriu possibilidades para *novas criações*, utilizando materiais que estão disponíveis. O trabalho com a imaginação abriu portas para novas experiências porque, como nos diz Regina Machado, “o trabalho com a imaginação pode manter viva a chama da flexibilidade” (2000, p.)

P: “O que foi fácil fazer?”

L: “O texto”.

P: “Por que?”

L: “Ah, porque eu achei fácil”.

P: “Você já fez outros tipos de texto?”

L: “Já”.

P: "E você achou fácil fazer os outros?"

L: (fazendo gesto de mais ou menos com a mão) "Tem uns que eu achei fácil, tem outros que não".

Lucas, apesar de não explicar porque achou fácil fazer o texto, expressa que a atividade o facilitou a produzi-lo.

G: "Eu achei fácil fazer o boneco".

S: "Foi fácil ler e fazer o boneco".

M: "Fazer o boneco".

J: "O boneco".

P: "Teve alguma coisa difícil?"

G: "Eu fiquei em dúvida em algumas palavras".

P: "Alguém mais achou difícil alguma coisa?"

?: "Não".

Gabriela demonstra mais uma vez que pensou em sua escrita revelando o interesse em escrever corretamente.

P: "Qual das histórias cada um gostou mais de fazer, a primeira, a do boneco ou a do palco?"

Unanime: "A do palco".

P: "E em segundo lugar?"

L: "De apresentar ali" (apontando para onde apresentaram os personagens).

?: "Eu também".

P: "E em terceiro lugar?"

L: "Deste bonequinho".

W: "Também".

M: "Do texto feito na sala de reforço".

G: "Do texto feito na sala de reforço".

S: "Do meu boneco".

J: "Do meu boneco".

P: (para Juliana) "Por que você gostou mais de fazer a história desse boneco?"

J: "Por que foi mais fácil".

P: "E você Lucas, por que gostou mais de fazer a história desse boneco?"

L: "Por que foi mais legal".

P: "E você Washington, por que gostou mais de fazer desse?"

W: "Porque ele é real".

P: "Porque é real?"

W: "É, de verdade".

P: "E o outro?"

W: "O outro não tinha o boneco".

P: "Tinha o boneco lá, numa imagem".

W: "Mas não na realidade".

P: "E você Maykon, porque gostou de escrever mais do outro?"

M: "Porque aqui foi pouco e lá foi muito".

P: "E você Gabriela, porque gostou mais de fazer aquela história".

G: "Eu gostei de escrever sobre aquela por que achei mais legal, escrevi mais coisas, não sei explicar".

P: "E você Solange, gostou mais de fazer a história deste por que?"

S: "Porque foi mais divertido".

Para Washington, assim como para a maior parte das crianças, a possibilidade de construir o fantoche e manipulá-lo, trouxe mais prazer em imaginar e produzir a história.

P: "Como é que cada um se sentiu fazendo as atividades?"

W: "Eu me senti como uma luz na vida".

P: "Como é uma luz na vida!"

J: "A primeira coisa que a gente faz legal".

P: (para Juliana) Como você se sentiu?"

J: "Muito bem!"

M: "Muito bem, porque eu sempre quis fazer esse boneco e consegui".

L: "Eu me senti como se eu tivesse ainda no prezinho".

P: "É mesmo? No prezinho você se sentia bem?"

L: "É, eu me senti como se estivesse no prezinho".

G: "Eu senti um friozinho na barriga".

P: "Que horas você sentiu um friozinho na barriga?"

G: "Quando você falou que tinha 10 minutos, eu achei que não ia conseguir".

P: "E aí, você conseguiu?"

G: "Afirmativo com a cabeça".

P: "E o que você fez para conseguir?"

G: "Eu fui rápido e pensei 'eu vou conseguir, eu vou conseguir'".

P: "E você (para Solange) como se sentiu?"

S: "Bem".

Essas falas revelam que as crianças se sentiram motivadas e envolvidas. Lucas, quando diz que se sentiu como se estivesse no prezinho, imagino que pelo espaço de

ludicidade e descontração que se configurou, pela possibilidade de estar presente *afetivamente* através do brincar, por poder se expressar com mais liberdade.

P: "O que cada um aprendeu?"

L: "Eu aprendi a fazer boneco".

W: "Eu aprendi a fazer criatividade".

M: "Eu aprendi a usar a cabeça".

P: "Como assim?"

M: "Usar a cabeça para criar".

J: "Eu aprendi a criar as coisas com coisa velha que de vez em quando a gente joga no lixo".

G: "Eu aprendi a usar a cabeça".

S: "Eu aprendi a usar a cabeça".

As crianças demonstram perceber que o ato de criar está conectado ao de pensar.

P: "E como vocês aprenderam isso?"

W: "Eu aprendi porque você ensinou".

P: "Eu ensinei? Como eu ensinei?"

W: "Você falou para usar a criatividade. Quando nós perguntava se a letra tava certa você falava do jeito que você quiser".

P: "Do jeito que você quiser ou do jeito que você acha que é?"

L: "Do jeito que acha que é".

P: "O que eu ensinei?"

L: "Você ensinou a fazer a roupinha bem legal para ele, roupinha bem bonitinha para ele!"



P: "Eu ensinei a fazer roupinha?"

S: (afirmando com a cabeça).

G: "Você pode pegar a cabeça..."

L: "Você falou tudo que podia usar".

W: "Isopor..."

L: "Isopor para a cabeça..."

W: "Palito para o corpo..."

L: "Pano para a roupa..."

P: "Quem é que fez, que foi pensando em cada coisa?"

S: "Não. Foi a gente".

J: "Nós que criamos, você ensinou a gente um pouco".

Para essas crianças, *ensinar é mostrar alguns caminhos e possibilidades*, abrir espaço para o criativo. Sugerem que o meu papel enquanto ensinante foi o de oferecer a *oportunidade*, mostrar uma técnica ainda não conhecida, auxiliar no que ainda não é dominado, propor *desafios* para que fossem encontradas estratégias, respeitando o jeito de cada um.

P: "E vocês aprenderam também com o coleguinha? Vocês tiveram idéias a partir das idéias dos colegas?"

W: (se referindo à Gabriela) "Eu peguei esse negócio para pôr no cabelo e ela copiou".

L: "Mas a professora já tinha avisado que podia pegar desse".

J: "Você pegou a tesoura para cortar igual eu, você copiou de mim".

W: "Eu cortei primeiro".



P: "Será que vocês copiaram ou aprenderam? O que vocês viram do colega que deu idéia de fazer alguma coisa".

L: "Me deu idéia de fazer um chapeuzinho. Eu vi ela fazendo" (apontando para Gabriela).

Para eles, aprender com o outro é ampliar sua idéia com a idéia do outro.

P: "Agora para nós encerrarmos, cada um vai dizer uma palavra que acha que possa dizer o seu sentimento, como foi para você".

W: "Obrigado".

M: "Você é muito legal e obrigado também".

L: "Que eu me senti muito bem, você é muito legal".

G: "Oh my God".

S: Obrigado".

J: "Muito obrigado por você ter ensinado a gente a fazer algumas coisas".

O tempo que tive para esse fechamento foi curto, além disso, percebi as crianças cansadas e começando a ficar impacientes. Por esses motivos não prolonguei os diálogos como gostaria, perguntando os porquês da cada resposta. Mesmo assim, através do questionamento, pude obter mais informações sobre o processo de cada um na proposta desenvolvida.

NARRANDO: A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Felizmente, a maioria de nós consegue ver também com os ouvidos e ouvir e ver também com o cérebro, o estômago e a alma.

Win Wenders

1. Inter Ações e Trans Forma Ações

1.1. O corpo criança/boneco e a possibilidade de falar de si:

Toda a criação traz algo de si expresso nela. Há uma projeção do ser nessa criação, onde relações afetivas são estabelecidas. Com os bonecos, notamos essa projeção: as crianças foram emprestando seus desejos, suas emoções, para que estes tivessem vida. Foram, aos poucos, trazendo algo pessoal na construção do fantoche. Era a expressão genuína de seu imaginário configurada em um boneco manipulável.

Os fantoches eram carregados de histórias pessoais, que foram ampliadas na sua construção. Posso dizer também que as formas que foram surgindo a partir da construção, foram ampliadas pelas histórias pessoais. É a dialética da construção estética onde interno e externo interagem e dialogam, se ampliando.

Mesmo não sendo o enfoque desta pesquisa compreender as projeções trazidas pelas crianças, considero importante salientar que esse fenômeno que dialoga entre o interno e o externo na possibilidade de expressão, promove relações significativas com o fazer. Podemos perceber claramente essas *projeções nas construções estéticas* e nas temáticas advindas delas.

Notei que as crianças, ao identificar e escrever sobre o boneco, utilizaram muito de seu mundo, de suas experiências de vida para descrever o personagem. Ao darem a identidade ao seu fantoche, o identificaram consigo próprias, externalizando o seu mundo interno.

Como exemplo, relato o caso de Juliana que, enquanto construía seu fantoche, dedicava bastante tempo aos cabelos do mesmo, notei que, naquele dia, seu próprio cabelo era cheio de enfeites. Lucas e Washington expressam através de seus fantoches, relações sociais infantis com outras crianças e com os pais. Gabriela, quando fala de traição e sexualidade, reproduz repertório cultural que vivencia provavelmente onde mora ou cenas que assimila da televisão. Juliana e Solange falam sobre situações de risco e Maykon traz a temática da timidez. Todos tiveram a possibilidade de falar de si através do fantoche, expressando nele seus desejos, angústias, alegrias e necessidades.

Essa projeção da criança no fantoche confeccionado demonstra que, algumas vezes, criança e boneco se confundem. Notamos que as crianças expressavam algo do boneco como se fosse seu ou de outra criança: “o meu cabelo vai ser de ...”, ao invés de “o cabelo do meu boneco vai ser de ...”, “bateu no olho da Solange”, ao invés de “bateu no olho do boneco da Solange”. Gabriela se auto corrige nessa confusão: “você escreve o que você fala, o que ele fala”. Outra situação semelhante ocorreu com as impressões digitais das identidades que foram feitas com os próprios dedos das crianças. Juliana flagra esta ação ao dizer: “tem que pegar o dedinho dele e pôr aqui e não o meu!”

O corpo das crianças confundido com o do boneco foi revelado também no primeiro momento de manipulação dos mesmos, foi notória a necessidade das crianças

em se movimentar enquanto movimentavam seus fantoches e brincavam com eles, em correr enquanto os faziam correr. As idades que as crianças deram aos personagens também revelam a projeção.

A projeção de sua expressão é realizada de várias maneiras. Esse é o processo de construção de si mesmo como sujeito, pois esse faz – de - conta da ficção permite “(...) imaginar outras possibilidades de ser para que possa, finalmente, escolher-se” (JAQUELINE HELD, 1980, p.17).

As *relações afetivas* com os fantoches também são observadas em suas atitudes para com eles. Washington abraçava seu fantoche como se estivesse brincando com um bebê e beijava a cabeça dele. Juliana expressou que queria que o boneco fosse seu amiguinho, depois disse que era sua filha e que iria dormir com ela: “professora, minha filha vai dormir na minha cama, eu mudei o nome dela”. Lucas e Solange também demonstram o desejo de brincar com seus bonecos no início do terceiro encontro.

Ao final das atividades, enquanto conversávamos sobre o processo, Gabriela arrumou o corpo do seu boneco, retirou os palitos que havia colocado e que o fazia parecer um espantalho e deixou os tecidos soltos ao redor do pescoço. Essa atitude de Gabriela de modificar parcialmente seu fantoche revela o desejo de que sua criação a satisfizesse mais. Maykon gostou tanto de seu fantoche que precisou fazer outro em casa, enquanto estava distanciado do que havia feito durante a pesquisa.

A possibilidade de entrar em contato com o *lúdico*, com a brincadeira, e assim com a própria infância, trouxe uma fala que revela em Lucas a alegria desse contato:

L: “Toda criança gosta de mim”.

P: “É mesmo? Por que?”

L: "Eu queria saber".

P: "São criancinhas que gostam de você?"

L: "É".

As temáticas trazidas em propostas de expressão como esta que desenvolvi, podem auxiliar o educador a conhecer mais os seus alunos, para buscar estratégias para melhor auxiliá-los. A atividade também *promoveu a expressão do mundo infantil e da diversidade cultural das crianças*, o que possibilita ao professor um maior conhecimento de seu grupo de alunos. Notamos que as crianças, nas histórias grupais, falaram de doenças, brincadeiras e brigas comuns na infância, além de repertório cultural vivenciado fora da escola.

Partindo do repertório que é trazido pela criança, o educador tem a possibilidade de ampliá-lo na medida que acolhe a vivência de cada um, valorizando as experiências individuais e culturais.

1.2. O diálogo fantasia/realidade:

Assim como estabeleceu-se o diálogo entre o interno e o externo, notamos também, através dos enredos e das temáticas, *o diálogo entre fantasia e realidade*.

A relação que as crianças faziam entre o quê imaginavam e os materiais, foi tomando forma e sendo configurada plasticamente. Gabriela pode expressar seu personagem quando encontra um tecido que "combina" com seu Cor Sim Cor Não pela disposição das cores no xadrez. As outras crianças também foram configurando seu imaginário na expressão que o diálogo com os materiais possibilitou.

Na construção do fantoche, as crianças procuraram elaborá-los com elementos que lhes eram semelhantes, de alguma forma, ao real: a cabeça de isopor como forma redonda, os cabelos com fitas, as roupas de tecido. A disposição dos elementos e a proporção, também mostram que as crianças procuram elaborar suas composições a partir daquilo que conhecem como realidade.

Washington, Solange, Juliana e Lucas fizeram com que seus bonecos parecessem humanos, tanto na visualidade quanto no gesto e na comunicação entre eles. O incômodo de Gabriela por achar que seu boneco parecesse um espantalho, que não reproduzia gestos humanos, a fez modificá-lo. Maykon, que fez um boneco fantasma, buscou elementos do que conhecia sobre fantasma e expressou-os não só na composição plástica, mas também no gesto e na comunicação: "Buuu, buuuu".

Nas identificações dos personagens notamos também a preocupação das crianças com a identificação dos mesmos com aquilo que conhecem: Washington sabe que princesas são ricas e caracteriza sua personagem assim, Juliana sabe que tubarões ficam no mar, e podem ser ferozes.

Esse fenômeno revela, como foi dito no 2º capítulo, que as crianças ao *jogarem*, buscam seguir regras, *fazendo a correspondência do faz – de – conta* com a vida real, se esforçando na reflexão sobre a melhor maneira de expressar seu pensamento. Jacqueline Held (1997), diz que, o fantástico se enraíza no real e traz-lhe elementos de *reflexão pessoal*.

Cada idéia é *geradora* de uma outra. Quando as crianças trouxeram simbolicamente nos fantoches esse real, estavam trabalhando as capacidades imaginativas. O real precisou que seus elementos fossem imaginados para serem representados simbolicamente.

A colocação dos cabelos em seu fantoche e o resultado dessa ação faz com que Juliana gire o corpo de sua boneca, movimentando-a para os lados. Esse gesto faz com que caracterize sua personagem como uma menina ou moça que acha os próprios cabelos lindos. O conhecimento de Maykon sobre a carteira de identidade que contém doação de órgãos e a experiência de produzir uma identidade, o faz ampliar para a doação de tecidos. A brincadeira a partir do fantoche de Maykon fez com que as crianças imaginassem cenas de fuga. O olho roxo do fantoche de Maykon, relacionado à brincadeira de um personagem bater no outro, sugere a Lucas que esse personagem tomou um soco no olho.

É dessa forma que a *experiência com a linguagem* abre o espaço para a *imaginação*. Na medida em que a criança vai possuindo mais repertório, se utiliza dele para criar novas configurações. A construção dos fantoches, as brincadeiras, os diálogos entre eles e a produção das identidades e das narrativas, possibilitaram às crianças experiências de linguagem que ampliaram seu repertório imaginativo.

1.3. Momentos de interlocução:

A *linguagem*, como já foi dito, é a configuração de um pensamento, de uma idéia, de uma imagem, de um sentimento que expressa para o outro, que supõe um interlocutor. No caso da construção dos fantoches, a *linguagem plástica* possibilitou que a criança fosse interlocutora dela mesma, no papel de quem também olha de fora. O *diálogo e a brincadeira* entre os bonecos, expressos em linguagem verbal oral e gestual, fez com que os fantoches fossem interlocutores deles mesmos. A apresentação do personagem e a produção das narrativas, expressas em linguagem

gestual e verbal, oral e escrita, sugeriram que eu e as próprias crianças fossemos interlocutoras.

A colocação de vozes, de movimentos, de elementos que compunham os personagens, demonstra a preocupação da criança de que sua expressão represente da melhor forma possível aquilo que ela imaginou.

A função do *interlocutor*, possibilitada pelas experiências de linguagem, desafiaram as crianças na busca de estratégias para uma melhor comunicação e expressão. Podemos notar que no momento em que escreviam, as crianças buscavam as regras da escrita, regras sociais e necessárias para a compreensão daquele tipo de linguagem. Enquanto escreviam, as crianças imaginavam um *leitor para seus textos*.

A presença do interlocutor real, no caso eu e as outras crianças, amplia ainda mais as possibilidades de linguagem das crianças. A apresentação de Juliana mediada por mim, por Gabriela e por Lucas, nos mostra que a criança pode ir além quando estimulada. A retomada ao texto por Maykon após a minha intervenção também é exemplo desta ampliação. Os desafios propostos por mim partiam daquilo que fui avaliando do potencial de cada um.

Como veremos mais adiante, as *narrativas* puderam, a partir dessas experiências, serem mais elaboradas, trazendo mais repertório imaginativo e maior organização do pensamento.

Meu papel como mediadora foi o de propor desafios para que ampliassem repertório, reorganizando a expressão através da expressão. Com o objetivo educativo de que organizassem melhor o pensamento, tivessem mais elementos imaginários e buscassem novas estratégias para produzir uma narrativa, realizei intervenções me colocando no papel desse interlocutor real e ativo. Então as atividades não foram

aleatórias mas sim elaboradas com a *intenção do ensino-aprendizagem da produção de textos narrativos*.

Todas as crianças que participaram da pesquisa mostraram-se extremamente *motivadas e desafiadas* a produzir e aprenderem. O clima descontraído os deixou à vontade para explorarem, experimentarem e arriscarem tentativas. Minhas intervenções partiam daquilo que já era conhecido e vivido, oferecendo algo a mais a ser aprendido. Desta forma, cada um foi convidado a participar, produzir, pensar, e ir além.

Essa relação de *interlocução* entre a pesquisadora e as crianças, só pôde ser estabelecida a partir do momento em que eu, como interlocutora, era alguém interessado no que eles tinham para contar.

1.4. Encontros com autoria na experiência estética:

Quando a criança participa de uma *experiência que valoriza aquilo que ela tem para contar*, abre-se a possibilidade de que ela dê significado à experiência, participando dela com envolvimento. A inteireza da experiência se corporifica no fazer da criança, integrando-a. Como já foi dito, ela é uma experiência em que participam todos os aspectos do humano: o mental, o afetivo e o prático.

A proposta da experiência com os fantoches promoveu o envolvimento das crianças, pois elas se sentiram atuantes no fazer. Notamos, na confecção dos bonecos que as crianças puderam experimentar e fazer escolhas pessoais, e o quanto isso as satisfazia.

A timidez inicial que não dava vazão à expressão, foi sendo quebrada durante a oficina e, principalmente, quando começaram a construir os bonecos: foram ficando à

vontade para escolherem os materiais, se envolvendo e se tornando mais espontâneos, interagindo uns com os outros.

Selecionei um diálogo para mostrar o quanto Juliana estava se sentindo bem ao realizar as atividades e que Maykon justificava essa sensação pelo ato criativo que o espaço proporcionava.

J: "De uma aula mais ou menos chata para uma aula muuito legal. Né gente?"

P: "Por que essa aula é legal?"

J: "Por que nós faz pouca coisa".

M: "Por que nós tamos criando".

J: "Por isso também".

O espaço de criação, a invenção, o respeito às características de cada um permitiram que eles fossem sujeitos de suas ações. A possibilidade de experimentações também ofereceu a eles possibilidades de escolhas. Não há certo, não há errado, mas jeitos diferentes. É a busca e o encontro da autoria, onde 'ser si mesmo' se faz possível e necessário. Um garoto do outro grupo revela que na experiência se sentiu "como se eu fosse um artista."

Temos como exemplo claro de percepção de *autoria*, o caso "Solange", uma garota que no princípio era tímida, mas mostrou que entrou em contato com seu potencial criativo e fez, em sua folha, uma sigla (S L E) e nos mostrou, dizendo que significava Solange. Lucas também nos revela sua autoria na apresentação do teatro junto aos amigos, em que participa liderando a atividade e conduzindo a narrativa.

Imaginar, escolher, construir, produzir são atos que nem sempre são fáceis. Uma garota do outro grupo diz que "Não é que foi difícil, tem que ter muita concentração".



Essa menina expressa novamente a possibilidade de inteireza que a atividade promoveu.

Na avaliação da proposta, as crianças também mostram que gostaram das atividades, dos desafios. Dizem que aprenderam a criar e a usar a cabeça, demonstrando que o ato de pensar e criar, caminham juntos. Para criar tenho que pensar e enquanto penso, interpreto, portanto crio.

Não é porque o espaço e atividade davam possibilidades de escolhas que podemos pensar que eram libertos de tudo. A proposta tinha uma intenção e o fazer de cada criança também.

A experiência realizada foi *significativa* porque foi conectada com a vida de cada um. O outro grupo com o qual também foi realizada a proposta, demonstrou também que a experiência vivenciada trouxe repertório para ações externas à escola, selecionei o diálogo final com esse grupo:

C: "Também é bom, nós faz fantoche e depois nós cresce, nós pode ajudar os outros, assim para fazer também. Assim eles vão crescendo e criando outros".

R: "No futuro, para poder ensinar mais para crianças para poder aprender mais".

C: "Se todas as crianças fizesse isso né? Fantoche. Aí não ia acontecer muitas coisas ruins, de criança ser atropelada, essas coisas assim. Porque ficava dentro de casa, tá com a mãe ou o pai".

R: "Melhora 30% dos acidentes".

J: "Professora, aí chama os coleguinhas da rua, monta os bonequinhos, brinca".

É a escola fazendo parte da vida por possibilitar que a vida faça parte da escola.

Na primeira experiência de texto escrito, Juliana não narra acontecimentos. Em seu segundo texto, consegue contar uma historinha e mostra uma preocupação com o

2. Percursos narrativos no processo de aprendizagem

Analisando a primeira proposta (produção de uma narrativa a partir de imagens de fantoches), verifiquei que três das crianças pesquisadas apresentaram dificuldade em construir uma história sobre o boneco, isso porque não conseguiram imaginá-lo como um personagem e sim como um objeto que serve para encenar. Cito aqui os casos de Lucas, Juliana e Solange (as 3 crianças representantes da categoria de dificuldade de produção de texto). As figuras dos bonecos apresentados no papel despertaram a imaginação delas, mas não promoveu a existência de um vínculo afetivo que promovesse um prazer maior de criar uma história. Destaco aqui a fala de Washington: "Aquele não é de verdade, esse é real". Mesmo assim, considero a atividade significativa pois permitiu que fossem autores ao interagirem com as imagens, criando e expressando da forma que desejassem.

Esse primeiro momento também foi muito útil para aproximar as crianças da linguagem dos fantoches, fazendo-as resgatar na memória suas experiências anteriores. Além disso, notei que trouxeram para suas produções seguintes, elementos imaginados nesse encontro. Alguns deles também apresentaram a mesma temática na 1ª e na 2ª história, como Maykon, que fala de rejeição em seus dois textos; Juliana, que trouxe a beleza e a feiura e Gabriela que trouxe como temática a traição.

Todas as crianças, principalmente aquelas consideradas pela professora com dificuldade de produção de texto, demonstraram um *desenvolvimento considerável* nas atividades da pesquisa.

Na primeira experiência de texto escrito, Juliana não narra acontecimentos. Em seu segundo texto, consegue contar uma historinha e mostra uma preocupação com o

encadeamento dos fatos. É um texto mais organizado e traz mais repertório imaginativo. As imagens criadas por ela durante o processo de construção e identificação com os fantoches foram trazidas para sua narrativa, lembremos que na produção da identidade ela se coloca como mãe de seu fantoche. A brincadeira realizada pelas crianças no momento em que fugiam do fantoche de Maykon, trouxe elementos para serem utilizados na cena de sua história: a fuga do tubarão. A afetividade trazida pelo fantoche, trouxe também elementos que para Juliana, faziam sentido serem expressos.

No segundo texto de Lucas, ele demonstra que também consegue imaginar e expressar uma narrativa. A história começa descrevendo a personagem, desenvolve uma cena e é finalizada. Em sua primeira experiência de produção de texto da pesquisa, ele não narra uma história utilizando os fantoches como personagens, relata somente uma ida a um teatro de fantoches. No segundo texto, Lucas demonstra o quanto o processo de criar fantoches foi útil para ele. A identidade produzida anteriormente traz a temática de brincadeiras com colegas, temática que é reproduzida na história. *Confeccionar, caracterizar e brincar com o fantoche* trouxeram elementos vivos para a produção de sua narrativa. Na narrativa em grupo, Lucas estabelece um contato maior com o público ao chamá-lo para fazer algo pela Princesa.

Na primeira escrita de Solange, notamos que não há desenvolvimento de narrativa porque não há conflito, diferentemente de seu segundo texto. Solange traz em sua história, elementos vividos nos diálogos e brincadeiras com os bonecos. A idéia trazida pelo fantoche fantasma de Maykon aparece em sua história no personagem que cria conflito na narrativa. A brincadeira com os bonecos enriquecem seu *imaginário*

auxiliando-o a organizar seu *texto*. Na produção em grupo Solange dá mais voz à sua personagem, participando da história de forma mais intensa.

Washington apresentou repertório imaginativo nas duas produções, mas a segunda mostra-se mais organizada. Notamos que a primeira narrativa teve um papel importante em seu processo, ao verificar que utiliza na segunda produção um personagem criado na primeira. Na primeira experiência, ele imaginou uma princesa em uma das imagens de fantoches apresentadas. Esta idéia aparece no segundo texto de forma mais elaborada. A personagem principal de sua segunda história é uma princesa, caracterizada já no início da narrativa, diferente da 1ª história em que aparece como personagem principal somente ao longo da narrativa. Washington parece ter aproveitado as vivências de construção do fantoche e caracterização do mesmo na identidade e nas brincadeiras para expressar uma história mais organizada.

Gabriela releu e corrigiu seu segundo texto, colocando-se no lugar do leitor, tendo como resultado uma escrita mais organizada. No primeiro texto notamos que não houve essa preocupação, percebemos omissão de palavras e de pontuação. No segundo texto, utiliza-se de recursos de intervenção do narrador para construir sua narrativa. Ela demonstra perceber que a função do texto é de comunicação, por isso é um texto vivo. Revela que a experiência de brincar com fantoches e apresentá-los aproximou-a do interlocutor. Ela também aproveita a primeira experiência de texto escrito para configurar seu personagem: transfere o nome que colocou em seu personagem referente a um dos fantoches apresentados no primeiro encontro, para o fantoche que construiu.

O segundo texto de Maykon mostra um enfoque maior na caracterização do personagem do que no enredo. No primeiro texto, Maykon escreve um texto mais

coerente, desenvolvendo melhor a narrativa no encadeamento dos fatos. Ambos os textos são criativos, organizados e trazem repertório imaginativo.

Notamos que todas as crianças conseguiram em seu segundo texto criar uma narrativa e expressá-la de forma organizada. Todos trouxeram seus personagens imaginando algo acontecendo com ele. As histórias produzidas a partir da construção dos fantoches, apresentavam inicialmente os personagens, uma situação - problema e um desfecho. Esses são os três passos necessários para compor uma narrativa com começo, meio e fim. Apesar de orientá-los para que criassem uma história com o fantoche, em que acontecesse alguma coisa com ele e imaginassem um final para a história, notei que as próprias crianças tinham repertório para compor a história dessa forma. A aprendizagem ocorreu a partir da experiência de conexão da experiência anterior a uma nova expressão.

Cada um demonstrou que se desenvolveu e *aprendeu algo novo* a partir da experiência com fantoches. Gabriela, Maykon e Washington, em sua produção de narrativa com imagens de fantoches, já apresentam um texto com conflito e desfecho no enredo da história. O desenvolvimento apresentado por Gabriela e por Washington na segunda narrativa foi o da organização do pensamento na expressão das idéias imaginadas.

Lucas, Juliana e Solange se desenvolveram no sentido de trazer para a segunda escrita um enredo imaginado, com um conflito e um desfecho. Além disso, essas três crianças perceberam a função comunicativa das histórias nas apresentações que fizeram durante os encontros.

Maykon, assim como os outros, teve a possibilidade de experimentar diferentes formas de produzir narrativas para expressar sua criatividade. Em especial, de aprender

Parcours de G. W. e M. (catégorie de crianças sem dificuldades)

a construir um fantoche para poder ser reconstruído em outras situações, ampliando suas experiências a novos ambientes.

Nessa pesquisa ficou demonstrado *que não houve diferenciação nos resultados quanto às categorias estabelecidas pelo sexo*. Quanto a categoria das crianças que apresentavam ou não dificuldades, encontramos algumas diferenciações.

As crianças que apresentavam dificuldades segundo a professora, necessitaram vivenciar outras experiências para encontrar um caminho facilitador e resgatar o envolvimento com a aprendizagem. *Estas crianças obtiveram um resultado melhor na segunda produção de texto* porque o vínculo afetivo com o fantoche as fez dar significado para a ação, percebendo-se *autoras* de suas produções.

As crianças que não apresentavam dificuldades obtiveram um resultado melhor que as outras nas duas produções porque já apresentavam os processos de produção de textos mais internalizados, talvez porque mais experienciados. Mesmo assim, o envolvimento maior também foi com a proposta dos fantoches construídos, o que promoveu o *desafio* para ir além em seus processos de aprendizagem.

Em todas as crianças, a *experiência estética* vivenciada pelo jogo com os fantoches, propiciou elementos que enriqueceram o imaginário, abrindo caminhos e possibilidades para novas expressões, transferindo as descobertas para outras experiências de aprendizagem.

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. (...) De forma idêntica, toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos. (VYGOTSKY, p. 342-343).

3. Possíveis caminhos a trilhar

Tendo como base a entrevista realizada com a professora e as propostas de produção de texto elaboradas por ela, notei que não existe uma programação para se trabalhar o texto narrativo em suas especificidades. A produção de textos da criança tem o objetivo maior de verificar a interpretação da leitura ou de conteúdos ensinados. O contato que as crianças têm com narrativas na escola, ocorre quando a professora regente ou a professora da sala de leitura contam alguma história, ou quando as crianças lêem os livros oferecidos.

Por terem poucas experiências em produção de narrativas, no trabalho com sinopses, relatado pela professora, apresentaram dificuldades. As histórias em sua estrutura (início, enredo e desfecho) não haviam sido trabalhadas em seu processo de construção.

As crianças também tem pouco acesso a materiais expressivos, ao jogo e à ludicidade em sala de aula. A professora expressa que, mesmo sabendo da importância dos mesmos, deixa isso de lado porque tem que ser dar conta do conteúdo.

Questões como autoria, imaginação e organização do pensamento na produção de narrativas, não pareceram ser preocupações da professora, seu questionamento maior é a busca de procedimentos para sanar as dificuldades de alfabetização por parte de alguns alunos. Creio que esta pesquisa não responde a questão da professora, mas pode ajudar a elucidar alguns caminhos para que as crianças, alfabetizadas ou não, possam ser motivadas a produzir textos de maneira que sejam respeitadas em seu processo de desenvolvimento, sentindo-se autoras de sua aprendizagem.

Tendo como fundamento que a função da escrita é social, portanto comunicativa, podemos refletir que o trabalho com textos expressos também em *linguagem oral, corporal e plástica*, aproxima a criança desta função, encaminhando-as ao desenvolvimento da escrita. O processo de alfabetização não se resume só ao ato de decodificar palavras, é um processo de construção de toda a vida, de experimentações que são resignificadas culturalmente.

Um ambiente lúdico, onde são oferecidas diversas opções de experimentações criativas, em que as crianças possam se expressar livremente, sem medo de errar, desafiadas a darem o melhor de si em algo que faça sentido para elas, propicia às crianças ainda não alfabetizadas (no ato de decodificar palavras), encontros com diferentes linguagens e com suas funções sociais.

Essas possibilidades respondem em parte à questão da professora sobre o quê fazer com aquelas crianças que têm condições de serem mais desafiadas e ficam prejudicadas pelo conteúdo dado às crianças que tem dificuldades, e não conseguem acompanhar um conteúdo mais avançado. Levando em conta que o ambiente provedor de desafios faz com que a criança avance, as intervenções da pessoa que media o conhecimento antigo ao conhecimento novo, promove que cada um reorganize seu pensamento e busque estratégias para melhor expressá-lo. Essas intervenções podem e devem ser feitas pela professora e, como vimos, pelas próprias crianças.

Conforme a professora relatou, o trabalho em dupla com uma criança que sabe com outra que ainda não sabe, não é efetivo: "um faz e o outro só fica olhando". Isso se deve ao fato de que as diferenças de conhecimento entre as crianças dessa dupla é muito distante, uma delas sabe produzir uma frase completa e a outra não constrói sequer uma palavra. O desenvolvimento acontece quando cada criança pode avançar

no desafio novo proposto a partir de seu potencial, quando é trabalhada na zona de desenvolvimento potencial. As duplas ou grupos devem ser constituídos por conhecimentos de uma zona de proximidade naquele conteúdo que a professora está trabalhando. Um estágio adiante de uma criança promove na outra, que se encontra a um passo desse estágio, o aprendizado.

Logicamente que a realidade de tantas crianças em sala de aula dificulta o trabalho de professor. Mas, como pudemos observar na experiência realizada com fantoches, quando a atividade tem um sentido para as crianças, elas buscam vencer os desafios, elas se comprometem com o fazer e aprendem significativamente com ele.

Considero importante ressaltar que, conforme foi dito pela orientadora da escola, as crianças com dificuldade que são encaminhadas para o reforço, nem sempre têm a possibilidade de experimentar relações com objeto de conhecimento de forma variada, vivenciando, na maioria das vezes, uma mera repetição do que acontece na sala de aula regular. Através desta pesquisa, ficou claro que as crianças que apresentam dificuldade podem estabelecer relações melhores com o ato de aprender através de situações diferenciadas daquelas em que a criança ainda obtém fracasso. A diversidade promove experimentações e assim a criança pode obter sucesso na medida em que encontra algo que lhe faça sentido. A partir desse contato, da criança com seu potencial de aprendiz, ela se percebe construtora de seus processos de aprendizagem e autora de suas histórias.

DESFECHO: Considerações finais

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Paulo Freire

A experiência realizada ofereceu dados para compreender que a *prática proposta com fantoches aproxima as crianças da linguagem escrita no que se refere à organização do pensamento e à imaginação.*

As crianças tiveram a oportunidade de experimentar diferentes linguagens, e com isso a função social das mesmas. Esse fenômeno as desafiou a buscar estratégias para tornarem suas expressões mais comunicativas e com isso maior coesão e coerência em suas produções textuais.

O construir fantoches, brincar com eles, fazê-los dialogar, levou-as a imaginar personagens, cenas, histórias. Na construção dos bonecos, elas iam explorando os materiais, experimentando, imaginando e configurando, e novamente imaginando.

Ao confeccionar fantoches *muitas histórias se delinearam na imaginação das crianças.* Nos primeiros momentos, o fazer se sobrepôs ao pensar. Intuitivamente elas foram colocando olhos, nariz, cabelos e dando forma ao boneco. À medida que eles ganhavam contornos, as crianças foram se deslumbrando com sua obra, se entusiasmando e a enriquecendo esteticamente. Ao mesmo tempo experimentaram novas possibilidades e passaram a emprestar desejos, características para que o boneco tivesse vida.

Essas características que identificaram os fantoches em personagem instigaram sua expressão a partir do gesto e da interação com o outro, o que fez surgir novas cenas. As características dos fantoches e as cenas imaginadas sugeriram histórias, concretizadas na produção de narrativas.

As *narrativas vivenciadas* na brincadeira trouxeram alguns elementos imaginários da narrativa escrita (os personagens, espaço, tempo, conflitos). Estas, somadas às experiências anteriores das crianças com narrativas e à minha orientação para fazer uma historinha “com o personagem, imaginando algo acontecendo com ele e um jeito de terminar a história”, facilitou a configuração das narrativas na produção escrita.

A possibilidade de jogo oferecida pela proposta exigiu uma atuação/ação de cada criança, integrando aquilo que elas traziam como experiência interna com a realidade externa que se apresentava. Essa atuação foi vivida como experiência estética que, na sua inteireza, promoveu verdadeiras experiências de aprendizagem. As crianças estavam conectadas ao fazer de corpo e alma.

Minhas intervenções nos processos, mostrando caminhos e como interlocutora atenta, interessada no que eles tinham a dizer, assim como as intervenções de cada criança, promoveu expressões mais organizadas na percepção de sua função comunicativa e, portanto, social.

No momento em que o mundo das crianças em suas experiências pessoais e culturais foi valorizado, o desejo de expressá-lo se configurou e a *escrita passou a ser uma atividade significativa*. As crianças estavam motivadas a desenvolver a proposta porque esta fazia sentido para elas.

A criança se sente autora de sua criação, se mobiliza para aprender, para vencer desafios, para expressar em linguagem simbólica o que pensa e sente. A criança se mobiliza para escrever. Pudemos perceber o envolvimento das crianças ao construir a identidade e ao organizar as histórias para serem apresentadas.

As crianças conseguem aprender melhor a produzir textos narrativos e a comunicar seu pensamento, desde que lhe sejam oferecidos recursos para uma aprendizagem contextualizada com suas experiências e um espaço de expressão e de imaginação.

A prática pedagógica que valoriza e leva em conta os *aspectos afetivos e sociais da experiência humana* reflete que o pensamento lógico e verbal só é possível graças à capacidade que o ser humano tem *de imaginar e de se projetar através da expressão criativa*. Este tipo de prática tem resultados muito mais satisfatórios do que a prática tradicional, porque leva em conta a natureza da criança, seus interesses e habilidades específicas.

Este trabalho confirmou a hipótese de que as crianças, constróem aprendizagens significativas a partir de atividades que partam do interesse delas e as considerem como um ser ativo.

Este grupo de crianças da pesquisa, estudantes da 3ª série de uma escola pública de São Miguel Paulista, revelou nesta experiência que, tanto os meninos quanto as meninas, com dificuldades ou não na produção do texto narrativo, podem ser beneficiadas com este tipo de proposta.

Considero a experiência vivida, que promoveu o lúdico, o imaginário, a interação com o objeto, a autoria de ação e de pensamento, como *uma* experiência de

aprendizagem. *Uma experiência de aprendizagem também para mim, como educadora e pesquisadora.*

Os encontros que vivenciei nessa escola, respaldados pela teoria estudada, ampliaram meu olhar para outros horizontes. Os resultados obtidos mostraram a viabilidade de utilização dos procedimentos adotados nesta pesquisa por professores, em sala de aula, no cotidiano da prática didática, desde que estejam buscando uma (re)significação de sua prática.

Assim como a criança necessita vivenciar experiências significativas, em busca de sua autoria, o professor também precisa buscá-las. A partir de novos olhares, um novo caminho pode ser trilhado. Um caminho que tenha como base o percurso do professor, pois é nele que estão as suas questões, mas que possa ser ampliado pela possibilidade que, como ser, carrega: possibilidade de imaginar, construir e narrar a sua história. Possibilidade de sonhar, porque, com nos ensina Gaston Bachelar:

“Nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha”.



OS BASTIDORES: Bibliografia

1. Geral

ABRAMOVICH, Fanny. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo: Summus, 1983.

BARBOSA, Ana Mae. Arte e educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARRON, Frank. Percepción y actitud IN: DAVIS, A Gary & SCOTT, Joseph A, (ed.) Estratégias para la Creatividad. Buenos Aires: Paidós, 1975.

BOSSA, Nádia A . e OLIVEIRA, Vera Barros (orgs.) Avaliação psicopedagógica da criança de sete a 11 anos. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRAGA, Márcia Procópio J. G. B. Inteligência e criatividade. Dissertação de Mestrado. FeUSP, 1995.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (org.). Construindo o saber. Campinas: Papiros, 2002.

CRITELLI, Dulce M. Analítica do sentido: Uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: EDUC/ Brasiliense, 1996.

DIAS, Marina Célia de Moraes. Saberes essenciais ao educador da primeira infância: uma reflexão na perspectiva dos protagonistas. Tese de Doutorado, FEUSP, 1997.

ECO, Humberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMBRICH, E. H. Arte e ilusão. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KNELLER, George F. Arte e ciência da criatividade. São Paulo: Ibrasa, 1973.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Khol de & DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon. São Paulo: Summus, 1992.

LOUBET, Maria Seabra. Estudos de estética. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

MARTINS, Mirian Celeste. Arte - o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores: a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga. Tese de Doutorado. FEUSP, 2000.

MÈREDIEU, Florence. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 1974.

MERLEAU-PONTY, M. O Homem e a comunicação. Rio de Janeiro: Bloch, 1974.



MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: E. P. U., 1986.

OAKLANDER, Violet. Descobrimos crianças: A abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus, 1980.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Apresentação dos Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PERRENOUD, Philippe. Formando professores profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILLAR, Analice Dutra (org.) A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PORCHER, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

TRIVINOS, Augusto, N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2001.

YOSHIURA, Eunice V. Função mágica da arte: A Estética de Mokiti Okada. Tese de doutorado, ECA – USP. 1992.

ZAMBONI, Silvio. A pesquisa em arte: Um paralelo entre Arte e Ciência. Campinas: Editores Associados, 2001.

2. Específica

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. Oficina criativa e psicopedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

AMARAL, A . M. Teatro de formas animadas. São Paulo: EDUSP, 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A . de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 2002.

APOCALÍPSE, Álvaro. Mundo Giramundo. A cidade dos bonecos. Exposição no SESC Santo André. Santo André: 2003.

ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual: Uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira, 2000.

- BACHELARD, Gaston. A Poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BAKHTÍN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hulcitech, 1929.
- BARBOSA, Ana Mae. Recorte e colagem: Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BITAR, Mariangela Lopes. A produção oral de crianças a partir da leitura de imagens. São Paulo: Humanitas, 2002.
- BOJUNGA, Lygia. Feito à mão. Rio de Janeiro: Agir, 1999.
- BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. IN: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1996.
- BUORO, Anamelia Bueno. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1998.
- BUROW, Olaf. Axel & SCHERPP, Karlheinz. Gestaltpedagogia: Um Caminho para a escola e a Educação. São Paulo: Summus, 1985.
- CARGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1998.
- CARRAHER, Terezinha Nunes (org.). Aprender pensando. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CERDEIRA, Adriana & ANDREIUOLO, Beatriz. Dialogismo e alegoria no Sítio do Picapau Amarelo. IN: SOUZA, S. J. (org.) Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000.
- COLL, Cezar. Aprendizagem escolar e construção de conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- DAVIS, Claudia & OLIVEIRA, Zilma. Psicologia na educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- DELORES, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.
- DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho. São Paulo: Scipione, 1989.
- DEWEY, John. Vida e educação. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- _____. El arte como experiencia. México – Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1949.

MACHADO, R. Tendo uma Experiência. In: Os pensadores. Textos Seleccionados. São Paulo: Abril, 1994, v. XL, p. 245-263.

MARTINS, J. Como pensamos. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959.

DIAS, Marina Célia de Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1996.

FERNÁNDES, Alicia. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

FERRAZ, Maria Heloísa & FUSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Sueli. Imaginação e linguagem no desenho da criança. Campinas: Papirus, 2001

FRANZ, Teresinha Sueli. Educação para uma compreensão crítica da arte. Florianópolis: Editora Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987

HELD, Jacqueline. O imaginário no poder. São Paulo: Summus: 1980

HUIZINGA, Johan. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KATO, Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1990.

KISHIMOTO, Mochida Tizuko (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2001

KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1992.

LOPES, Harry Vieira. Alguns aspectos relevantes para a alfabetização. (texto sem referência).

LOWENFELD, Viktor & BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

MACEDO, Lino de. Ensaio construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. São Paulo: Martins Faria, 1989.

MACHADO, Regina. Janela das artes. In: DAVINI, Juliana (org.) Janelas da imaginação. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste. Aprendiz da arte: trilhas do sensível olhar-pensante. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1993.

_____. (org.) Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

_____. (org.) Mediação arte/público: compartilhando um exercício de pesquisa. Trabalho coletivo resultante da disciplina Mediação arte/ público: possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores de signos artísticos. São Paulo: trabalho não publicado, 2001.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. O espaço do desenho: A Educação do Educador. São Paulo: Loyola, 1984.

MOSTRA DO REDESCOBRIMENTO – Brasil + 500. São Paulo, Parque do Ibirapuera, Setor da Pré-história brasileira, 2000.

MUNDO GIRAMUNDO – A CIDADE DOS BONECOS. Exposição no Sesc Santo André. Santo André, 2003.

NÁUFRAGO (Cast Away). Filme de Robert Zemeckis. US, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Vera Barros de. O símbolo e o brinquedo: a representação da vida. Petrópolis: Vozes, 1992.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1997.

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky. São Paulo: Plexus, 1998

PAIN, Sara. Subjetividade/Objetividade : Relações entre desejo e conhecimento. São Paulo: CEVEC, 1987.

_____. (palestra proferida). In PARENTE, Sonia Maria. Encontros com Sara Pain. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. & JARREAU, G. Teoria e técnica da arte-terapia: a compreensão do sujeito. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

- PEARCE, Joseph Chilton. A criança mágica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.
- PEDROSA, Mário. Crescimento e criação. In: ARANTES, Otilia (org.) Forma e percepção estética. São Paulo, Edusp, 1995.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. São Paulo, Zahar, 1975.
- READ, Hebert. A redenção do robô: Meu encontro com a educação através da Arte. São Paulo: Summus, 1986.
- RESENDE, Antonio Muniz de. Concepção fenomenológica da educação. São Paulo: Cortez, 1990.
- RICHTER, Sandra. Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil. In: PILLAR, Analice Dutra (org.) A educação do olhar na ensino das artes. Porto Alegre: Mediação.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. Oral e escrito: secções e intersecções. Leitura: teoria e prática. Campinas: v. 4, n.14, 1990.
- RODARI, Gianni. Gramática da fantasia. São Paulo: Summus, 1982.
- ROJO, Roxane (org.) Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das letras, 2002.
- SANTOS, Dilaina Paula dos. A arte de construir bonecos e de contar a própria história. In: ALLESSANDRINI, Cristina Dias (org.) Tramas criadoras na construção do 'ser si mesmo'. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- _____. A oficina de bonecos como instrumento psicopedagógico na construção de textos. Psicopedagogia - Revista da Associação de Psicopedagogia, vol.17, n.44. p. 26-28, São Paulo:1998.
- WINNICOTT D W O B. Aranha enrolada e criança avoadada. Monografia apresentada para obtenção do título de especialista em Arte Terapia no Instituto Sedes Sapientiae. São Paulo: trabalho não publicado: 2000.
- _____. O que eu Imagino, eu faço com as minhas mãos. In: Livro documento da Semana Cultural do Colégio São Luís: São Paulo, 2002.
- SCOZ, Beatriz Judith. Algumas Considerações sobre a Práxis Psicopedagógica na realidade educacional brasileira. In: SARGO, Claudete et al. A práxis psicopedagógica brasileira. São Paulo: ABPp, 1994.
- _____. et al. Psicopedagogia: Contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas: 1992.

SILVA, Tomas Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SISTO, Firmino Fernandes et al. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis: Vozes, 1996.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1995.

TESOUROS DA CHINA. Exposição na FAAP. São Paulo, 2002

VASCONCELOS, Paulo Alexandre de. O jogo, o brincar e a criação. IN: PACHECO, Elza Dias (org.) Comunicação, educação e arte na cultura infanto – juvenil. São Paulo: Loyola, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. La imaginacion y el arte en la infancia (Ensayo Psicológico). Madrid: AKAI, 1990.

_____. O Desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



