

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SUELI FORTI MARION DURAN

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

AMERICANA
2005

SUELI FORTI MARION DURAN

As transformações e contribuições provocadas na prática
como educadora e como ser humano, a partir do
embasamento teórico adquirido no curso de Pedagogia.

Memorial de formação do curso de
Pedagogia PROESF – PROGRAMA
ESPECIAL PARA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES EM
EXERCÍCIO NA REDE DE
EDUCAÇÃO INFANTIL E
PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE
MUNICIPAL DOS MUNICÍPIOS
DA REGIÃO METROPOLITANA
DE CAMPINAS da Faculdade De
Educação da Unicamp, sob a
Orientação do Prof. Dr. Ivan
Amorosino do Amaral.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNICAMP

2005

“Nunca se protele o filosofar quando se é jovem, nem canse de fazê-lo quando se é velho, pois ninguém é jamais pouco maduro, nem demasiado maduro para conquistar a saúde da alma. E quem diz que a hora do filosofar ainda não chegou ou já passou, assemelha-se ao que diz que ainda não chegou ou já passou a hora de ser feliz”.

Epicuro

DEDICATÓRIA

Dedico este memorial a toda minha família, em especial ao meu marido Henrique pelo apoio incondicional e companheirismo em todos os momentos.

Aos meus queridos filhos Henrique e Juliana que dividiram comigo angústias, tristezas e alegrias e, principalmente, o tempo privando-se tanto da minha atenção e cuidado por conta da dedicação aos estudos.

Ao meu afilhado Pedro Henrique, minha paixão, pela privação do prazer de estar mais presente acompanhando seu crescimento e travessuras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pela paixão pelo saber.

Aos meus pais Henrique e Laura por me conceberem a vida e me educarem pelo exemplo de caráter e dignidade, de luta e simplicidade.

Aos meus sogros Henrique e Julieta pelo apoio e pelas vezes que supriram minha falta.

As minhas amigas da Emei Jacina que tanto me apoiaram, acompanhando de perto todo o processo, em especial à Eliana, sempre companheira e disposta a ouvir e dividir comigo as angústias, alegrias os conhecimentos.

Aos APs , porque sem eles nada teria acontecido.

Aos professores orientadores, em especial ao G10, pelo empenho e dedicação e por nos proporcionar esta oportunidade tão desejada e finalmente concretizada.

As amigas da faculdade, a brilhante turma “H”, pelo companheirismo e convivência nem sempre pacífica, mas sempre envolvente e comprometedor e a eterna companheira Neusinha, a Bete e Regina, companheiras de grupo.

A Deus por ter colocado no meu caminho uma pessoa excepcional, a Arlete Ajudarte.

E, finalmente, aos meus queridos alunos que dividem comigo a paixão pela descoberta, e sem os quais nada teria sentido, pois são os protagonistas nesta história de vida.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
1. INTRODUÇÃO	9
1.1 Formação acadêmica e experiências profissionais	12
2. O MOVIMENTO PROVOCADO	18
2.1 Embasamento teórico para o desenvolvimento da aquisição da escrita	30
2.1.1 Estudos psicolinguísticos: inspiração piagetiana.....	30
2.1.2 A Pedagogia liberal cognitivista.....	31
2.2 A trajetória da escrita na perspectiva sociointeracionista: Vygotsky e Luria.....	33
2.2.1 Gestos e signos visuais	36
2.2.2 O desenvolvimento do simbolismo no desenho	36
2.2.3 Implicações práticas	37
2.2.4 Condições prévias que possibilitam o uso da escrita.....	37
2.2.5 A escrita pictográfica.....	38
3. A FILOSOFIA – EDUCAÇÃO PARA O PENSAR	41
3.1 A Filosofia na Educação Infantil, na visão de José Auri Cunha.	43
3.2 Filosofia – Educação para o pensar: o programa de Matthew Lipman	47
4. PRODUÇÕES TEXTUAIS – CURSO DE PEDAGOGIA/PROESF	62
4.1 Memorial de Formação – Produção em Matemática.....	62
4.2 Contextualização a respeito da entrevista com Marta Suplicy	65
4.3 Avaliação de Disciplina – Professor Sanfelice.....	69
4.4 Reescrita do Eixo “Lugar”	72
5. RELATO DE EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA	82
5.1 Situação vivida na Emei Jacina em Agosto de 2002.....	82
5.2 Outro momento em setembro de 2002	83
5.3 Reflexão e Definição do conceito de tempo.....	84
5.4 Reflexão após o surgimento de um fato inesperado	88
5.5 Projeto de Filosofia – Pais/Contos Infantis	92
5.6 Projeto Formatura – Trabalhando Temas Transversais.....	97
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
7. BIBLIOGRAFIA	111.

APRESENTAÇÃO

“Que se pesquise o homem, mesmo sabendo que sempre resta a esperança de que ele nunca será aprisionado por qualquer saber, pois que, sendo o homem um enigma, nele permanece um mistério que teima em desencantar-se, por mais que se esforce nossa vã filosofia”.

José Auri Cunha (2002)

Este memorial se preocupa com a questão sobre o ensino de Filosofia como educação para o pensar, não somente no processo ensino-aprendizagem como também nos processos de transformações e contribuições provocadas na prática como educadora e como ser humano, a partir do embasamento teórico adquirido no curso de Pedagogia PROESF, os quais devem ocorrer em um ambiente de prazer e alegria, onde a criança deve ser respeitada no seu processo de desenvolvimento e o professor, ser suficientemente capaz de reconhecer as particularidades deste processo.

O início desta pesquisa mostra um pouco da criança que fui, comprovando assim a pessoa que hoje sou, não somente na forma de agir comigo mesma, mas também na maneira como encaro o meu papel de educadora, salientando ainda que o tempo e o espaço infantis são alavancas propulsoras para a construção de um ser humano adulto mais consciente de si mesmo, de suas alegrias, de seus momentos lúdicos como momentos relevantes a sua formação.

No decorrer dos capítulos será possível entrar em contato com a teoria de Matthew Lipman e seu Programa de Filosofia para crianças, exposto segundo o autor René José Trenti Silveira, bem como um debate a respeito do ensino de Filosofia na Educação Infantil, na visão de José Auri Cunha, tão bem discorrido que não poderia ficar fora deste humilde trabalho, visto que para Cunha (2002): “[...] o debate sobre educação pode ser entendido como um grande laboratório, um campo de desenvolvimento de interpretações e perspectivas sobre o homem, sobre o que seria bom acontecer com ele em seus diferentes ciclos de vida [...]”.

Traço também um breve panorama à vista das principais correntes da psicolinguística – piagetiana e sociointeracionista, que explicam o desenvolvimento da linguagem escrita e nas quais se baseiam métodos para o ensino da escrita para crianças retomando Piaget, Vygotsky e Luria, autores abordados na Disciplina Teoria

Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa e que considero de vital importância para este memorial, por tratar da faixa etária com a qual trabalho.

Trago à baila ainda, algumas produções textuais de minha autoria apresentadas durante o curso de Pedagogia PROESF em forma de avaliação de disciplina, seminários etc. Também a exposição de relatos e diálogos desenvolvidos em sala de aula a partir de uma situação premeditada ou inusitada, assim como projetos desenvolvidos juntamente com os alunos da educação infantil os quais funcionaram como suporte para aplicação das teorias apresentadas pelos professores nas disciplinas do curso em questão.

Mais uma vez a teoria se coloca aqui como prática, permitindo constatar a pertinência e a validade dos conteúdos apresentados durante o curso de Pedagogia PROESF, por meio das atividades desenvolvidas e experiências vividas juntamente com meus tão amados colaboradores, essas crianças que fazem de nós, meros aprendizes da filosofia ensinada pela vida.

1. INTRODUÇÃO

“Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado; quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências; quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido”.

(Thomson, 1997:57)

Nasci numa fazenda maravilhosa chamada Fazenda Bom Retiro, conhecida como Usina Forti, no município de Capivari, onde, apesar do parentesco que existia entre meu avô paterno e os proprietários, meu pai trabalhava no plantio, colheita da cana e produção do açúcar como um simples colono. Financeiramente falando, tínhamos uma vida modesta e humilde, porém das mais enriquecedoras em matéria de sensibilidade e contato com a natureza, demonstrando que essa minha paixão pela natureza tem uma razão de ser.

Minha mãe lavava roupa no rio, que ficava em frente à minha casa na colônia. Era só atravessar a estrada e passar pelo quintal da vizinha, chegava-se então ao batedor¹, e enquanto elas trabalhavam, brincávamos no “terreiro” ao redor. Tenho lembranças do dia em que minha irmã mais velha subiu num pé de amora e, por não conseguir mais descer ficou chorando; do dia em que ao brincar de amarelinha com minha amiga Zaia, quando discutimos e eu bati nela com um galho de árvore, fugi correndo para casa e me escondi embaixo da cama. Não demorou muito e a avó dela veio com a mesma vara e me procurou até dentro do guarda-roupa e eu, observando tudo morrendo de medo. Só não fui descoberta porque a colcha que estava sobre a cama tinha uma franja que ia até o chão.

Essas recordações me reportam a Marcellino (2002, p. 53), quando diz que “é preciso que as crianças, ao crescer, se lembrem do que é ser uma criança”; ou ainda às falas da eterna criança crescida, o jornalista e escritor infantil Ziraldo: “O homem está no menino, só que o menino não sabe. O menino está no homem, só que o homem o esqueceu. O bom de ser menino, o bom de ser criança, é poder ser este susto, mas deixa o menino lá. O homem que há no menino dorme tão feliz lá dentro... Não se acorde no menino o homem que ele será”.

¹ Tábua inclinada à margem do rio onde, de joelhos, as mulheres lavavam as roupas.

Ainda sinto o cheiro do amendoim que era vendido no campo de futebol quando íamos assistir ao jogo e meu pai era o meu jogador preferido. O amendoim era salgado e vinha dentro de um cone de papel branquinho, tinha um aroma inesquecível. Não poderia deixar de falar do dia em que estava sentada na janela da sala, assistindo à discussão entre duas vizinhas, minha irmã menor, me puxou e cai de testa no chão. Fui levada para o hospital na cidade de Capivari e, durante o trajeto, para me consolar, minha mãe me prometeu que levaria ao berçário para ver os bebês que a “cegonha” trazia e, é claro, isso se eu não chorasse.

Fiquei quietinha durante os procedimentos hospitalares, porque estava ansiosa para ver os bebês e quando tudo acabou, minha mãe disse que o motorista da ambulância estava com pressa e não daria para ver nada. Fiquei frustrada e não me esqueço disso, é evidente que não acredito mais na cegonha.

Meu pai trabalhava, por vezes, no turno da noite na usina açucareira e, ao chegar de manhã, deixava no barranco do rio algumas varas de pescar com isca para pegar traíras; mais tarde, era só pegar os peixes para o almoço. Eu, ainda muito pequena com cinco anos de idade, ia bem cedinho buscar leite na “mangueira”, ou seja, o curral onde se tirava manualmente leite das vacas, mas que era assim chamado por ser todo cercado de enormes pés de manga. Lembro-me ainda do cheiro do curral e do leite quentinho tirado na hora e da leiteira de alumínio brilhante com capacidade para dois litros.

Para chegar até essa mangueira, eu tinha que passar por um açude com água represada dos dois lados. Hoje, me arrepio só de lembrar os momentos perigosos enfrentados; quando os caminhões carregados de cana-de-açúcar vinham em minha direção na pequena estradinha que beirava o açude e eu tinha que andar bem na beirada do barranco, porque só passava um veículo por vez.

Ainda sinto o cheiro dos tanques de açúcar demerara², no engenho; quando levava marmita para o meu pai eu sempre dava um jeito de pegar um punhado deste açúcar e sair comendo; lembro-me das brincadeiras de amarelinha embaixo de uma paineira centenária que ficava na colônia, ao lado da minha casa, do esconde-esconde, das histórias que meu pai contava todas as noites antes de dormirmos, sendo que a história do Pedro Malazartes tinha que ser repetida todas as noites, das rezas que minha

² Variedade de cana-de-açúcar segundo Dicionário Virtual Houssais

mãe puxava e de como ela sempre adormecia ao final – sinal da canseira acumulada no dia de trabalho - o que provocava muitos risos em mim e meus irmãos; éramos até então cinco e, quando mudamos para Americana, nasceu o sexto.

Mudamos para a chácara de meu avô materno, onde um irmão da minha mãe já morava com seus filhos. Ao fundo desta chácara, tinha uma mata nativa com uma nascente que percorria toda a sua extensão. Chamávamos de barroca e foi lá que passei a outra parte de minha infância, brincando com argila, balançando em cipós, subindo em árvores, fugindo de cobras e enxame de abelhas. Por vezes, sem querer, atingíamos o enxu³, saíamos então numa corrida alucinada para não ser atacados; porém, em outros momentos, o fazíamos propositalmente para ver o que acontecia. É claro que muitas vezes as abelhas ganhavam a corrida deixando em nós muitas marcas. Marcas de uma infância vivida na sua plenitude, cercada de frutas da época colhidas no próprio pé e, ali mesmo, nos fartávamos de suas delícias.

Um certo dia, caí da bicicleta em cima de uma cerca de arame farpado e para não apanhar de minha mãe, por causa da arte e como consequência ter me machucado, peguei umas folhas de bálsamo e coloquei sobre o ferimento sem a menor higiene, tanto do braço quanto da planta. No dia seguinte, estava cicatrizado. Não sei dizer quem me ensinou este procedimento, só sei que deu certo, tenho as marcas até hoje do ferimento, mas minha mãe nem ficou sabendo do ocorrido.

Estas experiências levam a entender com clareza o sentido das palavras de Moran (2001), quando ele diz: [...] “todos temos os mesmos instrumentos para chegar ao conhecimento, mas não com a mesma intensidade... o caminho para o conhecimento integral funciona melhor se começa pela indução, pela experiência concreta, vivida sensorial e vai incorporando a intuição, o emocional, o afetivo e o racional”.

Posso dizer que minha infância difere muito da infância de meus alunos e meus filhos, pois vivi em comunidade; os brinquedos, as brincadeiras, as regras e as brigas eram compartilhadas, discutidas, elaboradas pelas crianças sem a interferência dos adultos. Mas uma regra era decisiva: ou seguia o combinado, ou saía da brincadeira.

³ Enxame compacto de insetos melíferos, composto de abelhas ou de vespas. A casa ou colméia dessa vespa. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. p. 670, 2. ed. 1986

Acredito que as crianças atuais não são respeitadas quanto à construção da sua cultura, pois segundo Marcellino (1990, p. 55): “Na nossa sociedade, e particularmente nas grandes cidades, ainda que por razões bem diferentes, as crianças não têm tempo e espaço para a vivência da infância, como produtoras de uma ‘cultura infantil’, e isso independente de sexo, ou das classes sociais”.

1.1 Formação acadêmica e experiências profissionais

Escrever um memorial de formação não é uma tarefa das mais fáceis; este memorial em especial está sendo para mim extremamente difícil, apesar de prazeroso, pelo que representa na minha prática como professora e educadora da Educação Infantil há vinte e três anos e na minha vida pessoal como ser humano em constante reconstrução.

Confesso que durante todo este tempo de exercício da profissão, minha formação limitou-se às reuniões pedagógicas e cursos que a Secretaria Municipal de Educação oferecia, eu não tinha interesse pelo aprofundamento em leituras de temas relacionados à educação. Parecia-me uma leitura extremamente cansativa e desnecessária, pois no meu entender, os conhecimentos adquiridos nos quatro anos de magistério, mais um ano de especialização em pré-escola bastavam para realizar um bom trabalho, sem saber o quanto tais leituras poderiam contribuir para a mudança e o enriquecimento da minha prática.

Acredito que este sentimento existia em mim pela maneira como estes conhecimentos me foram passados, ou seja, apresentação de um conteúdo sem torná-lo significativo. O importante era decorar um questionário e responder às perguntas da prova. Este conceito mudou a partir do primeiro semestre, quando entrei em contato com a disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa, ministrada pela AP Cristina e que me contagiou com seu prazer pela leitura e sua paixão pelo “Vivi”, forma carinhosa usada por ela ao se referir a Vigotsky.

Minha vida escolar ocorreu em plena ditadura política e militar (de 1967 a 1980), o que torna compreensível a forma por meio da qual fui educada e formada: Aceitar e respeitar sem questionar. Por este motivo, valorizo tanto o meu trabalho com a Filosofia, a fim de proporcionar aos meus alunos, a educação reflexiva que me foi negada.

Apesar de não me interessar por leitura relacionada à educação, sempre li e fiz muitos cursos relacionados à saúde, alimentação natural, terapias alternativas e meditação. Tudo relacionado a estes assuntos tornava-se essencial para mim, quer fossem livros, artigos em revistas ou jornais, enfim, este era o meu centro de interesse e despertava em mim a “fome” por saber sempre mais. Resolvi, então, oficializar meus conhecimentos fazendo um curso de Naturopatia Holística na escola de Naturopatia Ponto de Luz em São Paulo de agosto de 2000 a junho de 2002 e me formei Terapeuta Naturopata Holística, pois um terapeuta é um Educador por excelência, na medida em que sua atuação é centrada mais na prevenção que na cura das doenças. Sinto agora este mesmo interesse pelos temas relacionados à Educação e, com a mesma paixão, dedico hoje minhas leituras as teorias pedagógicas e seus pensadores.

Minha vida tornou-se uma busca apaixonada pela melhoria de qualidade de vida, de orientação as pessoas, de visão holística do homem, do encantamento com as artimanhas da natureza, do resgate da sabedoria de nossas avós denominada na universidade de conhecimento empírico, de senso comum, mas que é fruto da experiência, da observação, da sensibilidade, da proximidade com a natureza, oportunidades perdidas com o tempo e que nos distanciam da possibilidade de apreciar o belo, o puro, o simples, o natural levando-nos a valorizar o supérfluo, as aparências, o ter sempre mais – influência do capitalismo gerador dessa sociedade consumista de bens materiais e tão miserável em espiritualidade, altruísmo, solidariedade, respeito e dignidade; onde o nobre, o respeitado é aquele que possui mais bens e valores materiais e não o que tem valores de caráter como lealdade, verdade, justiça e respeito ao próximo, acumulando riquezas em detrimento da pobreza e miséria da maioria da população gerando uma violência causada por toda esta injustiça social.

Sempre procurei introduzir os conhecimentos adquiridos nos cursos sobre Unibiótica, Bioenergética, Do In, Parapsicologia, Alimentação Alternativa e, finalizando, Terapia Naturopata Holística à minha prática como educadora, pois tendo esta visão holística do ser humano, não era possível separar educação de saúde, de emoção, de sentimentos, de vida! Isto me permitiu trabalhar de forma diferenciada, mas procurando sempre socializar com as colegas de trabalho, aproveitando as reuniões de pais para fazer palestras e dar orientações em relação à importância da água para a preservação da saúde, de uma alimentação saudável, enfim, me preocupava com a desinformação dos pais, fato este constatado na prática e no relacionamento com os mesmos durante os anos de exercício de magistério e, assim, procurava socializar os conhecimentos adquiridos, visando uma formação destes dentro desta visão holística do ser humano, pois de acordo com Moran (2001):

Para conhecer, precisamos estar inseridos em um novo paradigma, que pressupõe educar sempre dentro de uma visão de totalidade. Educar pessoas inteiras, que integrem todas as dimensões: corpo mente, sentimento, espírito, psiquismo, o pessoal, o grupal e o social, que tentem encontrar as pontes, as relações entre o concreto e o abstrato, entre o individual e o social.

Minha formatura como Terapeuta aconteceu no final de junho de 2002, quinze dias antes de prestar o vestibular para o PROESF⁴ e, embora já atuasse como terapeuta, minha intenção era montar um consultório e oficializar a minha prática; porém com minha aprovação no vestibular, tornou-se necessário adiar este desejo, pois seria humanamente impossível conciliar a formação universitária com o exercício de professora e terapeuta, profissões que, apesar de se completarem, exigem tempo, dedicação e responsabilidade, conceitos estes que levo muito a sério.

Dentre as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, mais especificamente na Semana da Educação envolvendo palestras e oficinas, a de *Filosofia - Educação para o pensar* foi a que mais me cativou, porque sempre sonhei cursar Pedagogia e Filosofia; contudo, na época em que concluí o magistério, somente uma elite bem selecionada tinha acesso à graduação, o que não era o meu caso. Desde a quinta série ginásial, trabalhando durante o dia e estudando à noite, eu já participava do mercado de trabalho para ajudar no orçamento familiar e, agora como professora, também acontecia o mesmo.

Tivemos um primeiro contato com as idéias de Matthew Lippman⁵ em 1996, numa formação de uma semana. Trabalhávamos a história Rebeca⁶, que foi importante como aprendizado, mas alguns anos depois, senti a necessidade de introduzir uma história mais significativa para as crianças e diversificar esses momentos com poesias, músicas, artigos de jornal etc, visto que a educação nunca é estática e, como bem explicita Ribas (1999):

Se possuímos diversas maneiras para aprender, a família, a escola e a sociedade como um todo, devem buscar a integração entre o estilo de aprendizagem e potencial perceptivo dos alunos. Nesse sentido, a escola tem por desafio descobrir a combinação entre estilo de aprendizagem e os múltiplos talentos de cada aluno e, ao mesmo tempo, estimular o desenvolvimento de todas as habilidades em potencial (...) Desta forma é necessário que a escola

⁴ PROESF – Programa Especial para formação de professores em exercício na Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas – UNICAMP - 2002

⁵ Nascido em Vineland, Nova Jersey, Estados Unidos em 1923. Graduou-se em Filosofia em 1948 na Universidade de Standford e em 1954 na Universidade de Columbia, Nova Iorque, concluiu o doutorado.

⁶ Novela Rebeca, destinada ao exercício de Filosofia Educação para o pensar na faixa etária de 4 a 6 anos.

forme pessoas críticas, criativas, flexíveis, autônomas e instrumentalizadas, necessárias à sociedade contemporânea.

Coloquei a idéia no plano de ensino e a resposta dada pela Secretaria de Educação foi “não”, pois era obrigado trabalhar Rebeca. Conversei então com a Pedagoga da Unidade e disse que seria inaceitável um não como resposta antes de fazer a experiência e avaliar os resultados. Começou aí uma busca incessante a qual resultou num trabalho tão envolvente e apaixonante que despertou o reconhecimento e aprovação de profissionais ligados à educação de instituições particulares, de um colégio tradicional de Barra Mansa, do Colégio Objetivo de Americana e culminou com o convite para uma apresentação, em novembro de 2004, no Primeiro Encontro Nacional de Filosofia para Crianças, promovido pelo Centro Brasileiro de Filosofia, na PUC Pontifícia Universidade Católica, em São Paulo.

É oportuno citar que esta produção envolveu não só a mim como também mais duas profissionais do período da manhã da unidade de trabalho, a Emei Jacina⁷, a quem serei eternamente grata pelo companheirismo, entusiasmo, dedicação e tolerância para com minha obstinação, visto que tudo era pensado, elaborado e pesquisado em conjunto.

Sentávamos e planejávamos quinzenalmente nossas aulas e, apesar de prepararmos exatamente a mesma aula, na execução, cada uma imprimia a sua marca, evidenciava a sua crença, pois é praticamente impossível ser neutra em certos momentos da vida, sem contar que a troca de idéias, após as discussões, proporcionava para todos momentos mágicos, tais como constatar que cada turma havia direcionado a discussão para um enfoque diferente e que socializávamos para enriquecer a prática nos momentos seguintes. Lembro-me bem da discussão que fizemos em torno de uma cena da novela⁸, que gravamos para discutir com as crianças, pois o tema abordado na cena da novela fazia parte do contexto relacionado ao projeto em desenvolvimento na época, pois de acordo com os conhecimentos adquiridos na disciplina Tecnologia em Educação, é uma prática pertinente trazer a TV para dentro da sala de aula e desencadear uma discussão reflexiva.

Toda esta história é para chegar ao tema do meu memorial: Como a prática da Filosofia - educação para o pensar favorece a aprendizagem de todos os eixos, de todas as linguagens. O quanto as crianças ficam mais curiosas, desenvolvem um raciocínio

⁷ Escola Municipal de Educação Infantil Jacina: Situada à Avenida Paulista, nº 270 Bairro Colina Americana, SP.

⁸ Novela Porto dos Milagres, exibida na Rede Globo de Televisão no horário das 20h30, no ano de 2001.

rápido, ficam atentas a tudo e despertam para o prazer de aprender, pois segundo César Coll (1994): “O aluno aprende um conteúdo qualquer – um conceito, uma explicação de um fenômeno físico ou social, um procedimento para resolver determinado tipo de problema, uma norma de comportamento, um valor a respeitar etc... quando é capaz de atribuir-lhe um significado”.

Uma outra lembrança muito interessante deste trabalho e que me fez chorar de emoção aconteceu ao assistirmos ao filme “Sherek” em outubro de 2001. No diálogo envolvendo o burro e o ogro, o primeiro dizia que quando conheceu o ogro achava que ele era mau, mas percebeu que estava enganado. O ogro respondeu: “As coisas nem sempre são como parecem”. Uma aluna sentada ao meu lado arregalou os olhos e me disse: “Professora, nós vamos discutir este filme quando chegarmos na escola, não vamos?” Não contive a emoção, ao ver aquela criança com seis anos, identificar um tema gerador de uma discussão filosófica no diálogo dos personagens, o que comprova a veracidade das minhas palavras ao afirmar que a Filosofia favorece a aprendizagem.

A criança é curiosa por natureza e a escola destrói essa curiosidade nata. Mas na realidade, hoje, percebo que o inverso também acontece. As crianças estão desmotivadas e chegam na escola desejando duas coisas: correr e brigar. O que está implícito nestes desejos? Seria carência afetiva, a falta do toque, do carinho que está tão escasso nas famílias pela falta de tempo e pela loucura que transformou nossa vida e também a necessidade de espaço, de mexer o corpo, de queimar as calorias acumuladas, pois as crianças vivem confinadas em apartamentos, ou presas dentro das casas pelo perigo que a rua representa hoje.

Seria pelo ócio que a televisão proporciona, pela alimentação inadequada observada tanto nas crianças carentes, por falta condições financeira dos pais para garantir o mínimo necessário para um desenvolvimento integral e equilibrado, quanto nas crianças com melhores condições, pois se alimentam de produtos industrializados como salgadinhos, miojos e refrigerantes totalmente desprovidos dos elementos essenciais para garantir um desenvolvimento saudável com vitaminas, fibras, sais minerais, proteínas. Frutas e verduras são alimentos que na grande maioria das vezes, as crianças aprendem a comer na escola, não em casa.

Considerando estes fatores que, no meu entender, interferem no desenvolvimento integral da criança e muitos outros que não entrarei em detalhes para não delongar ainda mais esta introdução é que desenvolvo meu trabalho docente pautado na Filosofia -Educação para o pensar e trago para dentro da sala de aula este mundo competitivo, globalizado, banalizado, desumanizado, supérfluo e estereotipado, proporcionando uma reflexão, despertando a emoção, a sensibilidade, a auteridade para quem sabe, um dia, esta semente que está sendo plantada germine, produza bons frutos e transforme este mundo num outro melhor, pois “Um mundo melhor é possível”.
(Sérgio Amaral - Fórum/Social Mundial)

2. O MOVIMENTO PROVOCADO

AS TEORIAS PEDAGÓGICAS FUNCIONANDO COMO ALAVANCA PROPULSORA PARA UM NOVO PENSAR E AGIR

“Uma qualidade indispensável a um bom professor é ter a capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como um processo”. [...] o professor tem o dever de ‘reviver’, de ‘renascer’ a cada momento de sua prática docente”.

Paulo Freire (1991)

Durante todo o curso de Pedagogia PROESF, experienciei movimentos de desconstrução de conceitos absolutos, de queda de paradigmas, de crenças até então tidas como verdadeiras, de construção de novo olhar os quais promoveram, muitas vezes, sentimentos de desilusão, outras de contentamento, ou até mesmo, a impressão de estar totalmente à deriva num oceano imenso de informações provocando um verdadeiro maremoto que incomodava e aterrorizava pela sensação que envolvia a questão: E agora como agir, como dar sentido a tudo isso e centrar-se novamente, buscando assimilar as novas concepções e transportá-las para a prática diária?

Logo no primeiro semestre, com a disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Português, houve um movimento provocante em todos os alunos ao serem abordadas as concepções de escrita envolvendo o modelo tradicional e a proposta atual de leitura e escrita, o Letramento – usos sociais da escrita, pois estávamos falando do modelo de escrita tradicional pelo qual todos tínhamos sido alfabetizados e, reconhecer os seus percalços, era admitir que fomos vítimas do mesmo, ou seja, admitir que aprendemos a decifrar o código sem dar a ele uma função social tornando-o significativo.

Este modelo tradicional tem a idéia central de que a criança é um sujeito passivo e o professor, o detentor do conhecimento, subentendo-se assim uma relação básica entre quem sabe e quem não sabe, sendo a escrita uma mera representação da linguagem verbal e tendo como fator importante o domínio do código escrito e a capacidade de decodificá-lo; diante desta constatação surgiam as seguintes perguntas: Como este modelo persistiu por tanto tempo? Como era a sociedade na qual ele se bastou? Para quem e para que ele estava direcionado? Para a classe dominante ou para massa da população menos favorecida?

Conclui-se então que este modelo persistiu enquanto a sociedade era pouco grafocêntrica; poucos tinham acesso a jornais e revistas, os livros eram caros e as condições de trabalho não exigiam muito mais do que o mero decifrar de códigos. O mais interessante é constatar que os motivos básicos os quais levaram à superação deste modelo tradicional não foram primariamente pedagógicos⁹, mas as condições sociais, econômicas e políticas da sociedade que vinha mudando suas origens. Foram, porém, os países ricos como Japão, Canadá e Estados Unidos que perceberam a necessidade de mudança e não os países pobres.

Na década de 60, o Japão percebeu que o mundo estava numa crise econômica e que, para sair dela, o capitalismo entraria em uma nova fase de produção, fato este consumado nos anos 80, percebeu ainda que a tecnologia ia depender da qualidade da mão-de-obra, que o operário ia precisar escrever, ler e interpretar as instruções. Assim, o sistema capitalista pressionou a escola para formar um trabalhador mais bem predicado.

Uma outra razão básica para a mudança do modelo tradicional foi a questão da cidadania. Torna-se difícil para o indivíduo exercer plenamente a sua cidadania sem que tenha domínio funcional da escrita; uma vez que as informações vêm cada vez mais via escrita, esta é uma condição essencial para compreender o mundo como ele é e fazer parte dele, tendo a possibilidade de construir uma visão crítica de mundo, o que não é possível sem ter acesso ao texto escrito. Torna-se urgente e necessário que a escola e os professores tenham essa visão de mundo, uma visão coesa, uma concepção política clara sobre o papel da escrita nos dias atuais e, por conseguinte, entender esta mudança, pois mudar é um processo contínuo e envolve condições emocionais. A mudança que se propõe hoje, não só em língua portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento estão forçando a escola a superar o individualismo e propõe um trabalho coletivo.

A proposta atual – letramento – é entendida pelo caráter simbólico, que guarda uma idéia, e pelo uso social da escrita. Essas duas dimensões da escrita real estão presentes no texto, um trecho oral ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. O texto se constitui através de diversos gêneros, tais como: narrativo, verbal, textual falado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordam o uso lingüístico por meio da metalinguagem e da epilinguagem, ou seja, olhar para o texto a partir de uma análise referencial pré-existente (análise sintática ou morfológica etc) bem como levar o

⁹ Sérgio Leite – Aula magna gravada em fita cacete em 11 de setembro de 2002.

aluno a refletir sobre o que está lendo ou escrevendo, visto que a epilinguagem está ligada ao trabalho de reflexão sobre uma prática.

A escola tradicional está toda centrada na metalinguagem, e se o nosso objetivo é formar alunos críticos, o mais importante é a epilinguagem que aprimora a habilidade do uso lingüístico pela reflexão sobre o que se está lendo ou escrevendo.

Cabe ainda citar aqui Pedro Demo (1998), quando diz: “A nova geração se sentiria muito mais respeitada se pudesse construir o conhecimento através do texto, como é típico do mundo virtual. Os professores precisam se preparar para isso”.

Outra disciplina que provocou um movimento ainda mais intenso foi Tecnologia e Educação tendo como ponto central a discussão da tecnologia e da comunicação como formas de instrumentalizar o professor na sua prática diária, buscando entender essa forma de interagir com o mundo de maneira crítica, para entender e analisar esse recurso na educação e no mundo.

As reflexões desenvolvidas em relação ao tema, ao longo do semestre, partiram de uma visão crítica sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação no contexto da realidade educacional brasileira, tendo como preocupação primeira, a democratização de poder, a qual envolve a Ciência e a Técnica. Também nesta disciplina, estudamos os modelos de ensino antigo e atual, comparando-os e analisando as implicações para o aluno, que segundo Rizzo (1998): “Habitadas à TV desde a infância as novas gerações cresceram em um ambiente muito distinto daquele que cercava as crianças da metade do século (...) hoje, estima-se que as crianças dediquem em média quase a metade do seu período de vigília à televisão, assistindo à programação ou jogando videogames”.

O modelo tradicional era centrado no professor e o tinha como especialista, o aluno absorvia passivamente os conteúdos por meio dos trabalhos individuais, a metodologia era estática e a aprendizagem pré-determinada. O modelo atual é centrado no aluno participativo, na formação de equipe de aprendizagem, o professor é tido como mediador, a metodologia é dinâmica visando uma aprendizagem contínua. As implicações deste novo modelo para o aluno são: ele é investido de poder de aprendiz, sua motivação é aprimorada, a equipe constrói habilidades que são desenvolvidas, o aprendizado é aprimorado pelo compartilhamento, a estrutura da aprendizagem é mais adaptável às rápidas mudanças no mundo, os recursos de aprendizagem tais como livros e textos, base do conhecimento existente, são substituídos por um link on-line conectado ao mundo real. Enfim, os recursos podem ser adaptados às necessidades imediatas da aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades para a era da informação e comunicação e, segundo Rizzo (1998): [...] “a formação de telespectadores conscientes,

capazes de” ler “a televisão sob o prisma da ética e da cidadania, torna-se uma prioridade que a escola não pode abrir mão”.

Outro tema abordado foi sobre a influência que a televisão exerce. Como discutir essa influência em sala de aula? Como propor às crianças uma discussão? Como despertar uma visão crítica na criança que a faria reconhecer na televisão um instrumento mobilizador? Que toda informação, toda visão de mundo vem da televisão e que sua força maior está na manipulação?

Em resposta a estas questões, descobrimos que existe a necessidade de se trabalhar “televisão” na escola não só assistindo, mas fazendo televisão com os alunos, como atores em ação, ou no caso, assistindo e refletindo sobre a mensagem e a ideologia que a mesma traz, despertando assim o olhar crítico, uma vez que não podemos eliminá-la, temos que nos aliar a ela de forma construtiva. A criticidade se fez presente em todos os momentos nesta disciplina, sendo que o momento mais marcante, sem dúvida, foi quando assistimos ao filme “Mera Coincidência¹⁰”.

Este filme narra a história de um fictício presidente americano que, mesmo antes das eleições consumadas, já se considerava reeleito; contudo, onze dias antes das votações, descobriu-se seu envolvimento em uma história sobre má conduta sexual, durante uma visita de meninas escoteiras à Casa Branca. O escândalo sexual repercute por toda a imprensa e na busca por abafá-lo, desviando a atenção do público eleitor, recorre-se à ajuda de um grande produtor de Hollywood. A farsa consiste em forjar uma guerra entre os Estados Unidos e um país inimaginável, a Albânia. O espectador fica fascinado com a criatividade do produtor de cinema, entretanto, pode-se notar o que está por trás da força política de uma nação e do poder de manipulação da mídia, visto que a mensagem passada foi a de que quando se trata de autobenefício, o governo pode até forjar uma guerra.

A sensação que fica diante de uma situação como esta é a de que somos manipulados pela mídia igual a fantoches e a incredibilidade toma posse de nossos pensamentos e ações, causando um incômodo pela sensação de sentir-se enganado e não ter noção da intensidade deste ato. Em que e em quem podemos acreditar? Qual é o limite do ser humano ao usar de má fé para benefício próprio? Se alguém é capaz de criar uma guerra para desviar a atenção sobre um fato consumado, o que mais faria? Para responder a estas questões, é possível apropriar-se do pensamento de Alfred Hitchcock, quando diz: “Existe algo mais importante do que a lógica: a imaginação. Se a idéia é boa, a lógica dever ser jogada pela janela”, completando que a ética e a moral também estão sendo jogadas, visto que “A eficácia de comunicação dos meios

¹⁰ Título original WAG THE DOG, Barry Levinson Film, EUA, 1997.

eletrônicos, em particular da televisão, se deve à capacidade de articulação, de superposição e de combinação de linguagens totalmente diferentes”. (Moran, 2001)

Mas a disciplina trouxe-nos também o que melhor pode existir em um ser humano na pessoa do Professor Doutor Sérgio Amaral, que encantou-nos em suas aulas magnas pela inteligência, humildade e acima de tudo pela sensibilidade e emoção demonstrada, quebrando assim o estigma de que para ser doutor, inteligente e culto tem que ser frio e calculista. Refiro-me ao encanto pelo professor de forma consensual por compartilhar dessa mesma opinião com as colegas de classe durante as aulas ministradas por ele.

Um outro momento inesquecível e surpreendente em sua aula magna foi durante a reflexão que se seguiu após a apresentação de um video-clipe¹¹. Ele a fez chorando, pois lembrava a experiência frustrante que teve com um professor de sua infância. Segundo Sérgio Amaral, o objetivo desta apresentação era mostrar o poder da mídia. Este vídeo mostrou em três minutos o que levaríamos anos para convencer os detentores do poder de que esta é a leitura de uma educação que nós não queremos e não podemos repetir nos dias de hoje. Nós temos que ter este momento de reflexão. A educação é isto, uma mudança constante. De acordo com o Professor Sérgio Amaral: “Não adianta tentar enganar a sociedade passando a idéia de que estamos dando uma educação de conteúdo. Será que isso interessa quando temos a internet com informações de tudo nesta vida? A escola do futuro não pode ser esta, mostrada aqui. Nós corremos o risco de perder essa relação com essa comunidade¹²”.

Para exemplificar e comprovar o poder da mídia sobre o comportamento humano, tão bem exposto pelo professor Sérgio em sua aula magna, acredito que se faz oportuno descrever aqui, uma das minhas experiências em sala de aula, a qual levou-me a comprovar as palavras do professor.

A experiência deu-se após a leitura de um livro infantil¹³, o qual contava uma história que acontece numa cidade chamada Pamonhas, onde as pessoas nasciam em repolhos. Mel, a personagem principal, vivia rodeada de borboletas e, por isso, todos a consideravam “diferente”, zombando do seu jeito de ser. Esta zombaria provocava em Mel alguns “nós” e, quando surgiu o maior de todos em sua garganta, resolveu

¹¹ Vídeo da música THE WALL, do grupo Pink Floyd, lançado em 1979.

¹² Prof. Dr. Sérgio Amaral, Aula Magna de 30 de outubro de 2002 - Pólo Americana.

¹³ FURNARI, Eva – Nós / história e ilustrações de Eva Furnari – 3ª ed. – São Paulo: Global, 2000.

abandonar a cidade. Um certo dia, encontrou um amigo verdadeiro com o qual pôde conversar sobre suas mágoas, momento em que percebeu o sumiço dos “nós”. Ele a levou para morar em sua cidade de nome Merengue e nunca mais apareceram outros “nós”, pois Mel aprendeu a conviver com as diferenças.

Após a leitura da história infantil, aconteceu o levantamento das intrigas e, em seguida, o momento de reflexão. Durante este tempo, o diálogo que mais chamou à atenção foi sobre a diferença existente entre as pessoas e o quanto ela influencia na vida de cada um. Esta influência ficou evidenciada por causa do exemplo citado por uma aluna que comparou a história lida com uma novela de televisão¹⁴, deixando claro o poder de manipulação da mídia e a ideologia imposta implicitamente em sua programação. O diálogo¹⁵ em sala de aula ocorreu da seguinte forma:

[...] Sueli¹⁶: Como a Mel fazia, ela enfrentava o problema?

Classe: Nããão... ela saía correndo.

Emilyn: Sueli, me diga uma coisa, porque esse é o meu problema aqui na escola.

Sueli: Qual é o seu problema?

Emilyn: Na escola e na história, ela não pode tentar fazer isso¹⁷ porque todo mundo fica xingando ela. Por que a Kétsia nunca deixa eu brincar?

Sueli: Por que, Kétsia, você não deixa ela brincar?

Nayane: Sueli, a Nayara é diferente de mim, ela pode ser diferente, ser magra, pode ser cabeluda, pode ser tudo diferente, mas ela é minha melhor amiga aqui na escola.

Sueli: Então duas pessoas diferentes podem ser amigas.

Classe: Podem...

Sueli: Homem e mulher podem ser amigos?

Classe: Podem...

Sueli: Meninos e meninas podem ser amigos?

Classe: Podem...

Sueli: Pessoa rica pode ser amiga de pessoa pobre?

¹⁴ Novela Começar de Novo, exibida na Rede Globo de Televisão, no horário das 19h, no ano de 2004.

¹⁵ O diálogo foi reproduzido parcialmente, visto que interessa para este memorial, somente a parte que se relaciona com o exposto na aula magna em questão.

¹⁶ Professora da classe, os demais nomes correspondem aos alunos da Educação Infantil, com idades entre 5 e 6 anos.

¹⁷ O pronome indefinido “isso”, neste caso, refere-se a enfrentar o problema.

Classe: Pode.

Sueli: Negro pode ser amigo de branco?

Nayane: Se a pessoa branca deixar, pode.

Sueli: Como assim, eu não entendi.

Nayane: É porque tem raça branca que é assim, igual na novela Começar de Novo, tem aquela mulher que é amiga da Letícia e tem a Lucrecia “Bordes”. A Lucrecia “Bordes” não quer a neta dela que chama ela de “Fofó”, com o filho da Joana que é amigo da Letícia que é filha dela.

Sueli: Como é isso? A Sueli não assiste essa novela.

Nayane: É porque a Joana é preta, o filho da Joana é preto.

Vinícius: É moreno.

Nayane: Eles são brancos e falam que “aquela raça” não é boa, igual eu, tenho uma amiga muito querida, ela é testemunha de Jeová, eu sou católica, eu não tenho nada contra a religião dela e ela não tem nada contra a minha.

Tabita: A minha vizinha, ela é rica e brinca comigo.

Emilyn: Vamos fazer de conta que alguém aqui é a Mel e algumas pessoas são as que dão risada dela, as outras são as de Merengue e aí vão compreender que todos são amigos.

Sueli: Podemos concluir com esta história o seguinte: Existem duas pessoas que são iguazinhas?

Nayane: Existe, são irmãos gêmeos.

Sueli: Mas eles são iguais na cor do cabelo, na boca, mas eles pensam igual?

Classe: Nããão...

Sueli: Eles gostam da mesma coisa?

Classe: Nããão...

Maria Júlia: Os gêmeos são iguais e diferentes ao mesmo tempo.

Sueli: Exatamente, e a gente tem que fazer o que com o diferente?

Classe: Respeitar.

Maria Júlia: Sueli, por exemplo, eu gosto do azul, a Paula do amarelo e a Poliana do vermelho, mas mesmo assim a gente pode brincar juntas.

Finalmente encerramos a aula com a representação da história, dramatizando-a. As próprias crianças se colocaram nos papéis desejados e encenaram. A professora foi mera expectadora.

O objetivo deste diálogo foi levantar a questão a respeito das diferenças, porém em dado momento, emergiu a questão da influência da TV e o seu poder de formar opinião pelas ideologias ocultas, tais como o domínio do branco sobre o negro.

É importante salientar que o tema abordado foi explorado na continuação do diálogo e, no contexto em que ocorreu, foi claro e significativo; também se tornou possível perceber que a metodologia de trabalho adotada – Educação para o pensar – faz emergir essas influências provocando reflexões.

REGISTRO DA HISTÓRIA "NÓS" DE EVA FURNARI



Nesta disciplina, participamos também da criação de um espaço virtual denominado Teleduc, durante as aulas práticas no laboratório, para debates com a professora Aimar, conjugado com as demais turmas do Proesf dos pólos de Campinas e Vinhedo. Neste espaço (portfólio), registramos questões problematizadas em grupo, reflexões dos temas abordados, comentários de outros portfólios e a avaliação final da disciplina. Para a maioria das alunas este foi o primeiro contato com as terminologias da informática e com as funções e programas do computador; criamos um *e-mail* pessoal e produzimos um texto, avaliando o curso até então.

Apesar de muitas alunas possuírem computador em casa ou mesmo na escola, tudo era novidade, pois como no meu caso, o espaço do computador é reduto dos filhos, principalmente os adolescentes e, por comodismo ou falta de tempo, acabamos sempre delegando a eles qualquer produção. Após esta disciplina, isto fica terminantemente inconcebível, porque nas aulas tivemos que nos esforçar para nos familiarizarmos com esta nova linguagem e forma de comunicação e produção de texto. Esta é sem dúvida, uma das transformações provocada pelo PROESF. Conforme Demo (2000):

“Quando o texto chegou na história da humanidade, ele também foi taxado de intruso, de coisa esquisita e hoje ninguém mais acha estranho fazer um texto, um livro. [...] é preciso saber pensar não só com o texto. A nova geração possivelmente prefere pensar através de imagens. Isso ajudaria muito a escola e o trajeto da formação, em qualquer nível traria maior motivação e maior atualização”.

Na disciplina Pensamento Histórico e Educação, o desvendar de conhecimentos tão significativos e apresentados de forma tão marcante, como por exemplo: A evolução da Educação desde a idade antiga e média até os dias atuais, a revolução francesa, o advento da escola pública com a reforma protestante no século XVI e a escola pública no Brasil, com um atraso estimado em 300 ou 400 anos, comparando-se com a Europa. Este movimento sem dúvida provocou um novo olhar sobre a escola pública, pois até então, compactuava com a idéia de que a mesma não era merecedora de créditos, pela qualidade de ensino e pela quantidade de alunos.

O Prof. Dr. José Luiz Sanfelice iniciou sua aula magna no dia dois de outubro de 2002, com a seguinte frase: “A qualidade da educação pública no Brasil está na quantidade”. Essa afirmação inicialmente chocou-me, pois vinha de encontrou a toda

concepção que eu tinha de escola pública, depois, levou-me a uma reflexão que, no transcorrer de sua aula, foi se elucidando de forma brilhante.

Ao refletir as palavras do Professor Sanfelice, confesso que me senti constrangida ao lembrar do meu orgulho por ter estudado no INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PRESIDENTE KENNEDY¹⁸, em Americana, hoje Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Dr. Heitor Penteado e por acreditar que, naquele tempo, a escola era de qualidade, o que não acontece atualmente. Muitas vezes dizia que os melhores profissionais de Americana estudaram nesta escola, hoje, porém, pergunto-me qual é o público que a frequenta? Nem me dava conta de que quando lá estudei, ela servia a uma elite, pois uma minoria tinha acesso a este instituto. Não que eu fizesse parte desta elite, mas convivi com ela desde a minha primeira série ginásial, denominada atualmente de quinta série do ensino fundamental.

Para ingressar nesta escola, fiz um ano de curso noturno de admissão, juntamente com a quarta série primária, que eu cursava no Grupo Escolar Cidade Jardim, no período da manhã, denominada atualmente como Escola Estadual Dilecta Ceneviva Martinelli¹⁹. Minha passagem pelo grupo escolar transcorreu de forma tranqüila, pois ingressei no primeiro ano escolar com oito anos; confesso que, às vezes, sentia vergonha por ser maior que as outras crianças, por outro lado, a maturidade me proporcionou um desenvolvimento e uma aprendizagem excepcionais.

Do primeiro ao quarto ano, sempre fui a melhor aluna da classe obtendo notas máximas e sem saber o que é dificuldade para aprender. Por causa disto, meus professores aconselharam meus pais fazendo-os pensar sobre a continuidade dos meus estudos, pois eu era muito inteligente e não poderia parar por aí. Nesta época poucas crianças continuavam estudando. A maioria estudava somente até a quarta série primária e depois ia para o mercado de trabalho, não só por necessidade, mas também porque o nível de escolaridade correspondia às exigências do mesmo na época.

Meu pai sentiu-se diante de uma situação delicada, não tinha como impedir a continuidade dos meus estudos e, por outro lado, não tinha como manter esta situação. Ele colocou a decisão em minhas mãos dizendo que não poderia mantê-los e se eu quisesse prosseguir, teria que trabalhar durante o dia e estudar no período da noite,

¹⁸ Situada à Rua dos Professores, nº 40 – Região Central de Americana.

¹⁹ Situada à Rua das Orquídeas, nº 214, Bairro Cidade Jardim, Americana.

porém minha vontade de prosseguir nos estudos era muito maior que as dificuldades encontradas pela frente. E assim aconteceu, passei por vários subempregos assim denominados na época por não constar como registro em carteira profissional e não ter assegurado nenhum direito trabalhista, tais como babá, balconista de loja, secretária de dentista até trabalhar por cinco anos como escrituraria no escritório de uma empresa²⁰.

Com a necessidade de fazer estágio no curso de magistério, prestei concurso para telefonista na Empresa de Telecomunicações do Estado de São Paulo (TELESP), onde trabalhei por mais dois anos até concluir o magistério em 1978; continuei trabalhando como telefonista e como professora eventual no estado até 1979. Em 1980, fiz um ano de especialização em pré-escola, prestei o concurso na Prefeitura Municipal de Americana e trabalho até hoje como professora de educação infantil.

Durante este capítulo foram relatadas algumas experiências significativas e provocadoras. Confesso que foi um exercício delicado filtrar essas experiências e selecioná-las, uma vez que foram tantas e de igual importância nas demais disciplinas, mas tornou-se necessário estabelecer alguns eixos para não delongar ainda mais este memorial.

Não foram citados todos os orientadores, visto que neste caso, seria possível escrever um livro e não um memorial o qual buscasse resgatar a contribuição que cada um trouxe para enriquecer ainda mais o curso de pedagogia PROESF. Ative-me apenas a alguns professores orientadores e suas aulas magnas baseando-me na importância que elas representaram não só como fechamento, mas também como amarração dos conteúdos abordados em sala de aula, durante o transcorrer do curso.

Abro aqui um parêntese para os APs aos quais não me referi anteriormente para não ser injusta com o grupo todo, mas tenho consciência que foram peças fundamentais nesse processo de construção do saber, de exposição dos conteúdos, explanação de idéias e aprimoramento do olhar.

²⁰ Fábrica de fraldas Irmãos Salvador – Rua Dr. Cândido Cruz, nº 112, Centro – Americana.

2.1 Embasamento teórico para o desenvolvimento da aquisição da escrita

“Sem um conhecimento teórico sólido dos processos de desenvolvimento da aprendizagem infantil, a ação do professor fica muito limitada, mesmo quando carregada de afetividade. Não basta gostar de crianças. É preciso também aprender o caminho de sua aprendizagem, lembrando que o desenvolvimento se processa por estágios, nos quais se estruturam determinados esquemas de ação”.
Aroeira (1996)

Retomando a epilinguagem e metalinguagem, abordadas no item 2, traçarei um breve panorama à vista das duas principais correntes da psicolingüística – piagetiana e sociointeracionista, que explicam o desenvolvimento da linguagem escrita e nas quais se baseiam métodos para o ensino da escrita para crianças.

A educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, que implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, em uma concepção de homem e de sociedade. Compreender como as crianças aprendem a linguagem escrita é, antes, conhecer o processo a partir das teorias que o explicam do que conhecer somente as metodologias para ensinar.

2.1.1 Estudos psicolingüísticos: inspiração piagetiana

“Para a criança se desenvolver, precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com outras pessoas, sejam elas adultas ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam destacam – se: a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal”.
Referencial Curricular Para a Educação Infantil (vol. 2, p20)

Os estudos relacionados à aquisição da linguagem oral e escrita e a escola brasileira, durante as décadas de 70 e 80, ficaram bem marcados pela psicologia genética piagetiana do desenvolvimento da criança. Nessas décadas, as pesquisas em psicologia e em lingüística enfocaram o letramento como um processo ativo. De uma habilidade específica que tem que ser ensinada, o escrito passou a ser considerado um objeto de estudo para psicólogos, lingüistas e psicopedagogos.

Os estudos fundamentados na teoria piagetiana focalizam e privilegiam o conhecimento sobre o sujeito que constrói a linguagem, assim como o desenvolvimento das habilidades cognitivas que interagem nesse processo. Com efeito, o aluno é visto

como sujeito ativo responsável pela construção do conhecimento sobre os objetos que o cercam, dentre os quais, o sistema de escrita em uso na sua comunidade.

São grandes as contribuições dos estudos piagetianos para uma melhor compreensão do processo de aquisição do conhecimento em geral. Entretanto, a psicologia genética trabalha a partir de um sujeito idealizado, universal, o qual, enquanto construto teórico, assemelha-se ao sujeito psicológico da linguagem, conforme postulado pela teoria lingüística gerativa.

Nessa perspectiva, os dados obtidos em situação experimental são considerados mais confiáveis do que os dados naturalísticos obtidos, por exemplo, a partir dos textos produzidos espontaneamente. Para os estudiosos deste programa, somente nas situações experimentais de escrita de frases e de palavras, o pesquisador pode conhecer as hipóteses com as quais a criança, em situação de teste, está operando em determinado momento de seu desenvolvimento cognitivo.

O chamado *método clínico* é utilizado para a obtenção dos dados considerados confiáveis para o teste das hipóteses em situações experimentais, rigorosamente controladas. Nos experimentos, o importante é detectar as etapas do desenvolvimento cognitivo consolidadas a partir dos aspectos universais de um sujeito idealizado.

2.1.2 *A Pedagogia liberal cognitivista.*

É importante destacar que o projeto primordial de Piaget foi constituir uma Epistemologia Genética, na qual a Psicologia - especialmente a Psicogênese - constitui um meio para estudar as formas mais primitivas de conhecimento. Portanto, uma Psicologia individualista que fundamenta ainda hoje práticas pedagógicas voltadas para os estágios do desenvolvimento da criança e do adolescente, necessidades como determinantes do comportamento, processos de aprendizagem, economia da aprendizagem, ou seja, o enfoque privilegia a compreensão da criança, a auto-educação.

A perspectiva piagetiana tem implicações para uma prática pedagógica fundamentada na tendência liberal cognitivista, em que a instrução permanece um fator externo ao desenvolvimento mental.

As teorias de aquisição da linguagem atribuem diferentes estatutos teóricos ao interlocutor. Na teoria psicogênica de Emília Ferreiro, “quando muito o papel do adulto é o de quem informa à criança sobre aspectos da escrita que não seriam dedutíveis do próprio objeto tais como: nomes de letras e sinais de pontuação, a distinção entre números/letras/sinais de pontuação, a orientação convencional da leitura” (Mayrink-Sabinson, 1999, p. 38, apud Marques).

Para as teorias de inspiração piagetianas, como a de Emília Ferreiro, a criança não recebe passivamente os conteúdos, no processo de alfabetização. As práticas sociais, as informações são transformadas pela criança, pois de acordo com Ferreiro e Teberosky (1986, p.61):

“o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimentos, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir [é] um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele [...] é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo que organiza seu mundo”.

A teoria psicogênica privilegia o conhecimento do sujeito. O objeto existe, mas só pode ser conhecido por aproximações sucessivas, através das atividades do sujeito. Sendo assim, há uma interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto por conhecer. É assim que o interacionismo se apresenta na teoria de Piaget.

Os trabalhos tanto teóricos quanto empíricos destacam a contribuição do sujeito nas suas trocas com o meio. Todavia, tais estudos não abordam o papel do meio na estruturação das condutas do sujeito.

Não se pode negar a relevância dos trabalhos fundamentados na psicologia genética, sobretudo por demonstrarem que aprendizagem não é uma simples cópia, como pretendiam os empiristas, mas que existe uma atividade organizadora do sujeito na interação estabelecida entre ele e o conteúdo. Dessa forma, a ênfase dada ao papel do sujeito é em detrimento da contribuição do meio social no processo de aprendizagem. É significativa a seguinte afirmação de Piaget (1967, p. 169, apud Marques) ao tratar do período sensório motor: “o meio social não se diferencia [...] essencialmente do meio físico [e] as pessoas são quadros análogos aos que constituem a realidade, mas especialmente ativos, imprevisíveis e fontes de sentimentos mais intensos”. O sujeito piagetiano não é individual, mas idealizado e universal, que se desenvolve passando por estágios na construção do conhecimento.

2.2 A trajetória da escrita na perspectiva sociointeracionista: Vygotsky e Luria.

Nos últimos 10 anos, tem sido dada uma grande ênfase ao letramento como um processo de interlocução, delineado pela atividade discursiva construída a partir das interações sociais. O interacionismo é apresentado na forma de sócio-interacionismo onde é destacado o papel da interação social ao longo do desenvolvimento ontogenético. O ser humano ao nascer herda toda a evolução filogenética e cultural, e seu desenvolvimento se processa em função de características do meio social em que vive; por isso, o qualitativo de *sócio-cultural* ou *sócio-histórica* é atribuído não só à teoria de Vygotsky, mas também à de outros representantes da Escola Soviética - Leontiev e Luria principalmente.

Vygotsky foi um dos primeiros estudiosos a falar sobre a existência de uma pré-história da linguagem escrita. Ele via o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa. A teoria sócio-cultural dos processos psicológicos superiores de Vygotsky é fundamentada nos métodos e nos princípios do materialismo histórico e dialético (teoria marxista da sociedade). De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na *natureza humana* (consciência e comportamento).

Vygotsky, no seu artigo “*A pré-história da linguagem escrita*”, critica a forma como a escola ensina a linguagem escrita. Para ele, é muito restrito o papel reservado a linguagem escrita e desproporcional a importância que ela tem no desenvolvimento cultural da criança. “Ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (Vygotsky, 1998, p. 139). O ensino da linguagem escrita é feito como um treino artificial que requer a atenção e esforços grandes por parte dos professores e dos alunos, relegando, dessa forma, o ensino da linguagem escrita viva a segundo plano, ao contrário do que ocorre com a fala.

Para Vygotsky, essa situação pode ser explicada a partir de fatores históricos relacionados com a prática pedagógica que, apesar de ter construído vários métodos de ensinar a ler e a escrever, não possui apoio em procedimentos científicos efetivo para o ensino da linguagem escrita às crianças. “Ao invés de se fundamentar nas necessidades

naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores” (Vigotsky, 1998, p. 139-40).

A linguagem escrita é, para Vigotsky (1998, p. 140), “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança”. Uma característica importante desse sistema é que ele constitui um “simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto” (p.140). Ou seja, a linguagem falada é um elo intermediário no desenvolvimento da linguagem escrita, que gradualmente desaparece até esta última se converter num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Visto ser a natureza da escrita um sistema complexo de signos, o seu domínio pela criança implica o ápice de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A história do desenvolvimento da linguagem escrita não segue, de acordo com Vigotsky, uma linha direta e uniforme com formas claras. Ela apresenta metamorfoses inesperadas, isto é,

“transformações de algumas formas particulares de linguagem escrita em outras. [...] Isso significa que, juntamente com processos de desenvolvimento - movimento progressivo - e o aparecimento de formas novas, podemos distinguir, a cada passo, processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas. A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena dessas descontinuidades. Às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova. Mas somente a visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra, pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos” (p. 141).

Como o desenvolvimento da linguagem escrita é, para Vigotsky, um processo histórico e unificado do desenvolvimento, conseqüentemente uma das tarefas da investigação científica é mostrar o que leva a criança a escrever; mostrar os pontos importantes através dos quais passa o desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar.

A história do desenvolvimento da escrita começa, para Vigotsky, com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança. “O gesto é o signo visual

inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho”. (p. 141)

2.2.1 Gestos e signos visuais

Vigotsky (1998) considera que “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados” (p. 142). Ele ressalta que as crianças usam a dramatização para demonstrarem por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos. Os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual. “Em geral, tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra” (p. 142).

O desenho, de início apoiado por gestos, transforma-se num signo independente. Os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais (gestos de mãos equipadas com lápis). O gesto constitui a primeira representação do significado. Posteriormente, é que a representação gráfica, independentemente, começa a designar algum objeto.

Os jogos das crianças constituem outra esfera de atividades que une os gestos e a linguagem. Para as crianças, alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-os seus signos. Entretanto, o grau de similaridade entre a coisa que a criança brinca e o objeto denotado não é importante. O importante é a utilização dos objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. “Essa é chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças” (p. 143). O movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado.

O brinquedo simbólico da criança pode ser compreendido como um sistema muito complexo de fala através de gestos que comunicam e indicam significados dos objetos usados para brincar. Tanto no brinquedo como no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem; a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita.

2.2.2 O desenvolvimento do simbolismo no desenho

O desenvolvimento do simbolismo na criança não é simplesmente mecânico. Para Vigotsky, “há um momento crítico na passagem dos simples rabiscos para o uso de grafias” (p. 149). Nesse momento, a criança descobre que os traços feitos por ela podem significar algo, o que equivale à descoberta da função simbólica.

Vigotsky observou, através de experimentos, como o desenho das crianças se torna linguagem escrita real. Esses experimentos mostraram que as crianças em idade escolar mudam de uma escrita pictográfica para uma escrita ideográfica, na qual as relações e significados individuais são representados através de sinais simbólicos abstratos. A criança escreve uma frase através de desenhos.

2.2.3 *Implicações práticas*

Para Vigotsky (1998) há três conclusões importantes de caráter prático que podem ser tiradas a partir de uma visão geral da história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças. A primeira conclusão é que seria natural transferir o ensino da escrita para a pré-escola, pois a responsabilidade do ensino da escrita deveria ser da educação pré-escolar; a segunda é que a escrita deve ter significado para as crianças. Deve-se despertar uma necessidade intrínseca nelas a partir de tarefas necessárias e relevantes para a vida. A escrita não deve ser desenvolvida como “hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (p. 156). O terceiro ponto conclusivo é “a necessidade de a escrita ser *ensinada* naturalmente” (p.156). Dessa forma, a escrita passa a ser vista pela criança “como um momento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro. [...] O que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (p. 156-7).

2.2.4 *Condições prévias que possibilitam o uso da escrita*

A escrita, para Luria (1988), é uma função psicológica que se realiza, culturalmente, por mediação e para que uma criança seja capaz de escrever ou anotar alguma coisa são necessários dois requisitos: O primeiro consiste na capacidade da

criança atuar de forma indireta na sua relação com o mundo. As relações da criança com as coisas ao seu redor devem ser diferenciadas em: a) coisas que representam algum interesse para ela, sejam coisas que ela gostaria de possuir ou com as quais ela brinca; b) objetos que desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário para a aquisição de algum outro objeto ou objetivo, e, por isso, possuem significado funcional para ela; O segundo requisito consiste em a criança ser capaz de controlar seu próprio comportamento. O desenvolvimento da relação funcional com as coisas permite à criança o desenvolvimento de formas intelectuais mais complexas do comportamento humano.

De posse dessas condições, a criança pode utilizar o aspecto instrumental da escrita, embora suas tentativas de escritas válidas não tenham os elementos próprios do sistema convencional (letras, sinais de pontuação e demais elementos que fazem parte da convenção escrita). Luria encontrou crianças de três, quatro e cinco anos de idade que eram ainda incapazes de encarar a escrita como um instrumento ou meio. Isso se deve ao fato de que é impossível fixar uma linha divisória definitiva. As demarcações de idade dependem de várias condições dinâmicas relacionadas com o nível de desenvolvimento cultural da criança, seu ambiente, etc.

2.2.5 *A escrita pictográfica*

O período da escrita por imagens está presente nas crianças de cinco a seis anos de idade, de acordo com Luria (1988). Se esse período não estiver claramente desenvolvido nessa época significa que já começou a ceder lugar à escrita alfabética simbólica. A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na experiência dos desenhos infantis. Estes não desempenham a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual. O desenho, inicialmente, é uma brincadeira, um processo *autocontido de representação*. A criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita.

Escrever, para ela é um processo que envolve a imitação de uma atividade do adulto. Dessa forma, não possui, em si mesmo, um significado funcional; não é um meio de registrar algum conteúdo específico. Ou seja, quando a criança é solicitada, posteriormente, a lembrar-se do que escreveu, sua escrita não possuirá nenhuma utilidade, não a auxiliará na tarefa de recuperação da informação originalmente registrada. Essa fase se caracteriza por rabiscos não diferenciados, ou seja, a criança registra qualquer idéia com os mesmos desenhos. Depois o desenho se transforma em um ato completo que a criança usa como um auxílio para escrever por meio de figuras. Dessa forma, a escrita pictográfica é a primeira escrita simbólica. Os experimentos de

Luria (1988, p. 175-6) mostram que uma criança pode desenhar bem, entretanto não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isto diferencia a escrita do desenho e mostra o limite do desenvolvimento da capacidade de ler e escrever de forma pictográfica.

No desenvolvimento do simbolismo, o estágio mnemônico é considerado como o primeiro percurso da futura escrita. Neste estágio, surge uma relação nova para os rabiscos e para a atividade motora auto-reforçadora, na qual os traços tornam-se símbolos mnemônicos: os rabiscos deixam de ser simples brincadeiras e se tornam símbolos auxiliares na lembrança das frases, de acordo com Vigotsky (1998, p. 152).

As crianças transformam gradualmente os traços indiferenciados. Os “simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes por sua vez, são substituídos pelos signos” (Vigotsky, 1998, p. 152).

Para se chegar a uma conclusão sobre as principais teorias da psicolíngua, cabe fazer uma breve comparação entre os dois principais programas de pesquisa mostrando suas contribuições e suas limitações.

A discussão sobre as teorias de inspiração piagetianas (como a de Emília Ferreiro) e as de origem sociointeracionistas tem propiciado muitas pesquisas, sobretudo na área educacional, nos últimos anos, na América latina. Os dois programas trazem contribuições relevantes para a educação. O impacto das produções conceituais e empíricas de cada programa de pesquisa tem entre si muitas divergências e algumas semelhanças. Tanto Vigotsky quanto Piaget enfatizaram a atividade do sujeito na aquisição do conhecimento e o caráter qualitativo das mudanças do desenvolvimento. Para ambas teorias, a escrita não é um código de transcrição da língua oral.

As diferenças entre os dois programas de pesquisa são mais marcantes, sobretudo no que se refere ao foco central de cada um. O piagetiano centra-se na natureza interna da escrita enquanto sistema. A pesquisa de Ferreiro se refere ao processo pelo qual a criança adquire o domínio do sistema de escrita, de sua natureza, articulação interna e regras de funcionamento.

O programa sociointeracionista centra-se nas funções do sistema de escrita para seus usuários. As pesquisas de Vigotsky e Luria se interessam em conhecer como a

criança apreende as funções da escrita e de como desenvolve a necessidade de utilizá-la como instrumento psicológico. Dessa forma, o programa soviético concebe, em bases novas, a aquisição da escrita.

O programa de pesquisa de origem soviética (Vigotsky e Luria) a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo sua abertura nas zonas de desenvolvimento proximal, nas quais as interações sociais e o contexto sociocultural são centrais.

Vigotsky e Luria postulam o processo de aquisição da língua escrita como um sistema simbólico que tem um papel mediador na relação sujeito e objeto do conhecimento. A escrita é um artefato cultural que funciona como um suporte para certas ações psicológicas, ou seja, um instrumento que possibilita ao ser humano a ampliação da capacidade de registro, transmissão e recuperação de idéias, conceitos, informações.

3. A FILOSOFIA – EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

COMO FERRAMENTA ESSENCIAL PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO REFLEXIVA

*“A Criança é um grande pesquisador”
“Se a criança é levada a buscar o seu material, a fazer sua elaboração, a se expressar argumentando, a buscar fundamentar o que diz, a fazer uma crítica ao que vê e lê, ela vai amanhecendo como sujeito capaz de uma proposta própria”.*
Pedro Demo(2000)

Filosofia na Educação Infantil, um caminho em busca de um ideal possível: imaginar, refletir, investigar a partir do interesse, da realidade e do contexto da criança.

A Filosofia tem sido o eixo vertebrador do meu trabalho por possibilitar o desenvolvimento de maior autonomia de pensamento, percepção ética mais aguçada, autocorreção, respeito pelos pensamentos diferentes dos seus, respeito pela opinião do outro, capacidade de dar boas razões, argumentar e promover uma relação interdisciplinar na abordagem dos conteúdos.

Iniciei o trabalho com a Novela Rebeca em 1996, com a qual tive um primeiro contato com a metodologia do ensino da educação para o pensar. Este trabalho proporcionou embasamento para ir a busca de novos horizontes, uma vez que a mesma era distante da realidade das crianças. Buscava histórias que gerassem emoção e interesse. Encontrei no livro “Mistério do Rabanete Vermelho²¹” o qual tinha como personagem um menino que narra seus conflitos e situações de vida, comuns a toda criança. A história oferece subsídios para a temática geradora “Respeito às Diferenças” eleita para faixa etária de 5 a 6 anos, nas orientações recebidas do Centro de Filosofia.

Trabalhei este livro em 2000 por capítulos, seguindo a mesma metodologia das aulas de filosofia, mas senti que faltava algo para completar este trabalho o qual percebia ainda fragmentado. Decidi então integrar a Filosofia às áreas do conhecimento, tendo-a como ponto de partida para os conteúdos abordados promovendo assim a interdisciplinaridade.

²¹ VIEIRA, Regina - O Mistério do rabanete vermelho. São Paulo: Editora do Brasil, 1985.

Ampliei nos anos seguintes, o rol de possibilidades trabalhando poesias, notícias de jornal, músicas, lendas, situações vivenciadas na escola e no mundo as quais despertaram o interesse das crianças, bem como outras histórias, tendo como histórias-eixo no primeiro semestre “O Mistério do Rabanete Vermelho” e, no segundo semestre, “Caça ao Tesouro – Uma viagem ecológica²²” que aborda os temas desenvolvidos durante o Projeto Água/Ecologia/Filosofia.

Hoje adoto este procedimento, ou seja, a Filosofia como ponto de partida para um leque maior de possibilidades. Promovo momentos de reflexão, investigação, antes, durante ou depois de toda ação exercida na escola, nos diversos projetos²³ desenvolvidos ao longo do ano letivo fundamentando-os e elaborando novos conhecimentos.

Ao longo destes cinco anos, que vão de 2001 a 2004, pude observar que a criança revela sua leitura de mundo quando se possibilita esta oportunidade permitindo que ela se expresse. A razão que evidenciou esta afirmativa foi o desenrolar das idéias na conversação envolvendo as temáticas acima citadas.

Gostaria de registrar uma das muitas experiências gratificantes, dentre tantas que este trabalho proporcionou, após todos estes anos trabalhando a mesma história. Um fato muito interessante, ao discutirmos o capítulo III do livro O Mistério do Rabanete Vermelho, intitulado A casa de meu avô, onde as temáticas geradoras da discussão eram SEGREDO E MISTÉRIO.

Lembro-me que, no primeiro ano, ao trabalhar esta temática, as crianças chegaram a definição de mistério e segredo da seguinte forma: segredo é quando uma ou duas pessoas sabem o que é determinada coisa, mas o mistério ninguém sabe. Até então nenhuma novidade, a não ser que a analogia feita pelas crianças, ao exemplificar, foi o segredo do cofre dos bancos, que só o gerente sabe, no entender deles. Simulei então uma situação onde o dinheiro do cofre havia desaparecido. Quem teria pegado o dinheiro, questionei. “É um mistério, professora, ninguém sabe”, foi a resposta obtida.

²² IACOCCA, Liliana e Michele – Caça ao tesouro – Uma viagem ecológica – São Paulo – Editora Ática, 2000.

²³ Exemplos dos projetos desenvolvidos em sala de aula serão expostos mais detalhadamente no capítulo 5 deste memorial.

Para minha surpresa, com o passar dos anos, a conversa foi se transformando até que em 2004, diante deste mesmo questionamento, as referências reveladas foram o caixa eletrônico, o cartão magnético e a senha. Não satisfeita tentei conduzir para a pessoa do gerente do banco, mas foi inútil; para as crianças esta figura não era conhecida nem significativa.

Esta constatação levou-me a reflexão de que, com o avanço tecnológico, as relações pessoais vão se limitando aos números, senhas e cartões. Até ao telefone tudo se resolve falando com uma voz eletrônica, sem qualquer contato pessoal e que tem o único propósito direcionar para soluções rápidas, como, por exemplo, discar 2 para uma certa operação, 3 se for cliente, 4 para alterar senha e por aí afora.

Que saudades do tempo em que o gerente de banco era uma pessoa conhecida e respeitada por todos, por vezes se tornava amigo da família e padrinho dos filhos dos clientes; enfim, éramos todos conhecidos. Hoje estamos reduzidos as senhas, aos números e, principalmente, ao saldo que, com certeza, se for positivo será muito melhor.

3.1 A Filosofia na Educação Infantil, na visão de José Auri Cunha.

Para uma criança tudo causa espanto, aquilo que parece óbvio aos olhos adultos, é motivo de admiração e de curiosidade para elas e, por causa disto, estão sempre prontas para filosofar, sempre maravilhadas com a vida. Cabe, portanto, ao professor de Educação Infantil, compreender esta prontidão e discutir estratégias e recursos metodológicos para desenvolver propostas de trabalho em sala de aula.

A filosofia nasceu com o propósito de educar o pensamento sendo esta a atividade humana pela qual se produzem idéias e valores, por meio das quais são construídas as crenças e normas que regulam o comportamento e costumes de cada grupo humano.

Seres humanos buscam autonomia frente ao meio, aprendendo a se cuidar para não dependerem de cuidados ou dependerem cada vez menos; sendo assim, o impulso

para a autonomia é a base da educação, a qual possa guiar e instrumentalizar o bom uso da liberdade.

O que cuidados, autonomia e liberdade têm a ver com educação do pensamento e ensino de filosofia? Segundo Cunha (2002, p. 32), “a educação do pensamento é o principal problema filosófico da educação”. A Filosofia, por sua vez, permite pensar a vida de um modo compatível com a liberdade e felicidade humana e para estabelecer estas bases, o pensamento filosófico precisa ser rigoroso consigo mesmo. “O desafio de ensinar filosofia é, portanto, o de preparar as novas gerações para serem melhores que as anteriores, quanto ao que define a maneira como justificamos nossas crenças, explicações e normas”. (p. 32)

E qual é a idade para começar a ensinar Filosofia? Ora, se as crianças aprendem a pensar enquanto aprendem a falar e aprendem a falar conversando com os adultos, aprendendo por sua vez o pensamento reflexivo e colocando em diálogo o momento atual de sua consciência, então esta é a idade. Perguntar a uma criança o que ela está querendo dizer, ou se ela pensa que aquilo é assim ou pode ser diferente é perguntar sobre como ela pensa a respeito, como interpreta e julga. É possibilitar que ela ofereça alternativas baseadas num pensar melhor.

As crianças também precisam de que sua inteligência seja alimentada com informações sobre si mesmas e sobre o meio em que vivem; são essas informações que fazem a inteligência funcionar, despertando sua atividade de julgamento, de interpretação e escolha, possibilitando um diálogo entre emoções e razões. Emoções combinadas com razões para agir formam atitudes necessárias para a atividade de pensar filosoficamente. Portanto, um dos primeiros objetivos de qualquer ensino de filosofia é o cultivo de atitudes filosóficas.

Na proposta de ensino de filosofia para crianças, o tripé sobre o qual se apóia a educação filosófica do pensamento é: pensamento crítico e criativo, mediados pelo pensamento do cuidado. Cunha salienta que (p. 52) “O pensamento do cuidado, como base da investigação filosófica, exige escuta atenta e autêntica das subjetividades envolvidas”, impedindo assim que a razão impere sobre a sensibilidade; sendo desta forma cuidadoso consigo mesmo, com as emoções a que se expõe, com as razões que

abriga em seus critérios para julgar, interpretar e escolher, ou seja, a busca pela razoabilidade.

As crianças interpretam colocando em seu próprio vocabulário e seu universo imaginário, o significado daquilo que querem compreender ou expressar e, para tanto, as aulas de filosofia na educação infantil devem cultivar três grupos de habilidades sendo elas: as habilidades de cuidado, apresentadas como habilidades de diálogo; habilidades de pensamento crítico e criativo e as habilidades de investigação.

As questões filosóficas para crianças devem ser formuladas no contexto e linguagem infantil, que correspondam às habilidades de que as crianças já dispõem, com perguntas geradoras de conversações resolvidas no diálogo, é a pedagogia da pergunta e do diálogo. Contudo, é necessário que se acrescente aqui a pedagogia da investigação filosófica que tem como base perguntar e dialogar sobre significados do que aquietta ou cristaliza nosso pensamento em conceitos ou regras. Em função disto, Cunha (p. 67) afirma que: “O currículo de filosofia na Educação Infantil deverá ter como eixo *atitudes reflexivas, questões temáticas, habilidades filosóficas*. Com este objetivo cada professora deverá elaborar um programa de atitudes, dos temas e habilidades que procurará desenvolver”. (grifo do autor)

O currículo de questões temáticas de filosofia pode ser desenvolvido na Educação Infantil a partir de narrativas capazes de prender o interesse das crianças, porém é inconveniente que as histórias sejam abordadas por seu caráter edificante ou de conteúdo moral, visto que estas podem ser educativas, mas não se relacionam com o cultivo do pensamento cuidadoso, rigoroso na crítica e ousado na criatividade, porque “Só existe investigação quando há dúvida e questionamento da verdade ou da validade de alguma crença ou norma”. (p. 70)

Outros recursos didáticos também podem ser utilizados, como filmes infantis, representações dramáticas, figuras, desenhos, histórias em quadrinhos etc, contanto que se observe que suscitem palavras geradoras de conversação ou discussão; desta forma as crianças vão descobrindo que concordam em algumas coisas sem discussão, mas que, quando há discordância, precisam refletir, investigar e deliberar. A partir daí, o grupo vai se transformando em uma comunidade de diálogo continuado. Assim, Cunha (p. 73) resume especificando que:

[...] “o currículo de filosofia na educação infantil é o conjunto integrado de questões temáticas, operadores de conversação e ferramentas de pensamento. **O desafio do planejamento curricular dos professores está justamente na elaboração de questões, operadores e ferramentas, ambientadas com bons recursos didáticos ou por meio de vivência de situações-problema significativas para as crianças**”. (grifo do autor)

Para a aula de filosofia, recomenda-se ainda um ambiente apropriado com a disposição física, preferencialmente, em forma de “U”, sendo a abertura da roda voltada pra o professor ou para o elemento motivador que levará à discussão. A principal intervenção do professor deve ser para definir, junto com as crianças, as melhores regras que, a cada momento, elas vão conseguindo compreender e praticar. O professor deve intervir com rigor, mas para dizer o que ele próprio pensa, precisa estar seguro de que sua fala será mais uma entre as outras apresentadas pelas crianças, deve concordar ou discordar dizendo o porquê.

Sobre este aspecto, Cunha concorda com Lipman quando se refere ao autor dizendo: “Lipman dá uma regra de ouro para as professoras de filosofia para crianças. Ele diz que as professoras devem ser pedagogicamente fortes, mas filosoficamente reticentes” (p. 103, grifo do autor)

O objetivo da filosofia na educação infantil é, portanto, o de fortalecer o pensamento próprio das crianças; os professores não podem pensar no lugar das crianças dando-lhes respostas. O papel do professor é de mediação entre as falas das crianças frente às questões discutidas, permitindo uma reflexão a respeito das regras e não apenas a condução para a obediência das mesmas.

Obedecer às regras por condicionamento ou por medo faria com que os homens se tornassem semelhantes aos animais, por isso os educadores devem imbuir-se de uma educação voltada para a democracia, suscitando a “**motivação interna para reconhecer como de seu interesse, regras de caráter universal, que valem para si, mas também que respeitam os interesses dos outros do meio social**”. (p. 156, grifo do autor)

O Ensino democrático deve incentivar a disciplina automotivada e perceber nas manifestações do querer da criança quando se trata de um direito dela, ou quando se trata claramente de um capricho, ou uma tentativa de tripudiar sobre as regras.

A regra de ouro da educação para a democracia é aprender a dialogar. As crianças precisam ser consultadas sobre os interesses representados nas regras a que devem obedecer, aprendendo assim a dialogar, argumentar, respeitar seus educadores e, por que não dizer, ter algum medo, principalmente o de perder a consideração e o amor de quem cuida delas, transformando a Filosofia em um dos principais recursos de uma educação para a democracia.

Não o medo como agente intimidador, que gera insegurança para enfrentar um obstáculo, mas como atitude para buscar o bem de si, dos outros e o bem-comum geral, possibilitando um equilíbrio prudente entre razões e emoções, pois como salienta Cunha (p. 158): “Cumprir ou fazer cumprir regras apenas porque existem, [...] constitui, no mínimo, paralisia da inteligência e, portanto, incapacidade de escuta atenciosa dos sinais do meio, os quais qualquer senso de justiça exige que sejam corretamente interpretados antes de julgados”.

3.2 Filosofia – Educação para o pensar: o programa de Matthew Lipman

E educação escolar no Brasil é caracterizada por muitas carências, por isso é necessário olhar criticamente para esta atividade a qual envolve milhares de profissionais. Historicamente, a Filosofia sempre se apresentou como a busca de respostas, uma busca de sentidos para transformar as práticas humanas.

O processo filosófico foi produzido, na maior parte do tempo, juntamente ao político, porém a História da Filosofia mostra que nela nada se absolutizou; portanto, há de se convir que nenhum autor é detentor da última palavra, visto que no pensamento filosófico ninguém o é.

É notório o descrédito que se tenta impor ao pensar filosófico, mas facilmente explicável por se apresentar no cenário de uma sociedade cada vez mais individualista, utilitarista e tecnologizada. Os profissionais da área de educação, por

sua vez, não podem perder a oportunidade de manter em cena a atividade filosófica, principalmente por causa dos contextos atuais que se apresentam contrários a ela.

Silveira²⁴ sempre se preocupou com questões relativas ao ensino de filosofia e procurou esclarecer o que é o Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, deixando clara sua posição, quando diz:

[...] a educação exerce uma função social contraditória, atuando ao mesmo tempo como instrumento de reprodução e de transformação da sociedade, e uma vez que se tenha em mira o objetivo de fortalecer a função transformadora, o Programa Lipman revela-se não apenas inadequado, como também contrário a esse objetivo. (SILVEIRA, 2001. p.6)

O objetivo do autor, porém, é contribuir para que o debate sobre o tema em questão avance e “gerar uma saudável desconfiança em relação às teses de Lipman que conduza a uma atitude mais problematizadora e, por que não dizer, filosófica, em relação a elas”. (Silveira, 2001, p.7)

O programa Lipman chegou ao Brasil no início da década de 1980, por iniciativa de Catherine Young Silva²⁵, norte-americana naturalizada brasileira que, em 1984, começou a fazer reuniões semanais com um grupo de professores para que tomassem conhecimento do material desenvolvido por Lipman.

Silva iniciou o trabalho de tradução e adaptação da novela Harry Stottlemeier's Discovery (em português, A descoberta de Ari dos Telles), tendo como primeira experiência um grupo de crianças do próprio Yazigi; o trabalho, porém, não foi muito longe. Em 1985, o programa começou a ser aplicado em algumas escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo.

A implantação do Programa de Lipman no Brasil contou com certo apoio de órgãos oficiais de âmbito estadual e municipal. A Secretaria de Educação de São Paulo incentivou a realização de experiências com o Programa na Rede Pública, mas sem efetivá-lo ao currículo escolar.

²⁴ René José Trentin Silveira – Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

²⁵ Proprietária do Instituto de Idiomas Yazigi, graduada em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

O retorno da disciplina de Filosofia aconteceu na primeira metade da década de 80, exatamente no momento em que o Programa Lipman chegava ao Brasil, período em que o país vivia momentos delicados por causa da ditadura civil-militar e algo semelhante ocorria com a filosofia, porque a sua readmissão no currículo escolar representava, segundo Silveira (2001, p. 30) “um instrumento de legitimação do Estado que, agora supostamente democratizado, poderia conviver com uma disciplina e um ensino geradores de ‘consciências críticas’”.

Inicialmente a aceitação do Programa de Filosofia para Crianças foi maior entre as escolas particulares, mas a intenção era levá-lo às escolas públicas, principalmente as da periferia. Contudo, tornou-se complicado porque essas escolas não dispunham de recursos financeiros para sua implantação.

Outro fator importante era que, no ensino público, ocorriam muitas transferências de professores tanto do quadro efetivo quanto no de Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) e isso acabava provocando a interrupção do trabalho com a proposta. Este fato tornava-se um agravante porque o Programa não figurava como componente curricular oficial e obrigatório do ensino fundamental e, portanto, o professor que o aplicava não tinha garantias de que o seu substituto daria prosseguimento ao trabalho.

O objetivo do Programa é o cultivo e o fortalecimento das habilidades de pensamento, ou habilidades cognitivas, por isso é denominado “Educação para o pensar”. Essas habilidades são entendidas como pré-requisitos para o “pensar bem” e devem estar disponíveis às crianças desde cedo, pois são instrumentos necessários para que desenvolvam sua racionalidade.

Essas habilidades são classificadas em habilidades de raciocínio, as quais permitem formular questões, comparar, argumentar ou dar razões; habilidades de formação de conceitos, as quais possibilitam a análise de conceitos conferindo-lhes sentidos; habilidades de investigação, relacionadas aos procedimentos científicos e à idéia de busca do caminho e não da resposta pronta; habilidades de tradução, as quais permitem reproduzir na própria linguagem aquilo que se leu e ouviu.

O programa não pretende que as crianças estudem diretamente o pensamento dos grandes filósofos, mas que elas assimilem indiretamente e de forma simplificada as

questões complicadas, como por exemplo, o que é a vida, ou o que é a morte. Assim, os conteúdos ou “idéias filosóficas” vão sendo apresentadas às crianças por meio de uma linguagem simples, ficando por conta delas selecionar as questões mais importantes, de acordo com suas experiências cotidianas, para a discussão em sala de aula, visto que “o que leva os alunos a aprender a pensar não é o domínio de determinados conteúdos, mas sim, o seu envolvimento no ‘diálogo investigativo’ em sala de aula” (Silveira, 2001, p. 64).

O que preocupa, porém, é que o Programa de Lipman minimiza a importância dos conteúdos²⁶ negando aos alunos das camadas dominadas o acesso aos instrumentos culturais, ou seja “conteúdos específicos cujo domínio caberia ao ensino de Filosofia proporcionar-lhes e de posse dos quais estariam mais bem preparados para lutar pela superação de sua dominação e pela transformação da sociedade” (Silveira, 2001, p. 66).

Vale lembrar que, como proposta pedagógica, atende aos interesses das camadas dominantes, revelando-se, portanto, politicamente conservadora.

É importante também salientar que a filosofia não é uma atividade intelectual extremamente difícil, destinada apenas aos filósofos profissionais, pois se filosofar é pensar sobre temas filosóficos guiando-se pelas regras da lógica, todo ser humano que se envolva em uma atividade desta natureza, estará fazendo filosofia, independente da idade ou grau de instrução.

O que se precisa é definir os limites e as características dessa filosofia espontânea, percebendo-se que a diferença entre esses dois tipos de filósofos está na quantidade de elementos qualitativos, ou seja, homogeneidade, coerência e logicidade.

De que forma então essa filosofia pode chegar até as crianças? Pela utilização dos meios que, nada mais são do que as habilidades de pensamento, cujo cultivo faz-se necessário para a investigação de valores, habilidades que permitam desenvolver conceitos, forjar definições, tirar interferências, fazer conexões e distinções, raciocinar analogicamente, entre outras.

Segundo Silveira (2001, p. 169): “A educação dos valores, portanto, deve estar voltada para o aprimoramento dessas habilidades, mediante a criação de um

²⁶ A título de exemplo: essa ênfase nos métodos de ensino em detrimento dos conteúdos é típica da pedagogia escolanovista.

contexto favorável (a Comunidade de Investigação) ao diálogo cooperativo e disciplinado entre os alunos”.

Finalizando, cabe ainda perguntar que papel resta à teoria, ao pensamento, à filosofia no processo de transformação social? Primeiramente, deve-se entender que a filosofia sem a prática, ou esta sem a filosofia são alternativas inadequadas, pois é preciso que a teoria e a prática se interpenetrem reciprocamente, caso contrário não haverá relação entre filosofia e mundo. Com essas alternativas, ou o mundo se modifica sem filosofia, ou a filosofia pretende modificá-lo, “mas o mundo permanece como está, pois a filosofia não se comunica a ele; falta esse laço entre a filosofia e a realidade que é a práxis” (Vazquez, 1986 apud Silveira 2001. p. 197).

Para Lipman, a escola é a grande responsável pela “socialização” das crianças, isto é, pela aquisição de comportamento característico de boa cidadania. Ora, para ser um cidadão responsável é necessário ter capacidade de reflexão, entendendo-se, portanto, que uma cidadania responsável requer uma educação reflexiva.

Cabe, então, ao ensino de filosofia imunizar os alunos contra a contaminação por dúvidas inoportunas e concepções errôneas, visto que não basta ensinar as leis da sociedade, é preciso que tenham também a compreensão dos assuntos filosóficos que estão sob os assuntos constitucionais.

Uma “educação para o pensar” que se pretenda eficaz deve adotar uma metodologia de ensino que favoreça o diálogo, a discussão, o confronto de idéias e de argumentos, enfim, “que favoreça situações em que os alunos possam exercitar-se no uso da linguagem e, ao mesmo tempo, no emprego dos procedimentos lógicos do pensamento. Essa metodologia se constitui na Comunidade Investigação” (Silveira, 2001, p. 210).

Quanto à função de transformar, a escola pode oferecer às camadas dominadas o acesso ao saber elaborado, atualmente privilégio dos dominantes e colocá-los em situação de maior igualdade, oferecendo os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento que devem compor o currículo escolar, incluindo a Filosofia com seus conteúdos específicos (História da Filosofia e terminologia própria), nas diferentes etapas do processo de escolarização.

A inclusão ou não do Programa de Lipman na escola depende do que se pretende fazer. Caso se pretenda a interiorização dos valores e padrões de comportamento cívicos e morais que interessem à preservação da ordem vigente, a resposta é afirmativa para sua inclusão. Ao contrário, se o que se pretende é transformação, socialização do saber elaborado, a resposta é negativa.

Do ponto de vista do ensino da filosofia em geral, Silveira salienta que:

[...] qualquer proposta pedagógica que envolva o trabalho filosófico com crianças ou jovens não pode, em hipótese alguma, prescindir de uma sólida formação teórica (incluindo elementos de filosofia) do professor, para que ele possa decidir por si mesmo e em função de suas condições objetivas de trabalho, a cerca do conteúdo e da metodologia mais convenientes aos objetivos por ele próprio estabelecidos, bem como preservar o caráter especificamente filosófico do trabalho que realiza (SILVEIRA, 2001, p. 215).

Concluindo, se os professores fossem portadores de uma formação teórica e filosófica mais consistente, certamente seria mais difícil justificar a necessidade do Programa de Lipman nas escolas.

*"Comece fazendo o que é necessário, depois o que é possível,
e de repente você estará fazendo o impossível".
(São Francisco de Assis)*

Pensando na exposição de Silveira sobre a inclusão da Filosofia na escola e nas palavras de São Francisco de Assis, é que decidi expor, neste capítulo, um trabalho desenvolvido no primeiro semestre de 2004 com crianças entre cinco e cinco anos e meio, na minha escola, realizado em conformidade com o conteúdo abordado na Disciplina Educação de zero a seis anos que tratava da concepção de infância através dos tempos.

Este trabalho, como de costume, iniciou-se por uma reflexão filosófica sobre o tema a ser desenvolvido, envolvendo no decorrer do tempo outras áreas do conhecimento. Esta é uma prática rotineira na minha escola, fazemos uso da reflexão filosófica sobre os conteúdos pretendidos com o objetivo de aguçar a curiosidade das crianças, motivando assim o interesse e tornando-o significativo.

Em nenhum momento deixamos em segundo plano qualquer tema a ser abordado em detrimento da prática da Filosofia. O inverso é o que se percebe, ao introduzi-lo pela prática da reflexão filosófica, o interesse é despertado e todo processo de construção da aprendizagem se torna prazeroso. A criança se percebe sujeito ativo

nesta construção, pois partiu dela e da comunidade que está inserida a comunhão de idéias, nesta construção. Ao ser ouvida, confrontada e respeitada.

**Disciplina: 404 – Educação da Criança de 0 a 6 anos – AP: Daniela Medon
Gobbo Turma “H” – Pólo Americana 19/abril/2004**

PLANO DE AULA

JUSTIFICATIVA: Desmistificar a infância pós-moderna.

OBJETIVOS:

- ✓ Resgatar o brinquedo e brincadeira tradicional;
- ✓ Valorizar o brincar como forma lúdica de aprender;
- ✓ Perceber vivenciando diferentes situações os prazeres nas formas de brincar;
- ✓ Utilizar movimentos de coordenação motora envolvendo habilidades de lançar, controlar força, velocidade e flexibilidade;
- ✓ Apreciar as artes nas diferentes formas: poesia, música e dança;
- ✓ Valorizar ações de cooperação e solidariedade desenvolvendo atitudes de ajuda, colaboração e compartilhar vivências;
- ✓ Enfrentar situações de conflito, respeitando o outro e exigindo reciprocidade;
- ✓ Despertar para os problemas ambientais: produção de lixo desnecessário;
- ✓ Desenvolver auto-imagem positiva, ampliar sua autoconfiança identificando limitações e possibilidades;
- ✓ Oportunizar momentos de expressar vivências, sentimentos, sensações e emoções.

CONTEÚDO:

- Análise, reflexão, questionamentos envolvendo o tema em questão – brincar;
- Apresentação, exploração e execução da brincadeira;
- Construção de texto coletivo e de brinquedo com sucata;
- Apreciação de poesia, música e dança;
- Avaliação individual e coletiva.

METODOLOGIA:

- Reflexão sobre o brincar;
- Comparar brincadeiras em espaços e tempos diversos;
- Apresentação e exploração dos brinquedos – PIÃO – BLAY-BLADE;
- Exploração e manipulação aprendendo a rodar o pião;
- Reflexão sobre a aprendizagem;

- Construção de texto coletivo registrando as atividades;
- Leitura da música, da poesia, registro e dança;
- Construção de brinquedo com sucata.

AVALIAÇÃO:

❖ A AVALIAÇÃO SE DARÁ EM DOIS MOMENTOS:

- 1º Pela observação do interesse, participação e empenho dos alunos;
- 2º Pelo grupo de alunos, relatando a experiência vivenciada.

RELATÓRIO

1º MOMENTO: REFLEXÃO DO GRUPO

PROF: "O que é brincar pra vocês?"

POLIANA: Eu gosto de brincar com minha prima de casinha.

MICHEL: É vídeo game.

DANIEL: É brinquedo.

PROF: Então brincar é brinquedo, não dá para brincar sem brinquedo?

DANIEL: Não.

BRUNA: É brincar de casinha.

PAULA: É brincar de casinha.

KÉTSIA: É brincar de boneca.

BEATRIZ: É brincar com minha amiga.

JOÃO VICTOR: Brincar de carrinho...

TÁBITA: Brincar de boneca.

MATHEUS: Brincar com meu postinho.

HELOÍSA: É brincar com minha barbie.

YURI: É andar de skate;

DHERODI: É andar de patinete.

PROF: Alguém mais quer falar sobre o que é brincar?

DOUGLAS: Brincar com meu patins.

ANDRÉ: Com o meu vídeo game.

MARIA JÚLIA: Brincar de boneca.

MARCELO: De bicicleta.

LUIZ OTÁVIO: Brincar de caubói

LUCAS: É virar cambalhota.

PROF: O LUCAS disse que brincar é virar cambalhota, pra virar cambalhota ele precisa de algum brinquedo?

CLASSE: NÃÃOOO...

PROF: Do que é que ele precisa?

CLASSE: Do PÉ, da MÃO...

PROF: Os pés e as mãos são o quê?

CLASSE: O corpo dele.

PROF: Então quer dizer que é possível brincar sem a necessidade de um brinquedo?

CLASSE: ÉÉÉ.... O que ele precisa, ele já tem, o pé e a mão...

PROF: A Sueli fez uma pergunta pra vocês, vocês me disseram muitas coisas, mas não responderam a minha pergunta. Todos disseram como e com o que brincam, mas então “o que é brincar?”

VINICIUS: Brincar é alegria...

DOULAS: É felicidade...

POLIANA: É legal...

PROF: Como assim brincar é alegria, é felicidade, é legal, quem pode me explicar melhor?

BRUNA: É porque a gente gosta de brincar todos os dias...

PROF: Todos os dias?

GABRIEL: Porque não tem outra coisa pra fazer.
É assim óóó... quando meus pais estão assistindo um filme e não dá pra mim assistir, eu vou pro meu quarto, aí eu pego os meus bonecos do power ranger e brinco.

PROF: E o que você sente quando está brincando?

GABRIEL: Eu sinto que eles são reais...

PROF: Os bonecos são reais? Como assim?

VINICIUS: É que eles são de verdade.

GABRIEL: É que eu assisto o power ranger e quando estou brincando, eu pego os meus bonequinhos e tááá... fichssss...o meu power ranger vira cambalhota.

PROF: E aí, quando você fica sozinho, você fica brincando como se estivesse acontecendo de verdade, quem sabe como chama isso?

LUCAS: Imaginação...

PROF: Muito bem Lucas, mas será que todos os brinquedos fazem a gente usar a imaginação?

CLASSE: NÃÃOOO...

PROF: Por que não?

POLIANA: Faz.

PROF: Faz ou não faz?

POLIANA: Faz porque a gente brinca muito com eles.

DOUGLAS: Oh, professoraa...eu também sou igual ao GABRIEL, mas aí quando minha irmã está jogando vídeo game, eu falo pra ela se eu posso brincar com ela e ela diz que não porque está tentando passar uma fase, aí eu vou lá fora e brinco de patins.

PROF: Vejam quantas coisas falamos sobre os brinquedos e o brincar, que é alegria, felicidade, que parecem reais, que quando brincamos usamos a imaginação, mas será que os brinquedos e brincadeiras sempre foram iguais?

CLASSE: NÃÃOOO.... Tem brinquedo de fricção, de controle remoto.

DOUGLAS: Existe brinquedo igual, que vem no mesmo papel que o outro vem, é só a cor que muda.

PROF: Nós falamos de carrinhos, bonecas, patins e outros brinquedos de hoje, será que quando os pais de vocês eram crianças os brinquedos eram os mesmos?

HELOÍSA: A minha mãe fazia boneca de milho.

LUCAS: Minha mãe brincava de fazer sapinho de papel.

TÁBITA: A minha mãe brincava de casinha.

KÉTSIA: A minha mãe brincava com as coisas que ela fazia com os panos que a minha vó dava pra ela.

BEATRIS: Minha mãe fazia bonequinha de pano.

BRUNA: A minha vó também, ela fazia a boneca da Emília.

DOUGLAS: A minha vó fazia de madeira, tipo pinóquio, saci.

MATHEUS: A minha vó fazia casinha com caixa de papelão

ANDRÉ: A minha vó faz sapatinho, roupinha.

LUCAS: A minha vó, desde que ela nasceu ela está costurando até hoje.

PROF: A Sueli quando era criança como vocês não tinha brinquedos, mas a gente criava os brinquedos como as mães e vovós de vocês, o que será que é melhor, quando a gente cria, inventa os brinquedos, ou quando já está tudo prontinho?

GABRIEL: Quando já está prontinho.

PROF: Por quê você acha que é melhor?

GABRIEL: Porque aí, a gente não precisa pensar.

OBSERVAÇÃO: Encerrei a discussão por aí, pois já tinha o que precisava: a relação entre pensar e brincar, aprender e brincar, brincar por brincar.

2º MOMENTO:- APRESENTAÇÃO DO BRINQUEDO

Conversei com a classe dizendo que apresentaria um brinquedo que atravessou os tempos, que provavelmente os bisavôs, avôs, pais e agora eles brincavam, embora com nome e formas diferentes, mas que com certeza provocava emoções diferentes pelas transformações sofridas e que vivenciariamos todas essas emoções.

Apresentei-lhes então o bom e velho “pião”. Algumas crianças conheciam, outras tinham em casa e sabiam rodar, para outras era novidade.

Fiz algumas apresentações, algumas crianças também. Dividi a turma em duplas e fomos para o pátio exercitar a brincadeira. Como não havia um pião para cada criança, ficou um para cada duas crianças, combinamos que seria um por vez e que se alguém não conseguisse, poderia pedir ajuda ao seu par.

Depois de muitas tentativas, entre acertos e erros, voltamos para a classe a fim de comentar a experiência. Após os comentários tais como: é difícil, mas é legal, vamos brincar de novo, eu consegui rodar, o fulano não; combinamos que iríamos contar essa experiência escrevendo um texto que ficou assim:

**HOJE, NA MINHA ESCOLA, A EMEI JACINA, NÓS
APRENDEMOS A RODAR PIÃO.
FOI LEGAL, MAS FOI DIFÍCIL ENROLAR O BARBANTE,
SOLTAR O PIÃO E FAZER ELE GIRAR.
EU SENTI RAÍVA QUANDO NÃO RODOU O PIÃO,
EU FIQUEI TRISTE,
QUANDO ELE RODOU, EU FIQUEI FELIZ.**

3 ° MOMENTO – RETOMADA DA ATIVIDADE NO DIA SEGUINTE

Retomamos a atividade do dia anterior lembrando as principais idéias comentadas, brincamos novamente com os piões, voltamos para a classe e registramos a brincadeira através do desenho no texto coletivo construído no dia anterior.

Após o registro, voltamos para a roda onde questionei qual brinquedo fazia parte do dia-a-dia deles que era parecida com o pião. Todos responderam em uma só voz: o “blay blade”.

Apresentei então os dois que havia comprado para brincarmos. Foi um alvoroço total. Pelo alto custo, não foi possível adquirir vários blay blades, todas as crianças soltaram uma vez. Ao soltar, de dois em dois, surgiu uma expressão nova, pelo menos para a professora: “olha, é uma batalha”.

Questionei o que seria isso: é quando dois blay blades estão girando, é uma batalha. O que girar por mais tempo será o vencedor.

Passamos então a analisar os dois brinquedos, a começar pela embalagem. Observamos que os piões eram vendidos dentro de um saquinho plástico e o blay blade numa embalagem muito bonita, colorida, de papelão e plástico duros, mas que iriam logo para o lixo.

Calculamos mentalmente a quantidade de brinquedos vendidos e imaginamos a produção proporcional de lixo produzido, contaminando assim, o meio ambiente.

Comparamos o preço dos dois brinquedos e concluímos que com o preço de um blay blade, dava para comprar cinco piões.

Comentamos as dificuldades encontradas ao brincar; a durabilidade de ambos, o blay blade quebra com facilidade e o pião é muito durável, enfim, no geral praticamente a única semelhança foi que eram divertidos.

AVALIAÇÃO DO DIA

Pelas crianças: os dois brinquedos são divertidos, o pião é difícil enrolar o barbante, mas o blay blade, às vezes enrosca a cordinha e quebra muito rápido.

Pela professora: foi um trabalho por meio do qual as crianças tiveram oportunidade de falar, analisar, comparar, perceber semelhanças e diferenças, refletir alguns conceitos, desenvolver habilidades, solidariedade e, acima de tudo, brincar muito.

4º MOMENTO

Dando continuidade ao tema, trabalhamos a Poesia “O PIÃO” de Hardy Guedes Alcoforado Filho.

**POESIA O PIÃO
DE HARDY GUEDES ALCOFORADO FILHO**

O PIÃO

NO CHÃO

NA PONTA DO PÉ

VELOZ

RODOPIA

**O PIÃO
BAILARINO
PRO OLHAR DO MENINO
É ENCANTO
É MAGIA**

Declamamos várias vezes e ilustramos com desenho, destacando a palavra pião.

5º MOMENTO

Trabalhamos a cantiga de roda: “RODA, PIÃO”. Aprendemos a letra e brincamos em roda, uma criança de cada vez ao centro e rodava como pião.

Cantiga Roda Pião: O PIÃO ENTROU NA RODA, PIÃO
O PIÃO ENTROU NA RODA, PIÃO.
RODA, PIÃO, BAMBEIA, PIÃO.
RODA, PIÃO, BAMBEIA, PIÃO.

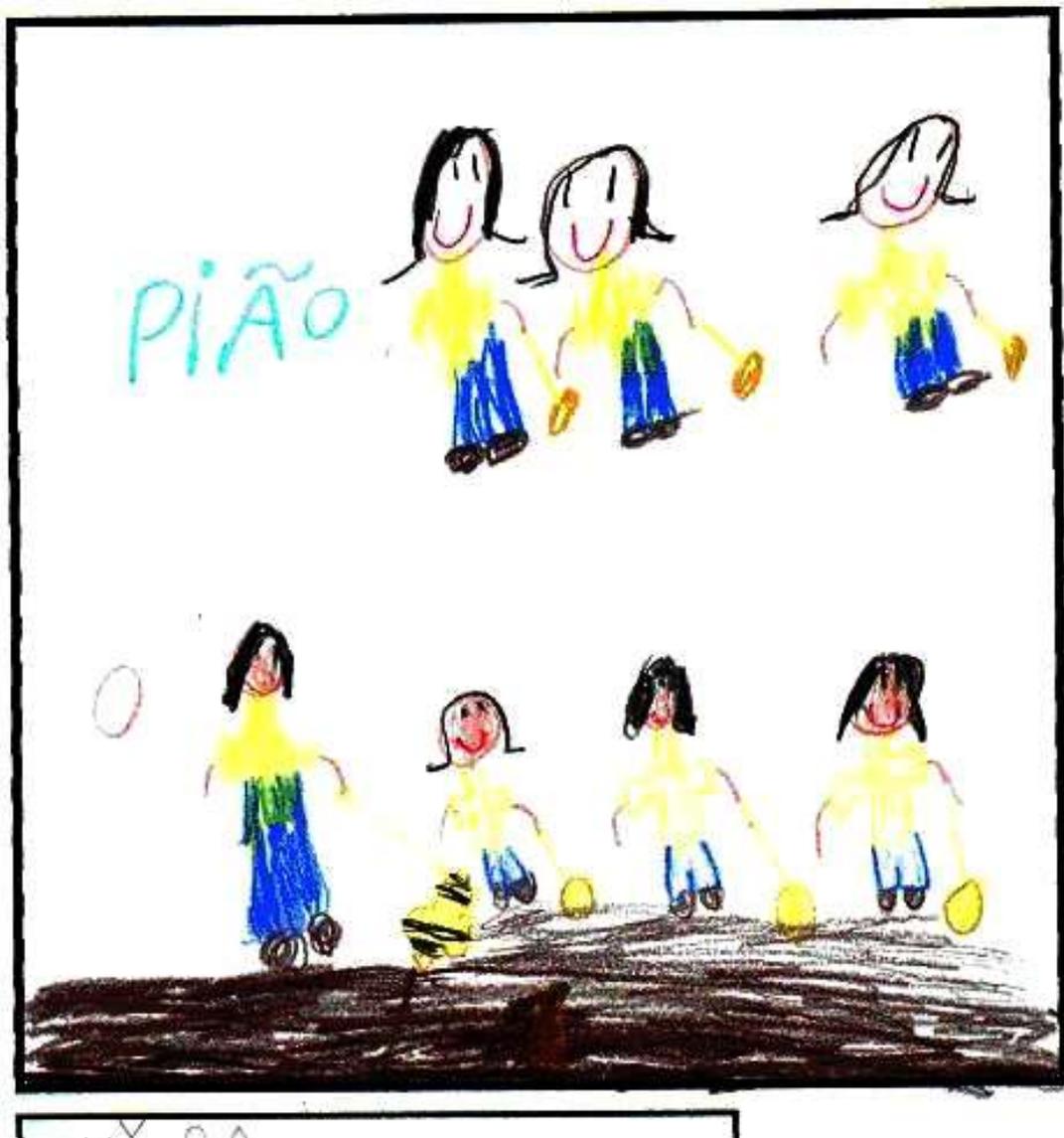
TEXTO COLETIVO

HOJE, NA MINHA ESCOLA, A EMEI
JACINA, NÓS APRENDEMOS A RODAR PIÃO.

FOI LEGAL MAS FOI DIFÍCIL ENROLAR O
BARBANTE, SOLTAR O PIÃO E FAZER GIRAR.

EU SENTI RAIVA QUANDO ELE NÃO
RODOU E FIQUEI TRISTE.

QUANDO O PIÃO RODOU FIQUEI FELIZ.



POESIA: O PIAO

PIÃO

NO CHÃO

NA PONTA DO PÉ

VELOZ

RODOPIA.

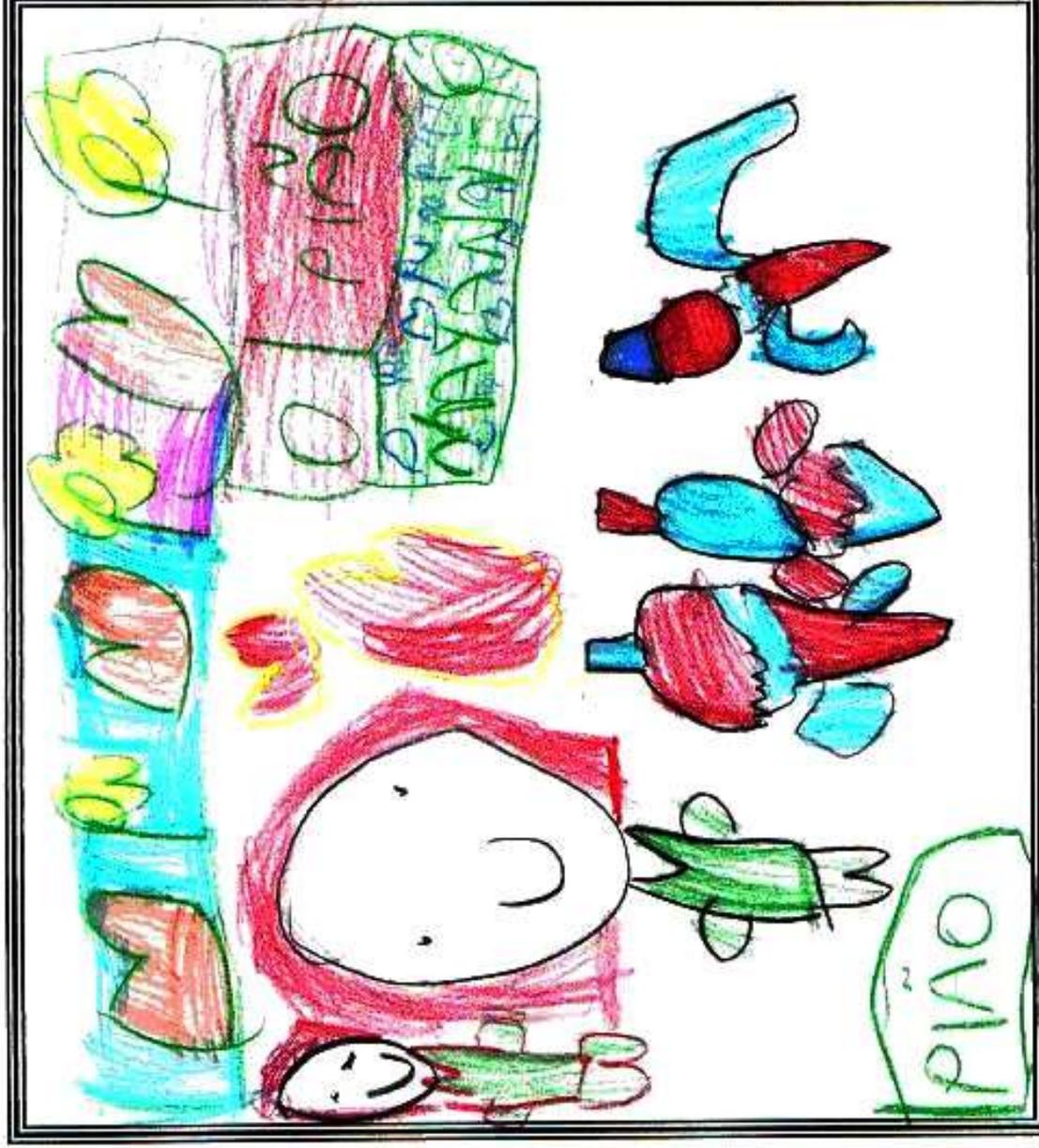
O PIAO

BAILARINO

PRO OLHAR DO MENINO

É ENCANTO

É MAGIA.



NAYANNE SOEABRIL DEZ 2004

4. PRODUÇÕES TEXTUAIS - CURSO DE PEDAGOGIA/PROESF

“A vida de todo ser humano é um caminho em direção a si mesmo, a tentativa de um caminho, o seguir de um simples rastro. Homem algum chegou a ser completamente ele mesmo, mas todos aspiram a sê-lo, obscuramente alguns, outros mais claramente, cada qual como pode. Cada um deles é um impulso em direção ao ser”.
Herman Hesse (2002)

Os trabalhos abaixo relacionados são algumas das produções resultantes da prática desta professora em sala de aula da Educação Infantil com crianças de 5 a 6 anos, embasados na teoria e apresentados na forma de projetos, seminários ou trabalhos de avaliação de curso, no período de agosto de 2002 a dezembro de 2004.

Cabe ainda ressaltar que todos os trabalhos apresentados neste capítulo são de minha autoria, porém fazem parte de apresentações em grupo, exceto os apresentados nos seguintes itens: 4.1 denominado Memorial de Formação – Produção em Matemática da disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Matemática e 4.3 denominado Avaliação da Disciplina Pensamento Histórico e Educação.

Torna-se oportuno explicar que no início deste curso, quando das apresentações textuais, eu ainda não possuía conhecimentos específicos em relação às formatações para digitação, bem como normas de apresentação, portanto alguns dados podem estar incompletos, não por falta de pesquisa na época, mas por falta de conhecimento técnico.

4.1 Memorial de Formação – Produção em Matemática

Disciplina de Teoria Pedagógica e Produção em Matemática – PROESF/UNICAMP, sob orientação da Prof^a Dr^a Anna Regina Lanner de Moura e AP: Marilac Luzia de Souza Leite Souza Nogueira. Americana – Junho/2003

“Memória é algo existente na interioridade dos indivíduos e dos grupos sociais, determinadas pelas relações que esses indivíduos desenvolvem com a

cultura e que vai orientar seus atos e suas escolhas no percurso de suas histórias de vida“.

Magda Soares

Ao elaborar este memorial, inicialmente voltei-me para as primeiras aulas, por causa de suas propostas para uma ressignificação dos saberes conceituais e práticos relacionados à produção de conhecimentos na disciplina de Teoria Pedagógica e Produção em Matemática, o que me motivou a uma (re) construção do pensar, um reinventar-se a si mesmo, mirando um horizonte infinito de possibilidades de criar e uma auto-reflexão sobre os seguintes saberes: saber conceitual (teórico), saber fazer (prática docente e prática de escrita) e o saber ser (consciência identitária).

A nova forma de situar a matemática no contexto global do conhecimento levou-me a acreditar num “analfabetismo matemático” gerado pelas metodologias de ensino tradicionais, por meio da qual fomos formados e que são, em grande parte, responsáveis por tantos bloqueios, aversões e alienações, matematicamente falando. Assim, como a questão da alfabetização, formavam-se os analfabetos letrados (ler e escrever sem interpretar, sem entender o que estava lendo) pela concepção dos métodos de alfabetização antigos.

É exatamente assim que me sinto em relação à matemática e a uma pergunta muito comum na sala de aula: “Como eu não pensei nisso antes?” Efetuava operações, resolvia problemas sem saber por quais processos, sem entender os caminhos percorridos, por que e como chegar ao resultado. Eram conhecimentos mecanicamente transmitidos, sem levar em consideração as percepções, a sensibilidade, a afetividade.

Se alfabetizar é apropriar-se de outras formas de leitura do mundo, da historicização, da construção do tempo, do espaço e suas relações, o conhecimento matemático inclui-se no conceito de alfabetização em seu sentido mais amplo e, como tal, não pode ser tratado isoladamente, em especial no caso da educação infantil (pré-escola).

Já nos primeiros textos “A linguagem afetiva” (Lima, 2001), “O tom da feira” (Lima e Moura), “A geometria nas séries iniciais” (Moura, Anna e Manoel), as atividades com argila e outros materiais trouxeram um desequilíbrio, uma transformação na minha prática, um repensar a matemática a partir da idéia de que “Todo conhecimento humano se inicia na emoção [...] o afeto é a elaboração da emoção pelo pensamento; é a emoção pensada”. (Lima)

Abraçar os novos movimentos conceituais não foi uma tarefa árdua, uma vez que já desenvolvia uma linha de trabalho semelhante, através da Filosofia integrada às demais áreas do conhecimento, ou seja, todo conteúdo a ser apresentado precedia de uma conversação, uma discussão filosófica, fazendo uso de diálogos reflexivos, investigativos e deliberativos, inserindo assim qualquer que fosse o tema abordado num contexto significativo e prazeroso para a criança.

Esta forma de trabalho nos leva a uma constatação concomitante às atividades e a uma avaliação final, de formação de crianças críticas, reflexivas e hábeis a buscar soluções diante de uma situação-problema qualquer. Observamos que ao final do ano, mesmo não tendo trabalhado os modelos estereotipados de conteúdo os quais nos são sugeridos e cobrados, nossos alunos têm um raciocínio lógico matemático e um saber pensar mais elaborado, não constatado nos anos anteriores, quando não trabalhávamos desta forma.

Apesar de termos este retorno das crianças e a consciência de que este é o caminho, não tínhamos fundamentação teórica para a nossa prática; a disciplina, porém, nos proporcionou este novo olhar para a matemática, provocando uma proposta de mudança no plano de ensino (Planejamento Anual) do ano seguinte. Partiremos da junção da Filosofia/Matemática para as demais áreas do conhecimento. Ambas serão o ponto de partida e de chegada dos conteúdos a serem desenvolvidos, uma vez que a Filosofia nos proporciona a reflexão, investigação e deliberação, enquanto a matemática está inserida em todos os contextos, desde a geometria, que nos ajuda a representar e descrever de forma organizada o mundo em que vivemos, da abstração das formas geométricas utilizadas pelo homem; dos conceitos espaciais necessários para entender, interpretar, apreciar, atuar e transformar o mundo; da geometria contribuindo para o desenvolvimento dos conceitos

numéricos e de medição (NCTM, 1991, p. 48); das noções de tempo; do desenvolvimento do senso numérico; “dos números e a história de uma grande invenção” (Ibrah), das operações fundamentais, enfim, até os conhecimentos historicamente construídos pelo homem a partir de suas necessidades de sobrevivência, incorporando as Ciências Sociais, Naturais e a Língua Portuguesa.

Todo este movimento conceitual me leva a concluir que a contribuição da disciplina para a minha prática como professora, investigadora e mediadora foi muito positiva quando da apropriação desta nova identidade, buscando proporcionar momentos de aprendizado prazeroso e significativo, respeitando as diferenças e individualidade.

Só o professor que tem uma fundamentação básica da construção matemática pode trabalhar com a criança no sentido da qualidade de sua formação matemática, uma vez que o raciocínio matemático é recorrente e precisa sempre dos raciocínios anteriores.

4.2 Contextualização a respeito da entrevista com Marta Suplicy

A estética é um ramo da filosofia que se ocupa das questões tradicionalmente ligadas à arte como o belo, o feio, o gosto, os estilos e as teorias da criação e percepção artísticas. Hoje, porém, assistimos ao “culto ao corpo”, pois as pessoas buscam freneticamente embelezar seus corpos nas academias as quais prometem transformar o físico por meio de exercícios, ou ainda comprando produtos milagrosos anunciados na televisão e que induzem à satisfação de um desejo que na verdade, não passa de uma alienação. Gallo (2002, p. 66) salienta que: “Vivemos uma sociedade que procura induzir os comportamentos corporais na busca do ‘corpo belo e saudável’, mas, na verdade, as pessoas estão ficando cada vez mais preocupadas, feias e doentes”.

O filósofo empirista, David Hume (século XVIII) relativizava a beleza, reduzindo-a ao gosto de cada um. Aquilo que depende do gosto e da opinião pessoal não pode ser discutido racionalmente, donde o ditado: “Gosto não se discute”. O belo, dentro desta perspectiva, não está mais no objeto, mas nas condições de recepção do sujeito. Kant, ainda no século XVIII, tentando resolver esse impasse entre objetividade e subjetividade, afirma que o belo é: “Aquilo que agrada universalmente, ainda que não se possa justificá-lo intelectualmente”. O princípio do juízo estético, portanto, é o sentimento do sujeito e não o conceito do objeto.

Na Disciplina Pensamento Filosófico e Educação, no final de cada bimestre era solicitada uma conclusão do tema abordado naquele período; o professor da disciplina solicitava uma produção de texto por meio da qual deveria ser traçado um paralelo com uma situação vivida ou um fato presenciado, o qual fosse pertinente ao tema em questão.

Após terem sido abordados os conteúdos Ética e Moral e Estética, assisti a uma entrevista com a então prefeita de São Paulo, Marta Suplicy, e o fato de aquela mulher que conhecemos no início de sua carreira política – intelectualizada, mas ao mesmo tempo um ser humano humilde – ter se modificado tanto externamente me chamou a atenção e, pensando na elaboração da contextualização solicitada pelo professor, fiz a produção que segue.

Contextualização de conteúdo relacionado à Ética e Moral na disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Filosofia – Impressões causadas a partir de uma entrevista televisiva com Marta Suplicy.

ESSÊNCIA X APARÊNCIA

Ao assistir a uma entrevista esta semana²⁷ com a prefeita de São Paulo, Marta Suplicy, senti uma sensação estranha, um incômodo qualquer que me levou a refletir.

Eu sempre fui sua admiradora como mulher objetiva e batalhadora que é, como militante política, como esposa do Eduardo, mãe do Supla, como sexóloga e porque não dizer, como beleza física, uma bela mulher.

Enfim, a admirava como um ser humano especial, seja quando quebrava tabus ao falar em programa matinal de televisão sobre sexualidade, época em que este tema não era abordado publicamente, na defesa da homossexualidade, pública e politicamente, ao se permitir ter um filho roqueiro, o que fugia sem dúvida nenhuma dos padrões de família tradicional que é a sua, ao encarar mais recentemente a separação, o divórcio, mesmo sendo ambos os cônjuges figuras públicas, políticas admiradas e respeitadas nacionalmente.

O que me intrigou foi que desta Marta eu só reconheci os olhos e a voz. Às vezes, me pegava fechando os olhos para ter certeza que era ela mesmo que estava falando. A fisionomia era estranha. A pele do rosto lisa e brilhante, sem nenhuma ruga ou marca de expressão, os lábios grossos, sendo que o superior permanecia imóvel ao pronunciar as palavras.

Confesso que fiquei decepcionada, sem referência, perdida mesmo. Passei então a questionar o que leva uma pessoa a descaracterizar-se para parecer às outras que é o que não é.

Se ela está feliz assim, se ela se sente bem, que mal há? Foi o comentário que ouvi ao expor minha indignação a uma colega de trabalho.

²⁷ Entrevista na TV Cultura, Jornal das 18h, em março de 2003.

Não quero entrar aqui no mérito da questão de julgar a atitude da prefeita por procurar “melhorar” sua imagem através de recursos como a cirurgia plástica e a aplicação de botóx, não é esta a minha intenção, pois acredito que se tivesse recursos financeiros, não somente eu, mas qualquer outra mulher provavelmente faria o mesmo. O que me intriga, o que me leva a refletir, é que princípios éticos e morais, que padrões de valores estão em evidência quando a aparência sobrepõe a essência.

Mas vamos analisar então a Marta que se está tentando resgatar. A Marta de 20, 25 anos, com certeza não seria a prefeita de uma metrópole como São Paulo. Apesar da juventude, da beleza física, dos hormônios circulando pelas veias, faltaria o essencial que é a sabedoria, a experiência adquirida com o dia a dia, com as lutas, enfim, com a vivência de situações que nos leva a amadurecer e crescer física, intelectual, moral, emocional e espiritualmente. E quem nos garante este amadurecer é o tempo (fazendo analogia com a fruta, hoje até se acelera o amadurecimento, mas a fruta que amadurece no pé respeitando o tempo e a natureza é muito mais gostosa e saborosa, isto é indiscutível).

E o tempo passa, a gente amadurece, conquista grandes e pequenos objetivos, realiza sonhos e cada fase da vida tem o seu encanto, mas o corpo físico acompanha todo processo e vai nos dando sinais, deixando marcas...

A partir do momento que eliminamos cirurgicamente as marcas do tempo, provocamos um desequilíbrio entre o nosso eu existencial e o nosso eu aparente.

Mas vamos desviar o foco de atenção, se eu me descaracterizo para mostrar para o outro que sou o que não sou e o que eu sou não tem mais valor do que eu pareço ser, eu questiono quem é esse outro? A quem estou querendo enganar, o que ele espera de mim, o que eu posso e pretendo oferecer a ele?

Mais uma vez, fazendo uma analogia com o circo ou teatro, não há espetáculo se não houver público. Não teríamos aí uma grande justificativa ou explicação para a corrupção, a imoralidade, a falta de ética que impera no mundo hoje?

“Ser ou não ser, eis a questão”, já dizia Sheakspeare, “ser ou parecer ser” digo eu.

Gostaria de encerrar esta reflexão desejando que cada ser humano busque sua essência, sua natureza divina que é a predestinação à felicidade, ao amor, à compaixão, à alteridade (convivência harmônica com o outro, com o diferente) e à vida, lembrando

que nada e nenhum desses sentimentos podem estar atrelados à aparência, mas à essência de cada um de nós.

Finalizando esta reflexão, faço minha as palavras de Gallo (2002, p. 67):

[...] mais do que tornar o corpo belo e saudável, estamos envenenando-o e violentando-o, muitas vezes com exercícios que estão além de nossas capacidades. Nesta busca de uma beleza impossível, porque fabricada pela propaganda, ficamos mais feios e perdemos a saúde. A Filosofia procura nos mostrar que outra deve ser a relação que devemos ter com o corpo, e qual sua importância em nossas vidas.

O corpo humano é o corpo que sente, percebe, fala, chama a atenção para o corpo que somos e vivemos. O corpo é a presença concreta no mundo, porque veicula gestos, expressões e comportamentos das ações individuais e coletivas de um grupo, comunidade ou sociedade. Assim, vivemos um contexto histórico que busca fazer dos corpos máquinas de competição, voltadas para o lucro de uma sociedade pragmatista. Precisamos fazer do corpo um elemento de resistência, que nos liberte do negativismo e do pragmatismo. Um corpo que nos coloque a nossa realidade, confrontando-nos com problemas e situações. Um corpo que nos coloque no mundo e que seja capaz de “aventurar-se” para vivenciarmos novas e impensadas perspectivas para a vida.

4.3 Avaliação de Disciplina – Professor Sanfelice

Avaliação da Disciplina Pensamento Histórico e Educação – Curso de Pedagogia – PROESF - AP. Márcia Cristina da S. Bacchiega – Prof. Dr. José Luiz Sanfelice – AMERICANA / 2002.

A disciplina Pensamento Histórico e Educação trouxe uma nova visão da educação brasileira, ao localizá-la num tempo e espaço até então desconhecidos. A compreensão dos processos pelos quais a educação passou, as dificuldades, os movimentos, os manifestos, as influências políticas e econômicas de países estrangeiros, enfim, tudo o que envolveu e envolve, até hoje, a educação no Brasil, principalmente no que se refere à escola pública e gratuita, nos²⁸ leva a refletir sobre os conceitos até então destinados a ela.

O falso mito de que a educação deveria ser como antigamente, dando referência aqui à “qualidade”, caiu por terra na fala do Prof. Dr. Sanfelice em suas aulas magnas ao deixar explícito que a “qualidade na educação está na quantidade”. Que visão

²⁸ O trabalho é apresentado em 1ª pessoa do plural por se tratar de uma avaliação elaborada em grupo, a qual faz parte deste memorial em razão da importância que teve durante a minha formação no curso de Pedagogia – Proesf, por este motivo não poderia faltar como exemplo.

maravilhosa tivemos com sua fala, pois mesmo atuando na educação pública, compactuávamos com a idéia de que a educação elitizada de antigamente era superior a dos dias de hoje, por meio da qual a população de baixa renda consegue ocupar os espaços antigamente destinados à elite que hoje povoa as escolas privadas.

Iniciei meus estudos num grupo escolar, num bairro de Americana no antigo curso primário, fiz o curso de admissão e ingressei na 5ª série (antiga primeira série ginasial) num Instituto de Educação na área central da cidade, onde no período diurno, atendia-se a elite e, no noturno, iniciava-se a oportunidade aos demais, de outra forma tornavam-se excluídos desta escolaridade. Tinha muito orgulho de ter estudado num Instituto de Educação, a escola mais bem conceituada da cidade, que logo se transformou numa Escola Estadual de 1º e 2º graus. Hoje esta escola, graças às reformas na lei, recebe alunos de toda a cidade e, até então, o consenso que tínhamos era de que o nível de ensino, ou seja, a qualidade caiu muito por conta disto.

É quando surge o professor Sanfelice e deixa bem claro que a educação pública no Brasil nunca esteve melhor, pois a “qualidade está na quantidade” e nos faz rever esses conceitos abrindo um novo horizonte de possibilidades.

Sem dúvida, foi uma disciplina que mexeu muito com nossa cabeça, exigiu muita leitura, os filmes épicos apresentados e recomendados mostravam os conteúdos em estudo de forma agradável, prazerosa e de fácil assimilação. As dinâmicas, na apresentação dos grupos, tornaram-se um pouco cansativas pelo excesso de leitura, apesar de deixar evidente o desempenho e envolvimento dos grupos na pesquisa e elaboração dos conteúdos dos temas em questão.

No grupo do qual faço parte, pesquisamos sobre a ditadura militar e as conseqüências do golpe de 1964. Desde o primeiro encontro entre os integrantes do grupo que aconteceu para traçarmos as diretrizes do trabalho, o envolvimento foi tamanho que tive pesadelos horríveis, durante toda a noite. A partir de então, fomos à luta: pesquisas em livros, entrevistas, depoimentos, internet, jornais, revistas da época, outros encontros do grupo, discussões, divisão de temas para apresentação.

Finalmente, no dia da apresentação (em forma de teatro), fiquei com a tarefa de fazer as ampliações de fotos de livros e revistas de movimentos populares, charges de revistas e outros para ilustrar a apresentação. Fui a uma fotocopidora, fiz o meu pedido, deixei o trabalho sobre o balcão e me sentei para esperar pelo serviço. Nesse

momento chegam no local, um grupo de quatro ou cinco homens (não é possível fornecer com exatidão o número) e pelo teor da conversa foi possível perceber que eram engenheiros.

Um deles, um senhor de cabelos grisalhos, beirando os 60 anos, aproxima-se do meu trabalho e começa a lê-lo. Levantei então, aproximei-me do balcão para pegá-lo quando o senhor se volta para mim e diz: “Na semana passada, um jornalista do “Estadão” lançou um livro sobre o Brasil de 64 até hoje, eu estive presente ao lançamento, li alguma coisa e é muito bom. Este jornalista trabalhou no governo Geisel, e as informações são de fonte confiável”.

Eu, inocentemente, perguntei de que lado estava o jornalista, se era de esquerda ou de direita, ao que ele me respondeu que as coisas não eram como se fala por aí. Exemplificando que o Lamarca era de direita, quando ele viu o que estava acontecendo, caiu fora. “Eu conheci pessoalmente o Lamarca”, disse-me ele. Fiquei surpresa e exclamei: “Verdade, o senhor vivenciou tudo isto!” E para meu espanto e surpresa maior ainda, ele me disse que era militar, que havia participado da caçada ao Lamarca, que era um dos 348 malditos do Brasil, que havia sido treinado no Panamá e que era do Serviço Nacional de Investigação (SNI).

Nem preciso dizer que a essa altura dos acontecimentos, depois de tudo que havíamos lido e pesquisado sobre a ditadura, eu já não sentia minhas pernas, pois estava diante de um dos monstros que contribuiu, de certa forma, para que todo aquele sofrimento tivesse acontecido. Pensei na possibilidade de estar sendo considerada uma subversiva, se estivéssemos há 20 anos atrás quem sabe isto aconteceria, enfim, eu não queria pensar mais nada a esta altura, só queria poder sair dali o mais rápido possível.

Como a atendente não trazia as minhas cópias, nós ainda conversamos por longo tempo sobre assuntos dos mais variados, como por exemplo, a eleição do Lula (apelido do nosso atual Presidente da República Sr. Luís Inácio Lula da Silva) ao qual ele se declarou radicalmente contra, sobre a inflação, o FHC (governo Fernando Henrique Cardoso) e muito mais. Finalmente, minhas cópias ficaram prontas e tratei de sair logo dali; ao nos despedirmos aquele senhor desejou para mim uma boa palestra.

Confesso que demorei uns três dias para conseguir esquecer toda aquela cena. Tentei buscar uma explicação para tamanha coincidência, como num país tão grande como o nosso, um morador de São Paulo vem para Americana, surge no mesmo estabelecimento comercial, no mesmo dia, à mesma hora onde eu estava e este senhor é a personificação do meu objeto de estudo naquele momento. É sem dúvida um mistério, que me proporcionou vivenciar o medo, o terror por que passaram tantos brasileiros que foram torturados e mortos por um ideal. Refiro-me a estes militantes com gratidão, pois

graças a eles hoje eu pude sair dali, ir para minha casa sem ter ninguém me seguindo, ir para minha escola e trabalhar com tranquilidade, enfim continuar minha vida.

Agradeço a Deus, pela experiência, pela liberdade de ir e vir, de poder falar o que penso e por estar vivendo numa “democracia”, embora longe de ser a sonhada, mas a real.

Agradeço à AP. Márcia, que demonstrou estar muito envolvida com a disciplina, que é uma apaixonada pela história e conseguiu despertar em nós esta paixão.

O semestre termina, mas não o interesse pela disciplina, porque sem dúvida, ainda há muito que ler, pois a história é fascinante.

Eu me pergunto como e em tão pouco tempo, este curso pôde provocar tantas mudanças na nossa maneira de pensar, de olhar e ver com outros olhos, de refletir e agir sobre fatos, pessoas, enfim uma transformação total.

Finalmente deixo uma mensagem: **“Vale a pena investir no ser humano”**. **Espero que a UNICAMP juntamente com os demais órgãos envolvidos na realização deste curso, cheguem à mesma conclusão”**.

4.4 Reescrita do Eixo “Lugar”

Disciplina de Teoria Pedagógica e Produção em Geografia, sob orientação do Profº Dr. Wenceslao Machado Oliveira Junior – Turma “H” – Pólo Americana – Dezembro de 2004.

EIXO LUGAR

1º movimento de reescrita.

Para que a escola possa vir a ser um verdadeiro espaço de construção de cidadania, é necessário que se volte para ações educativas as quais privilegiem o entendimento do lugar.

Essas ações devem ser voltadas para as experiências acumuladas dos alunos, professores e todos que convivem na escola, valorizando seus saberes, realizando estudos integrados com as demais áreas de conhecimento,

articulando-as com o objetivo de buscar entender a realidade vivida pelas partes envolvidas e a complexidade do mundo atual.

A dinâmica do lugar é permanentemente construída, os espaços de vivência precisam ser ilimitadamente retomados e reinterpretados, colocando em questão o espaço onde professores e alunos vivem.

Aprender é reconhecer, descrever sua aparência, perceber as dinâmicas e transformações que vão ocorrendo em diferentes momentos históricos, observando o que permaneceu e o que foi transformado.

É preciso que se coloquem, em relação ao lugar, as perguntas filosóficas: De onde vêm as transformações? Quem leva vantagem? Quais as implicações futuras que podem ser previstas? O que deve ser preservado? O que precisa ser mudado? Para que se possa montar currículos ou projetos dentro do tema lugar, é urgente que se tenha um conceito mais amplo da palavra. É preciso ir além do senso-comum e dos rótulos e se colocar junto ao nome, uma conotação afetiva que religue o homem-cidadão-ser humano, ao espaço que ocupa.

2º movimento de reescrita

Tentando encontrar respostas para essas questões filosóficas, fomos buscar na nossa prática pedagógica e na vida pessoal de cada elemento do grupo as vivências e experiências que nos reportavam para o eixo lugar.

Vale lembrar que mesmo tendo experienciado e vivenciado estes momentos, através dos estudos do meio ou situações familiares públicas e privadas, não pensávamos o Lugar como uma categoria de análise geográfica, bem como um conteúdo específico de geografia, o que só agora, após estas reflexões motivadas pela disciplina a partir dos conhecimentos assimilados, fomos nos situando dentro dele.

Para Milton Santos (1997), “Trata-se de um conceito que nos remete à reflexão de nossa relação com o mundo”, ao resgatar Serres (1990), lembra que esta relação era local-local, agora é local-global. Incorporamos a partir de então, um novo olhar às nossas concepções, experiências e vivências.

Em uma visita ao observatório municipal de Americana, com o objetivo de encerrar o projeto desenvolvido durante o mês de setembro de 2001 na Emei Jacina, onde o astrônomo Néilson Travinik nos deu uma palestra ilustrada por slides sobre os planetas do sistema solar, um aluno (Paulo Henrique

Carlstron - 5 anos e meio) conclui com esta observação: “Professora, nós precisamos cuidar muito bem do nosso planeta, porque se um é muito frio, o outro é muito quente, no outro não tem ar para respirar. Se destruímos este, aonde é que vamos morar?”.

Esta nova visão crítica de lugar nos remete ao conceito de tempo e espaço de forma a conceber a coexistência do passado com o presente, ou de um passado reconstituído no presente. Resgatamos assim, o lugar como conceito fundamental, analisando-o de forma mais abrangente, pois “constitui a dimensão da existência que se manifesta através de um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, empresas, escolas e demais instituições onde cooperação e conflito são a base da vida em comum” (Milton Santos, 1997).

O conceito de lugar induz a análise geográfica a uma outra dimensão, a da existência, “pois refere-se a um tratamento geográfico do mundo vivido” (Milton Santos, 1997). De um lado, o lugar singulariza a partir de visões subjetivas vinculadas a percepções emotivas, a exemplo do sentimento tofílico (experiências felizes).

Em uma visita ao Ribeirão Quilombo, no município de Americana, com o objetivo de observar os efeitos da poluição, destruição da mata ciliar e o lixo jogado às margens do rio, produto da ação do homem, aproxima-se do grupo uma senhora, Dona Isaura, perguntando o que estávamos fazendo ali com aquelas crianças. As próprias crianças, motivadas pela visão cruel que acabaram de ter do ribeirão agonizando, expõem para a senhora a razão da visita. Interferi na conversa, perguntando a Dona Isaura há quanto tempo morava na cidade e se conheceu o ribeirão diferente de hoje. Ela nos disse, com um misto de alegria, nostalgia e tristeza, que morava na cidade há quarenta anos e que quando era criança, como eles, as águas eram limpinhas e que todas as tardes, ela e os irmãos nadavam naquele ribeirão enquanto o pai pescava.

O lugar também pode ser lido através do conceito de geograficidade, termo que, segundo Relph (1979), “encerra todas as respostas e experiências que temos de ambientes no qual vivemos, antes de analisarmos e atribuímos conceitos a essas experiências”. Isto implica em compreender o lugar através de nossas necessidades existenciais quais sejam, localização, posição,

mobilidade, interação corporeidade e, a partir dela, o nosso estar no mundo, no caso, a partir do lugar como espaço de existência e coexistência.

Durante uma visita ao Museu do Salto Grande (Americana), observando as fotos da cidade de Americana, de ruas e praças conhecidas das crianças, uma menina (Paloma) observa indignada uma foto da área central da cidade e pergunta: “Nossa professora! Será que quando eu crescer vai ter mudado tanto assim de novo? Como será que vai ficar?”.

Mas lugar pode também ser trabalhado na perspectiva de mundo vivido, onde se leve em conta outras dimensões do espaço geográfico, conforme se refere Milton Santos (1997), quais sejam os objetos, as ações, a técnica, o tempo.

É nesta perspectiva que Milton Santos (1997) se refere ao lugar, dizendo:” no lugar, nosso próximo, se superpõe, dialeticamente ao eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando definitivamente, as noções e as realidades do espaço e tempo”.

Em situações semelhantes, onde discutíamos nas aulas de Filosofia - Educação para o Pensar as palavras geradoras “segredo e mistério”, em anos diferentes (2001/02/03/04), com crianças sempre em idade de 5 a 6 anos, as mesmas provocam colocações diversas, revelando assim, a manifestação do lugar, tempo e suas implicações na realidade vivida por elas. Embora num espaço de tempo relativamente curto, que passaria despercebido, não fosse a diversidade de experiências e transformações evidenciadas.

Num primeiro momento (2001), no auge da discussão, as crianças se reportaram para segredo do cofre do banco, que somente o gerente conhecia e poderia abri-lo. Agora, em 2004, ao levantarmos as mesmas hipóteses, as crianças se reportaram para o caixa eletrônico, e que a chave que dá acesso a ele é o cartão magnético e o “segredo” para retirar o dinheiro é a senha.

Tentei transportá-los para o interior da instituição bancária, e quiçá reconhecer o cargo de gerente a qual, há pouco tempo atrás, era uma pessoa influente e conhecida de toda a comunidade, que tinha prazer em receber os clientes, contudo transpareceu que o mesmo não faz parte da realidade das crianças.

Até onde a substituição do homem pela máquina está sendo positiva neste exemplo? Será que as instituições bancárias que visam o lucro absoluto têm consciência da grande perda que está se processando? Estamos substituindo não só as operações bancárias, mas o calor humano pela frieza da máquina em busca de uma riqueza descabida.

A noção de socialidade, difundida entre os sociólogos, encontra em geógrafos como Di Meo (1991) e J. Lévy (1994), uma explicitação. Tal socialidade lembra Schutz (Schutz, 1967) será tanto mais intensa quanto maior a proximidade entre as pessoas envolvidas. Simmel (1903, p.47) já o havia salientado, ao distinguir entre os extremos da distância espacial e da proximidade espacial (B. Werlen, 1993, p.170). É apropriado dizer, como Muniz Sodré (1988, p.18), que "a relação espacial, inapreensível pelas estruturas clássicas de ação e de representação, é inteligível como um princípio de coexistência da diversidade", e constitui uma garantia do exercício de possibilidades múltiplas de comunicação.

Os economistas também se preocupam com essa questão da proximidade, a distância sendo considerada como um fator relevante na estruturação do comércio internacional (Y. Berthelot, 1994, pp.15-16). Mas a proximidade que interessa ao geógrafo - conforme já vimos - não se limita a uma mera definição das distâncias; ela tem que ver com a contigüidade física entre pessoas numa mesma extensão, num mesmo conjunto de pontos contínuos, vivendo com a intensidade de suas inter-relações. Não são apenas as relações econômicas que devem ser apreendidas numa análise da situação de vizinhança, mas a totalidade das relações.

Resulta aqui a visão de mundo vivido local-global. Para o autor, "o lugar expressa relações verticais resultado do poder hegemônico, imbricadas com relações horizontais de coexistência e resistência". Daí a força do lugar no contexto atual da Geografia²⁹.

O tempo social também é referência imprescindível para a compreensão de qualquer espaço geográfico, pois este sempre resulta da materialização de determinado processo histórico. O espaço resulta de uma acumulação desigual de tempos (SANTOS, 1978). Por esta razão, a dimensão espacial de qualquer fenômeno social necessariamente reporta à análise de concepções de tempo historicamente localizadas. Por conseguinte, disciplinas consagradas ao estudo do espaço, como no caso da Geografia, devem debater a questão do tempo. Nenhum espaço geográfico pode ser compreendido sem seu correspondente tempo social.

²⁹ Na há referência sobre autor, data e número da página desta citação porque, quando da execução do trabalho, não foi colocado e nem solicitado pelo professor posteriormente, o que torna extremamente difícil fazê-lo agora.

Cada lugar é, à sua maneira, o mundo, mas também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais.

Impõe-se, ao mesmo tempo, a necessidade de, revisitando o lugar no mundo atual, encontrar os seus novos significados. Uma possibilidade nos é dada através da consideração do cotidiano (A. Buttimer, 1976; A. Garcia, 1992, A Damiani, 1994). Esta categoria da existência presta-se a um tratamento geográfico do mundo vivido levando-se em conta as variáveis de que nós estamos ocupando: os objetos, as ações, a técnica, o tempo.

O sujeito no lugar estava submetido a uma convivência longa e repetitiva com os mesmos objetos, os mesmos trajetos, as mesmas imagens, de cuja construção participava: uma familiaridade que era fruto de uma história própria, da sociedade local e do lugar, onde cada indivíduo era ativo.

Hoje, a mobilidade se tornou praticamente uma regra. O movimento se sobrepõe ao repouso. A circulação é mais criadora que a produção. Os homens mudam de lugar, como turistas ou como imigrantes. Mas também os produtos, as mercadorias, as imagens, as idéias. Tudo voa. Daí a idéia de "desterritorialização". Desterritorialização é, freqüentemente, uma outra palavra para significar estranhamente, que é, também, desculturização. Vir para a cidade grande é, certamente, deixar atrás uma cultura herdada para se encontrar com uma outra. Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação.

A presença do homem concretamente como ser natural, político e social e ao mesmo tempo, como alguém oposto à natureza, promoveu/promove profundas transformações na natureza, no lugar. Estas transformações ora são necessárias e beneficiam a comunidade como um todo, ora beneficiam alguns privilegiados e em outros momentos, embora sendo necessárias, embargam consigo segundas intenções, fazendo parte do jogo de interesses:

Além das visitas para estudos do meio e vivências, onde o eixo lugar é objeto de estudo, sugerimos outros instrumentos como: histórias, textos escritos, poesias, músicas, fotos, vídeos e mapas³⁰.

Lugar: Andei até encontrar ...

Todos os lugares têm características que lhes dão significado e forma e por isso os distinguem de outros lugares. Os geógrafos descrevem os lugares pelas suas características físicas e humanas. As características físicas incluem também elementos como a vida animal, as características humanas da paisagem podem ser notadas na arquitetura, nos padrões de alimentação, no uso do solo e na propriedade da terra, no planejamento urbano, nas redes de comunicação e de transportes. Idiomas, assim como religiões e ideologias

³⁰ Idem nota de rodapé 29.

políticas, auxiliam a dimensionar a condição de um lugar. Estudadas em conjunto, as características físicas e humanas dos lugares oferecem guias para auxiliar os estudantes a entender a natureza dos lugares na terra.

A partir de letras das músicas: Coração Sertanejo de Chitãozinho e Xororó e Asa Branca de Luiz Gonzaga, provocar uma reflexão para investigar o lugar, suas características físicas e humanas, as emoções que provocam, quais as impressões deixadas etc.

Música: Coração Sertanejo

Ao ouvirmos a música, sugeri que as crianças tentassem se ver no lugar que a mesma descrevia. Logo ao terminar a música, houve a primeira identificação:

Douglas: É a música da novela chocolate com pimenta.

Sueli: Esta música fala de um lugar, não fala?

Todos: Fala...

Sueli: Que lugar é este?

Luiz Otávio: Dos campos.

Vinicius: Da natureza,

Poliana: Da floresta.

Beatriz: Do chão.

Sueli: Que chão será este que a música se refere?

Heloísa: Do coração, da gente.

Daniel: Ele fala da água, da água da natureza....

Sueli: Ao ouvir esta música, quem conseguiu se imaginar neste lugar?

Beatriz: Eu me imaginei no barro, tinha bastante planta.

Vinicius: Eu vi como se fosse uma floresta.

Douglas: Eu vi um parque de diversões.

Sueli: O que fala na música, são coisas que a gente vê num parque de diversões?

Classe: Não...

Tábita: Eu me senti na praça da minha mãe. (A mãe cuida de uma praça na área central da cidade)

Sueli: A praça da sua mãe é um lugar parecido com este que fala na música, cheio de árvores e flores?

Tábita: É.

Sueli: Então este lugar poderia ser na cidade?

Kelvyn: Eu senti que estava na cachoeira.

Sueli: Você se lembra como estava se sentindo lá?

Kelvyn: Não.

Matheus: Eu pensava que estava nadando lá.

Sueli: E como estava a água?

Matheus: A água estava quentinha...

Nayara: Eu vi um rio.

Michel: Eu vi uma cachoeira.

Maria Júlia: Eu sonhei que a minha Vó tava viva, porque ela já morreu.

Sueli: Por que a música fez lembrar a sua avó?

Maria Júlia: Porque ela gostava desta música.
 André: Eu vi que tinha um monte de bichos lá.
 Paula: Eu pensei que eu andei, andei até Paris.
 Sueli: E onde que é Paris?
 Paula: Paris fica na França.
 Sueli: E você conhece a França?
 Paula: Não.
 Sueli: E a França é longe ou perto daqui?
 Paula: É longe.
 Sueli: Será que dá pra ir andando até lá?
 Classe: Não...
 Sueli: E como a gente faz pra ir pra lá?
 Gabriel: Tem que ir de navio, barco ou avião.
 André: É claro, lá tem um monte de água. O namorado da minha irmã foi de avião.
 Sueli: O Luiz Otávio pensou no campo, vocês falaram da natureza, do rio, da cachoeira, mas a Tábita falou do jardim que a mãe dela trabalha aqui perto da casa da Sueli, que fica na cidade, então vocês concordam que este lugar tão bonito pode ser no campo e na cidade?
 Sueli: Ele fala que no sertão encontrei o meu lugar. O que será que ele quer dizer com isso?
 Vinicius: Eu ouvi ele dizendo peão de boiadeiro, porque ele gosta.
 Sueli: Aqui não se vê tristeza, o que ele quer dizer com isso?
 Douglas: Que naquele lugar não tem tristeza.
 Sueli: Um lugar onde não tem tristeza é como?
 Yuri: Feliz.
 Sueli: Pelo que ouvimos desta música o lugar que ele fala é feio ou bonito?
 Todos: Bonito...
 Sueli: O que aparece muito neste lugar?
 Bruna: A natureza.
 Sueli: O que é a natureza?
 Classe: É cachoeira, flores animais, os bichos os pássaros.
 Sueli: Como a gente se sente num lugar como este?
 Classe: Alegre, feliz.

Ouvimos em seguida, a música Asa Branca para compararmos os lugares.

Sueli: Esta música fala de um lugar igual ao da outra, ou é um lugar diferente?
 Classe: Diferente..
 Sueli: Por que é diferente, Douglas?
 Douglas: Porque ele falou da terra:
 Sueli: Como é a terra?
 André: Ele falou mais uma coisa, falou de São João.
 Sueli: Como é a terra ardendo, igual fogueira de São João?
 Douglas: A fogueira, ela é colorida.
 Sueli: Ela é quente ou fria?
 Classe: Quente...

Sueli: É seca ou molhada?
 Classe: Seca...
 Sueli: Então se a terra estava ardendo igual à fogueira de São João, como estava a terra?
 Yuri: Queimada.
 Sueli: Era barro como na outra música ou seca?
 Classe: Seca...
 Sueli: Eu perguntei a Deus do céu porque tamanha judiação. Que será que ele quer dizer com isso?
 Douglas: Judiação é bater, é chutar.
 Sueli: Mas ele fala de uma pessoa ou da terra?
 Classe: da terra...
 Sueli: Então como é judiar da terra?
 André: É deixar a terra seca. Não jogar água...
 Yuri: É porque não chove também.
 Sueli: Não chove. E onde é que não chove?
 Classe: No rio, no céu, na casa...
 Sueli: Que braseiro que fornalha.
 Lucas: Ele tá falando da seca.
 Sueli: Por que não tem nenhum pé de plantação?
 Yuri: Porque não chove, não tem planta, não tem flor...
 Sueli: Esta música fala do mesmo lugar da outra que ouvimos ?
 Classe: Não...
 Yuri: Oh, professora, mesmo se tiver uma flor, se não chover, ela vai morrer.
 Sueli: Por que morreu o alazão e perdeu o gado?
 Vinicius: Porque não comia, não tinha planta pra comer, nem água pra beber.
 Sueli: A primeira música, falava de um lugar feliz. Esta música, como as pessoas se sentem neste lugar?
 Classe: Tristes.

Ao final deste questionamento fiquei surpresa quando o Lucas me disse: “Sabe professora, eu já tinha ouvido esta música lá na minha casa, mas nunca tinha pensava desse jeito nela”. Foi um movimento que trouxe um novo “olhar”, “ouvir” e “refletir”, tanto para as crianças, quanto para a professora. São estas transformações que o eixo lugar está nos provocando.

O que se conclui, portanto, é que a Geografia deve levar ao pequeno cidadão a compreensão do lugar onde ele vive. Inicialmente a sua casa; a seguir a rua, o bairro, a cidade e assim por diante. Ela pode e deve ser um verdadeiro guia a quem começa palmilhar os seus primeiros passos. Porém, a Geografia não tem um papel adstrito ao ensino básico, na verdade trata-se de uma expressão de poder.

Afinal, qual é a guerra ou campanha política as quais podem prescindir de informações que digam respeito à organização espacial (de um bairro, cidade ou região?). A Geografia é um saber de caráter estratégico que não serve somente para educar o cidadão, mas também para ajudá-lo a mudar o seu meio. É impossível ter alguém que queira mudar o mundo, ou que tenha conseguido algo positivo sem dispor de um bom conhecimento geográfico.

5. RELATO DE EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA

*"Brincar é condição fundamental para ser sério".
Arquimedes*

Os trabalhos apresentados no capítulo que segue, são experiências vivenciadas por esta professora e que merecem uma participação especial neste memorial, visto que sem os seus colaboradores espontâneos, não haveria material para confeccioná-los, sendo que alguns foram apresentados como avaliação para as respectivas disciplinas.

5.1 Situação vivida na Emei Jacina em Agosto de 2002

Planejando variar o ambiente e proporcionar uma atividade agradável, eis que me deparo com a seguinte situação: ao desenhar com guache e pincel em cartolinas espalhadas pelo pátio da escola, com grupos formados por 4 ou 5 crianças aleatoriamente. Um grupo de quatro meninas desenha no alto do papel o céu. A seguir segue-se uma discussão porque uma das meninas quer desenhar o sol e a outra a chuva:

— Você não pode desenhar a chuva, não vê que eu estou desenhando o sol?

— Mas quero desenhar a chuva.

E no auge da discussão a professora é solicitada para resolver o problema, respondi:

— Sinto muito, mas eu não vou interferir, vocês terão que encontrar uma solução.

Eis que uma terceira menina diz:

— Então faz um arco íris, porque chuva e sol só podem acabar em arco íris.

Assim se procedeu e todas terminaram o desenho, satisfeitas e realizadas.

5.2 Outro momento em setembro de 2002

Ao encerrarmos o Projeto Água, ensaiávamos a música Planeta Azul, autoria de Chitãozinho e Xororó, para apresentá-la aos pais. Como já havíamos assimilado a letra da música, certo dia, eu disse na roda que iríamos ouvi-la e pensar numa coreografia “legal” para ensaiarmos. Disse que cada um iria sugerir um gesto, um movimento para elaborarmos a dança. Eis que um aluno imediatamente levanta a mão e diz:

Ruan: Eu tenho uma sugestão.
Sueli: Que bom qual é?
Ruan: Por que você não troca de música?

Fiquei sem ação, porque já havia planejado como seria, mas me refiz do susto e perguntei:

Sueli: Que música você sugere?
Ruan: A do KLB.
Sueli: Mas tem alguma coisa a ver com o tema estudado durante o mês?
Ruan: Tem, fala de sol, de noite...

Como havia uma certa coerência com o tema, pedi para que ele cantasse a música, ao que ele atendeu prontamente, começando: Quando a noite chegar estou pensando em você...Quando o sol acordar estou pensando em você...

Para espanto maior ainda, a classe cantava em coro junto com ele. Já sem outra alternativa senão mudar a música, uma aluna interfere e diz:

Franciele: Mas essa música não tem nada a ver com água, árvores, planeta, natureza só fala: estou pensando em você, estou pensando em você, estou pensando em você!
Outra diz: Pra começar não é nem do KLB, é do Pedro e Thiago, filhos do Leandro e Leonardo.

Respirei aliviada, embora com pena do menino que ficou todo encolhido e chateado. Joguei a decisão para a classe e concluíram que a música anterior era a mais adequada para o momento. Conversei com o menino para que ele não se sentisse excluído do grupo, que a música dele era bonita, mas não adequada ao tema que estávamos trabalhando e isto o fez sentir-se melhor.

Estes são momentos que nos fazem refletir e pensar que estas crianças são privilegiadas por poder exercer livremente o seu pensar e conseguir expressá-lo, esta quebra de paradigma torna-os cidadãos críticos, muito mais felizes e atuantes que nós, pois jamais ousaríamos opinar ou sugerir algo a

nossos professores, visto que não fomos educados para tal e sim para aceitar, sem contestar.

5.3 Reflexão e Definição do conceito de tempo

“O tempo é a tardança daquilo que se espera”.
(Martín Piero - poeta argentino, apud Boff)

O tempo é uma noção que vai sendo construída progressivamente, sendo plenamente dominado pela criança quando ela for capaz de formar esquemas conceituais abstratos e realizar operações mentais independentemente dos objetos ou situações que existem concretamente na realidade. Isso vai ocorrer a partir dos 11 – 12 anos, correspondendo ao período que Piaget denomina de operações formais.

O domínio das noções temporais está intimamente ligado à mudança de estrutura de pensamento e comportamento. Ter noção de tempo é estar em um tempo e espaço, é ter percepção do presente, do passado e futuro, é conhecer os fatos na sua totalidade e em suas implicações.

As primeiras noções temporais percebidas pelas crianças estão diretamente ligadas a sua vivência. Inicialmente, ela tem percepção do ritmo biológico (sono/fome); em seguida do ritmo perceptivo (seqüência dos dias/noites, das horas, das estações do ano); depois do ritmo social (hora de ir para escola, horários de sua família, ritmos de trabalho e, aos poucos, a criança conhece e compara o ritmo social dos seus amigos).

A idéia de futuro na criança está mais próxima que a de passado, pois é mais estimulada pelo adulto. A percepção do passado precisa ser recuperada, reconstruída passo a passo através da vivência da criança, das lembranças familiares, das evidências encontradas no meio social, como fotografias, objetos familiares e pessoais, cartões postais.

Ao trabalhar a estrutura de tempo e espaço nas crianças das séries iniciais, facilitamos a percepção dos acontecimentos a sua volta em termos de duração, ordem, sucessão e simultaneidade.

A noção de espaço e tempo é construída concomitantemente pela criança em seu processo de relação com o mundo, mas o domínio de noção temporal demora mais para ser atingido. Entretanto, não se pode delimitar exatamente em que momento a criança

está adquirindo esta ou aquela noção, portanto estaremos simultaneamente com dois tipos de tempo: tempo subjetivo – aquele de decorre da nossa própria impressão, variando de acordo com as pessoas e a atividade do momento (o momento de prazer passa mais depressa que o momento de aborrecimento); tempo objetivo – aquele tempo matemático, sempre idêntico, como por exemplo, uma hora dura sempre 60 minutos, uma semana dura sempre sete dias. A criança desenvolve inicialmente o tempo subjetivo e só posteriormente é capaz de lidar com o tempo objetivo.

Piettre (1997) diz: “Embora se apresente como umas das presenças mais elementares do homem comum, o tempo é uma das realidades conceituais mais complexas da história da humanidade e um dos mais antigos enigmas do pensamento filosófico”. Pensando nessas concepções de tempo abordadas na Disciplina Teoria Pedagógica e Produção em História, provoqueei em meus alunos uma reflexão da definição do conceito de tempo. Minha pretensão como mediadora desta reflexão era enfatizar a compreensão do conceito de tempo pela criança, a partir de suas experiências vividas, respeitando-as e considerando seu desenvolvimento e suas possibilidades de vir a compreender o conceito de tempo, sabendo que a aquisição deste conceito não ocorre naturalmente, mas é construído pela criança em seu processo de relação com o mundo.

**Emei Jacina – Americana – Turma A – Nível III – Idade de 5 a 6 anos
2º semestre de 2003 - Professora Sueli**

- Sueli: O que é tempo pra vocês?
Caroline: É ter tempo pra fazer alguma coisa.
Jaqueline: É tempo de chuva.
Carolina: Tempo para descansar.
Vitor: Tempo pra dormir.
Gisele: Tempo ensolarado.
Thiago: Tempo pra vir pra escola.
Felipe: Tempo é ter tempo pra fazer as coisas.
Tainá: Tempo pra trabalhar.
Sueli: Nós vimos definições variadas de tempo, mas e tempo, o que é?
Caroline: Tempo é a hora.
Felipe: É o tempo que o relógio gira.
Rodrigo: Quando o planeta terra vai girando, passa o tempo.
Tainá: Quando o planeta terra vai girando, vai ficando dia/noite e o tempo vai passando.
Felipe: Professora é assim ó, ó...o planeta gira em torno do sol e a lua vai passando na terra e vai ficando noite e dia.

Tainá: Quando a gente demora pra falar, o tempo vai passando (ao ver que a Carolina pediu a palavra, mas não lembrava o que ia falar)

Gisele: O tempo do relógio...

Carolina: O relógio marca as horas.

Felipe: Quem descobriu o relógio foi Galileu Galilei, eu vi na televisão.

Thiago: Eu acho que faz muito tempo que ele viveu.

Sueli: Em que tempo você acha que ele viveu? Será que ele viveu no tempo do seu pai ?

Felipe: Eu acho que sim.

Felipe: Eu acho que ele inventou quando não existia outras pessoas, só ele.

Rodrigo: Eu acho que foi no seu tempo Sueli.

Sueli: Mas quando eu nasci já existia relógio, quando a minha mãe nasceu também, a minha avó também.

Felipe: É, então faz tempo.

Tainá: Eu vi no jornal, uma pessoa que eu não lembro o nome, que inventou o telefone com relógio.

Rodrigo: O primeiro relógio do mundo foi aquele que você batia a mão nele e ele tocava a campainha, eu vi na cultura.

Felipe: Não, não foi assim. Eles colocavam uma garrafa em cima da outra, aí eles faziam um furinho, colocavam terra e marcavam o tempo. Eu vi na futura.

Sueli : Neste tempo tinha relógio?

Caroline: Não tinha, mas como ia fazer relógio se não tinha a pilha e o vidro?

Rodrigo: Se não tinha vidro como tinha garrafa?

Vitor: Eles faziam as garrafas de palha.

Tainá: O meu avô falou que os antepassados, os primeiros relógios não eram de pilha, eles faziam de um tréquinho que eu esqueci o nome.

Felipe: Não era esse relógio que faz esse movimento? (imitando o movimento do pêndulo)

Rodrigo: Você coloca um préguinho, e ele balança e para num número, aí girava bem forte, fazia um barulho e parava.

Tainá: Pega um pauzinho e marca na terra.

Felipe: É parecido com o que a Tainá falou, você prega um pauzinho no chão, quando o sol ta no meio é o 12, aí ele vai passando, é 2 horas, 4 horas e lá embaixo, é 11 horas.

Sueli: Do dia ou da noite?

Jaqueline: Quando vê o sol, sabe que é dia. Quando vê as estrelas, sabe que é noite.

Júlia: Su, eu posso fazer uma pergunta? Como ele vai saber se que está na hora do Almoço.

Sueli: Quem pode responder pra Júlia?

Ygor: Só se a mãe ia chamar, ele ia saber.

Vitor: Quando o dia estava no meio.

Mateus: Quando o filho está com fome, a mãe sabe.

Sueli: Será que sentir fome, também era um determinante de tempo? Ou seja era a hora de comer?

Paola: É, quando eles acordavam, tomavam o café da manhã...

Sueli: Como eles sabiam que era hora de acordar?

Rodrigo: Quando o galo cantava.
 Júlia: E se não tivesse galo?
 Thiago: Quando eu to dormindo, quando ouço passarinho cantar, eu acordo.
 Júlia: E se não tivesse passarinho?
 Sueli: Por quê o passarinho canta?
 Caroline: Porque a luz bate no olho dele e ele sabe que é de dia.
 Thiago: Se for escuro, ele não canta. Se for claro ele canta.
 Marina: Como o passarinho sabe se é noite ou dia se ele não é gente?
 Felipe: É assim ó..., quando ta de noite, a gente põe o cobertor e se cobre.
 Quando é de dia, o sol esquenta e a gente sente calor.
 Marina: Professora, chega à noite todo mundo dorme, como que o galo vai cantar, se outros galos estão dormindo e nenhum vai acordar ele?
 Thiago: Meu vô tem galo e o galo acorda bem cedinho, você não entende nada Marina.
 Rodrigo: O professora... , eu sei por quê o galo canta, é pra avisar os outros galos que ele está vivo. Mostrou isso na cultura.
 Rodrigo: É a gente grita, pra avisar a professora que a gente está vivo.
 Felipe: É como eu disse das pessoas, a pena deles esquenta e ele canta.

Kauane: Quando eles acordam, os homens não os galos, quando eles acordam, tomam o café da manhã e passa um bom tempo, quando estão com fome de novo, eles já sabem que é hora do almoço.
 Felipe: Eu acho que se o galo acorda e canta , como eu disse, ele fica muito tempo no sol, aí se ele não quer acordar os outros cantam, pra acordar o fazendeiro, seu dono.

Hora da merenda, tempo de discussão encerrado.

Ao encerrar o diálogo com as crianças em função do tempo determinado na rotina da escola (hora da merenda) e não por falta de argumentos, concluí que o conceito de tempo construído por elas superou minhas expectativas e a teoria acima apresentada em relação à construção pela criança deste conceito.

Como pôde transparecer no diálogo, são crianças bem estimuladas seja pela programação da televisão de boa qualidade – neste caso podendo citar as redes Cultura e Futura, pela relação com seus familiares, percebida nas experiências relatadas, como também pela escola que proporciona esses momentos de reflexões, de confronto de idéias e possibilita que seus educandos externem seus pensamentos configurando uma condição prévia para qualquer relação pedagógica.

5.4 Reflexão após o surgimento de um fato inesperado

Emei Jacina – Americana – Turma A – Nível III – Idade de 5 a e anos
20 de Novembro de 2003 - Professora Sueli

Ao iniciar a aula neste dia, conversei com as crianças a respeito da situação que estávamos vivenciando: uma serra elétrica cortando os mimos na cerca em frente à porta da classe e a máquina cortando grama no parque, bem próximo às janelas. Como iríamos arquivar as atividades mensais na pasta, pedi a colaboração de todos, pois o barulho de fora já era demais e, para ajudar, eu estava com dor de garganta, impossibilitada de falar alto. Um aluno fez o seguinte comentário:

— Você está assim, professora, por que vai pra escola à noite, não é?

Respondi que também por isso, e que estava muito cansada.

O mesmo aluno retrucou:

— Sabe, professora, eu não consigo entender por que pessoas de 35 anos precisam ir para a escola?

Fiquei surpresa com a indagação e aproveitei para explorar a idéia.

Expliquei para a classe, que nem todas as pessoas puderam estudar no tempo certo como eles, por exemplo, e que na minha escola tem senhoras com 60 e até 72 anos que estão aprendendo ler e escrever agora, num curso chamado Educação para Jovens e Adultos (EJA); que elas estão muito felizes em poder escrever o próprio nome, ler, e fazer muitas coisas que para elas não era possível; que não foram à escola no tempo certo, quando crianças como elas, ou porque não tinha escola onde moravam, ou tiveram que trabalhar desde cedo, enfim, por alguma razão, mas não porque não quiseram e que agora, mesmo com a idade avançada, estão tendo essa oportunidade e estão aproveitando.

Comentei que eu mesma não tinha feito pré-escola como eles, porque não existia EMEI perto da minha casa. Quando completei sete anos, deveria ir para o primeiro ano (hoje série), mas neste ano, nasceu meu irmão. Era o sexto filho

da minha mãe, eu era a terceira. Os dois mais velhos, já estavam na escola, as duas menores que eu, eram pequenas também, então minha mãe disse:

— Você, Sueli, este ano não vai para a escola, vai cuidar do seu irmão. Por essa razão, entrei no primeiro ano com oito anos, portanto, com um ano de atraso em relação às crianças de minha época.

Continuei a explicar para eles dizendo: “Sempre fui ótima aluna e gostava muito de estudar. Quando terminei o curso de magistério, que é o curso que a gente faz para dar aula pra vocês, tinha uma vontade enorme de continuar estudando, queria fazer faculdade de Pedagogia e depois Filosofia, era o meu sonho, mas meu pai não tinha condições financeiras para bancar meus estudos, então parei de estudar. Agora surgiu esta oportunidade e aproveitei, estou fazendo o curso de Pedagogia pela UNICAMP, adoro estudar, mesmo com “35 anos”, como você disse Rodrigo (ganhei 10 anos na boa).

Todos os dias, quando vou para faculdade, aprendo coisas novas e é isto que me fascina. Este livro³¹ aqui, por exemplo, que hoje à noite vou fazer uma prova sobre ele, nele conheci a verdadeira, ou melhor, a primeira versão da história do chapeuzinho vermelho. Aprendi que estas histórias que os camponeses contavam, estão relacionadas com o tempo em que eles viveram, com a realidade de vida deles. As histórias que a gente conhece hoje do chapeuzinho vermelho, têm outras versões, mais adequadas ao nosso tempo, aos nossos costumes.

— Professora, conta essa história pra gente, conta.

Diante da insistência da turma, contei a história na íntegra. Era interessante observar as caretas de nojo, ora de espanto, de surpresa e, às vezes, de medo. Para tirar a má impressão deixada, conversei, explicando que se aquela história fosse criada hoje, certamente seria bem diferente, foi então que surgiu a idéia de recontarmos de acordo com nossos costumes.

— Primeiro tem que escolher um nome, disse um aluno.

— Chapeuzinho cor-de-rosa, disse uma menina.

— Rosa, não, azul.

— Amarelo, vermelho.

³¹ Tese de mestrado: **Alfabetização para a leitura do mundo: Trabalhando com o imaginário**, de Simone Cristina Camargo Pires. UNICAMP 2002.

Diante do impasse, sugeri uma votação, levantando o braço quem preferisse a primeira opção Chapeuzinho Rosa, sete crianças o fizeram. Depois segui com as outras cores, e o resultado foi o seguinte: azul – cinco crianças, amarelo – quatro crianças, vermelho – cinco crianças.

Terminada a votação, imediatamente uma aluna retrucou:

- Mas o rosa deu sete!
- Então quem ganhou? Perguntei.
- O rosa.
- Então nossa história chamará “Chapeuzinho Rosa”.

Fui direcionando os fatos para reconstruirmos a história.

- Imaginando que um de vocês fosse a chapeuzinho cor-de-rosa, onde a mamãe poria os alimentos.
- Na cesta, disse Felipe.
- Todo mundo tem uma cesta para guardar alimentos em casa?
- Não, todos responderam.
- Onde a mamãe guarda os alimentos?
- Na vasilha de plástico com tampa, novamente Felipe.
- Tupeware, emendou Rodrigo.
- Que alimento que a mamãe poria, hoje na vasilha?
- Bolo de chocolate.
- Uma torta de sardinha.
- Uma torta de amora.
- Uma torta de morango.
- Suco de limão com leite, aquele que a Lúcia faz aqui na Emei.
- Uma banana, um danone.
- Café.
- Caberia tudo isso na tupaware? Perguntei.
- Nããããão.....
- Então como poderíamos resolver este problema?
- Ah, leva um pedaço de cada.
- Agora está melhor. Qual a recomendação que a mãe daria para a filha?
- Pegue uma Van e leve para a vovó. (Muitas crianças usam a van para vir à escola)
- Mas a menina desobedeceu à mãe e foi de patinete. Que cuidados a mãe recomendaria à menina hoje, em função dos perigos que ela estaria correndo?
- Cuidado para atravessar a rua.
- Com o homem do saco. (muitas crianças fizeram esta referência)
- Que homem do saco?
- Aquele que coloca as crianças dentro do saco e leva embora.
- Com os bandidos.
- Com os ladrões.

- Com troca de tiros, pode ter bala perdida.
- Com estuprador.
- Seqüestrador.
- Onde a vovó moraria?
- No São Vito, número 285.
- Pode ser no Zanaga. (Tanto o São Vito quanto o Zanaga são bairros distantes da escola)
- Quais opções de caminho ela teria, a chapeuzinho vermelho tinha o da floresta ou do rio.

- Todos pensaram muito, mas não conseguiram responder.
- Ao chegar na casa da vovó, o que faria o ladrão? (Ladrão foi a opção de consenso dentre as demais acima)
- Ele ia roubar as jóias, dinheiro, moedas.
- Todo as pessoas têm jóias, dinheiro, moedas em casa?
- Não, mas tem sofá.
- Dá pro ladrão carregar o sofá nas costas?
- Nããão.
- Mas tem microondas, liquidificador, tv, rádio, bicicleta, violão, aparelho de som, pode levar a criança pra favela e dar drogas.
- Quem é que chamaríamos para ajudar, os caçadores?
- Nããão, chama a polícia militar.
- Mas tem casas que tem alarme, câmara. (Sugerindo que era suficiente, que bastava).

Observação da professora: Este diálogo foi possível às crianças, graças ao trabalho com Filosofia desenvolvido anteriormente e à professora, graças ao suporte teórico adquirido no curso de pedagogia, principalmente com o conteúdo abordado na disciplina de Teoria Pedagógica e Produção em História. Poderia ter sido mais rico e mais explorado se tivesse sido planejado, mas aconteceu a partir de uma situação-problema inesperada e que conduziu para o caminho desta construção.

5.5 Projeto de Filosofia – Pais/Contos Infantis

As reflexões, através das quais tornou-se possível a criação deste Projeto de Filosofia, foram embasadas nos conceitos adquiridos nas teorias abordadas, bem como alguns pensadores, no curso de Pedagogia do Proesf.

Uma das contribuições marcantes é a do educador Paulo Freire; segundo ele, o processo educativo deve possibilitar o desenvolvimento da consciência ingênua em direção à consciência crítica; tal mudança corresponde à essência do processo de conscientização que só pode ocorrer pelo exercício da reflexão crítica da realidade social.

Freire caracteriza a consciência ingênua exatamente pela ingenuidade com que o sujeito interpreta as relações sociais e os problemas que aí existem, chegando freqüentemente a conclusões superficiais e mágicas, típicas da condição de alienação social. Nesta condição, o indivíduo tende a encarar a realidade como algo imutável, tornando-se refratário ao diálogo e rígido em suas concepções. Por outro lado, a consciência crítica é marcada pela análise radical e profunda da realidade, a qual é reconhecida pelas suas possibilidades de mudança através da ação consciente dos homens; o sujeito é movido pela busca de relações causais consistentes, contrastando com o pensamento mágico da consciência ingênua, o que lhe possibilita o contínuo enfrentamento dos preconceitos e das falsas concepções. Obviamente, é a consciência crítica que possibilita o homem constituir-se como sujeito da história – a sua e a da humanidade – ativo e transformador da realidade.

O autor salienta ainda que os conflitos e as contradições sociais são elementos fundamentais no processo de conscientização, na medida em que podem gerar o questionamento da realidade por meio do exercício da reflexão crítica centrada no diálogo e nas trocas. É o exercício desse processo que pode levar o indivíduo a reconhecer-se como ser histórico, sujeito da consciência social e de si mesmo. Nesse sentido, pela sua natureza, o processo educacional constitui-se como uma condição muito favorável para o desenvolvimento do processo de conscientização dos indivíduos.

A “consciência crítica” caracteriza-se pela profunda análise dos problemas, reconhecendo sua limitação quanto aos meios para resolvê-los. Admite a realidade como mutável e é receptiva ao novo e ao velho na medida em que os considera válidos.

Explica os problemas a partir dos princípios causais e não por explicações míticas. Faz o possível para livrar-se dos preconceitos. É inquieta, indagadora, ama o diálogo e nutre-se dele. É marcadamente racional; verifica e testa as descobertas, dispostas a revisá-las. O indivíduo crítico reconhece que sua consciência é constituída na prática social de que participa.

A reflexão, ao possibilitar ao sujeito o reconhecimento do caráter temporal dos fatos, bem como a compreensão da totalidade complexa entre eles, possibilita ao cidadão as condições para agir criticamente sobre a realidade. É através do questionamento que o cidadão crítico reelabora o real, construindo novas relações.

Como afirma Foucault (1984, p. 15): “A atividade filosófica consiste num trabalho crítico do pensamento sobre si mesmo: ao invés de legitimar o que já sabemos, ela se põe fácil ao desafio de saber de que maneira e até onde seria possível pensar de modo diverso”.

Um exercício filosófico o que nele estava em jogo era saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar de maneira diferente.

Segundo Rios, “deve-se então retomar a afirmação de que não é pelo objeto que a filosofia se define. Ela tem como objeto os problemas que a realidade apresenta, sejam quais forem esses problemas e o lugar em que se situam”. (1993, p. 18)

A filosofia não deve ser considerada como um saber que paira sobre as sociedades, assim como os valores não devem ser vistos como significações estáticas, relacionados a algo absoluto, imutável. É na própria história das civilizações que podemos verificar a presença de valores em mutação. Numa mesma cultura constatamos a mudança de valores no decorrer do tempo, assim como percebemos valores diferentes em diferentes culturas. O que vale registrar, neste momento, é que nunca deixamos de constatar, qualquer que seja a cultura, a presença de valores. (ibidem, p. 19)

Projeto de Filosofia Pais/Contos Infantis

OBJETIVO

- ✓ Proporcionar contato com a literatura clássica
- ✓ Perceber a presença ou não dos pais nas histórias
- ✓ Relacionar a consequência das diferentes figuras de pais presentes ou ausentes na vida dos personagens através dos momentos de reflexão.

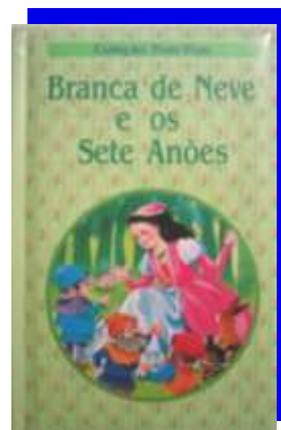
DESENVOLVIMENTO

- ✓ Contar uma história por dia utilizando diferentes recursos: slide, fantoches, personagens em isopor, sucata e teatro
- ✓ Levantamento de idéias
- ✓ Reflexão
- ✓ Registro

HISTÓRIA: LOIRINHA E OS TRÊS URSOS



HISTÓRIA: BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES



HISTÓRIA: A PRINCESA E A ERVILHA



HISTÓRIA: A BELA ADORMECIDA



HISTÓRIA: CINDERELA



HISTÓRIA: CHAPEUZINHO VERMELHO



AVALIAÇÃO

Ao concluirmos este projeto, acreditamos ter superado as expectativas uma vez que ele foi pensado para superar uma situação delicada na qual nos encontrávamos. Como falar sobre pais diante da diversidade de situações presentes na sala de aula, sem que aflorássemos sentimentos de frustração por parte das crianças.

Para nossa surpresa, após a apresentação da história pela leitura ou representação sempre de forma diversa, ao colocarmos como pauta da discussão a presença ou não do pai e as implicações que esta representou para o personagem, as crianças ao se colocarem no papel das personagens, transportavam para a sua fala exatamente as suas angústias, seus medos e suas alegrias, buscando as soluções e alternativas via personagem da história sem que isso causasse qualquer constrangimento, pois não era dele o problema, mas do personagem.

5.6 Projeto Formatura – Trabalhando Temas Transversais

A disciplina Temas Transversais, abordada no quinto semestre do curso de Pedagogia – Proesf proporcionou o contato com uma forma diferente de trabalhar. Segundo Araújo (2003, p. 5): “Suas bases fornecem instrumentos para a busca de um ensino mais ético, justo e preocupado com os interesses e as necessidades da maioria da população”.

Para o autor, temas transversais são temáticas específicas relacionadas à vida cotidiana da comunidade, suas necessidades e interesses, possibilitando à escola uma conexão com a vida das pessoas, explicitando ainda que: “Tais temas não são novas disciplinas curriculares, e sim áreas de conhecimento que perpassam os campos disciplinares”. (Araújo, 2003, p. 107)

Os temas transversais devem ser escolhidos de forma que sejam pertinentes com a comunidade, tratando de assuntos tais como a Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Meio Ambiente, enfim, uma gama de temas os quais permitam levar a uma reflexão que envolva a construção da cidadania e leve à democracia, à justiça social, à ética e à busca de uma vida digna para todos.

TEMA: VIDA.

PROJETO BASEADO NO “ARTIGO III” DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS: “TODO HOMEM TEM DIREITO À VIDA, À LIBERDADE, E À SEGURANÇA PESSOAL”.

REALIZADO NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL “JACINA”

APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Este Projeto representa um resgate do conteúdo abordado no transcorrer do ano letivo de 2004. Por meio dele, concluímos que cuidar da natureza significa preservar a VIDA em todos os sentidos.

Embasados no Artigo III da Declaração Universal dos Direitos Humanos que reza “todo homem tem direito à VIDA”, tivemos momentos de reflexão através dos quais brotaram conceitos de vida expressados pelas crianças, a partir da seguinte questão: VIDA é...

- Uma coisa que a gente quer muito;
- É o mundo;
- É alma
- É felicidade;
- É a minha mãe;
- É amar;
- É ser feliz;
- É importante;
- É fazer aniversário;
- É se cuidar;
- É brincar;
- É alegria;
- É férias;
- É se divertir;
- É amizade;
- É curtir;
- É viver;
- É paixão;
- É eterna.

As músicas selecionadas para a formatura envolvem o tema VIDA nas suas mais variadas formas de manifestações. Elas foram apresentadas às crianças sempre precedidas de momentos de reflexão e compreensão da sua mensagem com o objetivo de contextualizá-las e torná-las significativas.

Para os pais tomarem ciência do trabalho desenvolvido, envolvemo-los com a pesquisa sobre os direitos das crianças, expressados através de recortes de revistas.

O fechamento do Projeto será no dia 13 de dezembro de 2004, no Teatro de Arena “Elis Regina”, com a cerimônia de formatura, apresentação das músicas trabalhadas e entrega de certificados.

Acreditamos muito no nosso trabalho, que é feito com muito amor, entusiasmo, envolvimento de todo o grupo e acima de tudo é pensado, elaborado, executado pelas crianças e para as crianças, para que se sintam importantes, valorizadas e agentes integrantes desta VIDA que deve ser vivida na sua plenitude.

MÚSICAS E LETRAS TRABALHADAS:

1. VOCÊ É LINDA – Roberto Carlos e Erasmo Carlos (1972)
2. DE UMBIGO A UMBIGUINHO - Toquinho
3. BÊ-A-BÁ – Toquinho e Elifas Andreato
4. DIREITOS E DEVERES – Toquinho e Elifas Andreato
5. HERDEIROS DO FUTURO – Toquinho e Elifas Andreato
6. SOU EU – Isolda e Eduardo Dusek
7. O QUE É, O QUE É - Gonzaguinha

SITUAÇÃO VIVENCIADA NA EMEI.

Durante o primeiro ensaio da música “SOU EU”, formamos grupos de crianças dispostas em círculos, representando os elementos da música. Por exemplo: um grupo de crianças era o fogo e no centro do círculo, uma representava o sol e, assim, sucessivamente com os búzios, a lua, o vento e as estrelas. No centro dos círculos, havia um menino vestido de coração.

Uma outra criança, de nome Lucas, interpretaria a personagem que questiona os elementos da natureza para descobrir o que é o amor. Ao ser orientado pela professora em relação ao seu papel, o de uma pessoa que está em grande dúvida e quer descobrir o que é o amor, ele se volta para a professora e diz:

— Sabe professora, na verdade esta dúvida é real, porque eu sempre quis saber o que é o amor e até hoje não descobri.

A professora aproveita o gancho para explorar o fato:

— Como assim Lucas?

— Desde que eu tinha três anos, eu estava assistindo televisão, sabe o programa da Márcia? (ele questiona para indicar qual era o programa); então, eu ouvi meu pai comentando sobre o amor, eu não entendi e estou com esta dúvida até hoje.

Foi uma situação inusitada e que deixou-nos boquiabertas, maravilhadas com a sensibilidade do garoto, com a pertinência do papel que representará e o quanto estamos envolvendo emocionalmente nossas crianças com esse projeto.

São essas experiências que nos indicam o quanto estamos no verdadeiro caminho para a construção de uma sociedade mais justa, mais humana e formando cidadãos de caráter e sensibilidade que é, ou deveria ser, a essência de todo ser humano.

LEVANTAMENTO DE QUESTÕES E IDÉIAS – TEMA VIDA



REFLEXÃO SOBRE AS IDÉIAS LEVANTADAS

- Profª Sueli: Todo homem tem direito à vida. O que é vida, quem saberia me explicar?
- Daniel: É vida eterna.
- Sueli: O que é vida eterna Daniel?
- Daniel: Eu não sei.
- Dayane: Eu sei, é a nossa vida.
- Sueli: Como assim é a nossa vida?
- Lucas: É eterna porque nós somos fiéis.
- Sueli: Fiéis, como assim?
- Vinícius: Porque tem gente que não é.
- Emilyn: É que nem se fosse um cachorro fiel, que faz as coisas pro dono, mas a gente não somos, nós somos seres humanos que obedecemos nossas pais.
- Sueli: O que mais vocês acham que é vida?
- Vinícius: Vida é uma coisa que você vive.
- Lucas: Eu sei, vida é que nem uma pilha, que faz funcionar o ser humano.
- Lucas: Eu sei que pinla é essa. É o coração.
- Sueli: Então vida é o coração?
- Luiz Otávio: Vida é alma.
- Nyanne: Vida é uma coisa que nem alma, mas não é alma. Vida é uma coisa que dá a vida pra nós e pra nós vivermos.
- Sueli: que coisa é essa?
- Nyanne: É o coração.
- Sueli: André, o que é vida pra você?
- André: Não é só pra nós que tem vida, vida é pra todo mundo.

Sueli: Como assim?
André: Pra todas as pessoas, pros bichos...
Poliana: Vida pra mim é uma coisa que todo mundo vive.
Nayanne: Sueli, não é só isso, sabe pó quê? É como uma vida eterna, a pessoa está vivendo porque está com o coração bom. A pessoa cresce com o coração bom.

Sueli: Crescer é vida?
Nayanne: Crescer faz parte da vida.
Lucas: Oh Su, eu sei uma coisa que não tem vida. O sonho.
Sueli: Por que o sonho não tem vida?
Lucas: Porque ele não existe.
Sueli: O sonho não existe? Mas você não sonha?
Lucas: Eu sonho só pesadelo. Eu sonho com a vida, mas ele (pesadelo) como vai aparecer?

Beatriz: A Paula, a vida dela é ir embora daqui.
Sueli: Ir embora daqui? Pra onde?
Beatriz: Pra onde a avó dela mora (Recife). É como se fosse.
Sueli: É uma coisa que a gente quer muito! E uma coisa que a gente quer muito deixa a gente como?

Vinícius: Feliz.
Sueli: Então felicidade é vida?
Classe: Ééé...
Paula: Vida pra mim é agradecer a Deus por ter meu pai, minha mãe e minha irmã.

Nayara: A vida é tudo.
Daniel: Os animais têm vida.
Heloísa: A minha mãe tem vida.
Emilyn: Tem uma coisa no nosso mundo que parece com a gente, só que não é.
Sueli: O quê é essa coisa?
Emilyn: É o espelho, parece com a gente, só que não é real.
Sueli: E o que você vê no espelho?
Emilyn: A imagem no espelho é como num sonho.
Nayanne: Oh Su, eu posso falar uma coisa? Sabe naquele dia que você fez o último capítulo do Caça ao Tesouro³²?

Sueli: Sei...
Nayanne: A terra nossa que é o nosso tesouro, sabe quem mais é o nosso tesouro?
A gente.

Michel: A minha vida é da natureza.
Sueli: O que é vida pra você Ana Cecília?
Cecília: É comer.
Sueli: Comer é vida?
Classe: Não...(risos)
Sueli: A gente vive sem comer?
Classe: Não!
Daniel: É meus irmãos e meus pais.
Beatriz: É agradecer a Deus que a gente vive...
Marcelo: Vida é um negócio que fica dentro do coração.
André: Adorar a Deus.

³² História trabalhada no Projeto Ecologia.

Maria Júlia: É assim, a gente é igual minha avó, a gente vive assim...passa um tempo até ela crescer, ficar velhinha e morre e aí acaba a vida.

Sueli: A vida acaba quando morre?

Lucas: Su, sabe o que que é? Pra mim vida é a escola de Deus.

Sueli: Como assim Lucas?

Lucas: Sabe o que que é? É nasce, vive e morre. É o “circo” da vida. (ciclo)

Sueli: É o ciclo da vida?

Dayane: O professora, pra mim é assim, a vida nossa não vem de nós, vem da natureza.

Bruna: Como assim?

Dayane: É uma coisa da vida que acontece.

Sueli: Vocês falaram um monte de coisa... Todo mundo tem direito à vida?

André: Todo mundo.

Lucas: Alguns...

Sueli: Quem não tem direito à vida?

Nayanne: Quando a gente cresce, aí ficamos velhinhos, e quando nós ficamos velhinhos, nós não temos mais chance de viver.

Sueli: Isso faz parte do ciclo da vida, a gente nasce, cresce, envelhece e morre, isto é natural. Mas quando uma criancinha morre?

Lucas: Isto é destruir o Ciclo da vida.

Sueli: Por que será que morrem crianças?

Classe: Atropelada, vem uma pessoa e mata, porque está doente.

Nayanne: Sueli, é igual uma vez a prima da minha tia, lá na baixada fluminense. Uma pessoa deu um chicletes pra ela, ela ficou desmaiada na rua, aí levaram ela pra um motel, no outro dia ela acordou sem nada.

Sueli: Que outras razões que morrem muitas crianças todos os dias?

Heloisa: Quando a mulher está grávida, a criança morre na barriga da mãe.

Sueli: Então onde começa a nossa vida?

Classe: Na barriga da mamãe...

Sueli: A primeira parte da vida está dentro da barriga da mamãe. Algumas crianças morrem ou porque ficou doente, ou a mãe caiu, ou cordão umbilical está enrolado em volta do pescoço, enfim, existem muitas razões pelas quais uma criança nasce morta. Mas tem muita criança que nasce com vida e não consegue sobreviver. O que acontece com estas crianças?

Vinícius: Não tem saúde.

Sueli: O que é necessário pra gente viver com saúde?

Classe: Água, comida, casa pra morar...

Sueli: E quem não tem casa?

Classe: Mora na rua. Come lixo.

Sueli: E quem mora na rua tem direito a uma vida boa?

Maria Júlia: Lembra aquela chuarada que deu um dia? Quem estava na rua morreu.

Emilyn: Eu tenho uma poesia que fala que Deus dá a vida boa e vida ruim.

Sueli: Como é?

Emilyn: É assim (cantando): A vida tem o lado dela.
Quando a gente vive
Na vida é linda...
Faz cada arranhão e machucado
Que a gente vai pelo caminho fazendo.
A gente está vivendo a vida.

- Sueli: Muito bem, Emilyn.
Nós vimos que pra ter uma vida boa, pra gente ser feliz, precisamos de uma família, de uma casa, ter roupa, comida, tomar água, quando ficar doente, poder ir ao médico, poder comprar remédios, trabalhar, precisamos de tudo isso, não precisamos?
- Nayanne: Até trabalhador às vezes não tem vida boa, sabe por que, Sueli?
- Sueli: Por que?
- Nayanne: Tem muitos pais iguais ao meu, que chegam em casa estressados, jantam rápido e vai pra outro serviço e ficam 24 horas por dia trabalhando e três dias sem dormir, aí no outro dia ela dorme, o filho vai lá acorda ele, faz barulho. Então não é uma vida boa.
- Sueli: Então nós vimos que a gente nasce, cresce e vai para...
- Vinícius: Pra escola...
- Sueli: E o que a gente faz aqui na escola?
- Classe: A gente aprende, a gente estuda, a gente brinca, faz amizade, faz ginástica, atividades, faz projetos.
- Sueli: Por exemplo, quando a gente está na casa da gente e quer fazer uma coisa, a gente faz birra, chora e sempre consegue o que quer, na escola é assim?
- Emilyn: Não, porque existem regras.
- Sueli: Tem coisas que a gente pode e coisas que a gente não pode fazer, isto chama direitos e deveres. Para nossa festa de formatura, nós aprendemos músicas que falam sobre tudo isso que nós conversamos, é por esta razão que hoje estamos conversando sobre esses temas.

OBS: Foi mantido o diálogo original das crianças, por essa razão, observamos erros de concordância verbal.

PESQUISA ENCAMINHADA AOS PAIS PARA SER RESPONDIDA

CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS SOBRE O QUE É VIDA E COMO CURTIR A VIDA, MUITAS FALARAM QUE O ESPORTE É UMA DAS FORMAS GOSTOSAS DE CURTIR A VIDA, OUTRAS DISSERAM QUE É IR NA CASA DA AVÓ, PASSEAR.

AS CRIANÇAS TÊM SEUS DIREITOS, VOCÊM SABIAM? SÃO 10 DIREITOS BÁSICOS QUE PRETENDEM GARANTIR ESPAÇO PARA ELAS CRESCEREM FELIZES NESTE MUNDO GOVERNADO PELOS ADULTOS.

MAS SERÁ QUE TODAS AS CRIANÇAS DO MUNDO ESTÃO TENDO SEUS DIREITOS GARANTIDOS?

ESCREVER O QUE VOCÊS ACHAM, CONVERSAREM COM SEU FILHO E TAMBÉM TRAZER RECORTES DE JORNAIS E REVISTAS QUE MOSTREM SE ESTES DIREITOS ESTÃO SENDO GARANTIDOS OU NÃO.

UMA MENSAGEM PARA VOCÊ: _____ (nome dos pais)

Aprendendo a viver.

Apreendi que se aprende errando.
Que crescer não significa fazer aniversário.
Que o silêncio é a melhor resposta, quando se ouve uma bobagem.
Que trabalhar significa não só ganhar dinheiro.
Que amigos a gente conquista mostrando o que somos.
Que os verdadeiros amigos sempre ficam com você até o fim.
Que a maldade se esconde atrás de uma bela face.
Que não se espera a felicidade chegar, mas se procura por ela.
Que quando penso saber de tudo ainda não aprendi nada.
Que a natureza é uma das coisas mais belas na vida.
Que amar significa se dar por inteiro.
Que um só dia pode ser importante que muitos anos.
Que se pode conversar com as estrelas.
Que se pode confessar com a lua.
Que se pode viajar além do infinito.
Que ouvir uma palavra de carinho faz bem à saúde.
Que dar um carinho também faz...
Que sonhar é preciso.
Que se deve ser criança a vida toda.
Que nosso ser é livre.
Que Deus não proíbe nada em nome do amor.
Que o julgamento alheio não é importante.
Que o que realmente importa é a paz interior.
E finalmente, aprendi que não se pode morrer,
Pra se aprender a viver...

O que se conclui a partir deste projeto é que os temas transversais, entendendo-se também como temas cotidianos, podem ser o ponto de partida para a aprendizagem escolar, pois de acordo com Araújo (2003, p. 62): “Em cada exemplo há sempre um objetivo específico de busca de soluções para a temática analisada, de maneira que as ações pedagógicas não objetivam apenas o conhecimento e a interpretação da realidade, mas também inserir os educandos na transformação da própria realidade”.

A partir do diálogo com as crianças, quando surge a questão sobre o que se precisa para ter uma vida com saúde, surge a resposta de que uma casa para morar é importante e que muitas pessoas moram na rua. Esta reflexão levou-nos a considerar esta forma de vida como um exemplo e buscamos uma forma de aprofundar este tema

trazendo à escola os meninos de rua atendidos pela Entidade Centro Sol³³ para uma conversa informal com as crianças.

Nessa conversa, os meninos de rua falaram a respeito das vantagens e desvantagens de se morar na rua. Para eles, o lado bom é não ter regras a serem cumpridas e nem quem as cobre, porém, à noite, eles se confrontam com o lado ruim, ou seja, o medo de dormir em qualquer lugar onde, a qualquer momento, pode aparecer alguém que irá violentá-los, agredi-los e até mesmo, serem maltratados por policiais.

A visita possibilitou ainda um convite aos meninos para participar da formatura fazendo uma apresentação de dança estilo RAP, inicialmente como apresentação individual para os pais e depois em conjunto com as crianças da Educação Infantil.

É importante salientar que este projeto fez parte da avaliação final da Disciplina Temas Transversais, demonstrando assim, o quanto é necessário que se busque o desenvolvimento de alguns aspectos que dêem às crianças as condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais necessárias para uma vida pessoal digna transformando-as em cidadãos éticos e com condições de participar da vida pública e política da sociedade, de forma crítica e autônoma.

³³ Entidade Municipal que tem como objetivo maior retirar os menores de rua em situação de risco, oferecendo atendimentos tais como pediatra, assistente social, monitores, alimentação etc. Rua Washington Luis, 606 – Centro – Americana/SP.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste memorial não esgota de fato as transformações ocorridas no transcorrer do curso de Pedagogia – PROESF. Ela retrata, na verdade, muito pouco se comparado à magnitude que representou para nós professores em enriquecimento teórico, troca de experiências, contato com os pensadores, filósofos, historiadores, enfim, uma seleção de mentes brilhantes que construíram os conhecimentos historicamente acumulados e que tivemos oportunidade de acessar e nos familiarizarmos com este universo do saber.

Enumerar as transformações seria redundante visto que as produções apresentadas neste memorial bem explicitam, poderia citar algumas as quais considero relevantes como o reconhecimento da necessidade do embasamento teórico e a importância da formação continuada na prática do magistério; o olhar apurado para as mais diferentes formas de abordar os conteúdos como no caso da geografia, da história, da matemática tão bem elucidados nas produções aqui apresentadas e que perpassam pela concepção problematizadora, dialógica que na voz de Paulo Freire (2003):

A aprendizagem deve acontecer a partir da situação presente existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo: que o diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando impossibilitando-o de se manifestar para que escutem e obedeçam: que o diálogo possibilita a comunicação e permite ultrapassar as “situações limite”: que a valorização da cultura do aluno é a chave para o processo de conscientização e que para por em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber e deve antes de tudo, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo [...]

Assim, como a criança não é uma tabula rasa como pensava Durkheim, mas portadora de cultura própria adquirida na interação com o meio social em que vive e a escola tem a função de resgatar, respeitar, valorizar esta cultura e incorporar nela novos conhecimentos.

Cabe aqui registrar que poderia ter sido de uma riqueza incomensurável se houvesse tempo hábil para ser retomada a leitura das teorias e revisão dos conteúdos neles explanados, pois há de se considerar que é um curso para **professores em exercício**, envolvendo assim todas as obrigações que o mesmo implica, tanto na prática docente como na prática discente. Por este motivo então, acredito que seria necessário

um semestre inteiro dedicado a este memorial, não da forma como foi proposto, paralelamente as disciplinas do currículo do sexto semestre, mas com aulas expositivas a respeito da elaboração de um trabalho de conclusão de curso, abrangendo técnicas e normas, orientação a respeito de leituras bibliográficas, autores relacionados ao tema escolhido, revisões e encontros com o professor orientador, enfim, a importância que este trabalho merece e exige dos orientandos.

Não poderia deixar de registrar também a forma como este curso foi estrategicamente pensado e elaborado considerando nossa prática em sala de aula, priorizando as necessidades urgentes a fim de que o mesmo contribuísse para nossa formação continuada e para a transformação da educação, especialmente a pública tão carente deste olhar.

Percebemos durante o curso que havia uma teia envolvendo as disciplinas, como no filme Ponto de Mutação apresentado na disciplina Pesquisa Educacional; tudo estava ligado a tudo, uma disciplina sempre se completava com a do semestre seguinte e se não tivesse sido assim estruturado, perderia o sentido, não proporcionando o mesmo movimento de sintonia, completude e esclarecimento.

Sinto-me privilegiada por ter participado desta primeira turma, ter partilhado e contribuído para a credibilidade deste curso, ter correspondido às expectativas dos que nele acreditaram, apesar de, em alguns momentos, ter me sentido como uma espécie de cobaia, não no sentido pejorativo da palavra, mas positivo, porque acredito ter me beneficiado em vista do meu amadurecimento intelectual levando-me a pensar na possibilidade de um mestrado; também penso que as próximas turmas do PROESF serão beneficiadas, pois todos – alunos e professores – aprendemos muito e crescemos profissionalmente nestes últimos três anos.

O contato com as teorias pedagógicas, muitas delas pela primeira vez, pois quando fiz o magistério, não se falava em Vygotsky e Paulo Freire, a possibilidade de aplicá-las *in loco*, a própria maturidade e experiência adquirida com a prática, que muitas vezes nos coloca em situações as quais sem o conhecimento das mesmas fica inviável qualquer avaliação positiva ou negativa, proporcionou um envolvimento e crescimento intelectual que valida a idéia de Paulo Freire (1991, p. 103) quando diz: “Uma qualidade indispensável a um bom professor é ter a capacidade de começar

sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como um processo. E conclui: o professor tem o dever de ‘reviver’, de ‘renascer’ a cada momento de sua prática docente”.

As teorias de Piaget e Vygotsky nas suas recentes contribuições com a lingüística – Teoria Construtivista e Histórico Cultural respectivamente, foram de grande enriquecimento para a minha prática diária em sala de aula, especialmente na compreensão da construção da leitura e da escrita de caráter simbólico, da relação entre afetividade e aprendizagem.

A abordagem feita nos diferentes pressupostos do ensino dos conceitos matemáticos foi um desabrochar para a possibilidade de um novo olhar dirigido a esta disciplina, pois é sabido que ela é causa de muitos traumas e aversões no universo estudantil, apesar de sempre ter me relacionado bem com a mesma.

O recurso à história do conceito matemático, a história da invenção dos números, desde a idade da pedra até a era do computador, tão brilhantemente ilustrado por Ifrah, em seu livro “Os Números”, despertou-me a paixão e curiosidade pelo saber. Contudo, o que mais me encantou nesta disciplina foi este olhar filosófico para o ensino da matemática como uma arte, envolvendo a afetividade e a ternura no processo ensino-aprendizagem, os sentidos e as diferentes linguagens como base de formação da linguagem matemática, a percepção das nuances das cores, formas e sabores, proporcionado pelas vivências em sala de aula, a abordagem da geometria nas séries iniciais, construindo conhecimento a partir da idéia do espaço real, pelo qual a criança pode percorrer tornando-a assim uma aprendizagem significativa.

O contato com a Anna Regina Lanner de Moura, coordenadora da disciplina, um ser humano especial, que me contagiou com sua visão holística ao ver a relação ensino-aprendizagem atrelada ao encontro afetivo, cultural e científico entre educadores e educandos. A leitura tão prazerosa dos textos da Anna e do Luciano Lima, do Oriosvaldo de Moura, enfim é uma nova concepção do ensino de matemática de forma interdisciplinar, um novo movimento conceitual que temos o dever de colocar em prática e socializar com os colegas de trabalho.

Não poderia deixar de explicitar aqui a minha paixão pela Filosofia, tanto como cultura contemporânea, adentrando no universo das idéias dos grandes filósofos, do

conhecer-se a si mesmo para entender e respeitar o outro, como nas questões abordadas que se agregam em torno do pensar – epistemologia, do agir – ética, e do sentir, simbolizar – estética. Abro aqui um parêntese para justificar as resenhas dos livros dos escritores Auri e Rennê que, embora não façam parte da bibliografia da disciplina, embasam a minha prática, sendo a filosofia - educação para o pensar, sentir e agir, seu eixo vertebrador como pode ser constatado através das produções aqui expostas.

O contato com os pensadores como Edward Thompson, Paulo Freire e Walter Benjamin, despertaram em mim a paixão pela história, memória e educação a partir das análises do conhecimento histórico escolar embasados nos seus referenciais teóricos e acima de tudo, pela análise e capacidade de estabelecer relações entre os diferentes sujeitos, espaços e tempos.

A aula magna da Professora Orientadora Ernesta Zamboni foi inesquecível, principalmente quando ela enfatizou a necessidade de problematizar a história para despertar o interesse do aluno, para instigá-lo a construir o seu próprio conhecimento em detrimento de vê-lo como um simples depósito do mesmo. Ela foi brilhante ao citar como exemplo a história da cidade de Americana, salientando o questionamento do por que plantavam algodão em Americana se no entorno todas as cidades plantavam café? Como é o solo de Americana? Sugeriu ainda que se visitasse a casa de agricultura da cidade para coletar informações, consultar a biblioteca, enfim, é a educação que no dizer de Rubem Alves, desperta a fome pelo saber e é nesta educação que eu acredito, talvez esta seja a razão de minha admiração.

As diferentes linguagens corporais e artísticas abordadas na disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Artes envolvendo um estudo cultural e social das expressões e linguagens da arte e da ciência e suas relações com o processo educacional, culminando com a realização de um projeto, dentre tantos outros, que me proporcionou o desvendar de um gênero de pintura chamado também de ingênuo, até então desconhecido por mim: a *Arte Naif*, pela qual me apaixonei e contagei meus alunos.

Iniciamos o projeto a partir de um vídeo do programa “Mais você” da apresentadora Ana Maria Braga, programa vespertino da Rede Globo de televisão, onde a apresentadora entrevistava a artista *Naif* Carmela Pereira da cidade de Piracicaba; resgatamos na roda da conversa os detalhes, as principais idéias deixadas pela entrevista

observadas pelas crianças. É o trazer a televisão para a sala de aula, para o nosso lado, refletindo juntos os momentos positivos ou não, criando assim a consciência crítica e apurando o olhar da criança em relação a este meio de comunicação. Num outro momento, fomos para o computador a fim de pesquisar na internet outros artistas *Naifs* e suas obras, terminamos o projeto com cada criança pintando o seu quadro.

Em vista disto, é oportuno citar as palavras de Morin (2001), quando diz que:

A televisão e o Vídeo combinam a multiplicidade de imagens e ritmos, uma variedade fascinante de falas, música, de sons e textos escritos. A riqueza fantástica de combinações de linguagens sacode nosso cérebro, nosso eu, através de todos os caminhos possíveis atingindo-nos sensorial, afetiva e racionalmente... todos os sentidos são acionados, o nosso ser como um todo é atingido. Todo o nosso ser é atingido, não só a inteligência. Daí a força.

Assim sendo, tanto a relação entre teoria e prática como a questão da Filosofia – educação para o pensar, entre outros fatores não citados neste trabalho, devem ser fruto de reflexão e discussão para os educadores que desejam proporcionar uma educação capaz de gerar alunos motivados, autônomos, criativos, críticos, inventivos e principalmente, felizes. A Filosofia pode, por que não dizer *deve* tornar-se então o meio pelo qual todos os envolvidos no processo pedagógico abordarão o sentido da vida e criarão o suporte para um pensar, o qual proporcionará ao educando a capacidade de tomar decisões preocupando-se não somente consigo mesmo, mas com o outro, com a humanidade.

7. BIBLIOGRAFIA

AROEIRA, Maria Luisa; SOARES, Maria Inês B.; MENDES, Rosa Emília. **Didática de Pré-escola: Brincar e Aprender**. São Paulo: FTD, 1996.

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas Transversais e a Estratégia de Projetos**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

BOFF, Leonardo. **Tempo de Transcendência – O ser humano com um projeto infinito** – CD ED. SEXTANTE

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o Mundo** – cap. II, p. 83-134. Apostila sem registro de data.

CANDAU, Vera Maria F. **Magistério, Construção Cotidiana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTRO, Nair A. Ribeiro de; GUIMARÃES, Iara Vieira; SALES, Marli; SILVA, Rita Elizabeth Durso Pereira da. **Caderno de Geografia**. Ciclo Básico e Intermediário/Séries do Ensino Fundamental/Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. 48 p. Belo Horizonte, SDEE/MG. 2001.

CUNHA, José Auri. **Filosofia na Educação Infantil: fundamento, métodos e propostas**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

FERREIRO, E. Teberosky. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Conscientização. Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1997.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. Vol. II, 1984.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GALLO, Sílvio. **Ética e Cidadania. Caminhos da Filosofia**. 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

IFRAH, Georges. **Os números – A história de uma grande invenção**. Tradução Stella Maria de Freitas Senra. 10 ed. São Paulo: Globo, 2001.

LIMA, Luciano; MOURA, Anna Regina Lanner. **O tom da feira**. Apostila sem registro de data.

LIMA, Luciano – SP, CTEAC; 2001 – Adaptação de Moura, ARL/2002. **Qual é o melhor momento de criar Matemática**. Apostila sem registro de data.

LURIA, A.R. (1929). **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: Vigotskii e outros. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone: Edusp. Pp.143-189, 1994.

MOURA, Manoel Oriosvaldo; MOURA, Anna Regina Lanner. **Geometria nas séries iniciais**. Apostila – São Paulo, jun/2001.

MOURA, Anna Regina Lanner. **Movimento conceitual em sala de aula**. Apostila sem registro de data. UNICAMP

OLIVEIRA Jr., Wenceslao Machado. **Um lugar para além dos mapas. A cidade (tele) percebida**. CINCO EIXOS ORIENTADORES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES – EIXO LUGAR, p. 9-11. Campinas: FAE, 1994. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas UNICAMP

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética / Sabedorias e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética**; Jean Piaget; Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Célia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Os pensadores cap. VI.

PIETTRE, Bernard. **Filosofia e ciência do tempo**. Bauru. EDUSC, 1997.

RIOS, Teresinha Azeredo. **Ética e Competência**. Ed. Cortez, 1993.

RIZZO, Sérgio. O Poder da Telinha. **Nova Escola**. São Paulo: Abril, ano XIII, n. 118, p. 10-21. Dezembro/1999.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A Filosofia vai à escola?** Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman/ Renê José Trentin Silveira. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

SOARES, Magda. **Metamemórias-memórias – Travessia de uma educadora**. Ed. Cortez BHMaciél. 1981.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum** / E. P. Thompson; tradução de Rosaura Eichemberg; revisão técnica Antônio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 1º reimpressão em 2002.

VIGOTSKY, L. S. (1935). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

<http://www.ub.es/geocrit/sn-93>

www.feth.ggf.br

www.geousp

<http://plugin.com.br/morin>

BENEDETTI, Rosa Maria; CANTO, Maria Luiza do. **Uma perspectiva para o ensino da Matemática em Pré-Escola.** <sem data de acesso>

HESSE, Herman em <http://geocities.yahoo.com.br/ademirdepaula/pensamentos.html>
<sem data de acesso>

MORAN, Professor José Manuel. **A Internet na educação.** Portal Educacional em <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0025.asp> <sem data de acesso>

Revista Geo-paisagem - Ano 3. n. 5. jan/jun. 2004. <sem data de acesso>