

Célia Maria de Castro Almeida

FAZ-SE ARTE NA PRÉ-ESCOLA ?

uma reflexão,
uma proposta,
uma prática,
uma crítica.

Dissertação apresentada
como exigência parcial para obtenção
do grau de Mestre em Educação (Metodologia do Ensino) à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Professor Doutor Milton José de Almeida. - 6

Campinas - 1981

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

COMISSÃO JULGADORA

ÍNDICE

Lista dos instrumentos	iv
Lista dos quadros	v
Lista dos anexos	vi
Agradecimentos	vii
Pequena nota explicativa	viii
 PARTE I : REFLEXÃO	 01
A idéia da arte no processo educativo	01
O problema do ensino de arte na pré-escola	14
 PARTE II : PROPOSTA E PRÁTICA	 23
A metodologia de trabalho	23
Os procedimentos e instrumentos de pesquisa no estudo dialético	31
A caracterização de uma realidade	65
A elaboração, aplicação e avaliação da proposta	153
Elaboração	153
Aplicação	159
Avaliação	166
 PARTE III : CRÍTICA	 208
 BIBLIOGRAFIA	 227

LISTA DOS INSTRUMENTOS:

01 : Guia para levantamento do nível sócio-cultural dos alunos da pré-escola, assim como de seus interes- ses	45
02 : Guia para relatório sobre a estrutura e funcionamen <u>to</u> da escola	48
03 : Questionário para levantamento de dados sócio-cultu <u>ra</u> is dos aplicadores do programa	54
04 : Opiniário dos aplicadores sobre o programa	56
05 : Guia para relatório sobre o " <i>ambiente de aprendizagem</i> " .	58
modelo 01 - O local e o professor	58
modelo 02 - Condições físicas e sócio-emocionais dos alunos	59
modelo 03 - Desempenho dos alunos na atividade..	60
06 : Guia para o desenvolvimento de atividades de expres <u>são</u> criadora na pré-escola (anexo I) .	

LISTA DOS QUADROS:

I - Dados referentes ao instrumento 01 (Jardim Leonor) ..	75
II - Dados referentes ao instrumento 01 (Jardim Leonor) ..	82
III - Dados referentes ao instrumento 01 (São Bernardo) ..	94
IV - Dados referentes ao instrumento 01 (São Bernardo) ..	104
V - Dados referentes ao instrumento 01 (Vila Teixeira) .	115
VI - Dados referentes ao instrumento 01 (Vila Teixeira) .	124
VII - Dados referentes ao instrumento 01 (Vila Industrial)	137
VIII - Dados referentes ao instrumento 01 (Vila Industrial)	146
IX - Relação dos aplicadores, local e extensão das atuações	164
X - Relação dos observadores, local e extensão das atuações	165

LISTA DOS ANEXOS (volumes à parte):

I - Instrumento 06: Guia para o desenvolvimento de atividades de expressão criadora na pré-escola.

- Relato das observações sobre o processo de aplicação do programa.

- Propostas para a reformulação do manual.

II - Alguns exemplos dos trabalhos realizados pelas crianças.

AGRADECIMENTOS.

Agradecer particularmente a todos aqueles que colaboraram para a concretização deste trabalho seria impossível. Reservamo-nos, portanto, o direito de fazê-lo apenas em relação àquele que mais diretamente contribuiu para isso, o Professor Doutor Milton José de Almeida, orientador desta tese, que em todos os momentos nos deu o seu apoio e incentivo, além de uma contribuição crítica e segura. Soube manter-se à parte e ao mesmo tempo dentro do nosso processo de criação, e por isso foi, verdadeiramente, um educador.

Gostaríamos também de agradecer a todos os outros professores da Faculdade de Educação da UNICAMP que, direta ou indiretamente, contribuíram para a execução deste estudo.

A realização de uma parte fundamental de nossa pesquisa dependeu essencialmente da aplicação e observação do nosso projeto de ensino. Isto só foi possível graças a colaboração de nossas alunas do Curso de Formação de Professores Especializados em Educação Pré-Primária, da PUCC, e principalmente às colegas da pós-graduação, da UNICAMP. Assumiram a tarefa e a levaram até o fim, a despeito das inúmeras dificuldades que surgiram, e que só aqueles que já vivenciaram um trabalho deste tipo podem imaginar existirem. A todas um agradecimento muito especial, sobretudo pela amizade que demonstraram.

Também não poderíamos nos esquecer da acolhida que tivemos nas escolas onde o projeto foi aplicado. Às professoras de pré a nossa gratidão pela disponibilidade das classes à pesquisa, o que — estamos certos — lhes acarretou inúmeros contratempos.

PEQUENA NOTA EXPLICATIVA .

O nosso desejo mais profundo era fazer deste trabalho um processo. Ele foi, e é, realmente, isto. Mas captar a sua dinâmica e "enformá-la" numa tese acadêmica foi tarefa difícil, ao contrário do processo de criação e da sua vivência prática.

Extremamente gratificante foi a contínua mutação das idéias, a reelaboração constante, o fazer e o refazer, o incerto e o inesperado.

Assim, diante do trabalho "pronto", o que sentimos foi uma frustração muito grande, porque pareceu-nos que ele deixou de ser um processo dinâmico para se tornar algo acabado e definitivo (talvez por esta razão relutamos tanto em dá-lo por concluído!).

A nossa intenção não foi, portanto, apresentar soluções, tirar conclusões definitivas, mas apontar caminhos e provocar outras indagações.

"Uma arte genuína, progressiva, criadora, só pode significar, hoje, uma arte complexa. Nunca se rá possível a todos gozã-la e apreciã-la na mesma medida, mas a parcela que disso cabe às grandes mas sas pode ser aumentada e tornar-se mais profunda . As prē-condições de um afrouxamento do monopólio cultural são, acima de tudo, econômicas e sociais. A única coisa a fazer é lutar pela criação dessas prē-condições."

(Arnold Hauser - História Social da Literatura e da Arte.)

PARTE I

R E F L E X Ã O

A idéia de arte no processo educativo.

Na sociedade atual (e por que não em todos os tempos?) a arte é um elemento essencial à vida do homem, instrumento através do qual ele se expressa e se comunica, fenômeno pessoal e social ao mesmo tempo, pelo qual o homem se posiciona frente a uma realidade, construindo-a e recriando-a.

Entendida como instrumento de conhecimento de si próprio e do mundo, como atitude crítica e como forma de ação para a transformação, a arte não pode deixar de assumir um papel relevante no processo educativo.

Vem-se desenvolvendo, cada vez mais, no nosso meio educacional, a idéia de que a arte, de um modo geral, é sumamente importante para o desenvolvimento da criança, seja no aspecto cognitivo, emocional, social ou perceptual-motor. Entretanto ainda são poucos os que levam em conta este fato ao elaborar ou desenvolver um programa de ensino artístico. Para a maioria dos professores as atividades artísticas constituem um mero prazer que deve ser propor

cionado à criança. Outros reconhecem a importância da arte na educação, mas não sabem como fazer dela um verdadeiro agente educativo: as atividades são incluídas no currículo com o objetivo único de desenvolver certas habilidades, ou, ainda, de produzir "be-los" trabalhos. Nestes três casos, é conferido, à arte, um papel secundário, quando não inexistente.

Reconhecer a importância da arte e incluí-la nos programas de ensino não basta. É preciso conferir às atividades artísticas o papel que elas realmente devem ter no processo educativo. É, aí, que surge o problema de como levar a efeito um programa de arte na escola.

Nossa posição a esse respeito é de que as atividades de arte devem ser consideradas sob um duplo aspecto: artístico e educativo. Artístico pelo caráter criativo que se lhes deve atribuir, característica inerente à própria arte. Educativo pela preocupação em utilizá-las de modo a auxiliar o desenvolvimento da criança, tomado em seu aspecto geral. Somente este deve ser o papel da arte num currículo escolar. Não deve ser tratada apenas como uma recreação inconseqüente, encaixada entre as aulas nas quais a criança se "cansa" mentalmente. Também não pode servir a objetivos que, em última análise, confeririam à arte um papel meramente decorativo, enfeitando a escola e o currículo escolar, o que acontece, por exemplo, quando as atividades de arte são desenvolvidas a fim de motivar ou reforçar a aprendizagem de conteúdos específicos de outras disciplinas, como no caso dos desenhos e das canções ilustrativas.

A função da arte - e conseqüentemente do ensino da arte - varia de acordo com as intenções e necessidades da sociedade. Numa sociedade em que o objeto de arte é símbolo de uma posição social, a arte, num currículo escolar, só poderia ter uma função de

corativa, desprovida de qualquer importância. Tal fato, entretanto, não pode ser aceito por nós, educadores empenhados numa formação que visa a transformação dessa mesma sociedade. Assim sendo, só podemos conceber as atividades escolares relacionadas à arte como experiências estéticas que ajudam a criança a ter uma vida mais rica e mais completa, a desenvolver-se, sob todos os aspectos, mais plenamente. Ou seja, a arte como expressão.

Entendida assim, um programa de ensino artístico para crianças só terá sentido se relacionar espontaneidade e liberdade de criação a uma realização concreta deste ideal através da música, artes plásticas, expressão corporal e oral, ou seja, a um fazer prático. E, ainda mais, se propiciar a interação das diferentes linguagens poéticas, tentando recuperar, na prática, a divisão que as artes sofrem e que, para a criança, não existe.

Dentro dessa perspectiva, os aspectos psicológicos, pedagógicos e sociológicos de uma educação artística se colocam a serviço do trabalho a ser desenvolvido em arte numa escola específica, e não o contrário, como costuma acontecer, quando se parte de um modelo teórico para a prática. Se assim fosse, estaríamos contrariando a própria essência da arte, que não pode ser entendida como mera manifestação e aplicação destas teorias, pois a arte está essencialmente ligada ao real, é a expressão do real. Por isso, qualquer proposta de ensino artístico só poderá partir de uma realidade, e nunca de uma teoria.

Nestas afirmações está contida a nossa visão sobre arte-
-educação, que procuraremos esclarecer melhor, tentando responder:

- O que é a arte para a criança?
- Qual o significado da liberdade de criação e da importância do fazer arte?

- Qual o problema da integração das diversas linguagens poéticas?
- E, ainda, o que é real para a criança, e, logicamente, quais as implicações de um trabalho de arte sobre o real?

Comecemos pelo significado da arte para a criança. Para ela, a arte é uma forma natural de expressão e comunicação, importando-lhe muito mais o processo de criação do que o produto ou o julgamento do mesmo, o que não acontece com o adulto. Criteriosamente não se pode falar em arte infantil porque a criança não faz arte (no conceito adulto), principalmente porque não tem esta intenção, ou seja, não se preocupa em realizar uma obra bela e original, em reagir contra o convencional, pois desconhece os padrões estéticos impostos e aceitos pela sociedade.

Mas, ainda que não tenha a intenção de fazer arte, a criança já é capaz de se expressar poeticamente — seja através do desenho, da fala ou do movimento corporal — para externar sentimentos e interesses, assim como para exteriorizar o conhecimento que tem do mundo em que vive. Tal forma de expressão é típica de uma fase do desenvolvimento infantil:

"Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade de cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções..." (1)

(01) Jean PIAGET e Bärbel INHELDER, A psicologia da criança, pp. 51 e 52.

É através desta "*função simbólica*", como a denomina Piaget, que a criança representa conhecimentos e emoções de uma forma concreta, e esta sua forma de expressão (ou a sua arte) é o resultado de um processo de desenvolvimento inerente a todo ser humano. A função simbólica, então, se desenvolve através de diferentes formas de expressão, e, daí, a importância das atividades de arte, desde que entendidas como atividades de expressão.

Para que as atividades de um programa de arte contribuam para o pleno desenvolvimento da função simbólica é preciso, entretanto, que elas sejam atividades livres, nas quais a criança possa desenvolver uma expressão criadora, isenta de qualquer coação ou imposição. Só na atividade espontânea é que a criança poderá fazer uso da função simbólica, exteriorizando, sem repressões, o que pensa e o que sente a respeito do mundo em que vive.

O problema da liberdade de expressão está intimamente relacionado ao da experiência, isto é, não basta ser livre para fazer, mas é preciso fazer livremente. Temos, portanto, uma situação única, na qual dois princípios de ação mantêm uma relação indissolúvel. É o que Piaget denomina "*atividade livre*". Nela ocorre a ação tanto mental quanto física, e é somente por ela que a criança poderá desenvolver seu pensamento e responder criativamente aos estímulos do meio.

Outro ponto fundamental a ser considerado num programa de arte infantil é a dimensão integrada das diferentes formas de expressão. Para a criança a divisão das linguagens poéticas não existe. Ela canta e desenha, ao mesmo tempo que dramatiza e constrói com caixas, palitos e outros materiais os objetos que necessita para tornar a brincadeira mais real. Não se pode, portanto, desconhecer este fato e programar as atividades de arte como se fossem compartimentos estanques, com hora e local diferentes para

cada uma: aula de música, aula de desenho, e assim por diante.

Examinemos agora, com maior clareza, o que entendemos por arte como expressão do real.

Já afirmamos, de início, que a "arte infantil" é, essencialmente, uma forma de expressão livre e criadora. Ora, toda expressão realmente livre é a expressão do real, ou seja, da visão própria e inconfundível de um indivíduo, resultante de uma "*atividade livre*", ainda que marcada por certas influências, pois não existe o "eu" no vazio, mas inserido num contexto social. Assim, a expressão do real é, sempre, uma expressão pessoal e ao mesmo tempo social.

A autêntica expressão infantil depende, então, de uma educação que se baseie no real, no natural, no universo da criança. Uma educação que não imponha modelos, valores, mas que proponha atividades nas quais a criança tenha a oportunidade de se revelar a si própria e ao mundo em que vive. De desvendar a sua realidade.

Vimos, assim, que todos estes aspectos aqui debatidos estão intimamente ligados, dependentes mesmo um do outro, formando um só todo, e são os princípios sobre os quais uma educação em arte deve ser construída. As conseqüências práticas deste nosso posicionamento surgirão mais adiante, quando falaremos sobre o papel do professor de arte. Antes gostaríamos, todavia, de expor a relevância de um programa de arte na pré-escola.

As atividades relacionadas à arte são essenciais à educação da criança, especialmente se considerarmos que elas não favorecem, apenas, o desenvolvimento de certas habilidades ou de "aptidões artísticas", mas se constituem num modo através do qual a criança se desenvolve cognitiva, física, social e emocionalmente.

Construir com caixas, palitos, tampinhas de garrafa, co-

pinhos de iogurte e uma série de outros materiais favorece o desenvolvimento do conhecimento físico (quando ela tenta, por exemplo, equilibrar os elementos numa torre), da estruturação do espaço (ao organizar os elementos na área que tem a seu dispor), e da representação (ao utilizar uma caixa de fósforo para indicar uma casa, ou para ser um automóvel).

Ao trabalhar com lápis e canetas, com tintas e pincéis, a criança também desenvolve o conhecimento físico (ao misturar as tintas, por exemplo), espaço temporal (ao representá-lo no seu desenho), e, logicamente, a capacidade de representação.

Na expressão corporal a criança desenvolve, principalmente, o seu raciocínio espacial e temporal (deslocar-se de um lugar ao outro, movimentar-se num determinado ritmo), e também a representação (quando utiliza o corpo para imitar uma árvore, um animal).

As atividades com som também se relacionam intimamente com o desenvolvimento do conhecimento físico (comparar sons de diferentes timbres, alturas, intensidades e durações), e também podem ser utilizadas como uma forma de representação (a criança empregando o coco, por exemplo, para representar o barulho do galope de um cavaleiro).

Também o desenvolvimento de um conhecimento lógico-matemático muitas vezes se faz presente numa atividade de expressão criadora. É o que acontece quando a criança, ao construir com latas e caixas de vários tamanhos, percebe que os objetos maiores são mais estáveis que os pequenos, e os seleciona para realizar o seu trabalho ou para utilizá-los como base da construção. Ela também expressa tal forma de conhecimento quando, ao explorar materiais sonoros, arruma-os numa série, que vai do som "mais grosso" até o "mais fino".

Mas, o mais importante, a nosso ver, é que através das atividades de expressão artística, que nada mais são do que diferentes formas de representação de uma realidade, a criança pode chegar ao pleno desenvolvimento de sua função simbólica, característica da fase do desenvolvimento infantil em que se encontra a criança pré-escolar.

Referindo-se à decrescente capacidade da criança em expressar-se através de atividades artísticas, à medida em que cresce, Piaget afirma que

"... a ação do adulto, dos componentes do meio familiar e escolar contribuem, em geral, para frear ou contrariar tais tendências, em vez de enriquecê-las."

e recomenda:

"... a educação artística deve ser, antes de tudo, a educação desta espontaneidade estética e dessa capacidade de criação das quais a criança pequena já manifesta a presença; ela não pode, menos ainda que todas as outras formas de educação, contentar-se com a transmissão e a aceitação passiva de uma verdade ou de um ideal já elaborados: a beleza como a verdade, não recria senão o sujeito que a conquista."(2)

Na introdução de uma outra obra sua, "Pedagogia e Psicologia", Piaget ressalta que a escolha do método de ensino depende do que se pretende ensinar. Para nós isto significa que em arte, mais do que em qualquer outra disciplina, o professor deve ensinar de forma a permitir à criança demonstrar as suas idéias. Deve ter ciência do que pode ser ensinado e do que pode e deve ser descoberto pela própria criança. Mais, ainda, deve ter coragem e hu

(2) A educação artística e a psicologia da criança, Revista de Pedagogia, 12, p. 137-140.

mildade para aprender com seus alunos o que deve ensinar (não o como ensinar, pois esta é a função do professor). Mas isto implica deixar de lado os preconceitos e aprender a receber, aceitando naturalmente as idéias e atitudes de seus alunos. Significa propiciar-lhes oportunidades de vivenciar diferentes experiências estéticas, as suas próprias experiências, ao invés de impor-lhes um "bom gosto" institucionalizado, porque "bom gosto" é modismo (decorar uma casa em estilo "art nouveau", por exemplo), enquanto que a experiência é o próprio perceber-sentir-agir diante do real.

A diferença fundamental está em que o "bom gosto" implica obediência a regras, conformismo, ação segundo modelos. Já a experiência é um processo ativo, que vem "de dentro para fora", não aceitando valores impostos. É fundamental, portanto, que o professor de arte saiba fazer essa distinção para que não acabe impondo os seus valores, que são os valores de um adulto (e muitas vezes de uma outra classe social), diversos dos que a criança possa ter.

Entendemos, portanto, que as atividades artísticas não podem, em hipótese alguma, abrir concessão à produção de um tipo de "arte" que obedece a uma norma estética canônica ou "superior", aceita e imposta aos alunos pelo professor. Mas elas devem, isto sim, propiciar uma verdadeira experiência estética, o que depende, essencialmente, de uma aprendizagem ativa e livre.

Tal forma de aprendizagem resulta muito mais da relação íntima que a criança mantém com o seu meio do que dos ensinamentos do professor. O desenvolvimento da sensibilidade estética não ocorre através de um ensino baseado na transmissão de técnicas, conceitos ou modelos, mas através de experiências ricas e variadas que a criança possa ter.

Entretanto, o que seria, concretamente, uma experiência

viva, capaz de contribuir para a formação dessa sensibilidade estética? As crianças estariam aptas a ter um "prazer estético" semelhante ao que o adulto experimenta diante de uma obra de arte? Acreditamos que sim. Tal forma de experiência pode ocorrer quando brinca com pedrinhas, experimenta o efeito das tintas que escorrem no papel, ou do som que obtém batendo dois pedaços de madeira. O que estamos querendo dizer é que as atividades artísticas devem ser planejadas em termos do desenvolvimento e da experiência real das crianças, ou seja, da vivência que têm de uma determinada realidade.

Uma atividade livre e ativa não implica, entretanto, uma "aprendizagem desamparada", ou seja, uma situação na qual as crianças são deixadas sem orientação alguma. Isto ocorre frequentemente no ensino de arte porque muitos professores, acreditando estarem contribuindo para o desenvolvimento da criatividade da criança, abandonam-na em suas atividades de expressão, negando-lhe qualquer tipo de ajuda.

O que acontece é que geralmente a criança recorre ao professor por dificuldades técnicas de realização: dificuldade em recortar, colar ou armar, em misturar tintas. Se a criança foi capaz de planejar a sua atividade mas não consegue colocá-la em prática, o professor não deve negar auxílio, pois isto seria privá-la do prazer de realizar o que idealizou. Sem fazer pela criança ele poderá ajudá-la a resolver seus problemas, como por exemplo, sugerir uma simplificação do projeto ou indicar o modo mais fácil de colocá-lo em prática. Poderá, até mesmo, caso seja necessário, intervir diretamente, ajudando a criança a misturar as tintas, colar pedaços de um objeto que constrói etc. O importante é propiciar-lhe oportunidades de se tornar independente, sem que isto contribua para o desenvolvimento de sentimentos de frustração, de angústia ou de fracasso. O importante

é fazê-la sentir-se confiante e amparada em suas atividades.

Da mesma forma que acreditamos que o professor deve auxiliar a criança em suas dificuldades técnicas, acreditamos, também, na importância de ampará-la quando se trata de criar, de ter idéias originais. Dar-lhe uma folha de papel e pedir-lhe que desenhe "qualquer coisa" não é, de forma alguma, propiciar-lhe condições para uma livre expressão, ou para o desenvolvimento da criatividade. Esta é outra forma de abandono que o professor pode fazer seus alunos sentirem!

A livre expressão também é entendida, por muitos professores, como uma forma da criança extravasar suas emoções, sendo a atividade livre encarada como inconseqüente e irrefletida.

Esta não é a dimensão que pretendemos dar ao trabalho de livre expressão da criança. Livre expressão, para nós, significa, ao contrário, uma criação crítica e refletida sobre uma realidade, o que só acontece no trabalho espontâneo, porém consciente.

É, por isso, que necessitamos de uma metodologia de ensino que respeite a criança como indivíduo em suas manifestações naturais de expressão, sem contudo abandoná-la, negando-lhe orientação ou ajuda quando necessário. Cabe ao professor não só orientar as atividades da criança, auxiliá-la no que for preciso, como, e principalmente, providenciar para que ela vivencie diferentes experiências estéticas, estimulando-a a uma expressão original.

Por outro lado, o trabalho espontâneo, em arte, é muitas vezes colocado num segundo plano, em função de um ensino calcado em "*estratégias para o desenvolvimento da criatividade*". Esta posição é defendida, principalmente, por aqueles que consideram a criatividade como "*flexibilidade de pensamento*", "*fluência de idéias*", "*capacidade de ter idéias novas*" ou de "*descobrir novas*

relações" etc. Para nós tais definições apenas limitam o campo da criatividade e as suas estratégias correspondentes não passam de exercícios programados a fim de treinar o aluno para uma melhor competência em testes que pretendem medir a criatividade. Como afirma Barbosa em sua obra "Teoria e Prática da Educação Artística", estes exercícios, ao invés de desenvolver a criatividade, conduzem a uma estreita operacionalidade de pensamento, sendo *"... tão esquemáticos que apenas criam novos modelos de expressão ou um novo convencionalismo..."*.⁽³⁾ Confunde-se assim um ensino criativo com um treinamento de habilidades, quando, para que ocorra o primeiro, é preciso

"... prover a criança com experiências ricas e com encontros que lhe permitam lidar com a fantasia, ser imaginativo, fazendo perguntas, maravilhando-se, investigando e testando suas próprias idéias e sentimentos contra os fatos."⁽⁴⁾

Até agora falamos apenas sobre a necessidade de um ensino que preserve e incentive a livre expressão infantil. Mas ela só pode realmente acontecer quando se concretizar numa prática. Assim sendo, é necessário, também, que a aprendizagem artística seja fundamentada na experiência, no fazer artístico. Como bem dizem Lowenfeld e Brittain *"... o melhor preparo para criar é o próprio ato de criação"*.⁽⁵⁾

Também outros especialistas em educação artística, seja

(3) Ana M.T.B. BARBOSA, Teoria e prática da educação artística, p.59.

(4) William G. VASSAR, Creative-productive thinking. A bridge between the cognitive and affective demains, apud Ana M.T.B. BARBOSA, op.cit., p.60.

(5) Desenvolvimento da capacidade criadora, p.16.

em artes plásticas, música, expressão corporal ou dramatização, são unânimes em afirmar que a exigência de um preparo teórico ou técnico anterior ao ato de criação é desnecessária, e até mesmo prejudicial, pois reprime a capacidade natural da criança para criar.

Além do mais, como nos ensina Piaget, a lógica do adulto é diferente da da criança. O adulto tem uma inteligência reflexiva que o conduz à prática, enquanto que na criança ocorre o inverso: é a partir da experiência concreta que ela chega à inteligência conceitual. O pensamento é interiorização da ação, donde a importância da atividade, no processo de aprendizagem, preceder a teoria.

Assim, em qualquer forma de expressão, seja em música, em dança, em artes plásticas, em expressão corporal ou em dramatização, desaconselha-se o ensino de técnicas e destrezas, de conhecimentos teóricos desvinculados de uma prática. Pretende-se, portanto, que as crianças, desde o início, cheguem a uma grande capacidade de expressão, sem ter de alcançar previamente uma destreza ou conhecimento que, para muitas, está além de suas possibilidades físicas ou do estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontram.

Em expressão corporal, por exemplo, as atividades devem procurar levar a criança a alcançar determinada forma de domínio físico de modo que lhe seja cada vez mais fácil manifestar-se corporalmente. Mas isto sem que, em nenhum momento, o esforço do progresso técnico se sobreponha ao prazer da expressão pelo movimento.

Com a música ocorre o mesmo. Vários educadores consideram que a musicalidade é uma capacidade inata que todos têm, em maior ou menor grau, e que a existência de tantos ineptos nesta

arte não significa que apenas alguns poucos eleitos foram dotados para ela. O que ocorre é que o ensino musical, quando existe, é ineficiente, dando-se através de métodos que propõem a teoria antes da vivência musical, impedindo a criança de desenvolver sua capacidade de expressar-se através do som.

O grande educador que existia em Villa-Lobos visualizou bem este problema quando afirmou que era preciso

"... distinguir a música-papel da música-som, de modo a tornar bem claro que se a música não vive de som não tem nenhum valor, qualquer que seja o estudo acadêmico que lhe devotou". (6)

É, pois, importante que o professor proporcione à criança a oportunidade de criar constantemente, com os conhecimentos e destrezas que possui no momento, ao invés de tentar desenvolver-lhe primeiro aptidões e conhecimentos, para depois chegar à ação expressiva.

O problema do ensino de arte na pré-escola.

A nossa primeira intenção ao nos propormos a realização deste estudo foi a de pesquisar profundamente o problema do ensino-aprendizagem em arte, e mais especificamente na pré-escola. Para tanto é importante colocarmos, desde já, as idéias que guardávamos a esse respeito.

Estávamos certos de que o processo ensino-aprendizagem se relaciona intimamente ao meio social, e que somente o estudo das

(6) Educação musical, Boletim Latino Americano de Música, vol.6, 1.^a parte, p.496.

relações entre este processo e a sociedade na qual se desenvolve poderia ser eficaz, uma vez que os diferentes sistemas econômico, educacional, social, político e legal, implícita ou explicitamente o afetam.

Acatávamos a idéia de que a escola, como instituição, confirma e sustenta a realidade social na qual existe, num papel passivo, estático, conformista. Mas, e a arte que se faz nas escolas, seria ela uma arte dinâmica e criadora, contestadora e renovadora? Ou seria uma arte cristalizada e estereotipada, acrítica e conservadora, para ser coerente com a função da escola?

Inúmeros fatos nos levavam a crer que o segundo caso seria o verdadeiro. Que a arte, por sua própria natureza divergente e revolucionária, instrumento de renovação cultural, caminhando sempre junto às transformações sociais, não cabia numa escola reprodutora de uma sociedade, cujo principal papel é homogeneizar condutas e idéias, segundo um determinado padrão estabelecido por ela mesma. Exemplo disto era o comportamento característico de inúmeras turmas de licenciandos que passaram por nós no Curso de Formação de Professores Especializados em Educação Pré-Primária, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Esses nossos alunos demonstravam, sempre, um comportamento acrítico e não-criativo, e — por que não dizer? — apático mesmo, diante de nossas propostas de trabalho. Convidados a realizar uma atividade de criação qualquer, algo muito simples como um desenho, por exemplo, insistiam sempre em copiar ou "colar" gravuras de livros ou revistas, em utilizar modelos já prontos. Impedidos de tal prática protestavam veementemente, alegando não serem capazes de criar nada! Mas, o que é pior, insistiam em obter moldes de trabalhos e atividades a serem desenvolvidos com crianças, para, futuramente, impingi-los aos seus alunos.

Isto nos levou a refletir seriamente sobre o fato de que, já na pré-escola, as crianças estariam, e continuariam a ser, massacradas com atividades pseudo-artísticas, nas quais não teriam a mínima oportunidade de expressar o que pensavam ou sentiam a respeito do mundo em que vivem. E, ainda mais, que as aulas de arte na pré-escola estariam fadadas a ser simplesmente aulas nas quais executa-se desenhos estereotipados, sempre iguais e despersonalizados; dança-se sempre da mesma maneira, todos juntos e igualmente; repete-se gestos e falas sem saber porque! Enfim, a arte numa função meramente decorativa, disciplinadora ou de pretensão lazer, completamente marginalizada, à parte do processo pedagógico.

Seria este o papel da arte na educação da criança? A arte reduzida a "música para escovar os dentes", desenhos mimeografados, "teatro" dublado? E o professor de arte deveria ser apenas aquele que organiza as festas para comemorar datas diversas, que faz as crianças executarem presentinhos para os pais, que as distrai, ou, até mesmo, lhes impõe uma determinada forma de conduta através da música, e nada mais, além disso?

A triste verdade que constatávamos era que estes futuros professores, criados numa escola que os havia ensinado a copiar e repetir coisas, sem nunca refletir sobre os seus atos, estavam se preparando para fazer de seus alunos adultos repetidores e conformados, também. Seria isto desejável?

Piaget afirma que:

"O principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer novas coisas, não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram — homens criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar e não aceitar tudo o que lhes é oferecido". (7)

(7) Development and learning, *Piaget rediscovered*, apud Amélia A. D. de CASTRO, Piaget e a pré-escola, p.42.

Chegávamos, assim, a um impasse. De um lado sabíamos que a escola deveria formar "homens criativos", que buscassem a sua verdade e que participassem da construção da sua realidade. De outro lado tínhamos o real, uma escola que formava homens conformados, "repetidores".

Mas estaria a escola destinada eternamente a conservar e reproduzir uma determinada situação social? Será que esta sua função não poderia ser modificada, pelo menos em parte? Teríamos de aceitar tal fato passivamente?

A resposta para esta nossa indagação nos veio da leitura da obra de Nidelcoff, "Uma escola para o povo", na qual ela afirma:

"... a escola que o povo recebe é muito mais a escola que os professores organizam com sua maneira de ser, de falar, de trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares."(8)

Nidelcoff nos mostrava, então, que aquela visão pessimista de que a escola é (e só pode ser) reprodutora da sociedade, podia ser substituída por uma concepção de escola como resultado da ação dos seus professores, como resultado de uma opção dos mesmos em fazer dela uma instituição conservadora ou dinâmica. Víamos que o professor poderia ser um importante fator de mudança ou de conservação. E entre esperar passivamente por uma transformação social para então agir, ou procurar abrir espaços para uma ação imediata, preferíamos a segunda forma, pois por menor que seja este espaço, esta é a única coisa que temos a fazer, que podemos fazer, e que é de nossa responsabilidade fazê-lo.

(8) Uma escola para o povo, p.19.

Configurou-se-nos assim que era muito importante o papel do professor na escola, para nós o papel do professor de arte, porque a arte, pela sua própria natureza (a originalidade, a inovação, a infinita busca não são componentes do seu ser?), é o meio ideal para uma prática crítica e criativa, a arte numa relação dialética com a escola!

O problema diante do qual nos encontrávamos já se delineava claramente. Víamos, de um lado, a necessidade de uma educação criadora que permitisse à criança, através da arte, descobrir e expressar a sua compreensão da realidade, de um modo pessoal, crítico e criativo. De outro, os professores, fazendo das atividades artísticas um instrumento de repressão, forçando a criança a atuar dentro de modelos, impondo valores e conceitos alheios à sua realidade, conduzindo-a a um comportamento estereotipado, acrítico e não criativo. O nosso estudo, então, deveria, fundamentalmente, tratar dos problemas metodológicos referentes ao ensino artístico, mais especificamente na pré-escola.

Entendendo que estes problemas se relacionam profundamente aos problemas de base da educação, que por sua vez refletem a estrutura social na qual o processo educativo se desenvolve, decidimos por realizar um estudo que se baseasse na observação de uma realidade, procurando descobrir as relações mantidas pelos professores e alunos entre si e com o ambiente de aprendizagem, já que partimos do pressuposto de que o processo ensino-aprendizagem se insere num contexto amplo e complexo, influenciando e sofrendo influências do mesmo. Preocupamo-nos, então, em realizar um estudo no qual os elementos relativos ao ensino artístico fossem considerados como parte de uma estrutura social mais ampla, única forma de chegar à verdadeira significação dos mesmos no processo ensino-aprendizagem.

Desejávamos, também, que nosso estudo não ficasse apenas no plano teórico, mas que oferecesse uma resposta prática, elaborada a partir de uma experiência concreta. Que fosse a resposta real de uma prática pedagógica comprometida com a realidade brasileira, a contribuição que nós, educadores conscientes do significado social e político da nossa função, deveríamos dar, no desejo de transformar e construir uma nova realidade.

Acreditávamos, ainda, que esta prática pedagógica deveria ser muito mais o resultado de uma experiência nossa, já vivida no dia-a-dia de muitos anos de magistério, do que fruto de uma assimilação de teorias que nem sempre têm a ver com a nossa realidade.

O que pretendíamos, em suma, era realizar uma reflexão crítica de uma determinada realidade e, a partir dela, propor um modo de ação.

O caminho encontrado para isto foi a realização de um projeto de ensino artístico para a pré-escola que atendesse às necessidades de uma realidade brasileira, isto é, um projeto sem sofisticação, que pudesse ser aplicado em escolas da rede oficial de ensino, com as pessoas e os recursos que tal tipo de escola pode contar.

Este projeto, centro do presente estudo, constituiu-se na elaboração, aplicação e avaliação de um programa de ensino artístico destinado a crianças pré-escolares (5-6 anos de idade) e desenvolvido através de atividades de música, artes plásticas, expressão corporal e oral.

Como já afirmamos anteriormente, não era nossa intenção fundamental desenvolver um estudo teórico ou prático baseado numa teoria, mas refletir sobre uma realidade e propor uma forma de ação a ser desenvolvida nela. Então a nossa pesquisa só seria

aceitável se a resposta para o seu problema pudesse vir de um estudo do real, e não de um estudo experimental (e por isso mesmo artificial) do comportamento do aluno.

Assim, muito mais do que a assimilação de teorias e a sua aplicação prática, o projeto foi fruto de uma reflexão sobre determinada realidade brasileira e de uma busca de soluções concretas para ela. A partir de um estudo teórico e de uma experiência adquirida em muitos anos de magistério, ou seja, de uma prática na realidade do ensino artístico no Brasil, acreditávamos ser possível propor um programa de ensino o qual, depois de aplicado e avaliado, poderia nos conduzir à descoberta de como deve e pode ser o processo do ensino artístico numa pré-escola brasileira, real.

Os objetivos do nosso estudo, portanto, puderam ser expressos assim:

- i) Elaboração de uma proposta de ensino que forneça aos professores de pré-escola condições para fazerem de sua ação um meio de ajudar seus alunos a participar ativamente da construção de uma realidade, ou seja, expressando-se de modo próprio e autêntico a respeito do mundo em que vivem.
- ii) Conhecimento de como se dá o processo ensino-aprendizagem desencadeado a partir da proposta de ensino elaborada, bem como as relações mantidas entre ele e a realidade na qual se desenvolve.
- iii) Reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem levado a efeito, inserindo-o num contexto mais am-

plo, de modo a poder chegar a constatações teóricas sobre uma realidade, a partir de fatos extraídos da própria realidade.

Na prática estes objetivos visavam à busca de respostas a questões como:

- i) Seria possível planejar e executar um programa de ensino artístico, para a criança em idade pré-escolar, que a respeitasse como pessoa, que a incentivasse a agir por si própria, a pensar e a criar?
- ii) Tal programa poderia fugir aos padrões tradicionais de ensino artístico na escola, evitando dar à criança uma visão institucionalizada de arte, permitindo-lhe expressar os valores de sua classe social, seu próprio universo?
- iii) Seria viável criar este programa em função de objetivos mais amplos, levando em consideração o desenvolvimento da criança como um todo, em vez de realizá-lo nos moldes comuns, visando apenas proporcionar lazer, realizar "belos" trabalhos, ou desenvolver uma ou outra habilidade?

Mais especificamente em relação à aplicação do programa, e em decorrência das questões acima, tínhamos ainda outras indagações, a saber:

- i) O professor de pré-escola seria capaz de compreender e aplicar o programa? De modificar e/ou criar novas atividades a partir das sugestões apresentadas? Seu preparo pedagógico influiria no processo, mesmo não sendo ele o responsável pelo planejamento das atividades?
- ii) As condições psico-físicas do professor e dos alunos poderiam influir no processo? Como?
- iii) De que modo a interação entre os alunos e entre estes e o professor poderia intervir no programa?
- iv) De que forma a escola, como uma instituição, afetaria a execução do programa?
- v) Quais as influências que as condições físicas de um local poderiam acarretar ao programa?

Todas estas nossas indagações refletiam, em última instância, a busca de um objetivo mais amplo e básico de todo o nosso estudo, e de nossa própria posição perante a função da arte na educação, mas o qual, não sendo possível verificar empiricamente, permaneceu como uma meta: construir um pensar e um fazer que proporcionassem à criança uma visão de arte e de vida como um todo indissolúvel.

A seguir falaremos sobre o desenvolvimento do nosso estudo e de como, na prática, procuramos encontrar as respostas às questões aqui levantadas.

PARTE II

PROPOSTA E PRÁTICA

A metodologia de trabalho.

O móvel de toda investigação científica é a consciência de que "... *existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente*".⁽⁹⁾

Como afirma Léfêbvre⁽¹⁰⁾, o aparente é parte da essência, mas o conhecimento não deve se restringir a esta aparência; deve buscar a própria essência do fenômeno.

Foi em busca dessa essência, dessa verdade oculta que nos propusemos a estudar o fenômeno do processo ensino-aprendizagem em arte, num determinado contexto espaço-temporal. Optamos por fazê-lo através de um estudo dialético, por três razões principais. A primeira delas decorreu do fato de acreditarmos que o homem percebe, pensa e se expressa de determinada maneira em decorrência do espaço cultural em que vive, do momento histórico no qual se encontra, mas que, ao mesmo tempo, pode mudar esta realidade, por

(9) Karel KOSIK, Dialética do concreto, p.13.

(10) Lógica formal-lógica dialética, passim.

que ele é não só o produto, como também o produtor de tal realidade. E é esta a forma como a dialética entende a relação do homem com o seu meio, uma "relação dialética" (11), ambos agindo e reagindo continuamente um sobre o outro.

A segunda razão pela qual optamos por um estudo dialético resultou do papel extremamente importante que esta visão confere ao homem, o de construir a realidade, enfatizando a importância de uma teoria ligada à prática, de um fazer e não apenas de um constatar.

"A praxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria, é determinação da existência humana como elaboração da realidade."(12)

O conhecimento, a "oculta verdade", surge de uma prática e de uma reflexão sobre o real, pois

"O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da praxis humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático."(13)

Finalmente, a nossa opção por um estudo dialético decorreu da forma como ele busca a essência de um fenômeno a partir da própria realidade, entendendo as relações do real como em contínuo processo, ao invés de tentar explicá-lo através de um modelo, que elucida apenas certos aspectos do real, o que resulta numa visão estática do mesmo. Parte dos fatos e a eles retorna, procurando compreender a essência do fenômeno estudado, analisando o

(11) Henry LÉFÈBVRE, op.cit., fala em "interação dialética".

(12) Karel KOSIK, op.cit., p.202.

(13) Ibid., p.22.

modo como os fatos revelam a realidade.

Consideramos que o estudo dialético se impõe sobre os outros, principalmente porque "... não é o método da redução", mas

"... é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da exploração dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico". (14)

Conhecer verdadeiramente, conhecer a essência de um fenômeno, segundo uma visão dialética, implica, portanto, num processo cujos momentos são:

- destruir a aparente objetividade do fenômeno para conhecer a sua autêntica objetividade;
- conhecer o caráter histórico do fenômeno;
- conhecer o conteúdo objetivo e o significado do fenômeno, a sua função objetiva e o lugar histórico que ele ocupa no corpo social.

É importante ressaltar, entretanto, que o conhecimento, por se basear na realidade, é sempre passível de ser superado, pois a própria realidade "... é um processo que evolui continuamente através de contradições". (15)

Assim, em um estudo dialético não existe verdade absoluta. O conhecimento surge progressivamente, através de meias verdades, quando a relatividade de uma verdade ou erro é aceita pela lógica dialética, ao contrário da lógica formal ou abstrata, que divide os fatos em falsos ou verdadeiros.

(14) Karel KOSIK, op.cit., p.32.

(15) Henry LÉFÈBVRE, op.cit., p.93.

Mas entender que todo conhecimento é um conhecimento relativo não significa negar a verdade objetiva. Tal verdade pode ser considerada, mas sempre entendida como momentânea, passível de ser superada no momento seguinte.

A diferença, portanto, entre o racionalismo e empirismo e a dialética, em relação ao conhecimento é que, para os dois primeiros, o conhecimento desenvolve-se linearmente, é aditivo, sistemático, enquanto que, para o pensamento dialético, o conhecimento decorre de um processo que se desenvolve num movimento espiral, sempre retornando sobre o já superado, para aprofundar o já conhecido:

"Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade."(16)

Vimos, assim, que a dialética entende que um fenômeno só pode ser compreendido na sua essência se a busca do conhecimento se fundamentar no estudo da realidade, devendo esta ser encarada como um conjunto dinâmico, com seus elementos interagindo, causa e efeito do contexto no qual se inserem.

Dentro desta perspectiva, o fenômeno em um estudo dialético deve ser estudado numa visão sintética e dinâmica, opondo-se à visão analítica e estática empregada em pesquisas norteadas por uma concepção filosófica de lógica formal. Cumpre ressaltar, en-

(16) Karel KOSIK, op.cit., pp.41 e 42.

entretanto, que à síntese chega-se através da análise, mas sem que, em momento algum, se esqueça que o estudo das partes é feito em função do todo.

Se entendermos que os elementos de um fenômeno interagem mutuamente (assim como os vários e diferentes fenômenos agem e reagem uns sobre os outros), devemos admitir que o efeito de um é a causa do outro, e vice-versa, sem considerar, entretanto, que, todas estas relações sejam essenciais para a compreensão de tal fenômeno. Desta forma, ao estudá-lo, pode-se deixar de lado, provisoriamente, as relações não essenciais para a sua compreensão, restringindo, portanto, o campo de estudo.

Tal procedimento é outro fato que se opõe à metodologia de pesquisa tradicional, segundo a qual todo efeito resulta de uma causa, as mesmas causas produzem os mesmos efeitos, e, ainda, o acaso não é nunca levado em consideração.

Considerar o fenômeno como um conjunto dinâmico, no qual seus elementos agem e reagem contínua e mutuamente, implica ainda considerar o fenômeno como um todo. Decorre daí outro princípio metodológico a ser considerado num estudo dialético: de que cada fenômeno só pode ser considerado como momento do todo. Este princípio é denominado por Kosik "*princípio da totalidade concreta*", entendendo ele que

"... os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio". (17)

A concepção de totalidade no método dialético não deve,

(17) Op.cit., p.41.

entretanto, ser confundida com a de outras correntes filosóficas. Para a concepção atomístico-racionalista o todo é a soma das partes. Para a concepção organicista (e organicístico-dinâmica) o todo é mais do que a soma das partes, sendo-lhe conferida uma predominância e prioridade sobre as mesmas. Para o método dialético, entretanto, o todo não é a simples reunião de partes, nem está dado, mas cria-se e se desenvolve na interação das partes. Em consequência disto um fato só pode ser compreendido em suas relações com o todo e, mais importante ainda *"... o próprio conceito do fato é determinado pela concepção total da realidade social"*.⁽¹⁸⁾

Desta forma uma pesquisa que se pretende seja um estudo dialético deve deixar de se ocupar com fatos isolados para se preocupar essencialmente com os processos e relações, valorizando a dependência recíproca entre os fatos e generalizações; pois como afirma Kosik *"... assim como a generalização é impossível sem os fatos, do mesmo modo tampouco existem fatos científicos que não contenham o elemento da generalização"*.⁽¹⁹⁾

A idéia de totalidade está intimamente ligada à de realidade. Definir o que é totalidade é, antes de tudo, definir o que é a realidade. Buscar a verdadeira essência de um fenômeno, a realidade, é compreender o fenômeno em sua totalidade. O todo, entretanto, surge-nos, de início, como um todo incognoscível.⁽²⁰⁾ Mas é desta confusa primeira apreensão do todo que se chega, através da análise, aos conceitos e abstrações, para depois, através da síntese, retornar ao ponto de partida, ao todo novamente, *"...desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articu-*

(18) Karel KOSIK, op.cit., p.44.

(19) Ibid.

(20) *"... o todo é imediatamente acessível ao homem mas é um todo caótico e obscuro"*. Ibid., p.30.

lado e compreendido". (21)

Assim reproduz-se no plano das idéias a realidade, em todos os seus aspectos e dimensões, num processo em que o todo não só torna-se cognoscível, como é delineado e determinado. A realidade, então, é entendida

"... como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável, nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las)...". (22)

O princípio da totalidade se revela também na forma como a dialética concebe a atividade humana, imprimindo-lhe um caráter total, e acreditando na indissolubilidade da história dos fatos econômicos e sociais e a história das idéias:

"É a razão pela qual o investigador sempre deve esforçar-se por (...) integrar no estudo dos fatos sociais a história das teorias a respeito desses fatos, assim como por ligar o estudo dos fatos de consciência à sua localização histórica e à sua infra-estrutura econômica e social.

Ao finalizarmos estas considerações desejamos sintetizá-las de modo a deixar claro alguns pontos essenciais, os quais procuramos levar em consideração no nosso estudo:

- i) Os fatos, os fenômenos, estão em constante interação num todo que é a realidade. Assim sendo, não devem

(21) Karel KOSK op.cit., p.29.

(22) Ibid., p.36.

(23) Lucien GOLDMANN, Ciências humanas e filosofia: O que é a sociologia?, p.28.

ser estudados isoladamente, devendo ser sempre considerados no todo, "... pois é este que contém a realidade, a verdade, a razão de ser das partes". (24)

ii) Os fenômenos estão em processo contínuo. As modificações, por sua vez, processam-se gradualmente (modificações quantitativas) e às vezes de modo repentino (modificação qualitativa). A esse respeito, afirma Léfêvre: "O salto dialético implica, simultaneamente, a continuidade (o movimento profundo que continua) e a descon
tinuidade (o aparecimento do novo, o fim do anti-
go)." (25)

iii) O conhecimento desenvolve-se como uma espiral sendo que a apreensão do real ocorre, de um modo geral, da seguinte maneira:

- o real é percebido global e confusamente;
- os dados apreendidos de tal percepção são analisados, etapa em que os elementos são separados e estudados sob o ponto de vista abstrato e unilateral, mas sem se esquecer que a parte está indissolivelmente ligada ao todo, encarando a análise como uma etapa que antecede a síntese; (26)
- através da síntese volta-se ao todo, agora não apenas percebido, mas também compreendido.

(24) Henry LÉFÈVRE, op.cit., p.210.

(25) Ibid., p.239.

(26) "O pensamento 'sintético' conserva-se no coração mesmo da análise, para orientá-la, para preparar os caminhos da análise, para conservá-la em movimento, na ligação dos elementos diferentes ou opostos". Ibid. p.120.

Os procedimentos e instrumentos de pesquisa no estudo dialético.

O estudo dialético, escolhido para nortear o presente trabalho, por se preocupar essencialmente com o real, levou-nos a buscar um método de trabalho fundamentado no concreto, numa dada realidade. Assim sendo resolvemos realizar um estudo a partir de uma observação direta do processo ensino-aprendizagem, tal como ele acontece na própria sala de aula para, posteriormente, fazer uma avaliação desse mesmo processo.

Pretendíamos uma observação e avaliação que nos permitissem a apreensão e compreensão do real como um todo. Os métodos tradicionais de observação e avaliação, que focalizam aspectos de uma realidade e que buscam resultados quantificáveis, não nos serviam. Foi, então, que optamos por uma observação baseada na forma como é empregada em antropologia social, na psiquiatria e na sociologia, e que só recentemente passou a ser utilizada em pesquisas educacionais. Tal observação, que recebe diferentes denominações segundo cada autor ("*microethnographical*" por Smith e Geoffrey⁽²⁷⁾, "*naturalistic*" por MacDonald⁽²⁸⁾, "*ecological*" por Parlett⁽²⁹⁾, "*antropológica*" ou "*etnológica*" por Delamont e Hamilton⁽³⁰⁾), transposta para a realidade específica do problema ensino-aprendizagem consiste, de um modo geral, num longo e intensivo trabalho de observação em um pequeno número de classes. Neste período o obser

(27) The complexities of an urban classroom, apud Sara DELAMONT e David HAMILTON, Classroom research: A critique and a new approach, p.11, in Sara DELAMONT e Michael STUBBS, Explorations in classroom.

(28) The evaluation of the humanities curriculum project, apud Sara DELAMONT e David HAMILTON, op.cit., p.11.

(29) Undergraduate teaching observed, apud Sara DELAMONT e David HAMILTON, op.cit.

(30) Op.cit.

Os procedimentos e instrumentos de pesquisa no estudo dialético.

O estudo dialético, escolhido para nortear o presente trabalho, por se preocupar essencialmente com o real, levou-nos a buscar um método de trabalho fundamentado no concreto, numa dada realidade. Assim sendo resolvemos realizar um estudo a partir de uma observação direta do processo ensino-aprendizagem, tal como ele acontece na própria sala de aula para, posteriormente, fazer uma avaliação desse mesmo processo.

Pretendíamos uma observação e avaliação que nos permitissem a apreensão e compreensão do real como um todo. Os métodos tradicionais de observação e avaliação, que focalizam aspectos de uma realidade e que buscam resultados quantificáveis, não nos serviam. Foi, então, que optamos por uma observação baseada na forma como é empregada em antropologia social, na psiquiatria e na sociologia, e que só recentemente passou a ser utilizada em pesquisas educacionais. Tal observação, que recebe diferentes denominações segundo cada autor ("*microethnographical*" por Smith e Geoffrey⁽²⁷⁾, "*naturalistic*" por MacDonald⁽²⁸⁾, "*ecological*" por Parlett⁽²⁹⁾, "*antropológica*" ou "*etnológica*" por Delamont e Hamilton⁽³⁰⁾), transposta para a realidade específica do problema ensino-aprendizagem consiste, de um modo geral, num longo e intensivo trabalho de observação em um pequeno número de classes. Neste período o obser

(27) The complexities of an urban classroom, apud Sara DELAMONT e David HAMILTON, Classroom research: A critique and a new approach, p.11, in Sara DELAMONT e Michael STUBBS, Explorations in classroom.

(28) The evaluation of the humanities curriculum project, apud Sara DELAMONT e David HAMILTON, op.cit., p.11.

(29) Undergraduate teaching observed, apud Sara DELAMONT e David HAMILTON, op.cit.

(30) Op.cit.

vador não só observa e toma notas, como conversa com professores e alunos, participa das atividades, enfim, envolve-se totalmente na situação observada, tornando-se um observador participante, procurando apreender a realidade do processo ensino-aprendizagem de uma forma global, em todas as suas nuances.

A diferença fundamental entre a forma de observação empregada em pesquisas tradicionais e a empregada nos modelos nos quais nos baseamos é que, no primeiro caso, utiliza-se categorias específicas, pré-estabelecidas, impedindo uma exploração tautológica e favorecendo um certo tipo de conclusão em decorrência do sistema de categorias empregado. O resultado é uma representação estática da realidade, uma vez que os fenômenos, descritos em categorias, criam tendências das quais é difícil escapar.

Já a observação "*antropológica*" é uma forma de observação aberta que admite todos os dados, que não "encaixa" tais dados em categorias já prontas, mas que permite a criação ou modificação dessas categorias após a coleta de dados. Assim, a observação não depende de categorias já dadas, mas antes são as categorias que surgem em função do que se observa. Além do mais, tal forma de observação não se prende única e exclusivamente ao comportamento externo, ao que pode ser medido e categorizado, mas, principalmente, busca o que está por trás de tal comportamento. Não se restringe a codificar os dados, mas em descrever os fatos, permitindo, assim, que tais informações possam, posteriormente, ser interpretadas de forma diferente por outros pesquisadores, o que não acontece quando os dados são cifrados.

Finalmente, o que é muito importante para o nosso trabalho, baseado no estudo dialético, a observação "*antropológica*" diferencia-se por sua preocupação com o global, com o fenômeno em sua totalidade, o que não ocorre em pesquisas tradicionais, nas

quais a observação incide sobre segmentos de ação ou comportamento. Preocupando-se, inclusive, com o contexto espaço-temporal no qual os dados foram colhidos, insere o fenômeno no espaço e no tempo, porque o toma como um todo. Sobrepõe-se, portanto, à forma como os dados são colhidos na pesquisa tradicional: em curtos períodos de observação, medidos em minutos, perdendo-se assim o sentido histórico do contexto.

Não empregando, portanto, um sistema já pronto, mas construindo-o no processo de observação, evita-se obter, como resultado de uma pesquisa, generalizações que, na verdade, nada dizem, que não relatam realmente o que acontece na sala de aula. Além do mais, como afirma Stubbs⁽³¹⁾, a situação de ensino-aprendizagem é uma situação por demais complexa para que possa ser descrita por categorias convencionais, pré-estabelecidas. Utilizando um sistema já pronto, o observador esforça-se por "codificar" o que acontece na sala de aula, classificando os eventos de acordo com um esquema já pronto. Assim os comportamentos e eventos não são descritos, a linguagem do professor e alunos não é anotada, mas tudo é codificado. Os dados, arranjados nas categorias pré-especificadas, as quais não podem sofrer nenhuma adaptação ou desenvolvimento, dão uma visão desvirtuada do processo, pois tais categorias ignoram os fatores qualitativos em função do que é imediatamente observável e quantificável. Desta forma perde-se, para sempre, a essência da situação observada. E é isto, segundo Stubbs o que torna especialmente inócuo o uso de sistemas de observação, já que o resultado de estudos desta natureza não descrevem verdadeiramente o que aconteceu na sala de aula, isto é, não descrevem o real em sua totalidade, mas apresentam apenas uma descrição sim-

(31) Language, schools and classrooms, passim.

plificada, fria e desprovida de significado, de uma situação tão complexa como o é a situação de ensino-aprendizagem.

Creemos que a principal causa da maioria das pesquisas que se utilizam de observação serem feitas através de sistemas previamente elaborados resulta do fato que tais sistemas permitem a coleta de dados não ambíguos e, conseqüentemente, uma análise objetiva dos mesmos. Nós, entretanto, acreditamos que o preço de tal objetividade é bastante alto. Rejeitando-se dados "subjetivos", "não-científicos", corre-se o risco de se ter uma descrição parcial dos eventos que nada, ou muito pouco, tem a ver com o real. Exclui-se, assim, o subjetivo em favor do objetivo superficial!

A observação participante é uma forma de trabalho pouco empregada em pesquisas educacionais. Geralmente os métodos de ensino são avaliados em função de testes e questionários, sem que haja uma preocupação maior em verificar o que realmente acontece na sala de aula. A esse respeito afirma Stubbs:

"Há uma enorme literatura sobre a 'teoria da aprendizagem' baseada largamente em situações experimentais, mas muito pouco é conhecido sobre o que e como as crianças aprendem nas escolas. O único modo de descobrir isto é observando-as na sala de aula."(32)

Segundo este autor tal fato ocorre porque a aprendizagem, freqüentemente, é considerada apenas como um fenômeno cognitivo ou psicológico, esquecendo-se os pesquisadores que "...ela depende crucialmente de uma relação social entre professor e aluno".(33) Além disso, afirma Stubbs, outros fatores como equipamento e local também influem nos resultados da aprendizagem, de modo que so

(32) Op.cit., p.69.

(33) Ibid., p.70.

mente através de uma observação do real é que podemos conhecer o porquê do sucesso ou fracasso de um método ou programa de ensino.

Mas existem ainda outras razões pelas quais a observação em sala de aula tem sido colocada em segundo plano. Alguns pesquisadores consideram os estudos do real muito complexos, abrangendo fatores incontrolláveis, o que seria bastante negativo, uma vez que uma situação não controlada dificilmente pode ser replicada. Desta forma o estudo estaria restrito a um pequeno número de classes, não podendo os resultados serem generalizados. Outros fazem restrições a esta forma de observação alegando que o comportamento do professor e dos alunos não seria natural quando em presença de pessoas estranhas.

Em relação a esta última objeção podemos afirmar que quando o observador assume uma posição de participante das atividades escolares a sua presença é aceita mais fácil e rapidamente. Após um pequeno período de adaptação ele estará perfeitamente integrado no ambiente, professor e alunos desempenhando-se com naturalidade, espontaneamente. Mesmo assim não podemos nos esquecer que, conforme afirma Gussow, o observador é uma variável que interfere no meio. (34) Entendemos, no entanto, que aceitar tal fato é melhor do que ignorá-lo.

Na verdade, é um erro pensar-se que o observador pode se manter de fora e à parte das pessoas e eventos que observa. A partir do momento em que ele inicia o seu trabalho torna-se parte do contexto. Acreditar-se na possibilidade de uma observação neutra é ilusório, pois como esclarece ainda Gussow:

(34) Observer-observed relationship as information about structures in small-group research, *Psychiatry*, 27, pp.230-247.

"O observador não só é parte do campo de observação como é o meio instrumental através do qual o campo é percebido, documentado e interpretado. Juntos, observador e observados são envolvidos em uma recíproca. O observador revela aspectos da estrutura ao mesmo tempo em que interage com os observadores."(35)

O envolvimento do observador com a situação observada, segundo Gussow, não deve ser encarado como um fator negativo, uma interferência indesejável que se deve procurar minimizar por todos os meios. Isto porque a linha de trabalho por ele proposta (e que nós acatamos) implica aceitar sem restrições o subjetivo, compreendendo que o modo como os dados são computados dependem da maneira como são percebidos e documentados, optando-se por uma descrição emocional do fenômeno, em oposição a uma descrição técnica do mesmo. Na verdade muitas pesquisas "objetivas" refletem preferências, sentimentos e identificação do observador com um determinado professor ou classe, ainda que não o admitam!

Quanto à complexidade da observação a ser feita em uma situação de sala de aula podemos argumentar, em primeiro lugar, que uma situação não deixa de ser complexa simplesmente porque nós a ignoramos. A esse respeito diz Stubbs:

"Se nós queremos saber como as pessoas se comportam em classe, nós temos que observá-las em classe. Se as trouxermos para um laboratório de psicologia na Universidade poderemos descobrir como elas se comportam ali. Mas isto é diferente do nosso interesse inicial!"(36)

Além disso, um estudo que emprega a observação sobre o real é muito mais rico, pois permite diferentes constatações a partir de uma mesma realidade, ao contrário da "pesquisa de laboratório

(35) Op.cit., p.232.

(36) Op.cit., p.73.

rio" ou feita através de testes, que só permite uma conclusão frente aos resultados obtidos.

Mas o ponto crucial na polêmica sobre a validade ou não do estudo de observação em sala de aula reside no fator controle de variáveis. Acredita-se que em testes ou em laboratórios o pesquisador pode controlar satisfatoriamente as variáveis, enquanto que num estudo sobre o real isto não acontece, devido à complexidade do mesmo. Esquecem-se entretanto os partidários de tal convicção que o modo como as pessoas interpretam ou reagem a um teste ou a uma situação de laboratório "altamente controlada" é impossível de ser controlado. Segundo Stubbs

"... o controle do comportamento em pesquisas de laboratório é largamente impuro (não se pode controlar como as pessoas interpretam as instruções do teste, por exemplo) e assim a noção de que todo experimento pode ser replicado está seriamente comprometida." (37)

Quanto ao fato de que as pesquisas baseadas numa observação do real não podem envolver muitas classes, em decorrência do próprio método de trabalho, convém salientar que, a despeito da diversidade das classes tomadas individualmente, certas características podem ser transportadas de um contexto particular a outro e, a partir de determinadas relações, processos ou fenômenos comuns, poder-se-á, mais tarde, chegar a conceitos gerais. Tais estudos não são, então, necessariamente restritos e desprovidos de importância!

Também em relação à avaliação, o que dela esperávamos não eram conclusões "objetivas" sobre o nível de aprendizagem alcançado pelos alunos após a aplicação de um programa de atividades, mas

(37) Op.cit. p.75.

perceber, através dela, como tal programa foi concretizado, como os diferentes aspectos da realidade observada se relacionavam, isto é, quais as relações mantidas entre professor, alunos e meio ambiente. O objetivo não era verificar o produto, o resultado mensurável a que chegariam os alunos ao cabo de um programa de ensino, mas estudar intensivamente o modo como tal programa se desenvolveria, em todas as suas etapas.

É nossa crença que o processo ensino-aprendizagem, inserido num contexto amplo e complexo, influi e sofre influências do mesmo. Sendo assim, a avaliação de como um programa de ensino ocorre, no real, deveria preocupar-se, fundamentalmente, com os fatores que o afetam e/ou são afetados por ele. Concretamente o que pretendíamos era uma avaliação do processo e não do produto, porque acreditávamos que uma descrição do mesmo seria muito mais rica e importante do que uma simples apresentação de resultados codificados e quantificados.

Assim sendo, optamos por uma avaliação baseada no modelo etnográfico de pesquisa. Tal forma de avaliação, denominada "avaliação iluminativa" por Parlett e Hamilton⁽³⁸⁾, entende que o processo ensino-aprendizagem ocorre num "*ambiente de aprendizagem*" que influencia tal processo, assim como é por ele influenciado. Daí a importância de uma avaliação do processo e não do produto, ao mesmo tempo que do todo, e não de aspectos de uma realidade.

A "avaliação iluminativa" pareceu-nos conveniente ao nosso estudo principalmente porque a proposta de ensino que deveria ser avaliada compreende, na sua maior parte, atividades de expressão e criatividade, o que é impossível ser mensurado. Em segundo

(38) L'evaluation illuminative; une demarche nouvelle dans L'Etude des Programmes d'Innovation (mimeografado).

lugar tal forma de avaliação dispensa a necessidade de se fazer, de antemão, suposições a respeito do tipo de resposta que se precisa encontrar. É, portanto, um tipo de avaliação que foi ao encontro da nossa predisposição inicial de não testar uma hipótese, mas de nos lançarmos abertamente a um estudo, num processo indutivo, que se iniciaria quando o programa começasse a ser levado a efeito.

Finalmente a nossa opção pela "*avaliação iluminativa*" se deu pelo fato que a avaliação tradicional, baseada em testes aplicados antes e depois do desenvolvimento do programa de ensino, ignora o que é mais relevante, isto é, que um programa, quando colocado em prática, sofre inúmeras modificações e toma formas diferentes, conforme a situação de sua realização. Transforma-se num modelo abstrato cujos

"... elementos constituídos são acentuados ou diminuídos, estendidos ou truncados, pelos professores, administradores, técnicos e alunos, que interpretarão e reinterpretarão o sistema de ensino em função de sua situação particular". (39)

A "*avaliação iluminativa*", ao contrário, considera o "*ambiente de aprendizagem*" no qual se deu a prática do programa, isto é, considera o meio sócio-psicológico e material no qual professores e alunos desenvolveram suas atividades. Isto significa que ela entende que diferentes fatores operam uns sobre os outros, de modo que cada classe, ou cada curso, deve ser tomado como um modelo único de circunstâncias e de costumes, de opiniões, de estilos de trabalho, que influenciam o processo ensino-aprendizagem, afetando os resultados deste processo.

(39) Malcolm PARLETT e David HAMILTON, op.cit., p.09.

Na prática, reconhecer a diversidade e a complexidade dos diferentes "*ambientes de aprendizagem*" implica relacionar as experiências de aprendizagem com o ambiente onde elas se realizam. Como consequência, motivação e rendimento passam a ser entendidos como dependentes do "*ambiente de aprendizagem*", o que torna sem significação a distinção psicológica tradicional entre cognitivo e afetivo. Assim, interesse ou tédio, alto ou baixo rendimento, devem ser encarados em função do "*ambiente de aprendizagem*" como um todo, e não de alguns componentes desse meio, considerados independentemente, já que os alunos não respondem apenas ao conteúdo apresentado pelo professor, mas assimilam, também, os modelos da realidade que constantemente são transmitidos em todo processo de ensino.

A "*avaliação iluminativa*" não se constitui num modelo, mas sim numa forma de abordagem, que pode ser adaptada a cada caso específico, sendo a própria natureza do problema a determinante dos procedimentos a serem empregados. Tais procedimentos, por sua vez, não são previamente definidos, mas surgem aos poucos, à medida em que se revela a necessidade do emprego dos mesmos. Mas, a despeito desta informalidade metodológica, três pontos são fundamentais e comuns a todo processo de "*avaliação iluminativa*": procurar abarcar a totalidade, aceitando todos os dados, sem a preocupação em delimitar variáveis; não empregar pré e/ou pós-testes; não aceitar generalizações estatísticas.

A despreocupação em trabalhar com variáveis decorre do fato de que as pessoas, no transcurso da pesquisa, sofrem mudanças, assim como o próprio "*ambiente de aprendizagem*". Trabalhar com variáveis definidas significaria impedir que o pesquisador se adaptasse a tais mudanças, levando-o a ignorar novas variáveis que poderiam surgir no decorrer do estudo.

Em relação ao não-uso de pré e/ou pós-testes, Stubbs⁽⁴⁰⁾ faz inúmeras críticas às pesquisas tradicionais, nas quais os estudantes são pré-testados e, depois de um certo tempo, testados novamente, atribuindo-se ao programa desenvolvido os resultados obtidos. Para ele estes resultados só poderiam ser considerados válidos se o experimento pudesse ser perfeitamente controlado. Ora, mesmo que tal fato ocorresse, o que é muito difícil em se tratando de pessoas, resultaria a pesquisa no estudo de uma situação artificial, sem nenhum interesse, uma vez que os resultados obtidos não poderiam ser generalizados, criando-se, desta forma, o divórcio entre uma realidade e o mundo real.

Quanto à coleta de dados, "*avaliação iluminativa*" não se preocupa com informações quantitativas, que negligenciam aspectos importantes porque considerados "subjetivos". Ao contrário, despreza as generalizações estatísticas e aceita os casos atípicos, a diversidade de interesses e a de opiniões. Por isso é que ela só pode ocorrer em função de uma observação na sala de aula, de uma observação do real. Tal tipo de observação, portanto, ocupa na "*avaliação iluminativa*" um lugar central, pois ela é realizada a partir dos dados e comentários interpretativos registrados pelo observador sobre o caráter manifesto ou latente da situação observada. Além da observação, outras fontes também podem ser levadas em consideração, como entrevistas, relatórios, análise de documentos etc.

Convém ressaltar, entretanto, que na "*avaliação iluminativa*" os dados não devem ser obtidos através de sistemas estandarizados. O que o pesquisador elabora para auxiliar esta coleta de informações é mais um guia para o observador, criado especialmen-

(40) Op.cit., passim.

te para os propósitos daquela pesquisa.

Ao final do trabalho prático, de posse de todas as informações que foram possíveis de serem coletadas, o pesquisador lê cuidadosamente todas as anotações, relatórios, questionários etc., para, a partir daí, pesquisar os princípios gerais subjacentes à organização do programa, separar os modelos de causa e efeito, situar suas descobertas num contexto mais amplo, interpretar, enfim, as informações que lhe foram conferidas.

Metodologicamente falando, a "*avaliação iluminativa*" ocorre, como se vê, através de uma "*focalização progressiva*", na qual o pesquisador parte do real em toda a sua complexidade, reduz paulatinamente os dados coletados (o que lhe permite dar um peso justo aos fenômenos únicos e não preditos), chegando, por fim, à síntese, na qual o real pode ser explicado.

A "*avaliação iluminativa*", por nós escolhida como procedimento para avaliar nosso programa de ensino, pode ser considerada por muitos estudiosos, como ineficaz, porque não permite generalizações. Apesar de não nos preocuparmos com tal fato, acreditamos, entretanto, que de certa forma o estudo de casos particulares pode se prestar a certas generalizações. Nossa convicção é de que os ambientes de aprendizagem, apesar de sua diversidade, apresentam traços comuns. Os professores se deparam com problemas paralelos, as reações dos alunos em muitas situações são as mesmas, enfim, a introdução de um novo programa de ensino provoca reações semelhantes em diferentes escolas. Desta forma, determinados fenômenos podem ser considerados comuns a toda situação de ensino-aprendizagem, assim como determinados aspectos decorrentes da introdução de uma inovação.

Finalmente é importante frisar que a avaliação de um programa de ensino feita nestes moldes, isto é, reconhecendo e apon-

tando a enorme complexidade do processo ensino-aprendizagem, mais aumenta do que diminui o grau de incerteza que existe a esse respeito. Acreditamos, entretanto, que em educação não existem respostas prontas, mas que elas existem em função de uma dada realidade, e surgem a partir do momento em que se duvida ou contesta um determinado fato ou conceito. E é este, para nós, o único caminho satisfatório para a educação, ainda que contrarie as duas posições geralmente adotadas pelos educadores: de descrença total, ou de afirmações dogmáticas a respeito de como deve se dar o processo ensino-aprendizagem.

Visto que os sistemas tradicionais de observação e avaliação empregados em pesquisas educacionais não eram apropriados aos nossos propósitos, resolvemos construir o nosso próprio sistema para desenvolver tal tarefa. Para tanto, elaboramos instrumentos que realmente atendessem aos nossos fins, que pudessem facilitar o nosso trabalho de apreender e compreender uma realidade, de modo a obter uma visão global do fenômeno em estudo.

Apenas para efeito de melhor compreender o real, cada instrumento aborda aspectos particulares do todo. Mas, ainda que cada momento do processo ensino-aprendizagem deva ser entendido como um todo, e ainda mais, como parte de um todo mais complexo e mais amplo, cada um destes momentos foi destrinchado em partes para proceder-se a análise destas partes e, posteriormente, chegarmos a uma síntese.

Por exemplo, ainda que professor, alunos, material, espaço e tempo estejam indissoluvelmente ligados numa situação didática, cada um destes elementos foi considerado separadamente, nos instrumentos, por necessidade de organização dos mesmos. Entretanto, tais aspectos foram observados no contexto geral, e avaliados desta forma também.

O conjunto destes instrumentos forma o meio pelo qual podemos sistematizar as inúmeras informações colhidas da realidade — que de outra forma seriam apenas impressões — como, também, constituem o material que serviu de base a todo o processo de avaliação. Foram o meio e o instrumento do processo de observação e avaliação do real.

Gostaríamos de ressaltar que estes instrumentos não foram elaborados previamente, mas aos poucos, no decorrer da pesquisa. Antes de chegarem a esta forma final que apresentaremos aqui, sofreram inúmeras modificações, de acordo com as necessidades, a fim de se adaptarem à realidade em questão.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram:

- "Guia para levantamento do nível sócio-cultural dos alunos da pré-escola, assim como de seus interesses".
- "Guia para relatório sobre a estrutura e funcionamento da escola".
- "Questionário para levantamento de dados sócio-culturais dos aplicadores do programa".
- "Opiniário do aplicador sobre o programa".
- "Guia para relatório sobre o 'ambiente de aprendizagem', modelos 01: O local e o professor; 02: Condições físicas e sócio-emocionais dos alunos; e 03: Desempenho dos alunos na atividade".

Todos estes instrumentos foram elaborados visando muito mais uma descrição dos fatos, do que uma simples enumeração ou quantificação dos mesmos. Procuramos dar a eles um caráter aberto, ou seja, simplesmente norteando sobre o que focalizar a observa-

- 02) Frequenta algum clube ou centro esportivo?
 Qual?
 Quando?
 O que faz lá?
 Gosta? Por quê?
- 03) Já foi ao cinema?
 Quantas vezes?
 O que foi assistir?
 Gostou? Por quê?
- 04) Já foi ao teatro?
 Quantas vezes?
 Onde?
 O que foi assistir?
 Gostou? Por quê?
- 05) Já ouviu uma "banda" tocando?
 Onde?
 Quantas vezes?
 Gostou? Por quê?
- 06) Já ouviu uma orquestra tocando?
 Onde?
 Quantas vezes?
 Gostou? Por quê?
- 07) Conhece alguém que toca algum instrumento musical?
 Quem? Que instrumento?
- 08) Além desta escola frequenta aulas particulares? (de música,
 dança, judô, nataçao etc)
 Frequenta aulas de
 Gosta? Por quê?
- 09) Gostaria de aprender a tocar um instrumento, pintar, dançar
 etc?
 (especificar o quê)
- 10) O que faz quando não está na escola?

 Gosta? Por quê?
- 11) Tem brinquedos? Quais?
 Quais os que mais gosta? Por quê?

- 12) Quais as brincadeiras que mais gosta? Por quê?

 Brinca em casa ou na escola?
- 13) Gosta de televisão?
 Assiste todos os dias? Em que horário?
 Que programas?
 Qual seu programa preferido?
- 14) Gosta da escola? Por quê?

- 15) O que mais gosta na escola? Por quê?
- 16) O que menos gosta na escola? Por quê?
- 17) Outras observações:

Cumpre ressaltarmos que a aplicação deste instrumento não se deu para que fizéssemos abstrações a partir dos dados obtidos, como, por exemplo, para determinarmos a "criança padrão" ou a "criança média", um ser abstrato, irreal, mas para que pudéssemos conhecer mais profundamente cada criança, individualmente, e ao mesmo tempo todas elas, como um grupo. Só assim seria possível a organização de um programa de trabalho que considerasse tanto o indivíduo quanto o grupo.

Através das entrevistas pudemos conhecer um pouco o mundo dessas crianças: seus problemas e anseios, suas alegrias e interesses, sua vida familiar e na comunidade, enfim, as condições materiais e culturais em que viviam. E assim foi possível — pelo conhecimento de cada criança, enquanto ser único e real — conhecer a "criança pré-escolar" com a qual iríamos desenvolver um processo de ensino-aprendizagem, representativa de uma classe, e por isso mesmo abstrata, sem, porém, deixar de ser real, porque fruto de dados concretos, colhidos na realidade.

Nenhuma criança negou-se a falar sobre si própria. Ao contrário, sentiam-se importantes sendo entrevistadas, e esperavam ansiosamente a vez de "conversar com a tia". Foram extremamente espontâneas nas respostas, e, através delas, pudemos ter uma visão bem clara do seu mundo.

Os dados mais específicos como idade, data e local de nascimento, residência e profissão dos pais foram fornecidos pela

professora da classe. Infelizmente não conseguimos obter dados concretos sobre a renda das famílias das crianças. As professoras não tinham informações a esse respeito e as escolas não permitiram que encaminhássemos aos pais um questionário que elucidasse tal fato. Entretanto, pela própria conversa com as crianças, e ainda pelas informações obtidas com as professoras, que conheciam pessoalmente os pais de seus alunos, pudemos perceber que quase todas as crianças, nas quatro classes observadas, eram provenientes de famílias de baixa renda.

É importante frisar que as questões não foram feitas às crianças na forma como se apresentam no instrumento. Como seu próprio nome indica, ele foi apenas um guia para o entrevistador. As entrevistas com as crianças foram feitas individualmente, e de modo bastante informal, numa linguagem acessível a elas, e não na linguagem em que se apresenta no instrumento. Por exemplo, não se perguntou à criança se ela já tinha ouvido "uma orquestra tocando" ou se "frequenta algum clube", mas as respostas para tais perguntas foram conseguidas a partir de uma conversa encaminhada de modo a se obter respostas a estas indagações.

Também as respostas das crianças foram anotadas integralmente, e na forma como a criança as formulou, ou seja, na linguagem infantil.

INSTRUMENTO 02 - "GUIA PARA RELATÓRIO SOBRE A ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA".

Nome da escola:

() oficial () municipal () particular

Endereço:

Bairro:

Cidade:

PARTE A: Descrição da escola em geral.

01) Pessoal

- () diretor
- () assistente de diretor
- () coordenador pedagógico
- () orientador educacional
- () coordenador de Ed. Moral e Cívica
- () dentista
- () médico
- () secretário
- () auxiliar de secretário
- () merendeira
- () servente
- () jardineiro
- () guarda
- () bibliotecário
- () caseiro
- () professores
- () alunos
- () outros (especificar)
-
-
-

02) Dependências (assinale especificando o número).

- () sala da direção
- () sala para coordenação pedagógica
- () sala de orientação educacional
- () sala para coordenação de Ed. Moral e Cívica
- () gabinete dentário
- () enfermaria e/ou sala do médico
- () salas de aula
- () secretaria
- () cozinha
- () cantina
- () almoxarifado
- () despensa
- () biblioteca
- () casa do caseiro
- () sala dos professores
- () salão de festas
- () sanitário dos professores
- () sanitário dos alunos
- () refeitório
- () sala especial para aulas de música
- () sala especial para aulas de arte
- () laboratório
- () quadra de jogos
- () piscina
- () pátio () coberto () ao ar livre
- () jardim
- () outros (especificar)
-
-
-

- 03) Descreva o aspecto geral da escola. Procure dizer como ela se apresenta quanto à limpeza, organização, enfim, qual a impressão que causa a um visitante.

.....

- 04) Descreva em maiores detalhes cada uma das dependências:

.....

PARTE B: Descrição da parte da escola destinada às classes de pré.

- 01) Fale sobre a localização das classes de pré. Estão incorporadas ao prédio ou localizam-se à parte? Situam-se em local calmo?

.....

- 02) As crianças possuem área de lazer ao ar livre? De que tipo? Há brinquedos? Quais? Em que estado? Têm permissão para brincar nesta área? Quando? Quanto tempo?

.....

- 03) Descreva pormenorizadamente as salas de aula destinadas às crianças do pré. São espaçosas? Têm aspecto agradável? São arejadas e bem iluminadas?

.....

- 04) E quanto ao mobiliário, é adequado? Descreva-o.

.....

- 05) Existe sala própria para aulas de música, artes plásticas? Explique como são.

.....

- 06) Existe material próprio para aulas de música? Que material?
É usado frequentemente?
.....
.....
.....
.....
- 07) Existe material próprio para aulas de artes plásticas? Que material? É usado sempre?
.....
.....
.....
.....
- 08) Existe material próprio para aulas de ginástica? Que material? É usado com frequência?
.....
.....
.....
.....
- 09) E para aulas de expressão corporal ou dramatização, é usado algum material? Qual?
.....
.....
.....
.....
- 10) Na escola existem outros recursos materiais disponíveis (mimeógrafo, toca-discos, gravador, projetor etc.)? Especifique quais e em que condições de uso. São utilizados com frequência?
.....
.....
.....
.....
- 11) As crianças recebem merenda? Que tipo de merenda? Gostam?
.....
.....
.....
- 12) As crianças do pré têm contato com alunos de outras séries? Com quais? Quando? Como é este relacionamento?
.....
.....
.....
.....
- 13) As crianças do pré têm contato com outros adultos além da professora? Com quais? Com que frequência? Como é este relacionamento?
.....

.....

PARTE C: Orientação pedagógica.

01) Quem define os objetivos da escola? Quais são eles?

.....

02) Quais os objetivos do curso pré-escolar? Quem os definiu?

.....

03) Quais os objetivos de cada área de ensino? Quem os definiu?

.....

04) Qual o sistema de avaliação empregado no pré? Quem o estipulou? É utilizado também em relação às atividades artísticas?

.....

05) Existe professor especializado para as aulas de música, artes plásticas, expressão corporal, ginástica, teatro? Com que tipo de especialização?

.....

06) Qual o tempo dedicado às atividades de arte em geral? Especifique o número de horas semanais para cada tipo de atividade.

.....

07) Qual o programa desenvolvido em cada uma das diferentes formas de arte (música, artes plásticas, expressão corporal, dramatização)?

.....

- 08) Ocorre a abordagem de um mesmo tema em duas ou mais atividades diferentes, ou alguma outra forma de integração entre as diferentes linguagens artísticas? Como e quando isto acontece?

.....

- 09) A escola promove festas, concursos, exposições? Com que finalidade? Como e quando ocorrem?

.....

- 10) A escola promove reuniões com os professores? Com que frequência? Com que objetivos?

.....

- 11) Ocorrem reuniões entre pais e professores? Com que fim? Com que frequência? Há cooperação efetiva entre pais e professores?

.....

- 12) Existem certas normas de comportamento a serem seguidas pelos alunos? Quais? Quem as estipulou? Com que fim?

.....

- 13) A escola ou o professor segue alguma linha psico-pedagógica? Qual?

.....

- 14) Outras observações:

.....

Este instrumento, na verdade um relatório sobre as condições físicas, pessoal e modo de funcionamento da escola em geral,

foi elaborado a fim de que se pudesse traçar um perfil da escola na qual a classe de pré-escolares estava inserida, isto porque acreditávamos que não seria possível estudar aspectos isolados, desligados de um todo, ou seja, considerar apenas uma classe, sem levar em conta a escola da qual ela fazia parte.

O instrumento, portanto, abrange questões sobre o ambiente físico da escola, equipamento, pessoal que nela trabalha, orientação pedagógica, sempre tratando com maiores detalhes o que se refere à classe de pré-escola. Foi utilizado pelos observadores e preenchido a partir de dados observados ou fornecidos pelo professor da classe e direção da escola.

INSTRUMENTO 03 - "QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS SÓCIO-CULTURAIS DOS PROFESSORES APLICADORES DO PROGRAMA".

Prezada Professora,

A finalidade deste questionário é reunir o maior número de informações a respeito dos aplicadores do programa, a fim de que se possa estabelecer relações entre estas informações e a forma como o projeto foi desenvolvido.

Procure responder o mais claramente possível, e com sinceridade, dizendo tudo aquilo que você sente ou deseja.

Desde já, os nossos agradecimentos pela colaboração.

Idade sexo religião
 Naturalidade
 Residência (bairro e cidade)

01) Qual o curso que frequenta atualmente? Em que instituição?
 Qual a série que está cursando?

.....

02) Por que escolheu este curso? Ele tem correspondido às suas expectativas? Por quê?

.....

- 03) Quais os cursos que você frequêntou anteriormente? (Especifi-
que todo e qualquer curso, como: piano, secretariado, pintura
em tecido, outro curso superior etc).
-
-
-
- 04) De todos os cursos que você frequênta ou frequêntou qual o de
seu maior interesse? Por quê?
-
-
-
- 05) Você gosta de ler? Que tipo de leitura prefere? Especifique.
-
-
-
- 06) Você costuma ir ao cinema? Qual seu tipo de filme preferido?
-
-
- 07) Você costuma ir ao teatro? Em que circunstâncias? Que tipo
de peça prefere?
-
-
-
- 08) Você frequênta concertos? De música erudita ou popular? Que
tipo de música prefere?
-
-
-
- 09) Você costuma ir à galerias ou exposições de arte? Em que cir-
cunstâncias? Gosta?
-
-
-
- 10) Você assiste televisão? Em que circunstâncias? Quais os pro-
gramas de sua preferência?
-
-
-
- 11) Se você tem ou já teve alguma experiência em teatro, conjunto
vocal ou instrumental, grupo de dança, artes plásticas ou qual-
quer outra forma de manifestação artística, especifique qual
foi essa experiência e o que achou dela.
-
-
-

- 12) Você trabalha? Que tipo de trabalho, onde e quanto tempo por dia? Agrada-lhe? Por quê?
-
-
-
- 13) Se você não está trabalhando atualmente com crianças responda se já trabalhou, onde, quando, durante quanto tempo e que tipo de trabalho realizou.
-
-
-
- 14) Indique, por ordem de preferência, as atividades mais de acordo com suas habilidades e interesses, numerando-as de 01 a 07.
- () atividades ao ar livre, em contato com a natureza;
- () atividades com números e cálculos matemáticos;
- () atividades que exijam um contato direto com as pessoas;
- () atividades que envolvam habilidade manual;
- () atividades artísticas (música, teatro, dança, pintura etc);
- () atividades que exijam exercício físico;
- () atividades que utilizam a expressão verbal (oral ou escrita).
- 15) Outras observações:
-

Através deste instrumento procuramos obter um perfil do aplicador: nível sócio-econômico, grau de instrução, interesse e experiência pedagógica.

O questionário foi respondido pessoalmente, por cada um dos aplicadores.

INSTRUMENTO 04 - "OPINIÁRIO DO PROFESSOR-APLICADOR SOBRE O PROGRAMA".

Professor aplicador

Escola

Unidade Subunidade Objetivo.....Atividade.....

- 01) O material utilizado foi o sugerido no manual? Em caso negativo explique o porquê.

-

- 02) Algum material não previsto se fez necessário? Qual? Por
 quê?

- 03) O tempo previsto foi suficiente para que os alunos, de um mo-
 do geral, completassem suas tarefas? Em caso negativo justi-
 fique.

- 04) Analise a adequação da atividade em relação ao desenvolvimen-
 to psico-físico dos alunos, assim como em relação ao nível sô-
 cio-cultural dos mesmos.

- 05) Houve alguma dificuldade para realizar a atividade? Qual?

- 06) O que mais lhe agradou nesta atividade? Por quê?

- 07) O que menos lhe agradou nesta atividade? Por quê?

- 08) Você tem alguma sugestão para modificar a atividade? Qual?

- 09) Outras observações:

Este instrumento foi organizado de modo a colher dos apli-
 cadores considerações pessoais a respeito da aplicabilidade do
 programa, seja em relação às condições físicas do local e mate-

rial empregado, seja em relação à adequação do programa ao nível de desenvolvimento psico-físico e sócio-cultural das crianças. Procuramos ainda, através deste instrumento, perceber o grau de compreensão e aceitação do aplicador em relação ao programa desenvolvido, bem como incentivá-lo a buscar soluções para os problemas apontados.

O instrumento deveria ser utilizado após a aplicação de cada atividade, mas, na prática, isto mostrou ser muito exaustivo e, até mesmo, desnecessário, uma vez que algumas das atividades eram muito curtas ou semelhantes. Desta forma, vários aplicadores optaram por responder às questões de um modo mais geral, não especificando a atividade, no que tiveram ampla liberdade, pois, como já afirmamos várias vezes, não desejávamos tolher as diferentes formas de realização de cada um, nem exigir uma conduta uniforme.

INSTRUMENTO 05 - "GUIA PARA RELATÓRIO SOBRE O 'AMBIENTE DE APRENDIZAGEM'

MODELO 01: O LOCAL E O PROFESSOR".

Observador Data
Local Turma
Unidade Subunidade Objetivos Atividades....

A) Condições físicas do local:

Descreva pormenorizadamente o local onde se processou a aula, analisando-o quanto ao aspecto, espaço, mobiliário, luz, temperatura etc.

.....
.....
.....

B) Condições didáticas do professor:

Procure descrever detalhadamente como o professor desempenhou suas funções didáticas, isto é, o modo como explicou e deu

as instruções, a linguagem que utilizou para falar às crianças, a maneira como organizou e desenvolveu suas tarefas e as dos alunos, como reagiu diante de imprevistos e outras mais.

.....

C) Condições físicas e emocionais do professor:

Descreva as condições físicas do professor na aula, assim como seu estado emocional.

.....

D) Condições da interação professor-alunos:

Análise o modo como se processou o relacionamento do professor com as crianças. Explicita sua conduta quanto a normas de comportamento, orientação de tarefas, estímulo ao interesse pela aprendizagem e pela descoberta etc.

.....

E) Outras observações:

.....

INSTRUMENTO 05 - "GUIA PARA RELATÓRIO SOBRE O 'AMBIENTE DE APRENDIZAGEM'

MODELO 02: CONDIÇÕES FÍSICAS E SÓCIO-EMOCIONAIS DOS ALUNOS".

Observador Data.....
 Local Turma
 Unidade Subunidade Objetivos Atividades.....

A) Condições físicas e emocionais dos alunos:

Descreva o estado físico e emocional dos alunos em geral, explicitando grau de receptividade em relação a atividade, reações emocionais, dificuldades físicas para a realização das tarefas, e assim por diante.

.....

B) Condições da interação com o professor:

Análise as relações mantidas pelas crianças com o professor. Descreva a conduta das mesmas frente às normas de comportamento estipuladas, instruções e/ou orientação de tarefas, assim como as reações dos alunos aos estímulos do professor por um comportamento independente e curioso, e outras mais.

.....

C) Condições de interação entre si:

Procure descrever o relacionamento das crianças umas com as outras, tanto em atividades individuais como em grupo. No primeiro caso analise o grau de aceitação do outro. No segundo analise também o grau de participação nas tarefas.

.....

D) Outras observações:

.....

INSTRUMENTO 05 - "GUIA PARA RELATÓRIO SOBRE O 'AMBIENTE DE APRENDIZAGEM'

MODELO 03: O DESEMPENHO DOS ALUNOS".

Observador Data
 Local Turma
 Unidade 1.; Subunidade 1.3.; Objetivo 01. ; Atividade 01.

Os alunos

- Conseguiram realizar todos os exercícios propostos?
- Se tiveram dificuldades quais foram elas?
- Participaram ativamente, com interesse?
- Apresentaram sugestões de movimentos? Quais?
- Outras observações.

.....

INSTRUMENTO 05 - "GUIA PARA RELATÓRIO SOBRE O 'AMBIENTE DE APRENDIZAGEM'

MODELO 03: O DESEMPENHO DOS ALUNOS".

Observador Data
 Local Turma.....
 Unidade 3.2.; Subunidade 3.2.; Objetivos 08,09 e 10; Atividade 01.

Os alunos

- Participaram ativamente da conversa, apresentando idéias e sugestões? Exemplifique a participação dos mesmos.
- Participaram da dramatização com desembaraço e espontaneidade? Quais suas dificuldades?
- Outras observações.

.....

Este instrumento, apresentado em três versões, foi a própria "ferramenta" de trabalho dos observadores, construída para lhes servir de apoio à tarefa de observação do "*ambiente de aprendizagem*". Vejamos então, separadamente, cada um destes modelos.

No instrumento 05, modelo 01, temos questões referentes ao ambiente físico e ao professor aplicador. Em relação ao primeiro, o observador é convidado a descrever detalhadamente o local onde a atividade se processou: o espaço físico, as condições de temperatura e luz, mobiliário, decoração etc. Justificam-se tais questões porque o elemento físico, esquecido na maioria dos sistemas de observação, é essencial, muitas vezes, para definir uma situação. Ele compreende aspectos que suportam e complementam o desenvolvimento da ação humana, e daí a sua importância.

Bronfenbrenner⁽⁴¹⁾, por exemplo, considera que os fatores tempo e características físicas podem determinar uma segunda ordem de efeitos. Desta forma, propõe que os elementos espaciais e temporais, assim como os objetos contidos no espaço, sejam considerados como possíveis influências indiretas sobre a interação social de um determinado setor.

Mas, além destes fortes argumentos citados, temos também que num estudo dialético o ambiente físico deve ser considerado, já que tal tipo de estudo enfatiza a íntima relação do homem com o seu meio. Foram estas, portanto, as razões que nos levaram a sugerir uma atenção do observador para o meio físico onde se processasse a situação de ensino-aprendizagem. No nosso programa dependíamos essencialmente, em algumas atividades, do espaço físico, donde a nossa preocupação em obter dados sobre o mesmo.

Ainda neste instrumento o observador deveria anotar informações sobre o professor (no caso o aplicador do nosso programa) referentes ao modo como conduziu a(s) atividade(s) do dia: como organizou e desenvolveu as atividades suas e as dos alunos, a linguagem que empregou para falar a eles, sua conduta diante de imprevistos ou reações inesperadas das crianças, como se relacionou com elas, enfim, a forma própria e única com que desenvolveu a(s) atividade(s).

Quando várias atividades diferentes eram realizadas num mesmo dia e local, o observador fazia uma descrição única do mesmo. Se, ao contrário, as atividades, ainda que realizadas num só dia, aconteciam em espaços diferentes, o observador descrevia cada um dos locais, separadamente. O mesmo em relação à conduta do aplicador. Se ela era uniforme, o observador fazia uma descrição

(41) The experimental ecology of education, in *Educational Researcher* vol. 5, nº 9, October, 1976.

única da mesma, ainda que naquele dia várias atividades tivessem sido realizadas. Se, ao contrário, a conduta do aplicador era muito variada, especificava cada uma delas, citando as atividades correspondentes.

A segunda versão do instrumento 05, ou seja, o modelo 02, refere-se, de uma maneira geral, à observação do comportamento perceptual-motor e sócio-emocional dos alunos. Por este instrumento o observador é levado a perceber as condições físicas das crianças em relação às atividades do dia, seu estado emocional, bem como as trocas sociais entre as crianças e o professor aplicador, e entre elas mesmas.

Finalmente o modelo 03, do instrumento 05, diz respeito ao desempenho das crianças em cada atividade em particular. Ao tempo em que nos dois outros modelos anteriores o observador fazia um relatório diário sobre os alunos, aplicador e ambiente físico, neste as observações deveriam referir-se a cada atividade, e assim houve tantos relatórios provenientes do instrumento 05 modelo 03, quantas as atividades desenvolvidas.

As questões do instrumento 05, modelo 03, referem-se ao desempenho das crianças nas diferentes atividades, e são as mesmas contidas no item "Avaliação", presente ao final de cada atividade proposta no manual para o professor (instrumento 06, anexo I). Por esta razão achamos que seria desnecessário repetir, aqui, todas as diferentes "Fichas de Avaliação", uma vez que elas se encontram especificadas no instrumento 06. Assim, o que apresentamos são apenas dois exemplos do conjunto destas fichas que forma o modelo 03 do instrumento 05.

Já vimos no início desta nossa exposição que o problema do nosso estudo se referia ao desenvolvimento de recursos didáticos para o ensino da arte na pré-escola. Assim, organizamos um projeto de ensino que, depois de aplicado e avaliado, nos daria os subsídios necessários para responder às questões levantadas quando da problematização do estudo.

Tínhamos como objetivo do nosso projeto a elaboração, aplicação e avaliação de uma proposta de ensino — resposta prática ao problema levantado — o que foi realizado em cinco fases, a saber:

Fase "A": Análise e caracterização de uma realidade, o ensino artístico na pré-escola oficial e a população à qual a proposta se destinaria.

Fase "B": Elaboração do material didático, a nível de proposta prévia.

Fase "C": Aplicação do material elaborado e observação do processo de ensino-aprendizagem.

Fase "D": Avaliação do programa desenvolvido em função do seu processo, e não de resultados obtidos ao final da aplicação.

Fase "E": Reformulação da proposta a partir das constatações oriundas do processo de avaliação.

A caracterização de uma realidade.

Iniciamos o projeto procedendo a um levantamento das escolas oficiais de Campinas que mantinham classes para pré-escolares. Escolhemos, aleatoriamente, quatro escolas, considerando apenas que deveriam estar situadas em bairros diferentes, e na periferia da cidade. As classes escolhidas foram as de escolas situadas no Jardim Leonor, na Vila Industrial, Vila Teixeira e no bairro São Bernardo.

Selecionadas as classes, obtivemos, junto à Delegacia de Ensino a qual elas pertencem, uma autorização para realizar a pesquisa, e, em seguida, entramos em contato com os diretores e professores das mesmas.

Na prática, a obtenção desta autorização não foi tão simples, como pode parecer pelo escrito acima. Na verdade, demandou inúmeras trocas de ofícios e outros papéis burocráticos, o que atrasou em um mês o andamento do nosso trabalho. Além do mais, gostaríamos de registrar também que tal autorização só foi possível — acreditamos — por influência particular de uma pessoa amiga junto a uma autoridade ligada à direção dos assuntos de educação oficial em Campinas. É importante acentuar tal fato pois pareceu-nos que toda e qualquer pesquisa não subvencionada por órgãos governamentais, além de não contar com a verba (fundamental!) para a sua realização, é desestimulada de todas as formas.

Narrar tais fatos pode parecer, a alguns, destituído de sentido, mas uma reflexão sobre eles nos fará ver que concorreram de modo decisivo para o desencadear de situações que influíram de forma marcante no processo de desenvolvimento da pesquisa. Não se pode, por exemplo, negar que o desinteresse e os empecilhos à realização de uma pesquisa são fatores que marcam negativamente o de

envolvimento da mesma. Em nossa pesquisa tal influência se deu de uma forma bastante concreta: ocasionou o atraso no início da aplicação do programa que, por isso mesmo, prolongou-se até o final do ano letivo, uma época extremamente imprópria para qualquer experiência deste tipo, como se verá mais tarde, quando se fizer o relato da aplicação do programa.

Também o primeiro contato nas escolas foi, já de início, bastante desanimador. De posse do documento que nos autorizava a realizar a pesquisa, apresentamo-nos à direção de cada uma delas. A reação ao nosso trabalho foi sempre a de um consentimento desprovido de qualquer interesse e, até mesmo, necessário, porque visava o cumprimento de uma determinação superior. Um consentimento coagido.

Em uma das escolas fomos apresentada ao diretor da casa pela assistente de direção, que já nos conhecia e, inclusive, mencionou de forma elogiosa o nosso trabalho como professora de Educação Artística. A recepção por parte do diretor, entretanto, foi extremamente fria: apenas leu o documento que lhe apresentamos e, sem nenhum comentário, pediu à assistente que nos encaminhasse a uma das classes de pré.

Em outra escola, o diretor não se encontrava. Deixamos o documento com o seu assistente e voltamos em outro dia. Ainda desta vez não o encontramos, mas o assistente nos transmitiu a sua autorização, também sem fazer nenhum comentário.

Na terceira escola a recepção foi mais calorosa, inobstante compreendido o motivo de nossa presença. O diretor tratou-nos com muita deferência e, até, admiração simplória pela nossa pessoa, dada a nossa condição de estudante da UNICAMP, que, pareceu-nos, exerce um enorme fascínio sobre ele: "*Uma mestranda! Uma das pessoas donas da nossa cultura!*". Interessou-se pelo nosso tra

balho, mas não foi capaz de compreender o objetivo do mesmo. Por mais que tentássemos, não conseguimos fazê-lo entender que não se tratava de um estágio de prática de ensino!

A quarta escola foi a que se mostrou menos aberta à nossa pesquisa. Seu diretor fez questão de nos demonstrar seu desagrado e, visivelmente contrariado, autorizou-nos o trabalho. Posteriormente, porém, voltou atrás. Segundo ele, as classes de pré tinham "... *um grande conceito na escola e na comunidade*", e os pais poderiam não gostar se seus filhos fossem prejudicados pela aplicação do projeto, que acarretaria a perda de uma hora diária de aula normal. Foi realmente muito difícil fazê-lo concordar e isso só foi possível depois que nos comprometemos a interromper a pesquisa no momento em que a professora achasse que não seria mais viável ceder a classe para a aplicação do programa.

Este foi o único contato que tivemos com a direção das escolas durante todo o tempo em que nelas estivemos trabalhando. Em nenhuma delas houve interesse em saber o que estávamos realizando. Nem antes, nem durante, nem depois de findo o trabalho. O desinteresse foi bastante flagrante.

Em relação às professoras, a acolhida já não foi tão ruim, com exceção da que nos deu a professora da última escola citada, na qual o diretor, como já dissemos, colocou sérias restrições ao desenvolvimento do programa. Segundo ela, não havia nenhum horário livre para dispor da classe. Depois de ponderarmos que certamente ela deveria prever, na programação diária, um espaço para atividades livres e de arte, acabou cedendo-nos o horário após o lanche, o último período do dia, das 15:30 às 16:30 h, que normalmente era reservado às crianças para brincadeiras livres, no pátio (mais tarde veremos como tal horário prejudicou o nosso trabalho). Dias depois, entretanto, quando voltamos a conversar, a

professora havia mudado de idéia (e talvez por isso o diretor também!). Afirmava que tinha um planejamento a seguir e que sua classe ficaria atrasada em relação às outras. Várias vezes, entretanto, surpreendemos os alunos sem nenhuma atividade específica a cumprir, o que prova que o tempo não era tão escasso assim. Com muito custo conseguimos convencê-la de que muitas das atividades que propúnhamos poderiam ir ao encontro do seu planejamento e assim, diante de nossa promessa de que interromperíamos a aplicação caso ela achasse necessário, pudemos iniciar a aplicação do programa.

Nas outras três escolas fomos recebidos pelas professoras de forma bastante diferente. Colocaram a classe à nossa disposição pelo tempo de que necessitássemos, deixando-nos, ainda, a opção pelo horário que achássemos mais conveniente. Demonstraram interesse pelo que pretendíamos realizar com a classe e, inclusive, afirmaram que seria ótimo, pois era uma oportunidade de aprenderem alguma coisa:

"Que bom que vocês vão realizar um trabalho de arte com as crianças, não sou muito boa nisto!"

"Vou aprender muito com vocês!"

"Arte não é o meu forte."

"Estou muito velha para expressão corporal, com o corpo duro".

A postura das professoras neste primeiro contato confirmou-se durante toda a realização do programa, conforme se verá adiante.

Ainda nesta fase fizemos um levantamento de como se desenvolviam as atividades de expressão artística, bem como das condições e recursos materiais que as escolas ofereciam, e, ainda, a

orientação psico-pedagógica que norteava o processo de ensino-aprendizagem. Tais informações foram colhidas através de entrevistas e observação direta, e, para tanto, foram utilizados os instrumentos seguintes:

- "Questionário para levantamento do nível sócio-cultural dos alunos de pré-escola, assim como de seus interesses" (instrumento 01).
- "Guia para relatório sobre estrutura e funcionamento da escola" (instrumento 02).

Passaremos, a seguir, a uma descrição e análise deste primeiro levantamento realizado nas escolas, o qual nos permitiu uma visão mais concreta sobre o ambiente de aprendizagem do pré-escolar, na realidade específica das escolas em questão.

A E.E.P.G. do Jardim Leonor.

A escola situada no Jardim Leonor, funciona num prédio novo e bem conservado. A pintura é recente e toda a escola é limpa e bem cuidada. O pátio estava sempre varrido e os banheiros limpos. Causou-nos uma boa impressão.

A escola é dividida em três corpos distintos: na ala administrativa ficam as salas reservadas à direção, à coordenação pedagógica, à coordenação de Educação Moral e Cívica, secretaria, biblioteca, sala e sanitários dos professores, e, ainda, gabinete dentário. Num anexo à secretaria, onde deveria funcionar o almoxarifado, fica a sala de aula do pré. Há, ainda, uma pequena saleta, na entrada, com cadeiras e bebedouro. Toda esta parte da escola

é muito bonita, com vasos de plantas, cartazes, placas indicativas etc. Um outro corpo da escola é constituído pelas salas de aula. Ficam num plano superior e as portas das mesmas dão para um pátio coberto, no qual ficam a cantina e os banheiros dos alunos, além de um palco aberto; a terceira ala é formada pela cozinha, muito pequena, porque foi dividida para comportar também um almoxarifado, e uma despensa. Estes cômodos se ligam, ainda, a duas salas de aula e dois banheiros, que dão para um segundo pátio coberto seguido de uma área ao ar livre. Toda esta parte, que fica bem isolada do resto da escola e tem, também, uma entrada independente, era destinada, originalmente, às classes de pré. Mas, atualmente, as classes, bem amplas e confortáveis, foram transformadas em salas de aula comum, enquanto que a classe de pré foi transferida para o local onde deveria funcionar o almoxarifado. A área ao ar livre, que inclusive tem árvores grandes e é bastante agradável, está trancada, e o pequeno pátio que deveria ser exclusivo da pré-escola é utilizado por todos os outros alunos. Apenas os banheiros continuam reservados às crianças.

A escola tem, ainda, uma quadra para jogos e um terreno bem grande, ao lado, todo murado, mas que não é aproveitado. Nele o mato cresce alto.

Mas, falemos mais especificamente sobre a sala destinada aos alunos do pré. Como já dissemos ela ocupa o espaço destinado, originalmente, ao almoxarifado. Por aí se pode compreender como é minúscula e desajeitada. É uma sala em "L", e apenas uma parte dela pode ser aproveitada para ser ocupada pelas mesinhas. A outra parte contém apenas um armário, pois é muito estreita. Não havia decoração alguma na sala. As paredes eram limpas, assépticas mesmo. Nada lembrava que era uma sala destinada às crianças. Não havia trabalhos dos alunos pregados nas paredes, e nem mesmo um car

taz ou outro enfeite qualquer.

As crianças passavam o tempo todo dentro desta sala de aula. Só saíam por dez minutos, mais ou menos, uma vez ao dia, para irem ao banheiro. Até o lanche era tomado dentro da sala. Também não tinham recreio livre. Na escola não havia "parquinho" e as crianças não tinham autorização nem mesmo para brincar no pátio.

Não havia nenhum equipamento especial para aulas de música, arte ou outra aula qualquer, a não ser um mimeógrafo e uma vitrola. O primeiro era bastante usado pela professora do pré, mas a segunda não.

Em relação ao pessoal, a escola, que tinha na época 1222 (hum mil duzentos e vinte e dois) alunos, contava com um diretor e um assistente de direção, um coordenador pedagógico, um coordenador de Educação Moral e Cívica, um dentista, um secretário e dois auxiliares, três serventes, um guarda e quarenta professores.

A professora entrevistada desconhecia se a escola tinha objetivos definidos em relação à educação dos alunos, em geral. O mesmo aconteceu em relação aos objetivos gerais da educação pré-escolar. Fez menção aos objetivos específicos de cada área (sempre visando o desenvolvimento de competências), presentes no seu planejamento, mas não especificou quais eram, e confessou que o planejamento era feito apenas para cumprir uma formalidade burocrática. Na verdade, depois de entregue ele era "esquecido".

As atividades de expressão criadora recebiam um tratamento superficial, pois como a própria professora afirmou, "... o nosso pré é quase um primeiro ano", e a maior parte do tempo era consumida em exercícios e trabalhos visando a alfabetização. O número de aulas destinado às atividades criadoras não foi especifi-

cado, mas pelo que pudemos observar era muito pouco, se não nullo. Também não foi especificada a forma como essas atividades eram desenvolvidas, mas observamos que restringiam-se a trabalhos de recorte ou pintura de desenhos mimeografados, "decoração" de poesias (na nossa primeira visita a professora fez as crianças declamarem uma poesia imensa!) e entoação de cantos, o que era feito de uma maneira rígida, sem nenhuma movimentação ou percussão. A professora também afirmou que ensinava "... duas peças de teatro por ano", cujo texto, dado por ela, era integralmente decorado pelas crianças!

Questionada sobre o desenvolvimento de atividades mais livres, a professora afirmou que sentia muita dificuldade em desenvolvê-las. Contou-nos que achava difícil trabalhar sem um modelo, sem regras fixas, sem que tudo estivesse *"muito bem organizado"*. Afirmou que havia feito um cursinho de expressão corporal para crianças e que, certa vez, resolveu colocar em prática o que tinha aprendido. Deixou as crianças representarem o que quisessem, e como quisessem. Confessou que ficou admirada em ver com que imaginação e desembaraço improvisaram um circo, imitaram a professora (ela) etc., providenciando, sozinhas, roupas, maquilagem etc. Achou interessante, e até mesmo gostou, mas nunca mais fez nada neste sentido, e explicou: *"Sinto medo de trabalhar nesta linha!"* Afirmou que não era capaz de se soltar, de ser mais espontânea e, portanto, de levar as crianças a esta forma de trabalho.

Pudemos perceber que um pouco desta alegada falta de coragem ou "capacidade" para trabalhar mais livremente com as crianças era consequência da própria estrutura de funcionamento da escola. Magoada, a professora nos contou que sua classe havia sido "despejada" para aquele local. Também havia, antes, um mobiliá-

rio melhor, e, até mesmo, projetor e vitrola, os quais "sumiram" durante um período de férias. Além do mais, as constantes reclamações da direção e funcionários da secretaria a respeito do "barulho" fizeram-na restringir ao máximo as atividades que pudessem contribuir para isso. Confessou ter pena das crianças que *"...passam as quatro horas de aula sentadas aqui dentro"*.

A professora ainda nos contou, agora com entusiasmo, que em outra escola tinha *"...bandinha, horta e organizava muitas festas com as crianças. Inclusive eu vendia os produtos da horta para comprar material como discos, 'slides' etc."*. Agora todo este entusiasmo havia desaparecido, e ela restringia suas funções ao estritamente necessário.

Foi apontada, também, a falha de que nunca ocorriam reuniões entre professores e coordenação pedagógica, tanto quanto entre professores e pais de alunos. Segundo a professora, a direção proibiu as reuniões com os pais, alegando que qualquer problema poderia ser solucionado no período normal de aula!

A professora demonstrou ressentir-se da falta de um maior contato com os pais de seus alunos, pois, como afirmou ela *"... é através deles que se pode chegar a compreender certos comportamentos das crianças em sala de aula"*. Por isso mesmo, constantemente marcava entrevistas com os pais a fim de se inteirar dos problemas que afligiam algumas das crianças, e também para orientá-los em alguns aspectos relativos à educação das mesmas. Sugeriu, ainda, que a escola deveria promover *"... uma espécie de curso para as mães, orientando-as sobre a educação dos seus filhos"*, referindo-se, inclusive, sobre o problema da educação sexual das crianças. Por outro lado afirmou que as mães gostavam de colaborar com a escola e que sentia, nelas, o desejo de um contato mais direto e freqüente com a professora.

Em relação à sua metodologia de trabalho, afirmou-nos a professora que não seguia nenhuma linha psico-pedagógica, "*...apenas o bom senso e a prática que vinte e cinco anos de magistério me conferiram*". Em alguns aspectos, entretanto, afirmou trabalhar na linha de Montessori, orientação que recebeu na Escola Normal, quando de sua formação para professora de crianças pré-escolares.

Quanto a normas de comportamento, observamos que a professora era bastante rígida. Por exemplo: as crianças sempre caminhavam em filas (uma dos meninos e outra das meninas) com as mãos nas costas e em completo silêncio. Na classe tinham seus lugares fixos e nunca podiam falar, a não ser na "hora da novidade", mas apenas um de cada vez, em voz baixa, sem aquela espontaneidade que caracteriza as conversas infantis.

Segundo a própria professora, ela era criticada pelos colegas por este tipo de ordem que impunha às crianças, mas, disse-nos ela: "*Há vinte e cinco anos atrás as crianças entravam e saíam em fila. Foi assim que aprendi e não sei mudar!*".

Seu tratamento às crianças era sempre muito formal. Não levantava a voz, não demonstrava aborrecimento ou ira, mas também era, sempre, inflexível e distante. Não permitia manifestações de afeto e, inclusive, recomendou-nos que não deixássemos as crianças se chegarem a nós, "*... porque elas têm piolhos*". Estas, entretanto, percebendo uma outra postura nas novas "tias", logo passaram a externar todo o seu amor e necessidade de contato físico em freqüentes manifestações de carinhos, como abraços e beijos. Esta distância que a professora mantinha entre ela e as crianças não significa, entretanto, que não as quisesse bem. Pudemos verificar que se interessava realmente pelos seus alunos, e que conhecia profundamente os problemas familiares de cada um. Procurava,

inclusive, resolvê-los, interferindo diretamente através de entre vistas com os pais das crianças.

Passemos agora a uma descrição das crianças pré-escolares com as quais trabalhamos, nesta escola, bem como ao relato das respostas dadas por elas à nossa entrevista.

A classe tinha vinte e seis alunos, sendo onze com seis anos de idade e quinze com sete anos, completados durante os meses de aplicação do programa. Excetuando-se três casos, todas as outras crianças pertenciam a famílias de baixa renda. Sobre as profissões dos pais pode-se verificar o quadro I no qual elas es tão especificadas.

QUADRO I

DADOS REFERENTES AO INSTRUMENTO 01		
E.E.P.G. do Jardim Leonor - Campinas		
Total de crianças entrevistadas: 26		
PROFISSÃO DOS PAIS	NÚMERO	OBSERVAÇÕES
advogado	01	Funcionário da Telesp, aposentado por invalidez.
almoxarife	01	
caminhoneiro	01	
contador	02	
comerciante	03	
emendador	01	
eletricista	01	
ferramenteiro	01	
ferroviário	01	
fotógrafo	01	
mecânico	01	
médico	01	
motorista de taxi	01	
pedreiro	01	
pintor de paredes	02	
professor	01	
representante de vendas	01	
vendedor	03	
Total	24	Duas crianças sem pai

Continuação Quadro I

PROFISSÃO DAS MÃES	NÚMERO	OBSERVAÇÕES
costureira	02	
lavadeira	03	
prendas domésticas.....	16	
professora	02	
vendedora	01	
Total	24	Duas mães já falecidas

As entrevistas feitas com as crianças, através do instrumento 01, permitiu-nos um conhecimento mais amplo sobre o tipo de vida que levavam, qual sua vivência cultural, seus interesses, o que exporemos, a seguir.

Quase todas as crianças afirmaram que costumavam passear com os pais (ou outros parentes) nos fins de semana. Os passeios geralmente eram a lugares de lazer de Campinas, como o "Bosque dos Jequitibás", "Parque Taquaral", "Convívio", praças e jardins nos próprios bairros, e o centro comercial da cidade. Algumas costumavam viajar, principalmente nas férias, para outras cidades.

Todos estes passeios foram recordados com carinho e alegria. As crianças demonstraram intensamente que gostavam de realizá-los, por várias razões:

"Porque viajar é gostoso."

"Porque é bom sair de casa."

"Porque estou perto do pai e da mãe."

"É gostoso."

"É divertido."

Poucas crianças (11) frequentavam clubes esportivos ou algum outro local deste tipo, como os Centros Esportivos Municipais. Segundo elas isto acontecia principalmente nos fins de semana e nas férias, e gostavam muito porque:

"A gente brinca, joga bola."

"Porque lá tem muita criança pra brincar."

"É uma delícia! Eu nado!"

"Porque a gente corre, tem muitos amigos..."

"A gente chupa sorvete..."

Das 26 crianças, 17 já haviam ido ao cinema, pelo menos uma vez. Muitas costumavam ir sempre, o que foi comprovado pelo número de filmes citados por elas. A maioria havia assistido a desenhos, como também a comédias (Mazzaroppi, Jerry Lewis, Os Trapalhães), e filmes de super-heróis (Super Man, Homem Aranha). Todos afirmavam que haviam gostado muito. A maioria porque *"foi engraçado"*, *"foi gozado"*, *"faziam muita palhaçada"*, ou porque *"era bonito"*.

Foi difícil explicar às crianças o que era teatro. Algumas ficaram em dúvida, mas acabaram entendendo o que pretendíamos saber. Citaram não apenas teatro, mas também espetáculos como *"Holliday on Ice"*, apresentações de circo (*"... o homem se vestiu de cachorro e mordeu o outro"*) e teatro de marionetes (*"Tinha o boneco que fala"*). Mas, a grande maioria tinha assistido, apenas, a uma pecinha teatral na própria escola, realizada por alunos de uma série mais adiantada.

Também em relação à pergunta sobre banda, as crianças citaram não apenas este tipo de conjunto instrumental, como fanfarra e conjuntos de bailes e outros espetáculos musicais. Mas isto não tem importância, já que o que se pretendia era saber se a criança já tinha vivenciado uma situação em que tivesse visto e ouvido a execução de músicas por vários e diferentes instrumentos musicais. A maioria mencionou apenas a fanfarra, já que na própria escola havia uma. Mas também houve as que ouviram realmente

uma banda ("na pracinha") ou outro conjunto musical ("Ouvi no restaurante.").

Para diferenciarmos a orquestra de outros tipos de conjunto musical, esclarecemos sobre os instrumentos que a compõe. As crianças (10) entenderam e afirmaram que já tinham visto "na televisão" (08) e "no bosque" (01). Todas haviam gostado muito, por diferentes razões:

"Porque tinha violino."

"O cabelo do maestro ficava despenteado..."

"É legal. A gente fica escutando o barulho..."

Em relação ao conhecimento de instrumentos musicais de uma forma mais íntima (alguém da família, ou um conhecido que tocasse), quase todas as crianças responderam afirmativamente (24). Os instrumentos mais citados foram: violão (17), sanfona (03), piano, violino, trombone e bumbo (02), e ainda, bateria, viola e gaita (01).

Sobre aprender alguma coisa, além do que aprendiam na escola, as meninas afirmaram que gostariam de aprender a pintar "*Porque é bonito pintar com pincel*". Também demonstraram interesse em aprender a "*dançar balé*", "*aprender a tocar corneta*" e "*aprender inglês*". Os meninos expressaram o desejo de aprender a nadar, a dançar e a tocar um instrumento musical como violão, bateria e piano. Entretanto, na época, apenas um menino, em toda a classe, freqüentava um outro curso (judô) além da escola.

A respeito de suas atividades em casa, quatro crianças afirmaram, categoricamente, que nunca brincavam, pois se ocupavam de afazeres domésticos: "*Ajudar a mãe, lavar a louça, varrer e limpar o quarto*". E outra: "*A gente bagunça e depois tem de limpar outra vez!*". Todas as outras crianças (22) afirmaram que brincavam com os ir-

mãos ou colegas (quatro brincavam sozinhas e não gostavam disso), e também que assistiam televisão.

Em relação aos brinquedos, as crianças citaram muitos, todos bastante caros, como bonecas tipo "*Susi*", "*Chorinho*", "*Mãezinha*", carrinhos à pilha, autorama, bicicleta, "*Falcon*", etc. Todas citaram vários brinquedos e não souberam dizer qual o de sua preferência. Uma ou outra especificou:

"Da Susi, porque tem o cabelo comprido e dá prá fazê maria-chiquinha."

"Do trator, porque é legal, pega a terra."

"Da bicicleta, a gente pode brincar que é cavalo."

Quanto às brincadeiras, as meninas indicaram gostar mais de "*brincar de casinha*", porque "... nós fingimos que somos mãe..."; de "*esconde-esconde*" e de "*pega-pega*", porque "*A gente corre leve. É gostoso.*"; de "*roda*", de "*pular corda*" e "*coelhinho na toca*". Já os meninos colocaram em primeiro lugar brincadeiras como "*pega-pega*" e "*esconde-esconde*". Depois as de "*carrinho*", "*bang-bang*", "*chutar bola*", "*pega-abaixa*", "*cabra cega*" e "*pega-alto*". Todas estas brincadeiras, segundo as crianças, só eram realizadas em casa.

Inquiridos sobre a televisão, todos, com exceção de três, afirmaram gostar muito. Vinte e uma crianças disseram que assistiam diariamente; três, as que não gostavam, de vez em quando; e duas, nunca, porque não tinham televisão. Afirmaram que costumavam assisti-la geralmente na hora do almoço (entre 11:00 e 12:30 h), à tarde, quando chegavam da escola, e à noite, até umas nove horas, aproximadamente. Citaram muitos programas, mas, principalmente desenhos e novelas. Muitas crianças também afirmaram que costumavam assistir a filmes, "*Sítio do Pica-Pau Amarelo*", e outros pro-

gramas como o *"Fantástico"*, *"Sílvio Santos"*, *"Os Trapalhões"*, *"Chacrinha"* etc. Mas, o que preferiam, mesmo, eram os desenhos (13) e o *"Sítio"* (05).

Inquiridas sobre a escola, se gostavam dela, todas as crianças responderam afirmativamente, explicando porque:

"Eu aprendo bastante, desenho, faço lição."

"Sim, gosto de estudar."

"Porque aprende muita coisa."

"Porque a professora ensina tudo."

"Faz a gente ficar inteligente."

"Sim, aprende a ler, escrever, a não falar palavrão."

"Escrevo o meu nome".

A maioria (20 crianças), como se pode ver pelas afirmações acima, entendia a escola como um local de estudo, sério, onde se aprendia para *"ficar inteligente"*! Foram afirmações que soaram falsamente, como uma lição muito bem aprendida e repetida fielmente! Poucas crianças (06) citaram a escola como um local agradável, onde se pode brincar:

"Sim, porque brincar é divertido."

"Sim, porque a gente brinca e quando dá o sinal a tia deixa a gente mudar de mesa."

"Sim, aqui tem muitas crianças para brincar."

Pelas respostas à pergunta *"O que você mais gosta na escola?"* muitas das crianças que na pergunta anterior afirmaram que gostavam da escola para aprender, deram, agora, respostas contraditórias à anterior. Doze delas passaram a dizer que o que preferiam era brincar, desenhar e pintar, e não estudar! Suas justificativas foram:

"Porque é gostoso..."

"A gente faz bastante brincadeira, dá risada..."

"Eu gosto muito de desenhar!"

Mas 11 crianças ainda insistiram que gostavam da escola pelo estudo, porque:

A gente pode ler..."

"Aprendo bastante letra."

"A gente aprende."

E houve, também, três crianças que afirmaram gostar da escola por causa da professora:

"Da professora. Ela é boa, faz bonequinhos..."

"Da tia, porque ela é bonita."

"Da professora. Ela é quem dá as aulas."

Sobre o que lhes desagradava na escola as respostas foram muito variadas. Algumas crianças (05) disseram que não gostavam de *"escrever"*, *"fazer lição"*, *"fazer letra grande"* etc. Outras (03) que não gostavam de *"brincar"* ou de *"dormir"* (as crianças eram obrigadas a ficar, após o lanche, alguns minutos em silêncio, de cabeça sobre a mesa.). Uma criança citou o sinal, *"...porque faz muito barulho"* (com razão, pois a campainha se achava bem em cima da porta da sala de aula das crianças, e a cada 50 minutos soava estridentemente!). Houve até crianças que afirmaram não gostar da *"sujeira da escola"*. Tivemos a impressão que tais respostas foram dadas em função de uma supervalorização da limpeza, imposta pela professora e direção da escola. Observamos, por exemplo, numa das classes, um cartaz que dizia: *"Seja escravo da limpeza, e mantenha a classe limpa"!*

Algumas crianças (02) afirmaram que não gostavam de correr "*porque a gente cai*", enquanto outra disse que não gostava de folia, "*porque faz muito barulho*". Tal resposta, acreditamos, surgiu em consequência da própria classe que, por ser muito pequena, numa atividade um pouco mais ruidosa dava a impressão de um tumulto muito grande, realmente insuportável para algumas crianças. Houve, também, uma criança que disse não gostar "*de desenhar*" e outra que afirmou não gostar do leite fornecido pela escola: "*É um pouco ruim. Não tem açúcar. Deixa nata no leite.*" E, finalmente, houve uma garota que afirmou não gostar "... *de ficar de castigo, no trono. Não pode fazer lição... Mas eu nunca fico!*".

Todas estas respostas encontram-se especificadas no quadro II, a seguir.

QUADRO II

DADOS REFERENTES AO INSTRUMENTO 01		
E.E.P.G. do Jardim Leonor - Campinas		
Total de crianças entrevistadas: 26		
PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
01) Faz passeios com a família?	Sim	23
	Não	03
Quais?	Bosque dos Jequitibás	16
	Cidade (Convívio, lojas, supermercado)	12
	Parque Taquaral	11
	Outras cidades (São Paulo, Santos, Olímpia, Barretos, Lindóia, Osvaldo Cruz, Curitiba, Maringá, Rio de Janeiro e Salvador)	09
	Casa de parentes (tios e avós)....	05
	Chácara, sítio, pesqueiro, Praia Azul	04
	No próprio bairro (" <i>Bar da Esquina</i> ") (Obs.: o único passeio citado por ele!)	01
Quando?	Fins de semana e férias	22

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
	Quase todos os dias	01
Gosta?	Sim Não	23 0
Por quê?	"É divertido." "É gostoso!" "Porque estou perto do pai e da mãe." "É gostoso porque passeia de carro." "Porque viajar é gostoso." "Porque eu brinco bastante." "Porque o pai compra sorvete." "Porque ele compra as coisas pra mim." "Porque é bom sair de casa."	
02) Frequenta algum clube ou centro esportivo?	Sim Não	11 15
Qual?	Country Club, Guarani, Bosch. Algumas crianças não souberam dizer ("não sei") .	
Quando?	Fins de semana e férias	11
O que faz, lá?	"Nado, jogo bola..." "Tomo sorvete." "Fico brincando na piscina." "Brinco com meus amiguinhos." "Brinco na gangorra, no balanço..."	
Gosta?	Sim Não	11 0
Por quê?	"Porque tem piscina." "Porque a gente chupa sorvete, brinca." "Porque é gostoso..." "Porque brinca, joga bola..." "É legal, a gente nada, brinca..." "Porque lá tem muita criança para brincar!" "É uma delícia!" "Porque a gente corre, tem muitos amigos."	
03) Já foi ao cinema?	Sim Não	17 09
Quantas vezes?	Muitas (3 ou 4 vezes) Poucas (1 ou 2 vezes)	05 12

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
O que foi assistir?	Desenho animado (Branca de Neve, Toppo Giggio, Tom e Jerry) Super Man Os trapalhões Marcelino Pão e Vinho John Travolta Mazzaroppi Flipper	09 09 07 01 01 01 01
Gostou?	Sim Não	17 0
Por quê?	"Porque foi gozado." "Porque tinha muita coisa bonita." "Faziam muita palhaçada!" "É muito divertido!" "É muito engraçado!"	
04) Já foi ao teatro?	Sim Não	11 15
Quantas vezes?	Muitas (3 ou 4 vezes) Poucas (1 ou 2 vezes)	0 11
Onde?	"Na escola." "Na Praia Azul." "No Holliday on Ice." "Na escola e no teatro." "No Castro Mendes." "No Taquaral." "Não sei."	05 01 01 01 01 01 01
O que assistiu?	"Era de palhaço, macaco..." "Era do homem que controlava o tempo." "Tinha o boneco que fala..." "... o homem se vestiu de cachorro e mordeu o outro!" "Eles faziam palhaçada..." "Era do baralhinho ..." "Não lembro."	
Gostou?	Sim Não	11 0
Por quê?	"Ah, foi muito engraçado!" "Era bacana!" "Porque o boneco falava!" "Era bonito... as roupas..."	
05) Já ouviu uma "banda" tocando?	Sim Não (Obs.: banda interpretada como qualquer conjunto instrumental, exceto orquestra)	14 12

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
Onde?	"Na rua", "na praça", "na festa" "na televisão".	
Quantas vezes?	Muitas (3 ou 4 vezes) Poucas (1 ou 2 vezes)	07 07
Gostou?	Sim Não	14 0
Por quê?	"Porque escuto o barulho e acho bo- nito!" "Eu gosto do barulho!" "Porque tinha palhaço!" "Porque a música era de São João." "Porque tinha muita gente tocando." "Porque era bonito. Ouvi o Hino do Ipiranga!"	
06) Já ouviu uma or- questra tocando?	Sim Não	10 16
Onde?	"Na televisão" "No Bosque", "no Taquaral"	14 02
Quantas vezes?	Muitas (3 ou 4 vezes) Poucas (1 ou 2 vezes) (Obs.: o garoto que afirmou ter - visto várias vezes afirmou "Vi muitas vezes na televisão, domín- go de manhã.")	01 09
Gostou?	Sim Não	10 0
Por quê?	"Eu gosto do maestro!" "Porque tinha violino." "Achei bonito o som." "O cabelo do maestro ficava des- penteado..." "Porque foi legal!"	
07) Conhece alguém que toca algum instru- mento musical?	Sim Não	24 02
Quem?	Parentes (tio, avô, mãe, primo) Amigos ou conhecidos	17 07
Que instrumento?	Violão Sanfona Violino Trombone Bumbo	17 03 02 02 02

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
	Piano Bateria Gaita Viola	02 01 01 01
08) Frequenta aulas particulares?	Sim Não	01 25
Do quê?	Judô	01
Gosta?	Sim Não	01 00
Por quê?	"Porque eu gosto de lutar."	
09) Gostaria de aprender alguma coisa além do que aprende na escola?	Sim Não	26 0
O quê?	<u>meninos:</u> Nadar Dançar Tocar um instrumento (violão, bateria e piano) <u>meninas:</u> Pintar Dançar Tocar um instrumento (corneta, sanfona) Falar inglês	05 03 03 05 05 02 01
10) O que faz quando não está na escola?	"Brinco com meus amigos", "brinco com meus irmãos" "Assisto televisão" "Brinco sozinho" "Ajudo a mãe" "Desenho"	19 11 04 04 04
Gosta?	Sim Não	20 06
Por quê?	"Porque não gosto de brincar sozinho." "Porque é chato brincar sem amigo." "Porque a mãe não deixa ir na casa dos meus amigos." "Porque tenho que ajudar a mãe..." "Porque ajudo a mãe, lavo a louça, varro e limpo o quarto." "Não, porque a gente bagunça e tem de limpar outra vez!"	

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
11) Tem brinquedos?	Sim Não	26 0
Quais?	<u>meninos</u> : carros ã pilha, carrinho de controle remoto, metralhadora, bicicleta, "falcon", "super hally", "ferrorama", "buggy maluco", soldadinhos, jogos, bolas etc. <u>meninas</u> : bonecas (Susi, Bebê que Engatinha, Bebê Coração, Bebê Palminha, Chorinho, Guigui, Pipi etc), mini-aspirador, pianinho, fogãozinho, panelinha, jogo de pintura etc. Obs.: todos citaram brinquedos carros.	
Quais os que mais gosta? Por quê?	<u>meninos</u> : preferiam os brinquedos mecanizados (ã pilha), bola e bicicleta, "Porque ela anda... pisca..." "Porque pega a terra..." "Da bicicleta, porque pode brincar que é cavalo!" "Da bola. Gosto de jogar com meus amigos." <u>meninas</u> : elas preferiam as bonecas, porque: "Tem o cabelo comprido e dá para fazer maria-chiquinha." "Porque brinco de papai e mamãe..." "Troco roupinha nela..."	
12) Quais suas brincadeiras preferidas? Por quê?	Tanto meninos como meninas colocaram, em primeiro lugar, "esconde-esconde" e "pega-pega", porque "A gente corre leve, gostoso...", "A gente se esconde e os outro não <u>a</u> cha!". Em segundo lugar, as meninas escolheram "brincar de casinha", porque "nós fingimos que somos mamãe." As meninas também afirmaram gostar de brincar de roda, pintar, e "coelhinho na toca." Os meninos também afirmaram gostar de "brincar de carrinho", "soldado-ladrão", "chutar bola", "pega-abaxa", "cabra-cega" e "pega-alto".	
Brinca em casa ou na escola?	Em casa Na escola Em casa e na escola	26 0 0

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
13) Gosta de televisão?	Sim Não	23 03
Assiste-a todos os dias?	Sim Não	18 08
Em que horário?	"De manhã" (hora do almoço). "De tarde e de noite."	
Que programas?	Desenhos Novelas Filmes Sítio do Pica-Pau Amarelo Os Trapalhões Sílvio Santos Fantástico Airton Rodrigues Bolinha Chacrinha	25 10 08 07 06 04 02 01 01 01
Qual seu programa preferido?	Desenhos Sítio do Pica-Pau Amarelo Filmes Os Trapalhões Novela Sílvio Santos	13 05 03 02 02 01
14) Gosta da escola?	Sim Não	26 0
Por quê?	"Porque faz desenho, lição, brinca..." "Sim. Eu gosto de estudar." "A gente aprende bastante." "Porque aprende muita coisa." "A professora ensina tudo." "Porque faz desenho, escreve o nome." "Porque aprende a ler, escrever e não falar palavrão." "Ensina a ler." "Faz a gente ficar inteligente!" "Por causa das amiguinhas, da tia e da lição." "Porque a gente faz bagunça." "Porque em casa a gente não se distrai e aqui sim." "Aqui tem muitas crianças pra brincar!"	
15) O que mais gosta na escola? Por quê?	"Escrever", "estudar", "fazer lição" ... "Aprendo bastante letra". "A gente pode ler." "Fico inteligente."	08

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
	"Brincar", "<u>brincar com amiguinhos</u>"... 08 "Porque a gente faz bastante brincadeira, dá risada..." "Porque é gostoso." "Desenhar", "<u>pintar</u>" 07 "Porque é gostoso." "Acho legal!" "Porque gosto de fazer desenho!" "Da tia" 03 "Porque ela é bonita", "...ela é boa, faz bonequinhos" "...ela é quem dá as aulas" "Pular corda" 01 "Virar cambalhota"..... 01 "Escrever na lousa" 01 "Da classe" 01 (sem explicar porque)	
16) O que menos gosta na escola? Por quê?	"Escrever", "<u>fazer letra grande</u>", "<u>fazer lição</u>", "<u>escrever na lousa</u>"... 05 "Porque é difícil". "Porque eu erro." "Demoro pra fazer." "De dormir" 03 "Porque lá em casa eu não durmo e não estou acostumada!" "Porque sim... tem que ficar quieto." "De brincar" 03 "A gente faz barulho." "A tia não gosta." "Do sinal" 02 "Porque faz muito barulho. Atrapalha a tia quando está conversando." "Ele faz muito barulho!" "Do banheiro" 02 "Porque é cheio de chiclete e aranha." "Porque sim." "De correr" 02 "Porque machuca." "Porque a gente cai." "Do chão sujo", "<u>dos moleques que jogam papel no chão</u>" 01 "A escola tem que ser limpa!" "De briga" 01 "Porque a gente cai." "De folia" 01 "Porque faz muito barulho!" "De desenhar" 01 "Porque sim." "Do leite" 01 "Porque é um pouco ruim, não tem <u>a</u> açúcar, deixa nata no leite."	

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
	"De castigo." "Não pode fazer lição... Mas eu <u>num</u> ca fui!"	01

A E.E.P.G. do São Bernardo.

De todas as quatro escolas envolvidas no nosso projeto, a do São Bernardo é a que possui melhores instalações e a mais bem cuidada. É grande, nova, muito bem conservada, extremamente limpa e bem organizada.

A construção compreende dois blocos distintos, mas unidos por um telhado. O espaço entre eles forma o pátio da escola, coberto mas bem iluminado. Este pátio é muito amplo e contém, no centro, um palco, e num dos cantos uma área para o lanche das crianças, com mesas e bancos de alvenaria. Os dois blocos são formados por dois pavimentos cada um. Neles estão as salas de aula (20) e, ainda, salas destinadas à direção da escola, à secretaria, à cozinha, à portaria, ao escritório da APM, ao laboratório, ao gabinete dentário, ao depósito de material de Educação Física, à biblioteca, à sala de despejo, à sala e sanitários dos professores (02), e aos sanitários dos alunos (02), os quais são bastante grandes e têm, inclusive, chuveiros!

A escola ainda conta com três quadras para esportes, uma casa para o caseiro e uma cantina. Rodeando toda a escola, há, ainda, uma grande área livre, muito bem cuidada e, em alguns trechos, ajardinada.

As classes destinadas ao pré ficam na parte inferior de uma das alas, mas a entrada para as mesmas é independente. Junto delas estão os sanitários das crianças (02), uma área coberta e outra ao ar livre, formando um local isolado e extremamente agradável, destinado exclusivamente às crianças. A parte da área que é coberta fica junto às classes e abriga mesas e bancos compridos, nos quais elas tomam seus lanches. A área ao ar livre é gramada e contém vários brinquedos de parque: trepa-trepa, balanço, gira-gira, gangorra, e, ainda, uma casa de bonecas.

De todas as escolas é a que maior espaço físico proporciona às crianças. Também as duas salas de aula são muito amplas, e, mesmo com todo o mobiliário, sobra bastante espaço, no centro delas, para as atividades de movimento.

O mobiliário é formado por mesinhas baixas, quadradas, para quatro crianças, e suas respectivas cadeirinhas. Na classe há, ainda, uma lousa bem grande, ocupando toda uma parede, a mesa da professora, e dois armários de madeira, além de um terceiro, embutido. Nas paredes há cabidinhos nos quais são penduradas as lancheiras e toalhas, e um quadro mural.

Na sala não havia quase decoração nenhuma. Um ou outro enfeite feito pela professora, e que nunca era trocado. Também o mural vez ou outra apresentava alguns trabalhos das crianças, mas não trabalhos de arte, e sim folhas com exercícios de matemática, coordenação motora etc. A maior parte do tempo, entretanto, este mural permaneceu vazio.

A escola oferecia, diariamente, sopa ou leite, mas nem todas as crianças costumavam tomá-la. A maioria trazia seu lanche de casa ou o comprava na cantina. Observamos, inclusive, que gostavam muito de comprar o lanche. Sentiam-se importantes por saírem

da área que lhes era destinada e penetrarem no resto da escola!

Como equipamento de trabalho a professora tinha uma vitrola (havia uma para cada classe de pré) e podia, ainda, utilizar o mimeógrafo da escola. Havia, anteriormente, um projetor de diapositivos, mas ele foi roubado durante as férias.

Para as aulas de Educação Física havia bolas e cordas. Para as de música instrumentos de bandinha (muitos!), e para artes plásticas um cavalete para pintura e ainda giz de cera, cola, tesoura e guache. Em relação a este material, convém dizer, entretanto, que os instrumentos de bandinha só foram utilizados uma vez durante todo o ano! Trabalhos em guache também não foram observados. Apenas o giz de cera era muito usado. Cola e tesoura eram empregadas apenas para trabalhos dirigidos de recorte e colagem.

Não conseguimos obter da professora uma cópia do planejamento global, mas apenas de um bimestre, de modo que não pudemos obter informações completas sobre o mesmo. Mas, apesar de termos analisado apenas parte deste planejamento, pudemos verificar como o mesmo era irreal, no sentido de que o que se fazia, na prática, não tinha nada a ver (e muitas vezes contradizia!) o que se propunha fazer na teoria, ou seja, no planejamento! Por exemplo, um dos objetivos citados era: *"Liberar emoções e tonificar a musculatura, desenvolvendo a imaginação criadora."* Observamos, no entanto, que nesta classe todas as atividades ditas *"de expressão"*, eram extremamente dirigidas! Como poderia a criança extravasar emoções ou desenvolver sua criatividade copiando modelos? Outro objetivo citado *"Tornar-se independente e capaz de agir por si mesma."* também era completamente ignorado na prática, pois as crianças eram tolhidas nas mínimas manifestações de iniciativa própria. Até a pasta de dente era colocada nas escovas pela professora! Observamos, por exemplo, uma total incapacidade das crian-

ças para se organizarem sozinhas, para proporem ou iniciarem uma atividade por conta própria, e, até mesmo, para compreenderem as ordens dadas oralmente! A incapacidade de agir ou pensar de forma independente pôde ser observada, ainda, pela imitação entre as próprias crianças, que freqüentemente "copiavam" o trabalho dos colegas e se tomavam como modelo umas às outras.

Por outro lado, apesar desta atitude de superproteção por parte da professora, a disciplina era mantida por meio de gritos, ameaças e castigos (inclusive físicos!) conforme observação e depoimento das crianças. Era patente, no entanto, a total dedicação da professora a seus alunos, ainda que sua idéia sobre isto fosse totalmente diversa da nossa.

Também o conceito que a professora tinha de atividades como dramatização, desenho e outras atividades de expressão era completamente oposto à nossa linha de trabalho. Por exemplo, os últimos dois meses de aula foram dedicados, quase que exclusivamente, ao ensaio de várias "peças teatrais", a serem apresentadas na festa de encerramento do ano letivo. A participação das crianças, entretanto, se resumia em fazer mímica (também não espontânea, mas estipulada pela professora), já que as falas eram dubladas e ficavam por conta de uma gravação! A preocupação maior era com o cenário e vestuário, e as crianças se apresentaram ricamente trajadas, as mães se ufanando dos filhos, não pelo seu desempenho, mas pelo seu visual! Também as atividades de expressão gráfica restringiam-se a trabalhos mimeografados ou desenhos realizados em papel quadriculado, segundo modelo fornecido pela professora. As crianças não tinham, portanto, a oportunidade de praticar, nunca, a imaginação e a independência, seja mental ou física!

No que diz respeito aos alunos, esta era a escola que contava com o maior número de crianças na classe observada: 32, sen-

do que 14 crianças com 6 anos de idade, e 18 com 7 anos. Com algumas poucas exceções (06 crianças) todas elas eram provenientes de famílias de baixa renda. Sobre as diversas profissões dos pais destas crianças ver, a seguir, o quadro III, no qual elas estão especificadas.

QUADRO III

DADOS REFERENTES AO INSTRUMENTO 01		
E.E.P.G. do São Bernardo - Campinas		
Total de crianças entrevistadas: 32		
PROFISSÃO DOS PAIS	NÚMERO	OBSERVAÇÕES
atendente de farmácia	01	
administrador de empresa	02	
bancário	02	
carpinteiro	01	
comerciante	02	
cozinheiro	01	
desenhista	01	
engenheiro projetista	01	
escriturário	01	
industrial	01	
inspetor de qualidade	01	
marceneiro	01	
mecânico	02	
motorista de taxi	02	
motorista de caminhão	01	
motorista de ônibus	01	
polícia militar	02	
porteiro	01	
propagandista	01	
serralheiro	01	
supervisor de obras	01	
supervisor de orçamento	01	
técnico agrícola	01	
Total	29	Duas crianças sem pai e um pai desempregado e sem profissão (a criança afirmou que ele "cata papelão").
PROFISSÃO DAS MÃES	NÚMERO	OBSERVAÇÕES
cabeleireira	01	
costureira	02	
escrevente	01	

Cont...

PROFISSÃO DAS MÃES	NÚMERO	OBSERVAÇÕES
escriturária	01	Viação Campos Elíseos
prendas domésticas	26	
telefonista	01	
Total	32	

Relataremos, a seguir, as respostas dadas pelos alunos desta classe às diferentes questões levantadas sobre sua vida familiar e escolar, através do instrumento 01.

Em relação à primeira pergunta da entrevista, todas as crianças afirmaram que costumavam passear com os pais, nos fins de semana ("sábado", "domingo", "sábado e domingo").

Os locais mais freqüentados nestes passeios eram "Bosque dos Jequitibás", "Parque Taquaral" e, ainda, vários lugares do centro comercial de Campinas como "Convívio", "Eldorado", "lojas" etc. Algumas crianças também citaram passeios feitos no próprio bairro ("no parquinho", "tomar sorvete"). Houve, também, muitas crianças que citaram passeios a outras cidades como São Paulo, Santos, Porto Feliz e Sumaré. Finalmente algumas afirmaram que costumavam fazer passeios ao "pesqueiro", "circo" e "parque de diversões".

Inquiridas sobre o que achavam desses passeios todas afirmaram que gostavam muito. As razões apresentadas foram várias:

"Porque gosto de passear com meu pai."

"Porque é legal tomar sorvete."

"Porque eu brinco bastante."

"Gosto de tomar sorvete."

"Tem palhaço!"

"Vou na casa dos meus avós, é gostoso lá."

Sobre a frequência, ou não, a clubes esportivos ou centros de lazer, 15, das 26 crianças, responderam afirmativamente. Os clubes citados foram: SESI, Bosch, Country Club, Guarani, Concórdia e BANESPA. Afirmaram que costumavam frequentá-los nos fins de semana e nas férias, e que gostavam muito porque brincavam no parquinho, jogavam bola, nadavam etc.:

"Brinco no balanço, gangorra..."

"Nado bastante."

"Jogo bola."

"Brinco com meus amigos."

"É gostoso nadar."

"Gosto de brincar no parquinho."

"Porque eu jogo bola com meus colegas."

Os filmes citados foram os de super-heróis como Super Man, Homem Aranha, Homem Mosca; as comédias como os filmes dos Trapalhões, de Jerry Lewis; e outros, como *"Marcelino Pão e Vinho"*, *"Meu Fusca Enamorado"* e *"A vida de Jesus"*. Mas, o que as crianças mais costumavam assistir no cinema eram os desenhos animados. Entre eles os mais citados foram *"Branca de Neve"*, *"Alice no País das Maravilhas"*, *"Tom e Jerry"*, *"Cinderela"*, *"A Pantera Cor-de-Rosa"*. Todas afirmaram ter gostado muito de ir ao cinema, principalmente porque:

"Foi engraçado."

"Dei muita risada."

"Os homem faziam trapalhada, era gozado!"

"Era bonito..."

"O menino conversava com Jesus..."

"Era colorido."

Quase todas as crianças (29) já tinham assistido a uma apresentação teatral, na própria escola. Mas algumas também já tinham assistido a peças em outros lugares: *"no Bosque"*, *"na Igreja"*. As crianças, sem exceção, afirmaram ter apreciado muito o espetáculo teatral, porque:

"Era engraçado!"

"Foi divertido!"

"... é legal!"

"É bonito."

"A gente ri, vê muita coisa e gente que nunca viu."

Sobre terem visto e ouvido uma banda (ou outro conjunto instrumental) quase todas as crianças afirmaram que já tinham tido esta experiência. Pelas respostas pudemos perceber que tinham visto e ouvido bandas militares, bandas civis, fanfarras e bandas de carnaval. Muitas das crianças (18) tinham visto uma "banda" *"na rua"*, *"na praça"*, *"no jardim"*, *"na escola"*, *"no carnaval"* e *"na televisão"*, por várias vezes, enquanto que apenas oito delas tinham tido esta oportunidade, e só por uma ou duas vezes. De ver e ouvir uma banda todas gostaram, com exceção de um garoto, que foi categórico: *"... é muito melhor tocar de verdade!"*. As outras gostaram e justificaram:

"A gente joga papelzinho..."

"É bonito!"

"Tem barulho."

"Gosto do barulho, é legal!"

"Fazia muito barulho e tocava bumbo!"

"Aparece tocando muitos instrumentos."

"Achei bonita a música."

"É como uma festa!"

Orquestra, ao vivo, poucas tinham tido a oportunidade de assistir. Apenas três crianças afirmaram que já tinham ouvido a orquestra, "no Bosque". Outras (09) disseram que tinham assistido a uma orquestra "na televisão". Destas 12, a maioria (10) tinha visto e ouvido uma orquestra apenas uma ou duas vezes, enquanto que as outras duas tiveram esta oportunidade várias vezes. Todas afirmaram que tinham gostado muito, com exceção do garoto que também não tinha gostado da "banda", que afirmou desta vez: "Não, é chato." As outras crianças gostaram porque:

"A gente pode ver de perto."

"Porque tinha o violino."

"Por causa da música, que era bonita."

"Aparece piano e eles tocam rápido!"

"Eu experimentei tocar o instrumento do meu tio."

Dos 32 alunos desta classe 21 conheciam alguém que sabia tocar um instrumento musical, geralmente um parente — pai, tio, avô, mãe, irmão etc. — mas também, em dois casos, amigos ou conhecidos. Os instrumentos mais citados foram o violão e a sanfona, mas as crianças também citaram a corneta, a flauta, o bumbo, a viola, o saxofone, o violino, o prato e o chocalho.

De toda a classe apenas uma criança frequentava aulas particulares, de natação. Afirmou que gostava disso, porque "é gostoso nadar!". Questionadas sobre o interesse em aprender alguma coisa mais, além do que aprendiam na escola, todas responderam afirmativamente. Os meninos (11) demonstraram interesse em

aprender a tocar um instrumento musical como bumbo, violão, piano, saxofone, pistão, prato, caxixi e corneta. Houve, ainda, quatro que afirmaram que gostariam de aprender a dançar, e três que queriam aprender a pintar. Apenas uma manifestou vontade de aprender a nadar. Entre as meninas, dez demonstraram interesse em aprender a dançar, cinco em tocar um instrumento como piano ou violão, quatro em aprender a pintar, e uma em fazer ginástica.

Inquiridas sobre suas atividades em casa, quase todas as crianças (31) responderam que brincavam. Apenas uma afirmou, categoricamente, que não brincava nunca, pois tinha que tomar conta dos irmãos menores. Algumas das crianças (04) também afirmaram que, além de brincar, faziam tarefas escolares.

Todas disseram que gostavam de brincar em casa, porque *"Em casa pode fazer de tudo."*, enquanto que *"na escola não."*

A garota que cuidava dos irmãos não se queixou disso, explicando: *"Gosto porque a gente faz alguma coisa. Cuido das crianças. Um tem dois anos, outro quatro, outro seis e outro ainda não tem um ano. Arrumo casinha pra eles brincar, pra distrair eles."*

Todas as crianças afirmavam ter vários brinquedos, exceto a garota citada acima (a que cuidava dos irmãos). Observamos que citaram brinquedos caros, como carros de fricção, brinquedos à pilha, bicicleta, piscina, piano, e ainda bonecas como *"Susi"*, *"Amiguinha"*, *"Andinha"*. Os meninos apresentaram preferências pelos brinquedos à pilha, *"Porque anda sozinho."* ou *"Porque tem pilha e acende o farol."*

As meninas reservaram sua preferência às bonecas, e a brinquedos como panelinhas, fogãozinho etc., porque:

"... a gente põe café na xicrinha."

"... a gente brinca de mamãe."

Em relação às brincadeiras, meninos e meninas escolheram, em primeiro lugar, a brincadeira "esconde-esconde", e explicaram:

"Porque assusta..."

"A gente se movimenta..."

"Porque os outros acham a gente."

Em seguida, na preferência dos meninos e meninas vinha a brincadeira de correr, o "pega-pega", porque:

"... a gente corre muito."

"É corrida, é exercício e fico forte."

"É gostoso."

Os meninos ainda citaram outras brincadeiras como "negrinho da noite" ("Porque a gente assusta, grita e bate a cabeça."), super-heróis (Super-Man, Homem Aranha), "de monstro" e "mocinho e bandido". As meninas já foram menos dispersas em suas respostas e quase todas afirmaram que gostavam muito de brincar "de casinha", porque:

"... passeio com a filhinha e dou papã prá ela."

"... arrumo a casinha."

"... tem fogãozinho, pode mexer na água..."

"... a gente faz comidinha, limpa a casinha..."

Sobre o local onde desenvolviam tais brincadeiras as crianças responderam que era "em casa" (20) e "em casa e na escola"(12).

À pergunta "Gosta de televisão?" apenas uma criança respondeu negativamente, e quase todas (25) responderam que costumavam assisti-la todos os dias, "de manhã", "de tarde" e "de tarde e

de noite". Os programas mais citados pelas crianças foram os desenhos animados (em primeiro lugar, com 27 citações), Sítio do Pica-Pau Amarelo (17 citações) e novelas (17 citações). Muitas crianças (07) ainda citaram os programas semanais "*Os Trapalhões*" e "*do Bronco*" (05). Outras citaram "*Fantástico*" (04), filmes (04), Sílvio Santos (04), Pullman Jr. (03) e "*Bolinha*" (02). A preferência em relação aos programas se dividiu entre os desenhos (10) e o Sítio do Pica-Pau Amarelo (11). Mas também houve crianças que preferiram "*Os Trapalhões*" (05), as novelas (03) e os filmes (02).

Todas as crianças afirmaram gostar de frequentar a escola, com exceção de uma que fez uma ressalva: "*Mas prefiro brincar, é mais legal.*". Levadas a explicar porque gostavam da escola responderam que era "*porque aprende*", "*faz lição*", "*escreve*", "*faz desenho*", "*porque pinta*". Houve uma que afirmou gostar da escola "*...porque faz caderno de quadradinho!*". Mas outros motivos também foram citados:

"Porque pode brincar com qualquer criança e em casa a mãe não deixa."

"Porque come lanche."

"Porque tem lugar de comprar doce."

"Porque a tia não dá coisa difícil."

"Por causa dos colegas."

"Tem muito jogo."

"Porque tem brinquedo."

"A gente aprende pra não ficar burra."

"Na escola a gente faz lição e em casa não faz nada. Tem vez que eu arrumo a cozinha, senão eu tenho de cuidar do nenê."

Sobre o que mais gostavam, na escola, as crianças se dividiram em dois grandes grupos: as que preferiam "*escrever*", "*fa-*

zer lição" e "estudar" (11), e as que preferiam "brincar" ou "brincar no parquinho" (11). No primeiro caso as razões alegadas foram:

"Porque eu aprendo e quando eu crescer eu sei mais."

"Porque eu aprendo."

"Porque é gostoso. Em casa não tem caderno, tesoura..."

"Porque a gente aprende... mas não gosto quando a gente fica muito tempo sentado!"

"A gente faz lição pra não ficar burra. A gente vem pra escola pra ficar inteligente, porque se não vem pra escola fica mais burra ainda!"

No segundo caso as crianças afirmaram preferir as brincadeiras porque:

"... gosto de balançar."

"... faz vento na gente quando balança..."

"... é gostoso!"

Houve, também, outros motivos alegados. Algumas crianças preferiam desenhar ou pintar:

"Gosto daquela folha branca."

"A gente faz coisa legal!"

"A gente pode usar a cor que quer..."

Duas crianças responderam que gostavam da escola principalmente por causa "da professora", porque *"... ela ensina a ler e escrever"*, e porque *"Ela ensina a gente."* Houve também crianças (02) que afirmaram gostar da escola principalmente pelos ensaios, referindo-se aos ensaios que a professora realizava, preparando-as para a festa de final de ano. A razão apresentada foi: *"Porque a gen*

te aprende!". Uma das crianças disse que o que mais gostava na escola, era de *"fazer trabalhinhos"* porque *"Aprendo a fazer coisas boas."* Outra preferia *"ouvir estória"*, ressaltando *"...mas não gosto de ficar quietinha!"*. E, finalmente algumas crianças afirmaram que preferiam *"recortar"*, *"brincar de massinha"* e *"brincar com os colegas"*, pelas respectivas razões: *"porque é gostoso"*, *"porque é bom"* e *"porque sim"*.

Em relação ao que menos apreciavam na escola um grupo de oito crianças respondeu que não gostava *"dos brinquedos"* porque *"pode machucar"* ou *"porque já caiu"*. Outras (08) afirmaram não gostar *"de brigar"* porque:

"É chato, eu me machuco."

"... um dia eu me machuquei."

"... a professora bate."

"A professora bate quando a gente faz coisa má."

Cinco crianças disseram que não gostavam mesmo era *"de escrever"* e *"de lição difícil"* por motivos como:

"Lição de escrever, de primeiro ano, acho ruim."

"Porque é chato!"

Outras cinco afirmaram que não gostavam *"de castigo"* por várias razões:

"Puxão de orelha e cabelo dói..."

"Não gosto de ficar sentada de castigo."

"A professora não me deixa de castigo, só que eu não gosto de ficar sentada."

"Porque tem que ficar sentado, quietinho."

"Porque não é bom fazer malcriação prá tia."

Para algumas crianças (04) o mais desagradável na escola, por incrível que possa parecer, era "desenhar" ou "pintar"! E explicaram: "Por causa do giz de cera..." ou "É chato!". A entrevistadora não anotou, entretanto, que tipo de desenho ou pintura essas crianças não gostavam de realizar, mas como apenas coloriam desenhos mimeografados ou desenhavam no caderno quadriculado, acreditamos que estavam se referindo a uma destas duas atividades. Três destas crianças especificaram que não gostavam "de lição de quadradinho" (referindo-se aos desenhos feitos no caderno quadriculado), explicando:

"Porque é difícil."

"Demora muito."

"Porque é duro."

Houve ainda duas crianças que afirmaram não gostar : "de brincar" ("De brincar não gosto. Sô gosto de fazer serviço.") e "da sopa", porque "é ruim".

No quadro IV estão especificadas todas estas respostas das pelas crianças durante a entrevista com elas realizada.

QUADRO IV

DADOS REFERENTES AO INSTRUMENTO 01		
E.E.P.G. do São Bernardo - Campinas		
Total de crianças entrevistadas: 32		
PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
01) Faz passeios com a família?	Sim..... Não.....	32 0
Quais?	Cidade("Convívio", lojas, supermercado, praças etc. Bosque dos Jequitibás	18 14

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
	Parque Taquaral 13	
	No próprio bairro (parquinho, sorveteria) 11	
	Outras cidades (Santos, São Paulo, Porto Feliz, Sumaré) 05	
	Pesqueiro 02	
	Circo 01	
	Parque de Diversões 01	
Quando?	Fins de semana 32	
Gosta?	Sim 32	
	Não 0	
Por quê?	"Porque é legal passear." "Gosto de tomar sorvete." "Tem palhaço." "Vou na casa dos meus avós, é gostoso lá."	
02) Frequenta algum clube ou centro esportivo?	Sim..... 15	
	Não..... 17	
Qual?	SESI, Bosch, Country Club, Guarani, Concórdia, BANESPA.	
Quando?	Fins de semana e férias.	
O que faz lá?	"Brinco no balanço, gangorra..." "Nado bastante." "Jogo bola." "Brinco com meus amigos."	
Gosta?	Sim 15	
	Não 0	
Por quê?	"É gostoso nadar." "Gosto de brincar no parquinho..." "Porque eu jogo bola com meus colegas."	
03) Já foi ao cinema?	Sim 25	
	Não 07	
Quantas vezes?	Muitas (3 ou 4 vezes) 14	
	Poucas (1 ou 2 vezes) 11	
O que foi assistir?	Desenho (Branca de Neve, Alice no País das maravilhas, Tom e Jerry, Cinderela) 11	
	Os Trapalhões 08	
	Super Man 06	
	Homem Mosca 03	

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
	Fusca Enamorado Marcelino Pão e Vinho Homem Aranha A vida de Jesus Jerry Lewis	02 02 01 01 01
Gostou?	Sim Não	25 0
Por quê?	"Foi engraçado." "Dei muita risada." "Era bonito." "O menino conversava com Jesus..."	
04) Já foi ao teatro?	Sim Não	29 03
Quantas vezes?	Muitas (3 ou 4 vezes) Poucas (1 ou 2 vezes)	02 27
Onde?	Na escola Fora da escola ("não lembro", "no "Bosque", "na igreja")	29 08
O que assistiu?	"Pinóquio", "Branca de Neve", "O rpto das cebolinhas", "Lobo Mau", "Romeu e Tiririca".	
Gostou?	Sim Não	29 0
Por quê?	"Sim, é legal!" "Era engraçado..." "Foi divertido!" "É bonito." "A gente ri, vê muitas coisa e gen te que nunca viu..."	
05) Já ouviu uma "ban- da" tocando?	Sim (muitas confundiram banda com fanfarra, conjunto de carnaval e outros tipos de conjunto musical. Mas, ouve os que citaram banda "de soldados" Não	26 06
Onde?	Na rua, praça, jardim, escola, no desfile "no carnaval", "na televi são".	
Quantas vezes?	Muitas (3 ou 4 vezes) Poucas (1 ou 2 vezes)	18 08
Gostou?	Sim Não	25 01

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
Por quê?	"...jogava rolinho." (serpentina) "Porque a mulher ia rodando e tinha arame debaixo da saia." "A gente joga papelzinho..." "É bonito!" "Tem barulho." "Gosto do barulho, é legal!" "Fazia muito barulho e tocava bumbo!" "Aparece tocando muitos instrumentos." "Achei bonita a música." "É como uma festa!" "Não, é muito melhor tocar de verdade!"	
06) Já ouviu uma orquestra tocando?	Sim Não	12 20
Onde?	Televisão No Bosque	09 03
Quantas vezes?	Muitas (3 ou 4 vezes) Poucas (1 ou 2 vezes)	02 10
Gostou?	Sim..... Não	11 01
Por quê?	"A gente pode ver de perto." "Porque tinha o violino." "Por causa da música que era bonita." "Aparece piano e eles tocam rápido." "Eu experimentei tocar o instrumento do meu tio!" "Não, é chato!" (o mesmo que não gostou da banda...)	
07) Conhece alguém que toca algum instrumento musical?	Sim..... Não.....	21 11
Quem?	Parentes (pai, tio, mãe, irmão)... Amigos ou conhecidos "amigo do meu irmão", "amigo do meu pai"	19 02
Que instrumento?	Violão Sanfona Piano Corneta Flauta Bumbo Viola	09 07 02 02 02 02 02

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
	Saxofone.....	01
	Violino	01
	Prato	01
	Chocalho	01
08) Frequenta aulas particulares?	Sim	01
	Não	31
Do quê?	Natação	01
Gosta?	Sim	01
Por quê?	"É gostoso nadar."	
09) Gostaria de aprender alguma coisa a lêm do que aprende na escola?	Sim	32
	Não	0
O quê?	<u>Meninos:</u> Tocar um instrumento (bumbo, vio-lão, piano, saxofone, pistão, pra-to, caxixi, corneta) Dançar(discoteca) Pintar Nadar <u>Meninas:</u> Dançar balê Tocar um instrumento (piano, vio-lão) Pintar Fazer ginástica	11 04 03 01 10 05 04 01
10) O que faz quando não está na escola?	Brincavam e assistiam a televisão. Faziam tarefas escolares Cuidavam dos irmãos	31 04 01
Gosta?	Sim	32
	Não	0
Por quê?	"A gente faz lição pra não ficar burra. A gente vem pra escola pra ficar inteligente, porque se não vem pra escola fica mais burra ain-da." "Em casa pode fazer de tudo!" "Gosto porque a gente faz alguma coisa. Cuido das crianças. Um tem dois anos, outro quatro e ou-tro seis e outro ainda não tem um ano. Arrumo casinha prã eles brin-car, prã distrair eles."	

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
11) Tem brinquedos?	Sim Não	31 01
Quais?	Meninos: carros ã pilha ou de fricção, bola, bicicleta, autorama. Meninas: bonecas (Amiguinha, Andinha), Susi), panelinhas, telefone, piano, piscina. Obs.: Todos citaram vários brinquedos.	
Quais os que mais gosta? Por quê?	Meninos: preferiam brinquedos ã pilha "Porque anda sozinho." "Porque tem pilha e ascende o farol." Meninas: preferiam as bonecas e panelinhas "Porque a gente põe café na xicrinha." "Porque a gente brinca de mamãe."	
12) Quais suas brincadeiras preferidas? Por quê?	Meninos e meninas preferiam, em primeiro lugar, "esconde-esconde", "...porque assusta." "...os outros acham a gente." Em seguida o "pega-pega", "Porque a gente corre muito." "É corrida, é exercício e fico forte!" "É gostoso." Outras brincadeiras citadas foram: Meninos: super-heróis ("super-man", "homem aranha" etc.) "negrinho da noite" ("porque a gente assusta e grita e bate a cabeça"), "de monstro", "de mocinho e bandido". Meninas: "de casinha", porque "Passêio com a filhinha." "Arrumo a casinha." "Tem fogãozinho, pode mexer na água." "A gente faz comidinha, limpa a casinha..."	
Brinca em casa ou na escola?	Em casa Na escola	20 0
13) Gosta de televisão?	Sim Não	31 01
Assiste todos os dias?	Sim..... Não	25 06

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
Em que horário?	"De manhã" (principalmente hora do almoço). "De tarde" (depois que chegavam da escola). "De tarde e de noite."	
Que programas?	Desenhos Sítio do Pica-Pau Amarelo Novela Os Trapalhões Super Bronco Fantástico Filmes Sílvio Santos Pullman Jr. Bolinha	27 17 17 07 05 04 04 04 03 02
Qual seu programa preferido?	Sítio do Pica-Pau Amarelo Desenho animado Os Trapalhões Novela Filmes (vários)	11 10 05 03 02
14) Gosta da escola?	Sim Não Obs.: Mas uma fez uma ressalva: "Mas prefiro brincar, é mais legal."	32 0
Por quê?	"Porque escreve." "Porque faz lição". "Porque faz desenho." "Porque pinta." "Porque faz caderno de quadradinho." "Porque pode brincar com qualquer criança e em casa a mãe não deixa!" "Porque come lanche." "Porque tem lugar de comprar doce." "Porque a tia não dá coisa difícil." "Por causa dos colegas." "Tem muito jogo." "Porque tem brinquedo (gangorra, balanço)." "A gente aprende pra não ficar burra." "Na escola a gente faz lição e em casa não faz nada. Tem vez que eu arrumo a cozinha, senão eu tenho de cuidar do nenê."	
15) O que mais gosta na escola? Por quê?	"De brincar", "de brincar no parquinho". "Porque gosto de balançar!" "Porque faz vento na gente quando balança..." "Porque é gostoso."	11

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
	"<u>Escrever</u>", "<u>fazer lição</u>", "<u>estudar</u>".... "Porque eu aprendo e quando eu crescer eu sei mais." "Porque eu aprendo." "Porque é gostoso. Em casa não tem caderno, tesoura..." "Porque a gente aprende ...mas não gosto quando fica muito tempo sentado!"	11
	"<u>De desenhar</u>", "<u>de pintar</u>" "Gosto daquela folha branca" "A gente faz coisa legal." "É legal." "A gente pode usar a cor que quer..."	08
	"<u>Da professora</u>" "Porque ela ensina a ler e escrever." "Ela ensina a gente."	02
	"<u>De ensaiar</u>" "Porque a gente aprende."	02
	"<u>Fazer trabalhinhos</u>" "Aprendo fazer coisas boas."	01
	"<u>Ouvir estória</u>" "...mas não gosto de ficar quieta..."	01
	"<u>Recortar</u>"	01
	"<u>Brincar de massinha</u>"	01
	"<u>Brincar com os colegas</u>" "É gostoso", "é bom", "porque sim".	01
16) O que menos gosta na escola?	"<u>Dos brinquedos</u>" (balança, gangorra).. "Porque pode machucar." "Porque já cai."	08
	"<u>De brigar</u>" "É chato, eu me machuco." "Porque um dia eu me machuquei." "Porque a professora bate." "Porque a professora bate quando a gente faz coisa má."	08
	"<u>De escrever</u>", "<u>de lição difícil</u>". "Lição de escrever de 1º ano acho ruim." "Porque é chato!"	05
	"<u>De castigo</u>" "Puxão de orelha e cabelo dói..." "Não gosto de ficar sentada de castigo." "A professora não me deixa de castigo só que eu não gosto de ficar sentada." "Porque tem que ficar sentado, quietinho." "Porque não é bom fazer malcriação pra tia."	05

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
	"De brincar"	01
	"De brincar não gosto. Só gosto de fazer serviço."	
	"Da sopa."	01
	"É ruim..."	

A E.E.P.G. da Vila Teixeira.

A escola da Vila Teixeira contava, na época, com 1.226 (um mil duzentos e vinte e seis) alunos. O corpo docente era formado por 76 professores. Nela ainda trabalhavam um diretor e seu assistente, um coordenador de Educação Moral e Cívica, um dentista, um secretário e dois auxiliares, uma merendeira, quatro serventes e um caseiro.

A escola compreende dez salas de aula destinadas às classes de primeira à oitava séries, e mais duas para o pré, estas funcionando num prédio à parte. Além das salas de aula a escola tem dependências para cozinha, despensa, almoxarifado, gabinete dentário, cantina, secretaria, coordenação de Educação Moral e Cívica, biblioteca, direção, sala e sanitário dos professores, sanitários dos alunos (04) (além dos destinados às crianças do pré), dependências para o caseiro, quadra de esportes e pátio coberto. As salas de aula do pré ficam num bloco à parte, bem isolado do prédio principal. Ao lado delas há o banheiro das crianças, uma área coberta, e ainda uma área ao ar livre, com brinquedos como

escorregador, gira-gira, balanço etc.

De um modo geral a escola é limpa e agradável, com muitas plantas ao redor e dentro dela. Também os banheiros, cozinha e outras dependências são bem cuidadas.

No que diz respeito às classes destinadas ao pré, elas ficam, como já dissemos, num local isolado. A entrada para elas se faz por um portão separado, de modo que o contato das crianças do pré com as outras da escola não existe. As classes não são grandes e as mesinhas ocupam todo o seu espaço. Mas ao lado delas há, como já afirmamos, uma área coberta, de modo que muitas atividades são realizadas nesta área, e não em classe.

O mobiliário é formado pelas mesas, que são grandes, quadradas, para quatro crianças em cada uma delas. Existe, ainda, nestas classes, uma lousa grande, ocupando toda uma parede, a mesa da professora e um armário embutido.

Quanto ao material de trabalho a professora tinha, para as aulas de música, instrumentos de bandinha rítmica; para brincadeiras de exercício físico bolas, cordas e colchão; como material de artes, utilizava giz de cera, guache, argila e sucata (para trabalhos de construção e colagem). As classes tinham, ainda, um toca-discos e um mimeógrafo a álcool.

A escola oferecia merenda bastante variada: sopa, leite, macarronada etc. As crianças, segundo a professora, gostavam muito.

O relacionamento das crianças entre si, e delas com a professora, era excelente. A classe não era numerosa, e pudemos observar, sempre, um clima de alegria e cordialidade. A ~~professora estava sempre de~~ muito bom humor, brincalhona, animada, o que levava as crianças a se interessarem pelas atividades propostas. Não se tinha a impressão de que ela impunha normas de comportamento.

to, mas as crianças acatavam naturalmente, e sem titubear, suas su gestões, aceitando-a como líder do grupo.

Em relação às aulas de arte, observamos que, em expressão gráfica, quase nada era realizado. As crianças apenas coloriam ou recortavam desenhos mimeografados, nunca tendo oportunidade pa ra desenhar livremente. O ensino da música restringia-se à entoa ção de canções, o que não era feito com muito sucesso, já que a tessitura vocal da professora era muito grave, dificultando a aprendizagem das crianças. Os instrumentos de bandinha eram usados apenas quando se visava a preparação de números para ap resen- tação em festinhas (Dia das Mães, Festa da Primavera, Festa de Enen cerramento do Ano), nunca numa atividade livre, na qual as crian ças pudessem expressar-se espontaneamente.

Reuniões formais entre pais e professora não aconteciam com frequência, mas as mães tinham livre acesso à sala de aula, e, por várias vezes, observamos a presença delas, discutindo diferente s assuntos com a professora, colaborando no que era necessário.

A impressão geral que nos ficou foi de uma professora efi ciente, dinâmica, mas ainda presa a certos conceitos, para nós in sustentáveis, de como realizar atividades de expressão criadora.

De todas as classes de pré-escolares esta era a que menor número de crianças compreendia: 18 alunos. Destes, 11 estavam com seis anos de idade, e os outros sete, completaram sete anos durante a aplicação do programa.

Com exceção de duas crianças, todas elas pertenciam a famílias de baixa renda. No que diz respeito às profissões dos pais, pode-se observar o quadro V no qual elas se acham especificadas.

QUADRO V

DADOS REFERENTES AO INSTRUMENTO 01		
E.E.P.G. da Vila Teixeira - Campinas		
Total de crianças entrevistadas: 18		
PROFISSÃO DOS PAIS	NÚMERO	OBSERVAÇÕES
almoxarife	01	
comerciante	02	
comerciário	02	
desenhista projetista	01	Singer
empreiteiro	01	
encarregado de pintura	01	Pirelli
ferroviário	02	
industrialário	02	
granjeiro	01	Criação de pintos
instrumentista	01	Gessy Lever
mecânico	01	
motorista de taxi	01	
pintor	01	
seção de manutenção	01	3M
Total	18	
PROFISSÃO DAS MÃES	NÚMERO	OBSERVAÇÕES
ajudante em escola de cegos	01	
industrialária	01	Pastifício Selmi
prendas domésticas	15	
servente em escola	01	
Total	18	

A seguir temos o relato do resultado das entrevistas feitas com os alunos do pré, nesta escola.

Todas as crianças afirmaram que costumavam passear com seus pais nos fins de semana ("sábado", "domingo", "de sábado e de domingo"), sendo que algumas também disseram que faziam passeios maiores durante as férias. Os lugares mais citados pelas crianças foram "cidade", referindo-se ao centro de Campinas, "Convívio", "Eldorado" e outros locais comerciais. Muitas crianças

também citaram o *"Bosque dos Jequitibás"* (09) e o *"Parque Taquaral"* (04), enquanto para outras (09) os passeios consistiam em visita a parentes (tios, avós). Houve também várias crianças (08) que afirmaram fazer passeios a outras cidades (Santos e São Paulo) e a chácaras e sítios (05) de parentes e amigos. Cinco citaram clubes esportivos, três citaram cinema, e duas lembraram-se de que às vezes iam ao teatro. Outras (02) disseram que costumavam passear na casa dos amigos. Todas foram unânimes em afirmar que gostavam muito de tais passeios, por razões várias como:

"Porque a gente sai todos juntos."

"Porque brinco."

"Gosto de sair de casa."

"Porque a gente vai de ônibus."

"Porque anda bastante, vejo brinquedo..."

"Porque tem bicho."

"Porque a gente vai de carro."

"Gosto do meu pai, da minha mãe e dos meus irmãos."

Dentre as crianças, 11 afirmaram que costumavam nadar, brincar ou jogar bola em clubes esportivos, nos fins de semana e nas férias:

"Nado, brinco bastante, chupo sorvete..."

"Brinco no parquinho."

"Jogo basquete, futebol e brinco."

"Jogo bola."

Todas estas crianças falaram com prazer de tais atividades, demonstrando apreciarem imensamente: *"Porque é bom nadar."*, *"Porque é gostoso ."*, *"Porque nado e brinco."*, *"Porque tomo sol."*. Os clubes citados foram: Andorinha, SESC, Grêmio Recreativo Campi-

nas. Algumas crianças afirmaram que costumavam freqüentar o centro esportivo do Parque Taquaral.

Nesta classe quase todas já tinham tido a oportunidade de ir ao cinema. Catorze crianças afirmaram ter assistido a filmes do Mazzaroppi, dos Trapalhões, do Jerry Lewis, do Roberto Carlos e ainda "Homem Aranha", "O Campeão", "Meu Fusca Enamorado", "Marcelino Pão e Vinho", além de desenhos animados. Estes últimos foram os mais citados por todos. Algumas das crianças (09) tinham ido apenas uma ou duas vezes ao cinema, mas outras (05) já tinham assistido a muitos filmes. Todas afirmaram que haviam gostado muito,

"Porque foi legal."

"Porque passou bruxa e índio!"

"Porque era engraçado."

"O fusca falava!"

"Tinha muita criança, bichinho..."

Ao teatro apenas oito crianças já tinham ido, e assim mesmo uma ou duas vezes somente. Segundo as crianças, tinham tido a oportunidade de assistir a uma peça teatral "no SESC", e "na escola". Algumas não souberam precisar onde e disseram: "perto de casa" ou "não sei". Quase ninguém soube dizer o título da peça que havia assistido, mas souberam contar a respeito:

"O pê grande..."

"...era da Emília."

"...de terror e drácula."

"A coruja e o rei."

Todas afirmaram que haviam gostado muito, porque:

"... é bonito."

"... o guarda prendeu o bêbado."

"... a Emília brincou com a gente."

"... era engraçado."

Apenas duas dentre as crianças nunca tinham assistido a uma "banda" tocar. Todas as outras já tinham tido tal oportunidade "no SESC", "na praça", "no jardim", "na escola", "na rua", ainda que só uma ou duas vezes. Duas crianças disseram que já tinham visto uma banda várias vezes (mais que três vezes) e todas afirmaram, muito convictas, de que esta experiência tinha sido muito boa porque:

"...tinha música!"

"...era muito bonito."

"...é alegre!"

"...tocavam pandeiro!"

"...tinha bateria."

"...faz barulho."

Duas crianças, entretanto, não gostaram, mas não explicaram porque.

Uma orquestra, apenas nove dentre as crianças tinham ouvido, sendo que sete só pela televisão. As outras duas tinham ouvido ao vivo, "na praça" e "no SESC". Todas tiveram tal oportunidade apenas uma vez, sendo que uma delas não gostou, porque "faz barulho demais!" As outras, gostaram porque

"...a música era bonita."

"...é gostoso ouvir música."

"...é bonito."

Nessa classe 11 crianças não conheciam ninguém que tocassem um instrumento musical. As outras sete citaram parentes (tio, avô, primo) e conhecidos que tocavam violão, guitarra, pandeiro, bateria.

Ninguém, nessa classe, estava tendo aulas de dança, música, ou de qualquer outro tipo. Entretanto, quase todos (16) manifestaram o desejo de aprender alguma coisa além do que aprendiam na escola. Os meninos (07), por exemplo, externaram a vontade de aprender a tocar um instrumento musical como violão, piano, guitarra e pandeiro. Outros (03) desejavam aprender judô, e um último queria aprender a pintar. Entre as meninas, seis gostariam de aprender a tocar um instrumento (piano, violão e pandeiro). Duas afirmaram que gostariam de aprender a pintar e desenhar, enquanto outra gostaria de aprender a dançar, e uma última de aprender a nadar.

Sobre suas atividades em casa, quase todas as crianças afirmaram que costumavam brincar, assistir a televisão. Três responderam: "*escrevo na lousa*", "*desenho*" e "*estudo*". Todas disseram que gostavam destas atividades por razões como:

"Porque tenho brinquedos."

"Porque a gente se diverte."

"Porque é gostoso."

Questionados sobre seus brinquedos, os meninos citaram carrinhos (de pilha e de fricção); brinquedos vários como trenzinho, trator, "*Super Rally*" etc., além de bola e outros jogos. Já as meninas citaram, principalmente, bonecas ("*Atchim*", "*Mãezinha*", "*Susi*", "*Bochechinha*", "*Preguicinha*"), além de panelinhas, bicicleta e outros mais.

A preferência dos meninos em relação aos brinquedos foi

pelos brinquedos ã pilha (*"Porque tem pilha."*, *"Porque acende o fa_urol."*), pela bicicleta (*"Para passear."*) e pela bola (*"Para brin_ucar na rua."*). Já as meninas, todas elas, afirmaram preferir as bonecas:

"Para brincar de casinha."

"Porque ela chora."

"Porque carrego ela no colo."

No que se refere às brincadeiras, os meninos citaram *"fute_ubol"* (*"Porque corre e sua."*, *"Porque é legal."*) em primeiro lugar, e depois outras brincadeiras como *"esconde-esconde"*, *"de cor_urer e "andar de bicicleta"*. Já as meninas foram bastante dispersas em suas respostas. Algumas preferiam *"esconde-esconde"* ou *"correr"* (*"Porque a gente corre."*), enquanto outras preferiam *"estátua"* (*"Porque não corre."*). Houve, ainda, as que diziam preferir *"andar de bicicleta"* e as que optaram por *"brincar de casinha"*, explicando: *"Porque a gente faz comidinha"* ou *"Porque car_urega a boneca no colo."*

Nesta classe as respostas dadas pelas crianças sobre onde costumavam realizar suas brincadeiras foram: *"em casa"* (07), *"na escola"* (06) e *"em casa e na escola"* (04).

Todas afirmaram que apreciavam muito televisão, ainda que duas crianças disseram que não costumavam assisti-la diariamente. Sobre o horário, esclareceram: *"de tarde e à noite"*, *"de tarde"*, *"de noite"* e *"na hora do almoço"*. Os programas mais assistidos pelas crianças eram os desenhos animados (14), seguidos dos filmes (06), novelas (05), Sítio do Pica-Pau Amarelo (04), Síl_uvio Santos (05), Os Trapalhões (04), Fantástico (03), Bolinha (01), Chacrinha (01) e Caravela da Saudade (01). À pergunta *"Qual seu programa preferido?"* a maioria das crianças (07) respondeu que

eram os desenhos animados e o programa Sílvia Santos (05). Mas, houve também quem afirmasse preferir o Sítio do Pica-Pau Amarelo (03), Os Trapalhões (02), Novela (02) e Bolinha (01).

Em relação à escola toda a classe respondeu que gostava muito dela, porque:

"...a gente brinca bastante."

"...faz lição."

"...estuda."

"A gente escreve."

"Eu gosto de desenhar."

"Porque pinta."

"A gente faz muitas coisas."

"Eu recorto..."

"A aula é bonita!"

Em resposta às perguntas *"O que mais gosta na escola? Por quê?"* 11 crianças afirmaram que gostavam mais de *"fazer lição"*, *"estudar"* ou *"escrever"*, apresentando as suas razões:

"Porque tem que aprender escrever."

"Aprende bastante negócio."

"Porque gosto de aprender."

"Porque trabalha e aprende."

Seis crianças, entretanto, afirmaram que o que mais apreciavam na escola era *"desenhar"* ou *"pintar"*,

"Porque gosto desde pequeno."

"Porque é gostoso."

"Porque é bom."

E, finalmente, três crianças disseram que gostavam da escola princi

principalmente pelos brinquedos e brincadeiras:

"Porque tem escorregador."

"Porque tem parquinho."

Em relação às perguntas *"O que menos gosta na escola? Por quê?"* as crianças responderam de forma variada. Um grupo de quatro crianças afirmou que não gostava de *"fazer caderno"*, *"fazer lição"*, *"escrever"* e *"escrever o nome"*, pelas seguintes razões:

"Porque não gosto de fazer lição."

"Porque cansa a mão."

"Porque é difícil."

"Porque se erra é 'repreendido'."

Outras quatro crianças afirmaram não gostar de atividades de movimento como *"fazer ginástica"*, *"pular corda"*, *"correr"*, *"brincar de pega"*, porque:

"É difícil."

"Porque cansa."

"Porque é ruim."

"Porque cai."

Três crianças afirmaram que o que menos gostavam de fazer na escola, era desenhar e usar a cola (*"Fazer desenho"*, *"colar"*), pois *"É difícil porque tem que pintar"*, *"É difícil, não sei."* e *"Porque suja a mão."* Uma das crianças afirmou que não gostava de *"Colega chata, porque é ruim"*, enquanto outra afirmou que não gostava de *"Fazer pecinha, porque é difícil falar"*.

Finalmente houve uma criança que disse não haver nada na escola que não apreciasse fazer! *"Gosto de tudo!"*, disse ela, ca

tegoricamente!

No quadro VI apresentamos de forma mais esquemática o resultado das entrevistas com as crianças.

QUADRO VI

DADOS REFERENTES AO INSTRUMENTO 01		
E.E.P.G. da Vila Teixeira - Campinas		
Total de crianças entrevistadas: 18		
PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
01) Faz passeios com a família?	Sim..... Não.....	18 0
Quais?	Cidade(lojas, lanchonete, super - mercado...) Bosque dos Jequitibás Casa de parentes (tios, avós) ... Outras cidades (Santos, São Paulo). Chácara, sítio Clubes Parque Taquaral Cinema Teatro Casa de amigos	16 09 09 08 05 05 04 03 02 02
Quando?	Fins de semana e férias	18
Gosta?	Sim Não	18 0
Por quê?	"Porque a gente sai todos juntos." "Porque brinco." "Gosto de sair de casa." "Porque a gente vai de ônibus." "Porque anda bastante, vejo brin- quedo..." "Porque tem bicho." "Porque a gente vai de carro." "Gosto do meu pai, mãe e dos meus irmãos."	
02) Frequenta algum clube ou centro esportivo?	Sim Não	11 07
Qual?	Andorinha, SESC, Parque Taquaral, Grêmio Recreativo Campinas.	

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
Quando?	Fins de semana e férias	11
O que faz lá?	"Nado, brinco bastante, chupo sorvete..." "Brinco no parquinho." "Jogo basquete, futebol e brinco." "Jogo bola."	
Gosta?	Sim Não	11 0
Por quê?	"Porque é bom nadar." "Porque é gostoso." "Porque nado e brinco." "Porque tomo sol."	
03) Já foi ao cinema?	Sim Não	14 04
Quantas vezes?	Muitas (3 ou 4 vezes) Poucas (1 ou 2 vezes)	05 09
O que foi assistir?	Desenho animado Mazzaroppi Os Trapalhões Homem Aranha O Campeão Jerry Lewis Roberto Carlos O Fusca Enamorado Marcelino Pão e Vinho	08 03 03 02 01 01 01 01 01
Gostou?	Sim Não	14 0
Por quê?	"Porque foi legal." "Porque passou bruxa e índio!" "Porque era engraçado." "O fusca falava!" "Tinha muita criança, bichinho..."	
04) Já foi ao teatro?	Sim Não	08 10
Quantas vezes?	Muitas (3 ou 4 vezes) Poucas (1 ou 2 vezes)	0 08
Onde?	SESC, Escola, Igreja, "perto de casa", "não sei".	
O que assistiu?	"O pé grande..." "... era da Emília." "... de terror e drácula." "A coruja e o rei."	

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
Gostou?	Sim Não	08 0
Por quê?	<i>"Porque é bonito."</i> <i>"Porque o guarda prendeu o bêbado."</i> <i>"...a Emília brincou com a gente."</i> <i>"Era engraçado."</i>	
05) Já ouviu uma "banda" tocando?	Sim..... Não.....	16 02
Onde?	SESC, praça ou jardim, escola, rua.	
Quantas vezes?	Muitas (3 ou 4 vezes) Poucas (1 ou 2 vezes)	02 14
Gostou?	Sim Não	16 0
Por quê?	<i>"Porque tinha música!"</i> <i>"Era muito bonito..."</i> <i>"É alegre!"</i> <i>"Porque tocavam pandeiro."</i> <i>"Porque tinha bateria."</i> <i>"Porque faz barulho."</i>	
06) Já ouviu uma orques <u>tra</u> tocando?	Sim Não	09 09
Onde?	Televisão SESC Praça	07 01 01
Quantas vezes?	Muitas (3 ou 4 vezes) Poucas (1 ou 2 vezes)	0 09
Gostou?	Sim Não	08 01
Por quê?	<i>"Porque a música era bonita."</i> <i>"É gostoso ouvir música."</i> <i>"Porque é bonito."</i> <i>"Faz barulho demais!"</i>	
07) Conhece alguém que toca algum instrumento musical?	Sim Não	07 11
Quem?	Parentes (tio, avô, primo) Amigo ("A Débora")	06 01
Que instrumento?	Violão	03

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
	Guitarra Pandeiro Bateria	01 01 01
08) Frequenta aulas particulares?	Sim..... Não	0 18
Do quê?		
Gosta?		
Por quê?		
09) Gostaria de aprender alguma coisa, além do que aprende na escola?	Sim Não	16 02
O quê?	<u>Meninos:</u> Tocar um instrumento musical (violão, guitarra, pandeiro, piano) Lutar judô Pintar <u>Meninas:</u> Tocar um instrumento musical (piano, violão, pandeiro) Pintar, desenhar Dançar Nadar	07 03 01 06 02 01 01
10) O que faz quando não está na escola?	Brincavam..... Assistiam televisão..... "Escrevo na lousa", "desenho", "estudo"	15 01 03
Gosta?	Sim Não	18 0
Por quê?	"Porque tenho brinquedos." "Porque a gente se diverte." "Porque é gostoso."	
11) Tem brinquedos?	Sim Não	18 0
Quais?	<u>Meninos:</u> carrinhos, bicicletas, "Falcon", "Super Rally", "Play mobil", trenzinho, caminhão, trator, bola etc. <u>Meninas:</u> bonecas (Atchim, Mãezinha, Susi, Bochechinha, Preguici-	

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
	nha), panelinhas, bicicleta, laranja Amiga etc. Obs.: Todos citaram pelo menos três brinquedos.	
Quais os que mais gosta? Por quê?	<u>Meninos</u> : preferiam brinquedos como carrinhos à pilha "Porque tem pilha". bola "Para brincar na rua." bicicleta "Para passear." Super Rally "Porque acende o farol". <u>Meninas</u> : preferiam as bonecas "Para brincar de casinha." "Porque ela chora." "Porque carrego ela no colo."	
12) Quais suas brincadeiras preferidas? Por quê?	<u>Meninos</u> : preferiam brincadeiras como futebol, esconde-esconde, correr, bicicleta. "Porque corre e sua." "Porque é legal." <u>Meninas</u> : esconde-esconde, estátua, casinha, correr, bicicleta. "Porque a gente corre." "Porque não corre." "Porque a gente faz comidinha." "Porque carrega a boneca no colo".	
Brinca em casa ou na escola?	Em casa Na escola Em casa e na escola	07 06 05
13) Gosta de televisão?	Sim..... Não	18 0
Assiste todos os dias?	Sim..... Não	16 02
A que horas?	"À tarde e à noite", "só à tarde", "de noite", "na hora do almoço" .	
Que programas	Desenhos Filmes Novela Sítio do Pica-Pau Amarelo Sílvio Santos Os Trapalhões Fantástico Bolinha Chacrinha Caravela da Saudade	14 06 05 05 05 04 03 01 01 01

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
Qual seu programa preferido?	Desenho animado Sílvia Santos Sítio do Pica-Pau Amarelo Os Trapalhões Novela Bolinha	07 05 03 02 02 01
14) Gosta da escola?	Sim Não	18 0
Por quê?	"A gente escreve..." "Porque a gente brinca bastante." "Eu gosto de desenhar." "Porque pinta." "A gente faz muitas coisas." "Eu recorto..." "A aula é bonita."	
15) O que mais gosta na escola? Por quê?	"Fazer lição", "estudar", "escrever". "Porque tem que aprender escrever." "Aprende bastante negócio..." "Porque gosto de aprender." "Porque trabalha e aprende." "Desenhar e pintar." "Porque gosto desde pequeno." "Porque é gostoso." "Porque é bom." "Brincar", "brincar no parquinho".. "Porque tem escorregador." "Porque tem parquinho."	11 04 03
16) O que menos gosta na escola? Por quê?	"Fazer caderno", "fazer lição", "escrever", "escrever o nome".... "Porque não gosto de fazer lição." "Porque cansa a mão." "Porque se erra e 'reprendido!'" "Fazer ginástica", "pular corda", "correr", "brincar de pega"..... "É difícil." "Porque cansa." "Porque é ruim." "Porque cai." "Fazer desenho", "colar" "É difícil porque tem que pintar." "Suja a mão." "Colega chata" "Porque é ruim." "Fazer pecinha" "Porque é difícil falar." "Gosto de tudo!"	04 04 03 01 01 01

A E.E.P.G. da Vila Industrial.

Nessa escola da Vila Industrial estudavam cerca de 800 (oitocentos) alunos. O corpo docente era constituído por 50 professores e a escola ainda contava com um coordenador de Educação Moral e Cívica, além do diretor e dois assistentes de direção, um secretário, dois escriturários, dois inspetores de alunos, três serventes e um dentista.

O prédio é uma construção relativamente nova, porém em péssimo estado de conservação. É formado por duas alas paralelas, unidas por um telhado de "brasilit". O espaço entre as duas alas constitui o pátio coberto da escola. A parte superior destas duas alas é formada exclusivamente por salas de aula, enquanto que a parte inferior comporta, de um lado, salas de aula e outras dependências como gabinete dentário, biblioteca, sala e sanitário (02) dos professores. A parte inferior da outra ala é formada por duas salas reservadas à direção da escola, secretaria, sanitário dos alunos (02), cantina, cozinha e despensa. A escola ainda tem uma quadra de esportes, ao ar livre, e uma grande área livre de um dos lados do prédio, para a qual dão as duas salas de aula do prédio. Esta área, entretanto, não é aproveitada, pois estava abandonada, com o mato bastante crescido.

A escola nos causou uma impressão péssima, seja pelo tipo de construção, que lhe dá a aparência de uma prisão (é toda murada, completamente fechada, escura) causando-nos um sentimento de opressão, seja pelo desleixo em relação à conservação e higiene do prédio. As paredes são sujas e esburacadas, as portas com rombos enormes, as lousas quebradas, e, amontoadas num canto do pátio, pilhas enormes de carteiras quebradas. Além do mais, a esco

la estava sempre suja e fétida. Por toda a parte havia um cheiro insuportável de urina, vindo dos banheiros. Realmente é uma escola triste e deprimente.

As classes destinadas ao pré, nesta escola, são duas. Situam-se no corpo de uma das alas, e o acesso a elas é pelo pátio interno. Mas, por terem suas portas de entrada voltadas para uma área livre, e não para este pátio, como as outras salas de aula, existe uma certa privacidade para as crianças. No entanto, apesar de relativamente isoladas do resto da escola, as classes recebem muito barulho vindo das outras situadas no pavimento superior, cujas janelas dão para a referida área.

Nesta área há alguns bancos, um tanque de areia e brinquedos como o gira-gira, gangorra e balança.

Existem dois banheiros destinados apenas às crianças do pré, mas como todo o resto da escola estavam sempre sujos, com as pias entupidas, papéis pelo chão etc.

As salas são amplas, porém atravancadas pelo mobiliário, escuras e pouco arejadas: as janelas ficam muito altas, junto ao teto, e são pequenas e obscurecidas com cortinas pretas.

O mobiliário é velho e feio. Além de mesinhas retangulares, para oito crianças, há armários (02) fechados e uma estante aberta, além da mesa da professora. Havia, ainda, uma boa lousa, grande, ocupando toda uma das paredes, e cabides para as lancheiras e toalhinhas, além de um quadro mural. As mesas, como dissemos, eram grandes, podendo comportar até oito crianças, mas havia sempre um número menor em cada uma delas, de modo que o espaço para trabalhar era satisfatório. A estante aberta era baixa, e servia para as crianças guardarem seu material: pastas, livros, e outros apetrechos, o que era feito por elas próprias, sem nenhum auxílio da professora. Pudemos

observar que nessa classe as crianças eram bastante independentes e realizavam muitas das tarefas sozinhas! Os outros dois armários, fechados, continham material didático da professora, mas eram insuficientes para isso, de modo que sobre eles havia muitas caixas de papelão acomodando o resto do material, o que dava à classe um ar de desarrumação e desleixo.

Havia um mimeógrafo a álcool bastante utilizado pelas professoras do pré. E uma delas também usava, com frequência, projetor de diapositivos e toca-discos, aparelhos de propriedade dela.

A não ser duas figuras de personagens de Walt Disney, pregadas em cada canto da lousa, a classe não possuía mais nada que lhe desse um visual agradável ou alegre. No mural havia desenhos mimeografados, coloridos pelas crianças, os quais não foram trocados durante todo o tempo em que estivemos aplicando o nosso programa.

Em relação ao material para o desenvolvimento das atividades em classe, observamos que a professora contava com instrumentos para bandinha rítmica (nunca usados!), biombo e bonecos para teatrinho de fantoches, roupas velhas e bonecas para jogos dramáticos. Para os trabalhos de expressão plástica havia material variado: muito guache, giz de cera, lápis de cor, canetas hidrocor, cola, tesoura e, ainda, várias caixas contendo retalhos de tecido, de papel, palitos, tampinhas etc., para trabalhos de colagem e construção. Pudemos observar que todo este material era bastante usado, ou seja, a professora não se restringia a trabalhos com lápis ou giz de cera, mas organizava, com frequência, atividades nas quais as crianças pudessem dramatizar, desenhar, pintar, construir e dançar livremente. Somente as atividades que envolvessem um trabalho com som e ritmo não eram desenvolvidas a contento.

Havia, também, trabalhos mimeografados, mas, em contrapo-

sição, as crianças tinham, cada uma, o seu caderno de desenho, no qual, finda uma atividade de matemática ou qualquer outro exercício, podiam desenhar livremente. Notamos, portanto, dois tipos de trabalhos: os dirigidos, mimeografados, que compunham a pasta, e conseqüentemente eram os trabalhos valorizados pela professora, e os trabalhos feitos no caderno de desenho, livres, mas que não mereciam a atenção da mesma. Eram realizados simplesmente porque esta foi a forma que ela encontrou de fazer as crianças ficarem quietas enquanto esperavam o início de uma outra atividade!

De um modo geral, não notamos, nessa classe, uma preocupação muito grande com a alfabetização. Nela as crianças tinham mais tempo livre para brincar ou realizar atividades espontâneas.

A professora forneceu-nos uma cópia do seu planejamento. Nele, os objetivos da escola e do curso pré-escolar não estavam especificados, mas apenas os que se referiam às diferentes áreas de trabalho, ou seja:

- "- Atividades espontâneas, criadoras e de livre escolha*
- Esquema corporal*
- Linguagem*
- Matemática*
- Educação Física*
- Música*
- Estudos Sociais e Ciências*
- Desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem."*

É interessante observar como o desenho, a pintura, a modelagem, o recorte e a colagem não foram considerados como atividades *"espontâneas, criadoras e de livre escolha"*. Por aí se per

cebe que a conotação dada a elas era, realmente, de atividades dirigidas!

Os objetivos referentes ao primeiro item "*Atividades espontâneas*" eram:

- "1) *Atender às necessidades infantis;*
- 2) *Proporcionar à criança oportunidades de liberar aptidões, desenvolver habilidades, atendendo aos diferentes estágios de desenvolvimento;*
- 3) *Auxiliá-la a aprontar-se para o ensino formal, desenvolvendo-a em todos os aspectos: emocional, social, intelectual e físico".*

Não foi especificado que tipo de atividade seria desenvolvida para se atingir tais objetivos.

Em relação ao segundo item "*Esquema corporal*", os objetivos eram:

- "1) *Dar à criança a oportunidade de se conhecer, situando-se melhor no mundo que a cerca;*
- 2) *Preparar a criança para o ensino formal posterior."*

As atividades programadas para isto foram assim apresentadas:

- "1) *Conhecimento do corpo. Posição no espaço. Cópia de posição.*
- Direção.*
- Percepção Visual: cores.*
- Semelhanças e diferenças: posição no espaço.*

*Relação espacial: figura-fundo-direção, progressão
direita-esquerda-memória.*

2) *Percepção auditiva.*

Análise de palavras-figura-fundo-qualidade do som.

3) *Percepções gustativas.*

Discriminação-figura-fundo

4) *Percepção olfativa.*

Orientação têmporo-espacial."

No que diz respeito à linguagem, os objetivos eram:

"1) *Receber idéias: ouvindo-'lendo'.*

2) *Transmitir idéias: falando-'escrevendo'.*

3) *Trocar idéias oralmente: ouvindo, falando."*

Para desenvolver tais objetivos, o planejamento previa:

"ampliação do vocabulário;

prolação (repetir palavras corretamente);

definição de palavras;

atenção dirigida;

verbalização de idéias;

mímica;

*compreensão de absurdos (distinguir o falso do verdadei-
ro);*

analogia verbal;

associação de idéias;

complementação de sentido;

falsificação de idéias;

*composição: prática e criadora;
histórias;
versos."*

Em relação à música o planejamento previa um trabalho de *"expressão rítmica, apreciação musical e canções infantis"* sem especificar, no entanto, como ele seria desenvolvido! Os objetivos desta área foram assim expressos:

*"Dar à criança oportunidade de ouvir e apreciar boa música;
Levar as crianças a experimentar a alegria de cantar e sentir a música;
Permitir à criança expressar-se através da música;
Levar a criança a aprender a controlar a voz ao cantar;
Proporcionar a ampliação de repertório de canções;
Formar na criança novos padrões de conduta;
Auxiliar o reajustamento de crianças com distúrbios de conduta;
Desenvolver a atenção da criança."*

É interessante notar, aqui, como a música tem sido encarada nas escolas como fator de formação de padrões de comportamento, incentivadora do civismo, disciplinadora, e ainda, como veículo de imposição de uma cultura e de valores estranhos às crianças: *"ouvir e apreciar boa música"*. O que seria *"boa música"*? O conceito de *"boa música"* que a professora tem não estaria vinculado a valores que nada dizem à criança?

Para as atividades de expressão plástica (desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem) o objetivo pretendido era *"de-*

envolver o amor à arte, à ordem, à cooperação e observação", sem nenhuma referência ao modo como tais objetivos poderiam ser atingidos. Também aqui, como em música, a atividade expressiva era ignorada como tal! Ao contrário, era entendida como uma atividade que deveria "moldar" personalidades!

Em relação ao envolvimento dos pais nas atividades escolares, a professora afirmou que estavam sempre prontos a cooperar, e que gostavam quando eram solicitados a isso. Mas, infelizmente, o contato com eles era muito raro, porque a direção havia proibido a entrada dos mesmos na escola! Mesmo assim ela promovia, ao ano, duas reuniões: uma no início das aulas, para colocá-los a par de sua sistemática de trabalho, dar algumas noções de higiene, e outra no fim do ano, para expor o aproveitamento das crianças. Queixou-se, entretanto, da impossibilidade de maior número de encontros pois, segundo ela, *"É através dos pais que o professor toma conhecimento dos problemas de casa que se refletem no comportamento da criança, na escola."*

Nesta escola observamos um fato único: as crianças gozavam de ampla liberdade para ir e vir pela classe ou fora dela, e a professora lhes permitia uma certa independência para a realização de tarefas ou brincadeiras. Mas, ao mesmo tempo, tinham suas responsabilidades (limpar a classe, por exemplo), tarefas que cumpriam sem imposições ou ameaças, mas com naturalidade. Outro ponto positivo que notamos, nessa classe, foi o de que todo o material (giz, tintas, tesouras, cola etc.) era usado comunitariamente.

O relacionamento da professora com as crianças era bastante instável. Às vezes era meiga e afetuosa e, outras vezes irritava-se com o "barulho" ou "teimosia" de certas crianças, e, por

isso, gritava e chegava a dar-lhes umas palmadas. O problema é que ela já era uma pessoa de meia idade (estava quase para se aposentar) e não tinha mais condições físicas para lidar com uma classe tão numerosa. Ao fim do dia demonstrava, claramente, muito cansaço, o que, é claro, só poderia refletir negativamente no seu relacionamento com as crianças.

QUADRO VII

DADOS REFERENTES AO INSTRUMENTO 01		
E.E.P.G. da Vila Industrial - Campinas		
Total de crianças entrevistadas: 31		
PROFISSÃO DOS PAIS	NÚMERO	OBSERVAÇÕES
assistente administrativo	01	Não especificou o cargo ou função
bancário	01	
comerciante	03	
comerciário	01	
contador	02	
cozinheiro	01	
ferramenteiro	01	
ferroviário	01	
funcionário da TELESP	01	
gerente de granja	01	
guarda-civil	01	Bosch C.C.T.C.
industrial	01	
mecânico	01	
metalúrgico	01	
motorista de ônibus	01	
motorista de taxi	03	Igreja Batista
militar	01	
pastor	01	
pintor de paredes	02	
representante-comercial	01	
torneiro mecânico	01	
tratorista	01	
Total	28	Duas crianças sem pai e uma de pais separados.
PROFISSÃO DAS MÃES	NÚMERO	OBSERVAÇÕES
cabeleireira	01	PUCC
escriturária	01	

Cont...

PROFISSÃO DAS MÃES	NÚMERO	OBSERVAÇÕES
prendas domésticas professora	28 01	
Total	31	

A classe pré-escolar da E.E.P.G. da Vila Industrial que foi por nós observada era formada por 31 alunos. Destes, 24 estavam, na época, com seis anos de idade, seis com sete anos e um tinha apenas cinco anos.

Todas estas crianças, exceto três, eram oriundas de famílias de baixa renda, conforme informações prestadas pela professora, e também pelo que pôde ser percebido nas entrevistas com elas.

Passaremos, a seguir, a relatar sobre as entrevistas, apresentando, pormenorizadamente, as respostas dadas às diversas questões levantadas.

Inquiridas sobre os passeios que realizavam com a família, todas as crianças afirmaram que costumavam sair nos fins de semana, com os pais e irmãos, para irem a lugares como o Bosque (12), Parque Taquaral (11) e casa de parentes (09). Algumas crianças (08) citaram passeios à cidade (centro), a sítios ou chácaras (02). Houve duas que afirmaram frequentar o cinema, e outra que disse ter costume de ir ao teatro. Outra lembrou-se de que ia "ao circo" e outra "almoçar no restaurante". Finalmente uma das crianças disse que o seu único passeio era "ir ao bar"! Todas afirmaram apreciar os passeios que faziam porque:

"É gostoso, a gente compra sorvete, pipoca..."

"Eu me divirto."

"...eu gosto de ir de carro."

"A gente vê a leoa."

"...tem balanço."

"Lá tem trenzinho, roda gigante."

"Lá é tudo bonito e a gente pode brincar."

"...eu gosto de ver os bichos."

De toda a classe apenas 12 costumavam freqüentar, nos fins de semana e nas férias, um clube ou centro esportivo. Os clubes citados foram SESI, Camping, Cultura, Guarani, Bosch, Regatas e Círculo Militar. Duas crianças afirmaram que costumavam freqüentar a piscina do Parque Taquaral (municipal). Esclareceram que gostavam de ir ao clube porque:

"É gostoso, tem piscina grande."

"...tem água prá nadar."

"...a gente brinca."

"Eu me divirto."

"Aquilo (o clube) faz a gente ficar alegre!"

"O que eu mais gosto é saltar na água!"

No que diz respeito ao cinema, 19 crianças já tinham ido uma ou várias vezes. Os filmes citados foram desenhos animados (11) como Bernardo e Bianca, Gata Borralheira, Bela Adormecida e outros; "Os Trapalhões" (08), "Super Homem" (03), "Guerra nas estrelas" (02); e ainda "Homem Aranha", "O Campeão", "um filme de bandido" e "um filme em inglês". Todas gostaram muito, por vá rias razões: como:

"É legal, só que eu não entendi nada que ele falou!" (referindo-se ao "filme em inglês").

"...eu me mato de rir."

"...foi colorido!"

"Meu pai comprou pipoca e chocolate."

"...na 'tevê' não passa todas as coisas..."

"No cinema fica escuro e a gente olha assim..."

Toda a classe já tinha assistido, pelo menos, a duas peças teatrais, pois isto tinha sido programado pela professora. Além disso algumas crianças (06) já tinham ido outras vezes, junto com os pais. As peças citadas foram:

"D. Quixote."

"Algo de rei..."

"Chapeuzinho Vermelho."

"Pinóquio."

"Os Jacksons."

Algumas crianças não se lembravam do que tinham assistido: "a peça do meu irmão", "não me lembro...". Todas afirmaram que tinham gostado da experiência, e explicaram:

"A gente ganha jornalzinho."

"É muito bom, é uma peça legal."

"Porque tinha rei!"

"É gostoso, a gente senta e fica quieta, eles fazem muita gracinha. O teatro é muito jóia!"

"É claro, como eu não vou gostar???"

Inquiridas sobre o assunto 20 crianças contaram que tinham assistido a uma banda ou fanfarra "na rua", "na praça", "na escola", "no Guarani". De todas elas apenas uma não tinha visto a banda ao vivo, mas "na televisão". Todas afirmaram

que tinham gostado muito,

"Porque eles fazem barulho!"

"Porque é bonito!"

"Porque passa soldado."

"...faz um barulhão!"

"Aquilo faz a gente ficar alegre!"

"Porque tem música!"

Uma das crianças contou: *"Meu pai é chefe de banda!"* (Seu pai é pastor e por certo deveria reger algum conjunto instrumental!)

Algumas delas também afirmaram ter visto uma orquestra de dança, *"na Casa de Portugal"*, *"em Bebedouro"*, *"numa festa"*, enquanto que outras já tinham tido a oportunidade de assistir a Orquestra Sinfônica de Campinas *"no Taquaral"*, *"no Guarani"*, e *"no teatro"*. Dez crianças, entretanto, só tinham tido esta oportunidade na televisão. Todas gostaram muito da orquestra, por que:

"...tinha maestro."

"...é bom ver tocar."

"...eu quero aprender a dançar."

"...era muito bonito."

"...a gente escuta e aprende..."

"...tinha bastante coisa..."

"...a gente fica alegre."

"...é bonito."

"...tio Toninho toca na orquestra."

Em relação ao conhecimento de alguém que tocasse um instrumento musical, 19 crianças responderam afirmativamente, citando parentes (pai, mãe, tio, irmãos) amigos e conhecidos. Os ins-

trumentos lembrados foram: violão, piano, viola, violino, bumbo, sanfona, flauta, tambor e pandeiro.

No que diz respeito a aulas particulares, apenas três crianças as cursavam, na época. Uma menina estudava balé, outra aprendia pintura (*"É gostoso, a gente pode se sujar e depois se lava!"*), enquanto um garoto aprendia a lutar karatê. Entretanto o interesse das crianças em aprender dança, música ou praticar um esporte ficou evidenciado. Entre as meninas quatro gostariam de aprender a dançar, três de *"tocar piano"*, outras três de aprender pintura, e mais três gostariam de ter aula de nataçãõ. Entre os meninos alguns gostariam de aprender a dançar (03), e dois de estudar piano e violão, respectivamente; um gostaria de ter aulas de pintura, enquanto que o restante preferiu os esportes: nataçãõ (05), judô (02) e karatê (02). Três crianças não demonstraram interesse por qualquer tipo de atividade, além das que desenvolviam na escola.

No que se refere a suas atividades em casa, a maioria afirmou que assistia televisão (13), brincava com amigos ou irmãos (16) ou brincava sô (04). Algumas falaram que brincavam com seus animais de estimação: cachorro, tartaruga etc. Apenas uma contou que, antes de brincar, trabalhava bastante: *"...lavo a louça, limpo a casa e depois brinco com meus colegas."*

Todas disseram que tinham vários brinquedos. Apenas um garoto reclamou: *"Tenho só um caminhão... Meu pai não compra brinquedo prã mim!"*. As meninas citaram brinquedos vários como panelinhas, casinha de boneca, fogão, ferro-elétrico, bicicleta, mas, principalmente, bonecas: Preguicinha, Bate Palminha e outras. Os meninos possuíam brinquedos como Falcon, Super Rally, trem, carros à pilha e de fricção, jogos etc. Entre eles as preferên-

cias em relação aos brinquedos foram bastante dispersas:

"...do ratinho de dar corda, porque ele anda."

"...do Super Rally porque acende o farol e é de pilha."

"...do Super Rally porque ele bate e volta."

Já as meninas, quase todas, preferiam as bonecas:

"A gente troca a roupinha dela..."

"A gente dá mamadeira prá ela..."

Algumas, entretanto, preferiam as panelinhas, xicrinhas e fogão, *"porque a gente cozinha"*, ou *"porque faço comidinha"*.

Ainda entre as meninas a brincadeira preferida foi *"brincar de casinha"*, *"brincar de boneca"*, citada por quatro delas. Mas, houve as que preferiam brincar de *"pega-pega"*, *"cobra-cega"*, de *"apostar corrida"* e *"bambolê"*. As razões destas preferências foram, respectivamente, as seguintes:

"Porque dou mamadeira."

"Porque a gente faz comidinha."

"Porque a gente pode subir na cama sem o outro ver."

"Porque a gente esconde a cara."

"Porque a gente corre bastante."

"Porque a gente rebola."

Entre os meninos a brincadeira preferida foi *"esconde-esconde"* (7), seguida de *"pega-pega"* (02). Outros garotos preferiram: *"brincar de carrinho"*, *"soldado-ladrão"* e *"rodar pneu"*.

Quanto à televisão, de todas as crianças entrevistadas apenas uma afirmou que não gostava de assistir, porque *"a gente cansa"*. Os programas citados foram os desenhos animados (22), nove-

las (18), filmes vários (15), Os Trapalhões (10), Sílvio Santos (06), Sítio do Pica-Pau Amarelo (07), Domingo no Parque (01) e "Orquestra" (01): Concertos para a Juventude . Dentre estes os preferidos pelas crianças foram os desenhos animados (09), novelas (09), Sítio do Pica-Pau Amarelo (05) e Os Trapalhões (03).

Questionadas sobre a escola, todas as crianças foram unânimes em afirmar que gostavam muito dela, por razões várias como:

"É muito bom, a escola ensina a gente a ler e escrever."

"Porque eu quero e gosto de estudar."

"A gente aprende a fazer lição e posso passar para o primeiro ano."

"Aqui a gente aprende muitas coisas."

"A gente aprende a fazer coisas."

"Porque aprende um monte de coisas."

"Porque a gente faz lição e desenho."

"Porque faço lição, brinco..."

"...brinca, tem recreio, tem lanche..."

"Eu divirto muito!"

"Porque pode brincar."

"A escola é jóia, pode brincar no recreio."

"Aqui tem brinquedo e a gente desenha muito."

"A tia dá pintura, ela dá trabalhos..."

"...porque a tia é muito legal!"

"A gente brinca, escreve, estuda... A tia dá papel, põe música prá dançar, faz teatrinho..."

À pergunta "O que mais gosta na escola?" dez crianças alegaram que gostavam mesmo era de "estudar", "fazer lição", "escrever", porque:

"A gente aprende a ler e escrever."

"...a gente aprende."

"A gente passa para o 1.^o, 2.^o, 3.^o, 4.^o e 5.^o ano.

"Eu gosto de aprender as coisas."

Quatro crianças preferiam, na escola, "brincar", enquanto outras três gostavam mais de "desenhar", porque "Amoleço a mão e dá pra fazer lição." ou "...porque a gente pode fazer um monte de coisas." Duas preferiram os brinquedos do parquinho, afirmando uma delas "Eu gosto da balança porque vai lá no alto...". Outras duas gostavam mais "das crianças", "dos coleguinhos", enquanto outras duas preferiam a escola pela professora ("...da tia 'C'. Ela é muito boazinha pra mim."). E, finalmente, um garoto afirmou que o que mais lhe agradava era "praticar a peça", porque "diverte".

Em relação ao que lhes desagradava na escola, as respostas foram bastante diversificadas. Duas crianças afirmaram não gostar de "escrever" e "de fazer lição", porque "Eu não sei" ou porque "A gente cansa!". Muitas crianças citaram as brigas e desavenças como o que menos lhes agradava:

"...dos meninos que batem em mim."

"...de moleque que me bate, porque machuca."

"...de brigar, porque a gente fica sem amigos."

"...de brigar, porque machuca a gente."

"...de fazer coisa errada porque Jesus não gosta."

Algumas crianças citaram as brincadeiras de correr, porque:

"...a gente cai e se machuca."

"...é chato, cai, machuca..."

"...cansa muito."

Uma criança afirmou que não gostava de "se machucar" porque "saí

sangue", enquanto outra não gostava de *"criança gritando"*! Duas afirmaram não gostar de brincar (!) e outra de *"fazer matemática"*, porque *"...chega a hora de ir embora e não terminei!"*. Houve duas crianças que disseram não gostar *"de desenhar"* e *"de fazer massinha"*, porque *"...a gente faz uma coisa e acha feio..."*. E, finalmente, uma garota não gostava *"do cavalinho"* (um brinquedo do parquinho), *"Porque fico zonza"*. Outro não gostava de *"ficar quieto na mesa"*, e um último não apreciava *"...praticar o Hino Nacional. É muita hora parada!"*.

QUADRO VIII

DADOS REFERENTES AO INSTRUMENTO 01		
E.E.P.G. da Vila Industrial - Campinas		
Total de crianças entrevistadas: 31		
PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
01) Faz passeios com a família	Sim Não	31 0
Quais?	Parque Taquaral Bosque dos Jequitibás..... Casa de parentes (tios e avós)... Cidade (centro, lojas, supermercado) Sítio, Chácara Cinema Teatro Circo Restaurante	11 12 09 08 02 02 01 01 01
Quando?	Fins de semana	31
Gosta?	Sim..... Não	31 0
Por quê?	"É gostoso, a gente compra sorvete, pipoca..." "...eu gosto de ir de carro." "A gente vê a leoa." "...tem balanço..." "Lá tem trenzinho, roda gigante." "Lá é tudo bonito e a gente pode brincar."	

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
	"...eu gosto de ver os bichos." "...papai compra coca." "Eu me divirto!"	
02) Frequenta algum clube ou centro esportivo?	Sim..... Não.....	12 19
Qual?	SESI, Camping Club, Cultura, Guarani, Bosch, Regatas e Círculo Militar, além de centro esportivo do Parque Taquaral.	
Quando?	Fins de semana e férias	
O que faz lá?	"Brinco." "Nado e brinco com meus amigos." "Brinco no parquinho." "Jogo bola, corro..." "A gente brinca na piscina."	
Gosta?	Sim..... Não.....	12 0
Por quê?	"É gostoso, tem piscina grande." "...tem água pra nadar." "... a gente brinca." "Eu me divirto." "Aquilo faz a gente ficar alegre!" "O que mais gosto é saltar na água!"	
03) Já foi ao cinema?	Sim..... Não.....	19 12
Quantas vezes?	Muitas (3 ou 4 vezes) Poucas (1 ou 2 vezes)	04 15
O que foi assistir?	Desenho animado(Bernardo e Bianca, Gata Borralheira, Bela Adormecida) Os Trapalhões Super-Man Guerra nas Estrelas Homem-Aranha O Campeão "um filme de bandido"..... "um filme em inglês"	11 08 03 02 01 01 01 01
Gostou?	Sim..... Não.....	19 0
Por quê?	"É legal, só que não entendi nada do que ele falou!" "...eu me mato de rir!"	

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
	<i>"...foi colorido!"</i> <i>"Meu pai comprou pipoca e chocolate."</i> <i>"...na 'tevê' não passa todas as coisas..."</i> <i>"No cinema fica escuro e a gente olha assim..."</i>	
04) Já foi ao teatro?	Sim..... Não.....	31 0
Quantas vezes?	Muitas (3 ou 4 vezes) Poucas (1 ou 2 vezes)	06 25
Onde?	<i>"na escola"</i> <i>"no teatro"</i>	31 06
O que assistiu?	<i>"D. Quixote."</i> <i>"Algo de rei..."</i> <i>"Chapeuzinho Vermelho."</i> <i>"Pinóquio."</i> <i>"Os Jacksons."</i> <i>"A peça do meu irmão."</i> <i>"Não me lembro."</i>	
Gostou?	Sim Não	31 0
Por quê?	<i>"A gente ganha jornalzinho."</i> <i>"É muito bom, é uma peça legal."</i> <i>"Porque tinha rei!"</i> <i>"É gostoso, a gente senta e fica quieta, eles fazem muita graça."</i> <i>"O teatro é muito jóia!"</i> <i>"É claro, como eu não vou gostar?"</i>	
05) Já ouviu uma "banda" tocando?	Sim Não	20 11
Onde?	<i>"Na rua", "na praça", "na escola",</i> <i>"no Guarani", "na televisão".</i>	
Quantas vezes?	Muitas (3 ou 4 vezes) Poucas (1 ou 2 vezes)	09 11
Gostou?	Sim Não	20 0
Por quê?	<i>"Porque eles fazem barulho!"</i> <i>"Porque é bonito!"</i> <i>"Porque passa soldado."</i> <i>"...faz um barulhão!"</i> <i>"Aquilo faz a gente ficar alegre!"</i> <i>"Porque tem música!"</i>	

Cont...

PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES	NÚMERO
06) Já ouviu uma orquestra tocando?	Sim Não	16 15
Onde?	"Na Casa de Portugal", "em Bebe - douro", "numa festa", "no Taqua- ral", "no Guarani", "no teatro". "Na televisão".....	06 10
Quantas vezes?	Muitas (3 ou 4 vezes) Poucas (1 ou 2 vezes)	03 13
Gostou?	Sim Não.....	16 0
Por quê?	"Tinha maestro." "Era muito bonito." "A gente escuta e aprende." "É bom ver tocar." "Eu quero aprender a dançar." "Tinha bastante coisa." "A gente fica alegre." "É bonito." "Tio Toninho toca na orquestra."	
07) Conhece alguém que toca algum instrumento musical?	Sim Não	19 12
Quem?	Parentes, amigos e conhecidos	
Que instrumento?	Violão Viola Piano Violino Bumbo Sanfona Flauta Tambor Pandeiro	08 03 03 02 01 01 01 01 01
08) Frequenta aulas par- ticulares?	Sim..... Não.....	03 28
Do quê?	Balé Pintura Karatê	01 01 01
Gosta?	Sim Não	03 0
Por quê?	"Eu adoro dançar!" "É gostoso, a gente pode se sujar e depois se lava!" "Eu luto com meus colega."	

Cont...

PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES	NÚMERO
09) Gostaria de aprender alguma coisa, além do que aprende na escola?	Sim..... Não	28 03
O quê?	Meninos: Nadar Dançar Tocar um instrumento (violão ou piano) Lutar karatê..... Lutar judô Pintar Meninas: Dançar Tocar um instrumento (piano)..... Pintar Nadar	 05 03 02 02 02 01 04 03 03 03
10) O que faz quando não está na escola?	"Brinco com meus amigos", "brinco com meus irmãos"..... "Assisto televisão "Brinco sozinho." "Brinco com o cachorro", "Brinco com minha tartaruga." "Ajudo a mãe."	16 13 04 02 01
Gosta?	Sim Não	27 04
Por quê?	"É chato brincar sozinho." "A gente brinca na rua com os colegas." "Brinco com minhas amiguinhas, de casinha..."	
11) Tem brinquedos?	Sim Não	31 0
Muitos?	Sim Não	30 01
Quais?	Meninos: Carrinhos à pilha e de fricção, trem, jogos, "Falcon", "Super Rally". Meninas: Bonecas (Preguicinha, Bate Palminha), panelinhas, fogão, ferro-elétrico, bicicleta.	

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
Quais os brinquedos preferidos? Por quê?	<u>Meninos:</u> preferiam os brinquedos mecanizados. "Porque acende o farol e é de pilha." "Porque ele bate e volta." "Porque ele anda." <u>Meninas:</u> preferiam brinquedos como bonecas, panelinhas, fogão, porque: "A gente troca a roupinha dela..." "A gente dá mamadeira prá ela." "Porque a gente cozinha."	
12) Quais suas brincadeiras preferidas? Por quê?	<u>Meninos:</u> "esconde-esconde", "pega-pega", "carrinho", "soldado-ladrão", "rodar pneu". <u>Meninas:</u> "Casinha" e "boneca" "Porque dou mamadeira." "Porque a gente faz comidinha." Também citaram "pega-pega", "apostar corrida", "cobra-cega" e "bam-bolê."	
Brinca em casa ou na escola?	Em casa Na escola Em casa e na escola	15 06 10
13) Gosta de televisão?	Sim..... Não	30 01
Assiste todos os dias?	Sim..... Não	30 01
A que horas?	De manhã (hora do almoço) De tarde De tarde e de noite	
Que programas?	Desenhos Novelas Filmes Os Trapalhões Sítio do Pica-Pau Amarelo Sílvio Santos Domingo no Parque "Orquestra"	22 18 15 10 07 06 01 01
Qual seu programa preferido?	Desenho animado Novela	09 09

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
	Sítio do Pica-Pau Amarelo.....	05
	Os Trapalhões	03
14) Gosta da escola?	Sim	31
	Não	0
Por quê?	"Aqui a gente aprende muita coisa." "Porque pode brincar!" "A tia dá pintura, ela dá trabalhos." "Porque a tia "C" é muito legal!" "...brinca, tem recreio, tem lanche..."	
15) O que mais gosta na escola? Por quê?	" <u>Escrever</u> ", " <u>estudar</u> ", " <u>fazer lição</u> "... "A gente aprende a ler e escrever." "A gente passa para o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano." "Eu gosto de aprender." "Gosto de aprender as coisas." " <u>Brincar</u> ", " <u>brincar no parquinho</u> "..... "Eu gosto da balança porque vai lá no alto..." " <u>Desenhar</u> "	10 06 03
	"Porque a gente pode fazer um monte de coisas." "Amoleço a mão e dá prá fazer lição." " <u>Das crianças</u> ", " <u>dos coleguinhas</u> "..... " <u>Da tia</u> "	02 02
	"Ela é muito boazinha pra mim." " <u>De praticar a peça</u> "..... "...porque diverte."	01
16) O que menos gosta na escola? Por quê?	" <u>De brigar</u> "	06
	"...porque machuca" "...a gente fica sem amigos." "...Jesus não gosta." " <u>De escrever</u> ", " <u>fazer lição</u> "..... "Eu não sei." "A gente cansa!" " <u>Correr</u> "	 04 03
	"A gente cai e se machuca." "É chato, cai, machuca..." "Cansa muito." " <u>De brincar</u> "	 02
	" <u>Se machucar</u> "	01
	" <u>Fazer matemática</u> "	01
	"...chega a hora de ir embora e não terminei!" " <u>Desenhar</u> "	 01
	"A gente faz uma coisa e acha feio" " <u>Do cavalinho</u> ".....	01

Cont...

PERGUNTAS	RESPOSTAS	NÚMERO
	"Porque fica zozza."	
	"De ficar quieto na mesa".....	01
	"Praticar o Hino Nacional".....	01
	"É muita hora parada!"	

A elaboração, aplicação e avaliação da proposta.

Elaboração.

Concluída a fase anterior do nosso projeto, na qual pudemos conhecer a realidade do ensino da arte na pré-escola, mais especificamente nas escolas onde deveríamos atuar, bem como os recursos materiais, as pessoas que nelas trabalhavam, e o mundo existencial das crianças que as frequentavam, iniciamos a elaboração da nossa proposta de ensino.

Nela procuramos levar em conta algumas diretrizes básicas. Em relação aos professores deveria:

- i) ser de fácil entendimento e aplicação, pois seria o instrumento de trabalho de professores não especializados em educação artística;
- ii) propor atividades e sugestões de como realizá-las, pois era esta, justamente, a dificuldade dos professores: selecionar e/ou organizar atividades de expressão, encaradas como um fator de contribuição ao desenvolvimento

da criança em todos os seus aspectos — cognitivo, afetivo, social e perceptual-motor, visto o ser global e único que ela é;

- iii) sugerir um modo de ação, uma atitude pedagógica coerente com os objetivos da proposta.

Em relação à criança a proposta deveria:

- i) abranger atividades em diferentes áreas de expressão, pois entendemos a criança como um ser global, que capta e expressa o mundo dessa forma;
- ii) propor atividades que fossem ao encontro da realidade vivencial da criança, ou seja, um programa significativo para ela sob todos os aspectos: que levasse em conta não somente sua vida sócio-cultural como o grau de seu desenvolvimento global.

Elaborar a proposta considerando-se estas diretrizes não foi tarefa fácil. Precisávamos de um programa que facilitasse aos professores o desenvolvimento de atividades de expressão na pré-escola mas que, ao mesmo tempo, fosse uma proposta e não um modelo, ou seja, que orientasse sem dirigir. Necessitávamos uma proposta aberta, que pudesse atender às diferenças individuais das crianças e contornar as dificuldades materiais ou institucionais encontradas quando fosse aplicada. Enfim, uma proposta que permitisse diferentes modos de atuação aos professores, e às crianças.

Uma proposta é, necessariamente, um sistema estruturado,

um esquema de procedimentos visando determinados objetivos. Como sistematizar uma proposta e, ao mesmo tempo, deixá-la livre?

A resposta para este nosso problema prático nos veio da própria arte. Se as atividades pudessem ser organizadas de modo a resultarem em experiências vivas e livres, nas quais valores e conceitos fossem redescobertos a cada momento, se pudéssemos manter uma realidade viva e sempre em transformação, o "planejado" ocorreria em função de um processo orgânico. O produto final aconteceria em decorrência de uma busca, e não de um caminho rigidamente trilhado em direção a um fim determinado previamente.

Concretamente, o que queremos dizer é que concluímos que: se não estipulássemos formas de comportamento, produtos a serem obtidos, competências a serem atingidas; se programássemos uma avaliação em função de um processo e não de um produto final, estaríamos providenciando para que o programa fosse um sistema aberto, e não fechado.

Em relação ao problema da abordagem integrada de várias linguagens expressivas, achamos que o simples fato de se enfatizar o processo, e não o produto, a atividade livre, e não o modelo, contribuiríamos para um desenvolvimento global das diferentes áreas de expressão. Isto porque quando não importa o produto final, quando a criança é livre para agir como quiser, sem a preocupação de chegar a uma forma acabada e "bela" de ação ou fruto de sua ação (o "objeto artístico"), ela, naturalmente, explora diferentes linguagens expressivas, "inventando" ou "descobrendo" procedimentos diversos que a ajudam a expressar-se melhor. Por exemplo: recorta e usa um rabo de papel para tornar mais real o cavalo que imita; bate as mãos sobre o peito e estala a língua, para obter um ritmo que impulsiona seu galope. E, no momento seguinte, já não é mais somente o "cavalo", mas também o cavaleiro, que

"chicoteia" o "animal" e grita "Eia! Eia!".

A criança introduz vários elementos no seu jogo, diferentes a cada momento, porque nada está definido, e porque ela pode inventar e reinventar infinitas vezes, já que não precisa repetir a atividade sempre da mesma forma, várias vezes, para chegar a um desempenho "perfeito"! Assim, "inventar" atividades nas quais ela tivesse que trabalhar em várias linguagens expressivas, ao mesmo tempo, seria forjar uma integração que, na verdade, não tem sentido algum, pois a verdadeira integração, a fusão das linguagens expressivas, só pode ocorrer por obra da própria criança. Deixá-la livre para o trabalho, respeitar sua forma de ação é a melhor maneira de conseguir desenvolver um programa que englobe as diferentes linguagens expressivas.

Por isso mesmo o programa não foi dividido ou estruturado em áreas distintas (música, artes plásticas, expressão corporal e expressão oral), mas em função de conceitos amplos, que denominamos "idéias núcleo". Assim, em torno de uma "idéia núcleo" a criança desenvolveria uma série de atividades em diferentes linguagens de expressão, segundo proposta do professor ou dela própria.

Em relação à proposição de atividades que fossem significativas para as crianças, sob o ponto de vista de sua vivência sócio-cultural, acreditamos que isto poderia ocorrer se elas propiciassem, à criança, a oportunidade de refletir e expressar-se sobre si própria, bem como sobre situações do seu cotidiano: as relações entre ela e a família, os amigos, a professora e os colegas de classe; seu mundo físico, sua casa, seu bairro, sua escola, seus brinquedos etc.

Sob o ponto de vista do seu desenvolvimento consideramos que seria importante compreender, principalmente, seu comportamen

to social e afetivo: um ser egocêntrico que inicia seu processo de socialização, que aprecia a companhia dos amigos, mas que ainda tem dificuldade em aceitar as regras do jogo, em compartilhar seu material, em dialogar ou pensar junto.

Era também necessário considerar o grau de seu desenvolvimento perceptual-motor, ou seja, uma criança que é essencialmente ativa, capaz de utilizar os grandes e pequenos músculos com precisão, de perceber diferenças e semelhanças através de uma exploração visual, tátil e auditiva, atividades, que, sobretudo, a agradam muito.

E, finalmente, era importante considerar a criança como um ser que pensa e compreende o mundo de uma forma diferente do adulto. Alguém que faz, do imaginário, o real, e que tem um pensamento intuitivo e não lógico.

Acreditávamos que tudo isso seria levado em consideração se as atividades do programa permitissem à criança uma expressão livre e sem coação, porque assim ela se mostraria como é, e aproveitaria, de cada atividade, o que fosse útil e necessário ao seu desenvolvimento. Desta forma organizamos uma proposta de ensino que não foi centrada num conteúdo alheio e estranho à criança, mas nela própria, eixo e campo de um trabalho no qual aprenderia a conhecer-se e a conhecer o outro, a posicionar-se no mundo em que vive. Elaboramos uma proposta na qual o "eu" foi enfatizado, para que depois, adquirida sua identidade, ela pudesse ser no mundo.

Organizamos o programa como um conjunto de atividades⁽⁹³⁾ em música, artes plásticas, expressão corporal e oral. Estas atividades, cuja duração varia de 05 a 120 minutos, foram programadas para serem oferecidas às crianças como propostas de trabalho, independentemente de um horário específico para o seu desenvolvi-

mento, ou seja, elas deveriam acontecer no local e no momento em que se sentisse a necessidade de desenvolvê-las. Assim sendo, poderiam ocorrer na hora do lanche, do repouso ou do recreio, uma de cada vez, ou duas ou três em seguida, conforme o tempo disponível e o interesse e necessidade das crianças.

Também não se pensou num programa que fosse realizado num curto espaço de tempo, mas que pudesse desenrolar-se por todo o ano letivo, de modo que as 93 atividades propostas se acrescessem outras, sugeridas pelos próprios alunos ou pela professora da classe. O programa foi pensado, portanto, como o móvel que desencadearia um processo de criação tanto nos alunos quanto nos professores, adaptando-o às necessidades individuais de cada um, assim como aos recursos materiais de cada escola.

As atividades foram planejadas de modo a não requererem conhecimentos específicos necessários a um ensino de arte, nem material caro e sofisticado. Também não se propôs projetos de trabalho que implicassem atividades fora do espaço físico da escola, porque sabíamos, de antemão, das dificuldades que o professor da escola oficial encontra ao tentar realizações deste tipo.

Em relação à estrutura do programa, ele não foi organizado em função de um conteúdo específico, como ocorre freqüentemente na pré-escola (plantas, animais, meios de transporte etc.), mas em torno de pequenas idéias ou conceitos. Estes conceitos, por nós denominados de "idéias núcleo", se relacionam, por sua vez, a conceitos mais amplos e mais gerais, constituindo as subunidades e unidades de trabalho. E, finalmente, todo o programa se desenvolve em torno de um único tema, que é a descoberta que a criança faz de si própria, e do mundo em que vive: "EU" e "EU E OS OUTROS".

Visando a aplicação do programa elaboramos um ma-

nual , que denominamos "Guia para o desenvolvimento de atividades de expressão criadora na pré-escola"*. Este manual, além das atividades, objetivos e propostas de avaliação compreende uma orientação para o professor, sobre como desenvolver uma ação pedagógica: como propor e orientar as atividades de expressão, como avaliar o trabalho das crianças, além de instruções práticas sobre estratégias de trabalho em música, artes plásticas, expressão corporal e oral.

Aplicação.

Nesta terceira fase do projeto iniciamos a aplicação prática da proposta de ensino elaborada na fase anterior. Antes disso, entretanto, aplicadores e observadores passaram por um pequeno período de adaptação nas suas respectivas classes, isto para que se familiarizassem com as crianças e com a própria escola, e, principalmente, para que as crianças se acostumassem com a presença e atuação de pessoas estranhas.

Este período, que de início tínhamos previsto como devendo ser de uma semana, foi reduzido a dois ou três dias, conforme a escola, dada a enorme receptividade das crianças que logo aceitaram, sem ressalvas, a presença de outras "tias" na sala de aula.

Nele pretendíamos, também, desenvolver um relacionamento positivo com as professoras de classe. Neste aspecto o sucesso não foi o mesmo que o conseguido junto às crianças. Algumas delas foram cordiais, interessadas e dispostas a coope-

* Uma descrição e análise mais pormenorizada do programa pode ser encontrada no próprio manual, inserido no anexo I.

rar. Outras já foram mais "frias" e houve até, em uma das escolas, uma franca oposição à aplicação do programa. A professora mostrou-se arredia ao desenvolvimento do programa em sua classe e manteve esta posição até o fim da aplicação. Por várias vezes fez questão de falar sobre os inúmeros cursos que já havia feito, dando a entender que a nossa proposta de trabalho não era novidade nenhuma para ela. Por outro lado, muitas vezes nós a surpreendemos a observar com atenção e interesse o desenvolvimento de nossas atividades. Durante quase todo o tempo, entretanto, manteve-se à parte. Saía da sala de aula e ficava numa sala ao lado, corrigindo cadernos. Mas, muitas vezes, interferiu diretamente na ação da aplicadora, chamando a atenção de alunos, e, até mesmo, retirando aqueles que julgava "muito indisciplinados", numa clara demonstração de que a autoridade, ali, era ela!

Também não parecia compreender muito bem os nossos objetivos. Seu conceito de educação e, principalmente de arte, é bem diferente do nosso. Ela é o protótipo do professor dedicado inteiramente aos seus alunos, a ponto de fazer tudo por eles, ao invés de incitá-los à ação independente. O resultado desta superproteção, e as suas consequências diretas à realização das atividades por nós programadas serão analisadas mais tarde.

Uma outra professora, apesar de ter-nos recebido muito bem, também manteve-se completamente à parte de todo o nosso processo de trabalho. Retirava-se quando chegávamos e só voltava quando a mandávamos chamar, encerradas as atividades do dia. Nunca interferiu no desenvolvimento das atividades, ou fez qualquer comentário sobre o modo como estavam sendo realizadas, exceto uma vez. Na aplicação de uma delas surgiram perguntas relacionadas ao sexo, e a aplicadora elucidou-as. Discretamente, mas sem recriminações, a professora, no dia seguinte, alertou que tais

esclarecimentos deveriam ser feitos com muito cuidado, porque a mãe de uma das crianças, de religião crente, já havia criado muitos problemas na escola por este motivo.

Apesar de nunca ter visto ou ouvido o que realizávamos com sua classe, numa conversa informal, ao fim da aplicação do programa, esta professora demonstrou ter lido o "Guia para o professor", que lhe fora fornecido logo de início. Afirmou que achava impossível a aplicação do mesmo numa escola estadual, principalmente na sua escola, devido a dificuldades de espaço e material. Ademais, lembrou ela, tal forma de desenvolver atividades ia completamente contra a sua personalidade, o seu modo de ser, que exigia que tudo fosse *"muito bem organizado e previsto"*, incapaz de agir de forma mais livre, sem modelos.

As outras duas professoras já participaram mais diretamente da aplicação do programa. Quase nunca se ausentavam da classe e freqüentemente se envolviam, cooperando com a aplicadora na distribuição de material, organização do trabalho etc. Também demonstravam um grande entusiasmo pelas atividades, e elogiavam os trabalhos e realizações das crianças, incentivando-as muito. É claro que às vezes interferiam, chamando a atenção de uma ou outra criança, mas isto sem ferir a autoridade da aplicadora. Tal interferência, entretanto, foi sempre negativa, porque tolhia a ação da aplicadora e, muitas vezes, ia contra a própria proposta de trabalho. Por exemplo: organizavam as crianças em fila, davam ordens sobre como fazer, transmitiam os conceitos quando a aplicadora estava interessada em fazer as crianças chegarem a eles sozinhas etc.

O período de aplicação do programa durou, aproximadamente, três meses, de setembro a dezembro. As aplicadoras trabalharam com as crianças diariamente, de 40 a 60 minutos, mas sempre

num horário fixo, ou seja, desenvolviam uma ou mais atividades por dia, dentro de um espaço de tempo determinado. Isto, é claro, foi um fato bastante negativo porque, como já afirmamos anteriormente, o programa foi elaborado para ser desenvolvido durante todo o ano letivo, e informalmente, ou seja, independentemente de uma hora específica para um trabalho em música (aula de música), desenho (aula de desenho) e expressão corporal e oral. Mas, para que isso acontecesse, era necessário que o programa tivesse sido aplicado pelas próprias professoras das classes, o que não foi possível.

Em relação à estratégia de trabalho dos observadores ela foi, de um modo geral, a mesma. Sentavam-se num canto do local da aula e faziam anotações sobre o desenvolvimento da mesma, tanto quanto da atuação da aplicadora e das crianças, do ambiente físico, dos fatos ocorridos etc. Posteriormente estas anotações eram organizadas e transformadas num relatório detalhado (instrumento 05, modelos 01, 02 e 03) descrevendo e comentando mais pormenorizadamente a situação observada.

Muitas vezes, porém, os observadores deixaram de lado seu papel específico para auxiliar o aplicador, ou mesmo pelo prazer de participar, com as crianças, nas atividades desenvolvidas. Desta forma não se mantiveram completamente à parte do processo que observavam, numa posição neutra e formal. Ao contrário, observadores e observados estiveram em interação constante e, conseqüentemente, as informações colhidas através de suas anotações revelam, claramente, o grau de envolvimento dos mesmos na situação observada.

Todo o processo de aplicação do programa foi acompanhado diretamente por nós, que exercemos sempre, em todas as escolas, o papel de observador. Pudemos contar, de forma mais esporádica,

com a colaboração de outras pessoas para a realização do trabalho de observação. Mas, além de nós, cinco observadoras atuaram nas escolas. A relação das mesmas e os seus locais de atuação podem ser observados no quadro IX. Todas elas, com exceção de uma, eram colegas da Pós-Graduação em Educação, da UNICAMP.

Em relação às aplicadoras elas foram, ao todo oito. Pretendíamos que em cada escola o processo fosse totalmente desenvolvido por uma só aplicadora, mas isto não foi possível. Desde que o projeto fazia parte de uma pesquisa "amadora" no que diz respeito a verbas, tivemos de contar com a colaboração das pessoas, e a disponibilidade das mesmas não chegou a tanto.

Na escola da Vila Teixeira a primeira unidade foi desenvolvida por uma aplicadora, e as outras três por uma segunda aplicadora. Na escola do Jardim Leonor tivemos duas aplicadoras na primeira unidade, uma das quais continuou até concluir a segunda unidade; a terceira e quarta unidades foram desenvolvidas por uma terceira pessoa. Já na escola da Vila Industrial, a primeira unidade de trabalho foi desenvolvida inteiramente por uma aplicadora, enquanto que o resto do programa, por uma segunda aplicadora. E, finalmente, na escola do São Bernardo tivemos a ação de duas aplicadoras na primeira unidade, enquanto que o programa restante foi desenvolvido por uma terceira aplicadora. A relação das aplicadoras, a extensão e o local de sua atuação podem ser observados no quadro VIII.

A formação escolar destas aplicadoras é bastante diversificada. Cinco delas eram alunas do Curso de Formação de Professores Especializados em Educação Pré-Primária, da PUCC, sendo que quatro estavam no segundo (e último) ano deste curso. Uma destas moças, no entanto, já tinha diploma de curso superior (era formada em Economia Doméstica, pela USP). Tivemos também uma apli

cadora que cursava o segundo ano do curso normal, e duas que faziam Pós-Graduação em Educação, na UNICAMP, respectivamente com graduação em Geografia e em Comunicação Social.

Quanto à experiência pedagógica das aplicadoras, convém ressaltar que, de todas elas, cinco não tinham tido, até então, qualquer atuação no campo da educação. Entre as outras três, apenas uma já tinha desenvolvido, ainda que num curto espaço de tempo, um trabalho com crianças. A experiência das outras duas se referia a um trabalho com adolescentes e adultos.

Ainda no que diz respeito a trabalhar com crianças, uma das aplicadoras foi categórica ao afirmar que tal experiência não tinha lhe agradado: *"Errei de curso. Realmente não dou para dar aula para crianças."*

Também no que diz respeito a uma participação em atividades artísticas, apenas duas das aplicadoras já tinham tido experiências deste tipo. Já um interesse maior pela arte, seja em forma de apreciação ou participação, foi demonstrado por cinco das oito aplicadoras, ainda que tal interesse fosse, na época, mais uma intenção do que uma prática.

QUADRO IX

Relação das aplicadoras, local e extensão das atuações.				
PROGRAMA	ESCOLAS			
Unidade de Ensino	E.E.P.G. do São Bernardo	E.E.P.G. da Vila Industrial	E.E.P.G. da Vila Teixeira	E.E.P.G. do Jardim Leonor
01	"L" e "E"	"P"	"N"	"A" e "M"
02	"C"	"C"	"M"	"M"
03	"C"	"C"	"MC"	"C"
04	"C"	"C"	"MC"	"C"

QUADRO X

Relação das observadoras, local e extensão das atuações.				
PROGRAMA	ESCOLAS			
Unidade de Ensino	E.E.P.G. do São Bernardo	E.E.P.G. da Vila Industrial	E.E.P.G. da Vila Teixeira	E.E.P.G. do Jardim Leonor
01	"C" e "A"	"C" e "T"	"C" e "V"	"C", "A" e "M"
02	"C" e "A"	"C"	"C" e "B"	"C" e "A"
03	"C" e "A"	"C"	"C"	"C"
04	"C"	"C"	"C"	"C"

As aplicadoras não tiveram qualquer forma de treinamento que as preparasse para o desempenho de suas funções. Isto foi intencional, porque pretendíamos avaliar o grau de comunicação da proposta escrita, isto é, verificar se o que propúnhamos tinha sido feito de uma forma clara e explícita. Assim, as aplicadoras foram colocadas no processo, e tiveram de desenvolvê-lo a partir de sua própria compreensão do material fornecido, ou seja, o manual do professor (anexo I).

Em relação ao trabalho de observação nossa posição já foi diferente. As observadoras que colaboraram conosco não só foram instruídas sobre a sua função, como discutiram-na bastante e, inclusive, contribuíram para a modificação ou reorganização de alguns dos instrumentos elaborados para isto.

A descrição detalhada de como ocorreu a aplicação do programa nas quatro classes de pré-escolares encontra-se no anexo I. Como ela é muito extensa, e ao mesmo tempo a sua compreensão depende da leitura e análise das atividades propostas no programa, consideramos que não teria sentido apresentá-la aqui, desliga-

da. do contexto da proposta de ensino. Tanto a leitura do manual do professor, separada da descrição do modo como as atividades foram aplicadas, como as observações, desvinculadas do material que desencadeou o processo observado, não teriam sentido, se apresentadas isoladamente. Desta forma, remetemos o leitor, neste momento, ao anexo I, antes de prosseguir a leitura deste trabalho.

Avaliação.

Após o término da aplicação do programa, de posse de todos os dados relativos à aplicação do mesmo, obtidos através dos relatórios dos observadores (instrumento 05, modelos 01, 02 e 03), e também de informações sobre as crianças, aplicadores e escolas nas quais o programa foi desenvolvido (instrumentos 01, 02, 03 e 04), iniciamos o processo de avaliação da nossa proposta de ensino, e com ela a busca de respostas às questões que nos levaram ao presente estudo.

Tal avaliação, assim como a observação, procurou levar em conta todo o ambiente sócio-psicológico e material no qual se desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem, relacionando experiências de aprendizagem com o ambiente no qual elas ocorreram, evitando um confronto entre o desempenho dos alunos desligado de um contexto mais amplo. A avaliação procurou extrair, de uma situação complexa, as suas características mais significativas, delimitando círculos de causa e efeito, procurando compreender as relações entre a convicção e a prática, entre o modelo e as respostas reais.

Concretamente, o que se fez foi uma cuidadosa leitura de todas as informações colhidas através dos instrumentos empregados no processo de apreensão da realidade, e uma seleção dos aspectos mais significativos, e também dos mais frequentes. Isto foi feito em relação a cada escola na qual o programa foi aplicado. Obtive-

mos, assim, uma primeira síntese de como se deu o processo de aplicação, em cada classe em particular. A seguir fizemos uma leitura comparativa das diferentes sínteses elaboradas (referentes a cada escola onde se desenvolveu a proposta de ensino) procurando relacionar os fatos, uns com os outros e os anteriores com os consequentes, visando não só entender o fenômeno como um todo, mas também como um todo que é parte transitória do que lhe antecede e do que lhe procede. Evitamos a busca de explicações simplistas e unilaterais, que consideram aspectos de uma realidade e não aceitam as contradições, e tomamos o fenômeno como totalidade e unidade destas contradições. Chegamos, assim, à síntese final, agora uma descrição compreensiva do fenômeno estudado, depois deste ter sido destrinchado, cada uma de suas partes consideradas separadamente, para efeito de análise e compreensão do todo.

Sobre os resultados desta avaliação, ou seja, a explicação da realidade tomada para estudo, falaremos a seguir.

Antes, porém, convém ressaltar o que já afirmamos anteriormente, ou seja, que não era nossa intenção, por duas razões, fazer uma avaliação dos resultados do programa proposto. Primeiro porque acreditamos que a proposta deve sofrer constantes transformações e aproximações com a realidade em que estiver acontecendo. É uma proposta em desenvolvimento e uma avaliação dos seus efeitos sobre as crianças seria prematura. Uma proposta envolve sempre avaliações de processo, e não de produto final. Assim, considerando-se a impropriedade de uma avaliação definitiva, optamos por uma avaliação contínua, ou seja: desenvolver o programa, aplicá-lo, reformulá-lo em função das observações, reaplicar, reformular, e assim por diante.

A segunda razão da nossa recusa em fazer uma avaliação final sobre os efeitos da proposta deveu-se ao fato de não acreditar

mos no resultado de testes finais e, principalmente, porque nossos objetivos só poderiam ser alcançados a longo prazo.

Dessa forma, o que apresentaremos como produto de nossa pesquisa são conclusões que devem ser tomadas com reservas. Referem-se a observações feitas sobre a aceitação do programa, a forma como ele foi concretizado, o desempenho das crianças e dos aplicadores nas atividades, além de outros problemas relativos a aplicação da proposta, decorrentes do próprio sistema de ensino.

Vejamos então de que maneira alguns fatos significativos repetiram-se nas quatro classes em observação, bem como os fatores que os afetaram ou foram afetados por eles, e, ainda, como pudemos situá-los num contexto mais amplo, e entender, então, o processo de ensino-aprendizagem como parte de um todo.

Iniciemos por uma análise da atuação das aplicadoras e das crianças.

Em primeiro lugar constatamos que, por várias vezes, as aplicadoras tiveram dificuldade em compreender e/ou desenvolver os objetivos de nossa proposta. Enfatizaram produto e não processo, conteúdo e não ação reflexiva, impuseram modelos ou deixaram as crianças sem orientação nenhuma, ao invés de incentivá-las a terem suas próprias idéias. Também não se preocuparam em desenvolver-lhes um espírito crítico e independente, mas chamaram a si todas as tarefas, dizendo-lhes o quê e como fazer, e, pior ainda, agiram, muitas vezes, pelas próprias crianças.

Para exemplificar citemos alguns fatos.

Por inúmeras vezes algumas aplicadoras transmitiram a "idéia núcleo", sem entender que ela representa um conceito ao qual as crianças deveriam chegar sozinhas, através da realização das atividades propostas para isto. O que aconteceu, então, foi a transmissão pura e simples de um conceito, sendo que muitas apli

cadoras não foram capazes, nem ao menos, de transformar a linguagem com que as "idéias núcleo" são apresentadas no manual. Simplesmente decoraram-nas e as repetiram para as crianças! No exemplo que se segue temos um caso específico no qual um conceito foi transmitido e não conquistado pelas crianças: "*Espaço é tudo a nossa volta.*". Tal afirmação, dita por uma das aplicadoras, impediu que as crianças, sozinhas, através de uma experiência concreta, fizessem tal descoberta!

Um exemplo claro de como algumas aplicadoras enfatizaram a aprendizagem de palavras e não de conceitos, a ação pela ação e não a ação acompanhada de uma reflexão, ocorreu na realização da primeira atividade proposta (Anexo I, pág. 67). Tratava-se de perceber e sentir o corpo, cada uma de suas partes, num processo de posse e consciência de um corpo que é sempre relegado em função da mente. Aconteceu, porém, que a atividade, pela forma como foi levada a efeito, acabou se transformando num simples exercício de denominação das partes do corpo!

Outro exemplo de como algumas das aplicadoras preocuparam-se mais com a aprendizagem de palavras do que com o que elas podem significar para a criança, pode ser notado no modo apreensivo com que uma delas escreveu em seu relatório: "*Usaram o nome 'bola' para indicar o círculo!*", enquanto que outras não aceitaram que as crianças chamassem o retângulo de quadrado!

Muitas vezes, principalmente nos trabalhos plásticos, não foi compreendida a importância do processo de realização, do fazer como prioritário ao feito. É o que ocorreu na atividade 03 (anexo I, pág. 75). Nela as crianças deveriam desenhar a silhueta de seu próprio corpo, e depois pintá-la e recortá-la. Dado o tamanho do papel necessário para isso, a atividade teve de ser realizada no chão. Por este motivo, alguns trabalhos, ao serem

pintados, ficaram amassados ou rasgados. Algumas crianças também sentiram dificuldade em recortar o desenho, justamente por causa da sua grande dimensão, e acabaram recortando fora alguns pedaços como braços, pés ou cabeça, os quais foram depois pregados ao corpo, com fita adesiva. O resultado final não foi, portanto, um trabalho "bonito" segundo certos padrões de avaliação. Entretanto esta foi uma atividade na qual as crianças se colocaram inteiramente, mantiveram-se absortas e interessadas. Uma atividade muito "curtida", na qual houve um envolvimento total das crianças. Prova disso são as frases ditas por elas enquanto realizavam o trabalho, demonstrando que tomavam o desenho como algo real:

"Tenho cabelos compridos e marrom."

"Vou fazer uma pulseira na minha mão."

"Chi, meu pé saiu torto!"

"Meus olhos são verdes!"

"Tia, precisa por olhos e nariz? Não vou por não. Vou fazer eu de costas!"

Apesar de todo o interesse das crianças na realização desta atividade, uma das aplicadoras, demonstrando sua preocupação com o produto, e ignorando o maravilhoso processo que foi a criação destes trabalhos, sugeriu que a atividade fosse feita "...em papel sulfite tamanho ofício, porque assim o trabalho não teria rasgos nem amassados, a criança poderia fazer mais detalhes no desenho e o desenho ficaria mais bonito."!

A preocupação com o produto e não com o fazer ficou evidenciada ainda pela própria forma como algumas aplicadoras organizavam as atividades. Nas atividades de expressão corporal, por exemplo, faziam com que as crianças se apresentassem uma de cada

vez, ou em pequenos grupos, para que todas as outras pudessem apreciar o que cada uma fazia. As que assistiam batiam palmas para as colegas, como numa representação teatral — na qual há artistas e público — e não como num jogo, onde a representação é feita por ela mesma, pelo simples prazer que dela advém, e não para ser exibida!

Notamos também, algumas vezes, uma despreocupação das aplicadoras em organizar previamente as suas tarefas, em arrumar o material ou local que deveriam utilizar ou, até mesmo, em prepararem-se para estar seguras sobre o que desenvolveriam com as crianças. Algumas aplicadoras só verificavam o que deveriam desenvolver no dia, alguns minutos antes do início da aula, enquanto outras o faziam no próprio decorrer da atividade, consultando o manual a todo instante! Em relação ao preparo do material a ser utilizado pelas aplicadoras ou pelas crianças na realização das atividades, o que aconteceu foi que as primeiras, não se sentindo responsáveis pelo projeto, entenderam que sua única função era "dar aula", e não preparar ou responsabilizar-se pelo material ou equipamento necessário à sua realização. Quanto ao preparo das aulas, isto raramente aconteceu, seja por desinteresse, por falta de tempo, ou, principalmente, porque as aplicadoras entenderam que nada deveria ser modificado, ou seja, que as atividades deveriam ser desenvolvidas da maneira como são apresentadas no manual, e, assim sendo, bastava uma rápida leitura para que estivessem aptas a realizarem o seu trabalho!

O contraditório, no entanto, é que todas elas demonstraram, sempre, uma grande preocupação em obter sucesso, melhor dizendo, em conseguir com que a atividade "desse certo". Esta foi uma preocupação constante. As aplicadoras, na maioria das vezes, estavam empenhadas em sair-se bem, e em decor-

rência disto era necessário que as crianças tivessem um "bom" desempenho, ou seja, realizassem trabalhos "bonitos" ou "corretos". Isto gerou uma forma de atuação que implicava ensinar como fazer, impor modelos para garantir o acerto! Eis, por exemplo, um trecho da fala de uma das aplicadoras, que estava seriamente empenhada em conseguir com que as crianças realizassem um determinado tipo de movimento que ela, professora, entendia como sendo o movimento "certo": *"Dependendo do som que a gente ouve tem um jeito de movimentar. Um som 'fino' tem que ser bem delicado, assim..."*.

Um fato também bastante observado durante a aplicação do programa foi a dificuldade das aplicadoras para criar, improvisar ou simplesmente modificar as atividades propostas, adaptando-as às necessidades das crianças e do momento. Algumas estiveram tão presas ao manual que não foram capazes de desviar-se dele, nem mesmo para aproveitar as sugestões ou descobertas das crianças. Um exemplo bem típico foi o caso de uma aplicadora que, ao desenvolver uma atividade na qual as crianças deveriam refletir sobre o seu próprio corpo, simplesmente ignorou frases como *"Nosso corpo dá o leite para o nenê."*, ou observações como estas: *"Professora, nosso corpo é igual ao do coleguinha."*, *"Não, nada disso! Só os gêmeos é que são iguais!"*.

Muitas vezes ocorreu que as aplicadoras, presas demais ao manual, acabavam fornecendo ou impondo modelos de ação às crianças, principalmente nas atividades de expressão corporal. Algumas sempre determinavam o que elas deveriam fazer, enquanto outras chegavam a mostrar como fazer. No primeiro caso temos, por exemplo, a aplicadora que disse *"Vocês vão pular como o sapo"* ou *"Vamos fazer uma coisa redonda, a letra 'o', por exemplo..."* em contraposição a *"Vamos brincar de pular. Que bicho vocês gostariam de imitar?.... Mas tem que ser um bicho que pula..."* com as

crianças respondendo: "...um grilo...um sapo... canguru... rã... macaco... coelho..."; ou, então, "Vocês são capazes de fazer com o corpo uma coisa bem redonda?", e a criança: "Tatu-bola, tia!" .

Aliás, o problema da linguagem do professor, de como ela pode ser um meio de imposição de modelos ou valores, ou, ainda, incompreensível à criança, ficou evidenciado em muitas situações.

Sobre o primeiro caso já falamos acima. Quanto ao segundo observamos, muitas vezes, que as aplicadoras sentiam muita dificuldade em falar às crianças como uma criança, ou seja, de uma forma compreensível à elas, e, principalmente, despojada de um estilo "professoral". Anotamos frases como:

"Agora vocês vão adaptar o corpo às cadeiras."

"Tomem distância."

"Flexionem o corpo."

"Vamos brincar de agente passivo e agente ativo."

Além do freqüente uso de termos complexos, percebemos que a linguagem era de difícil compreensão pelo emprego de frases longas, com várias ordens ou instruções dadas de uma só vez. Notamos, ainda, certo distanciamento entre a aplicadora e as crianças, colocado através da linguagem. Ao invés do "nós", o uso constante de "a tia e vocês" ou "vocês e eu".

Em relação ao estímulo à independência e ao desenvolvimento do espírito crítico, vejamos um exemplo concreto. Um fato tão simples — e aparentemente sem importância — como tomar os trabalhos das crianças e pregá-los no quadro mural, reflete uma atitude diretiva e dominante da aplicadora. Impedir que a criança escolha o seu próprio trabalho (atitude crítica) e que realize uma tarefa simples — mas importante para ela — como pregar seu desenho

no quadro mural, exemplifica um conceito de educação na qual tudo se resolve e se faz pela criança!

Outro exemplo: uma das aplicadoras se ressentiu pelo fato de que, numa atividade de jogo dramático, as crianças se mostraram totalmente independentes, prescindindo de sua orientação e ajuda. Demonstrando grande autonomia de trabalho, elas se organizaram sozinhas, colocaram em prática suas próprias idéias, enfim, ignoraram a presença da aplicadora, que queixou-se em seu relatório: *"Senti enorme dificuldade em organizar as crianças As crianças tomaram conta da atividade..."*.

O inverso também aconteceu. Uma das aplicadoras insistiu muito para que as crianças se organizassem sozinhas nas atividades. Para tanto, eximia-se de qualquer orientação a elas, entendendo que este era o caminho certo para o desenvolvimento de atitudes autônomas. Mas, justamente nessa escola, o regime de trabalho da professora da classe, ao qual as crianças estavam acostumadas, era totalmente diverso. As crianças, constantemente "pajeadas" pela professora, tinham se tornado incapazes de compreender duas ou três ordens seguidas, e, principalmente, de organizarem-se sozinhas.

Esta dificuldade das aplicadoras em compreenderem e adaptarem-se às reais necessidades das crianças manifestou-se, também, de outras maneiras. Muitas vezes não souberam controlar o tempo necessário para desenvolver uma atividade: prolongavam-na excessivamente, de modo a cansar ou enfadar as crianças, ou desenvolviam-na muito rapidamente, ao invés de estender a atividade para aproveitar o entusiasmo das crianças por ela, ou para dar tempo à elas de desempenharem-se satisfatoriamente na tarefa a realizar. Assim, algumas vezes as crianças foram bruscamente interrompidas em suas tarefas ou obrigadas a terminá-las rapidamente,

ou, então, envolvidas num turbilhão de exercícios, sem tempo para refletirem sobre o que faziam, ou para chegarem a um melhor desempenho.

Por outro lado, algumas das aplicadoras entenderam que o item "tempo previsto", que foi colocado no início da exposição de cada atividade, no manual do professor, estipulava o tempo em que a atividade deveria ser realizada. Não compreenderam que ele simplesmente era um indicativo, uma previsão para auxiliar a professora no planejamento de suas atividades diárias.

Outro fato que ocorreu várias vezes na atuação de quase todas as aplicadoras foi a questão relativa à liderança das mesmas na classe. Acreditamos que isto ocorreu principalmente por uma inexperiência de trabalho docente. Ficou patente no modo de ação das mesmas um receio muito grande de perder o controle da classe, aliado a certa dificuldade em liderar as crianças sem coações ou castigos.

A esse respeito duas atitudes opostas foram observadas. Algumas das aplicadoras deixaram os alunos completamente livres, eximindo-se de qualquer atitude frente aos que gritavam, que corriam, que perturbavam, enfim, o desenvolvimento da atividade.

Dirigir as atividades livres, principalmente nas de movimento, realizadas fora da sala de aula, foi tarefa muito difícil, que exigiu toda a atenção e empenho das aplicadoras, pois as crianças não estavam acostumadas a uma auto-disciplina e ao tipo de tarefa que lhes foi proposta. No momento em que chegamos com a nossa proposta de trabalho, sem imposições, sem regras fixas, as crianças, naturalmente, quiseram aproveitar ao máximo essa liberdade!

Em alguns casos houve indisfarçável irritação e impaciência das aplicadoras frente aos problemas de disciplina, mas tudo

isso, com o passar do tempo, foi-se tornando cada vez menos frequente. À medida em que as crianças se acostumavam com a nova professora, em que iam aprendendo a se organizarem nas tarefas livres, em que se adaptaram às novas linhas de trabalho, cada vez mais se tornou possível uma liderança da aplicadora de forma natural, plenamente aceita pelas crianças.

O que não poderíamos deixar de assinalar aqui, todavia, é que este medo de perder o domínio da classe ocorreu, sempre, nas atividades que envolviam movimento, som ou materiais como tintas e sucata. Notamos uma surda oposição das aplicadoras aos trabalhos deste tipo. As atividades nas quais as crianças deveriam explorar objetos sonoros, dançar ou fazer movimentos físicos, ou, ainda, as que exigiam o uso de materiais variados (como as de colagem e construção, pintura, confecção de fantasias etc.), deixaram as aplicadoras tensas, extremamente receosas do "barulho", da "agitação", da "bagunça" ou "sujeira" que as crianças poderiam fazer.

Por exemplo, citemos o caso das atividades de expressão corporal. Quase sempre as crianças acompanhavam seus movimentos com sons vocais, para dar mais ênfase ao que realizavam. Assim, não se contentando em andar como um cachorro, "latiam", também, para dar à imagem maior realismo. Algumas aplicadoras, diante disso, ficavam extremamente ansiosas, preocupadas, e pediam às crianças: *"Mais baixinho."*, *"Não faça tão alto assim!"*, *"Silêncio, por favor!"*.

Nas atividades de pesquisa sonora apenas uma aplicadora permitiu uma real e livre exploração dos sons. E, é bom ressaltar, sem que a atividade se transformasse num caos! As crianças fizeram um "tremendo barulho", mas a um sinal da aplicadora ficavam quietas. O fato interessante, nessa classe, é que foi a pro-

fessora quem demonstrou, durante todo o tempo, a sua preocupação com o "barulho". Por várias vezes foi espiar o que estava acontecendo, e, por fim, acabou advertindo a aplicadora que tal fato não poderia se repetir porque *"... a diretoria fica em cima desta classe!"*.

Sobre as atividades que envolviam um trabalho com som uma das aplicadoras afirmou: *"... foram as atividades que mais me perturbaram devido à algazarra que as crianças faziam."* E, ainda que nem todas tivessem tido a mesma franqueza, este fato ficou evidenciado pela própria forma com que desenvolveram tais atividades: de modo tenso e por demais apressado, numa clara demonstração de que estavam ansiosas por se verem livres delas!

Nas atividades em que as crianças deveriam lidar com muitos materiais como papéis, retalhos de tecido, palitos, tintas e outros, houve, também, uma certa apreensão por parte das aplicadoras em relação à limpeza e à ordem da classe, à disciplina das crianças. Isto aconteceu também no que diz respeito às atividades de movimento, que implicavam rolar ou arrastarem-se no chão. Houve uma aplicadora que não realizou tais atividades porque *"As crianças são muito arrumadinhas, e essa atividade sugere que as crianças estejam bem a vontade para realizá-la."*

Finalmente algumas dificuldades ocorreram na aplicação do programa devido à falta de ritmo, afinação e outras qualidades imprescindíveis ao professor para a realização de certas atividades. Numa atividade (anexo I, pág. 67), por exemplo, as crianças ficaram prejudicadas no seu desempenho porque as aplicadoras foram incapazes de criar e percutir estruturas rítmicas apropriadas à realização de certos movimentos. E, nas atividades que envolviam canto, uma das aplicadoras, com voz excessivamente baixa para a tessitura das crianças, não conseguiu ensinar as melodias.

Mas, ainda que, pela forma como expusemos até agora a ação de algumas aplicadoras, possa parecer que esta ação foi sempre, ou quase sempre, negativa, comprometendo a aplicação do programa, na verdade isto não aconteceu. De um modo geral elas ficaram, realmente, muito presas ao manual, e poucas vezes fizeram propostas novas ou modificaram o que foi sugerido. Isto ocorreu, principalmente, porque estávamos numa situação artificial, de "testagem" de um programa, de modo que as aplicadoras, conforme afirmaram mais tarde, ficaram receosas de "... fugir à proposta que estava em questão.". Não compreenderam, portanto, que a "proposta em questão" era, justamente, verificar até que ponto poderia desencadear um processo criativo na ação dos professores e alunos!

Mesmo assim houve muitas ocasiões em que elas desenvolveram novas atividades, modificaram as sugestões apresentadas ou empregaram um material diferente na execução dos trabalhos ou tarefas. Algumas substituíram ou criaram as canções, os exercícios ou técnicas de trabalho, enquanto outras chegaram a propor novas atividades para complementar um estudo. Foi o caso, por exemplo, de uma aplicadora que propôs às crianças a execução de um trabalho misto de desenho e colagem (anexo II, pág. 37), muito apreciado pelas crianças. Mas a criatividade das aplicadoras se fez notar, principalmente, na forma como as atividades foram apresentadas às crianças. No manual por nós elaborado, elas são descritas de uma maneira sintética. Propositadamente não sugerimos nenhum tipo de motivação porque entendemos que ela deve surgir da própria criança, em função e em decorrência do momento no qual se realiza. Como poderíamos prever a motivação adequada à cada classe e à cada momento específico em que ela deveria ocorrer? Levar as crianças a se interessarem pela realização da ati-

vidade deveria ser tarefa das aplicadoras, razão pela qual não a incluimos em nosso planejamento.

Muitas das aplicadoras, porém, manifestaram-se favoráveis à uma reformulação do manual de modo a incluir nele a forma de motivação. Uma delas argumentou:

"Seu material é para o professor de periferia, que sempre foi reprodutor. Não seria mais produtivo você colocar um material que eles pudessem reproduzir, dando, inclusive as motivações para as atividades?"

E outra: *"Uma estória, por exemplo, antes do início das atividades, que motivasse as crianças para ela."* Com tais afirmações elas contrariaram o próprio desempenho, pois, segundo nossa observação, foi justamente aí, no estímulo às crianças para realizarem a atividade com interesse, que demonstraram imaginação e iniciativa próprias!

Também é importante ressaltar o modo como algumas vezes as aplicadoras conseguiam interagir com as crianças de forma bastante satisfatória: numa linguagem simples, clara, sem distanciamento, e, principalmente, participando com as crianças, como se fossem uma delas, e não como professoras que executam uma tarefa simplesmente por obrigação, para incentivar as crianças a fazerem o exercício, ou como modo de impor um modelo. A esse respeito uma das observadoras afirmou:

"Acho que o professor deve se envolver, fazer parte do grupo, mas sem estabelecer normas. Como observadora senti que as crianças sentiram que eu nem sempre participasse das atividades."

E uma das aplicadoras fez o seguinte depoimento:

"Comigo aconteceu um fato interessante. De início eu fazia as atividades com as crianças, mas acho que me co

locava numa posição de professora, de modo que as crianças acabavam me imitando. Depois deixei de fazer antes das crianças. Deixava que elas comesçassem e daí eu participava também. Não como alguém que participa para mostrar como é, mas como um deles, que participa pelo prazer. Notei, então, que as crianças já não se preocupavam comigo. Cada uma fazia ao seu modo."

Elas também conseguiram, por várias vezes, captar e colocar em prática a filosofia de trabalho proposta, e isto se refletiu, por exemplo, na postura delas frente ao trabalho das crianças: um interesse real pela atividade por elas desenvolvidas (e não pelo produto desta atividade), incentivando-as à realização pela satisfação vinda de um processo de criação, e não de recompensas ou elogios aos resultados.

Também muitas das aplicadoras (todas elas, pelo menos algumas vezes) souberam organizar suas tarefas e as das crianças, preparando o material a ser utilizado, dando instruções claras e precisas, orientando, enfim, de modo bastante positivo, a ação a ser desenvolvida.

Finalizando, não poderíamos deixar de citar, aqui, as habilidades que muitas delas demonstraram: para contar histórias, para cantar, para dinamizar as brincadeiras, para desenvolver atividades rítmicas e, até mesmo, para acalmar o excessivo excitação das crianças! Contudo, o mais importante, o que realmente influiu no desenvolvimento do programa foi a capacidade de amar e de transmitir este amor às crianças, de conquistá-las. Uma das aplicadoras afirmou:

"... percebi um carinho muito grande e uma necessidade de carinho, de contato físico, mesmo. Até assuntos não previstos como problemas de educação sexual surgiram, e considero que isto foi uma manifestação de confiança, de uma possibilidade de abertura que perceberam em mim."

Sob o ponto de vista das aplicadoras muitos problemas ainda foram enumerados. Uma delas considerou a proposta *"muito importante"*, mas difícil de ser levada a efeito, porque *"...ela implica também em assumir uma filosofia, uma atitude pedagógica frente à classe desde o primeiro contato com os alunos."*, referindo-se à dificuldade que encontrou em colocá-la em prática, numa classe já acostumada a um outro tipo de ação pedagógica.

Algumas aplicadoras acharam certas atividades *"...muito difíceis para o nível de desenvolvimento das crianças"*, enquanto outras entenderam que não, que isto não ocorreu porque *"... a sequência das atividades é muito boa. Por exemplo, se logo no início se tivesse dado aquela atividade de colagem com diferentes materiais, acredito que as crianças não teriam feito nada!"*.

Uma observadora ressaltou que o que percebeu — e achou interessante — foi o fato de a proposta ter sido organizada de tal modo que *"... a criança primeiro se conhece, para depois colocar para fora a sua criatividade."*, concluindo *"Quando a criança tem segurança de si ela tem possibilidade de se expressar."*

Uma aplicadora salientou que *"... faltaram atividades que fizessem a criança expressar graficamente o que vivenciara trabalhando com o corpo."*, enquanto outra achou excessivo o número de atividades musicais.

Em relação às crianças o que notamos foi um comportamento típico, em todas as classes, resultante, em última análise, da forma de educação a que vinham sendo submetidas, não só na escola, como também em casa.

Através de entrevistas com as crianças envolvidas no projeto, da observação do seu comportamento na escola, da avaliação de seus trabalhos, enfim, de um processo no qual procuramos descobrir e conhecer a criança pré-escolar das escolas em que o proje-

to foi aplicado pudemos constatar que a mesma sofre um achatamento da natural curiosidade e imaginação infantil, através de um universo de vivências no qual é levada, cada vez mais, a adquirir uma forma de comportamento estereotipada e passiva diante do mundo.

A televisão, com seus programas de má qualidade e, consequentemente, com todos os problemas decorrentes deste fato, é o seu universo quase que exclusivo. Através das entrevistas descobrimos que os jogos e brincadeiras próprios da infância ficam em segundo plano. Em casa, quase todo o tempo é dedicado à televisão. Além disso algumas, já nessa idade, têm compromissos de adultos, como arrumar a casa e cuidar dos irmãos menores:

"Ajudo a mãe, lavo a louça, varro e limpo o quarto."

"Tem vez que eu arrumo a cozinha, senão eu tenho de cuidar do nenê."

"Cuido das crianças. Um tem dois anos, outro quatro, o outro seis e outro ainda não tem um ano. Arrumo casinha pra eles brincar, prá distrair eles."

Na escola também não há tempo para as brincadeiras próprias da idade. Somente durante 15 ou 20 minutos por dia, no recreio, é que as crianças são livres para brincar. E nem isto é possível em algumas escolas. Numa das classes onde aplicamos o projeto, por exemplo, até o "recreio" ocorria dentro da sala de aula. Na verdade, havia apenas uma pausa, durante as atividades do dia, para que as crianças tomassem o seu lanche. Nessa classe elas permaneciam sentadas as quatro horas do período escolar. Tinham apenas 10 minutos ao dia para irem ao banheiro: num horário

estipulado, em filas (uma dos meninos e outra das meninas), em silêncio, e com as mãos nas costas! A problemática de uma separação por sexo, à qual as crianças estavam forçadas, nesta escola, refletiu-se intensamente numa das atividades (anexo I, pág. 184). Divididas em dois grupos as crianças de um deveriam agarrar as do outro, e esta oportunidade de um contato físico com colegas do sexo oposto foi tremendamente excitante para elas, o que não se observou nas outras classes nas quais não ocorria esta rígida separação entre meninos e meninas. Durante o jogo percebemos a clara intenção de só "agarrar" os colegas do sexo oposto!

"Vou pegar minha garota!"

"Eu quero pegar o Ricardo. Quero pegar o Ricardo, tia."

"Tia, tem três querendo me agarrar!" (dito por um menino, todo orgulhoso, referindo-se às meninas).

A pré-escola já é, para a grande maioria das crianças, um período em que passam a maior parte do tempo de forma extremamente passiva, seja ao nível físico quanto mental, realizando exercícios de coordenação motora, pintura ou recorte de desenhos mimeografados (o que não exige nenhuma reflexão ou imaginação!). Atividades que fomentam a criatividade, como a exploração e criação de sons, ritmos e movimentos, o jogo dramático, a construção e o desenho livres, simplesmente inexistem! As canções são sempre ensinadas pelo professor e apenas decoradas e cantadas. Os movimentos são imitados, os desenhos "colados" ou copiados, enquanto que a dramatização só ocorre como imitação do teatro adulto, e não como jogo.

O mais lamentável, porém, é que a criança, por natureza extremamente ativa nessa idade, é obrigada a permanecer quieta em

seu lugar, muitas vezes à força, conforme depoimento delas próprias:

"Não gosto de ficar sentado, de castigo."

"A professora não me deixa de castigo, só que eu não gosto de ficar sentada."

"Puxão de orelha e cabelo dói!"

Em relação à obrigatoriedade do silêncio e a impossibilidade do movimento, na escola, assim se manifestaram algumas crianças:

"... não gosto de ficar muito tempo quietinho."

"Não gosto de ficar sentada, quieta."

"É chato ficar sentada!"

Referindo-se às atividades de movimento ou às brincadeiras no "parquinho" afirmaram:

"Gosto porque a gente se movimenta."

"É legal, a gente corre muito!"

"Faz vento na gente, quando balança."

"Eu adoro dançar!"

"Eu gosto quando a gente pode se movimentar."

Sobre desenho e pintura livres afirmaram:

"Eu gosto daquele papel branco."

"É gostoso, a gente pode se sujar e depois se lava."

"É legal. A gente pode usar a cor que quer!"

Sobre música e experiências sonoras:

"É gostoso ouvir música!"

"É legal aquele barulho todo..."

"Eu gosto... porque faz barulho."

E, a respeito do jogo dramático, assim se manifestaram:

"Eu gosto porque a gente brinca de mamãe..."

"É gostoso. Passeio com a filhinha e dou papã prá ela."

"Eu gosto de brincar de casinha. A gente faz comidinha, limpa a casinha..."

"Eu gosto de polícia-ladrão. A gente brinca que prende os bandido."

"É bom, a gente corre... finge que é super-herói..."

A escola como um local onde "se aprende", como fonte do conhecimento, e, por isso mesmo como um bem necessário e desejável, porque é dela que decorre uma "melhor qualidade de vida" já é entendida assim pelas crianças de seis anos de idade! Ao serem questionadas sobre o que mais gostavam na escola, a maioria delas (quase a totalidade) respondeu: "escrever", "estudar" "fazer lição". E, justificaram assim suas respostas:

"Porque faz a gente ficar inteligente."

"A gente aprende prá não ficar burra."

"Porque aprendo e quando eu crescer eu sei mais."

"A gente faz lição prá não ficar burra. A gente vem prá escola prá ficar mais inteligente, porque se não vem na escola fica mais burra ainda!"

Contraditoriamente, entretanto, responderam que o que menos apreciavam, na escola, era "*fazer lição*", "*escrever as letrinhas*", "*fazer lição de quadradinho*" etc., porque

"cansa a mão"

"é chato!"

"demora muito!"

"é muito duro!"

"é difícil"

"... se erra é 'reprendido'."

"... chega a hora de ir embora e não terminei."

A escola mostrou-se, também, um instrumento de introjeção de valores arbitrários, porque valores impostos, vinculando certas atitudes de disciplina e docilidade:

"Não é bom fazer maleriação prá tia."

"Na escola aprendo a fazer coisas boas."

"Brigar é feio... Jesus não gosta."

"A professora só bate quando a gente faz coisa má."

Tudo isso faz com que a criança assuma uma atitude passiva e estereotipada, porque a escola e a família contribuem para a formação de crianças submissas e dependentes. Assim, observamos que elas tomavam sempre o professor ou os próprios colegas como modelo, numa total dependência do mesmo para realizarem qualquer atividade, e com uma enorme dificuldade para imaginar e refletir, consequência do tipo de educação a que vinham sendo submetidas.

A idéia ao realizar nossa proposta de ensino era, justa-

mente, a de lutar contra este estado de coisas. Era de propor atividades nas quais a criança fosse levada a refletir, a se colocar emocionalmente no que faz e recebe do mundo, a se posicionar frente a tudo e a todos. Ora, em decorrência de uma proposta pedagógica diversa e oposta à qual elas estavam acostumadas, privilegiando uma auto-disciplina, uma auto-organização, a independência, a reflexão e a imaginação, as crianças tiveram, principalmente no início da aplicação do programa, um comportamento excessivamente turbulento, em especial nas atividades de movimento. Desacostumadas de uma liberdade para falar, rir, movimentar-se, acabaram entrando num estado de excitação muito grande, o qual ocorreu, também, diante do inusitado: ter aulas no pátio, usar materiais diferentes para um trabalho plástico, dançar, fantasiar-se...

Finalmente observamos nas crianças certa dificuldade para compreender e colocar em prática instruções dadas oralmente, especialmente quando a instrução implicava mais de um comportamento, como por exemplo: *"Vocês vão se levantar em ordem, sair para o pátio e fazer uma grande roda."* Isto ocorreu — acreditamos nós — porque estavam acostumadas a agir sem refletir, por imitação, ou, então, a que agissem por elas. Por exemplo, ao invés de tomarem sozinhas o material necessário à execução de um trabalho, ficavam sentadas passivamente, esperando que a aplicadora o fornecesse: *"Tia, dá outra folha?"*.

Da mesma forma mostraram-se incapazes de se organizarem num jogo ou em qualquer outra atividade de grupo, sem a ajuda do professor. Se se tratava, por exemplo, de uma atividade que, dada a falta de espaço, deveria ser desenvolvida em pequenos grupos, era necessário que as aplicadoras determinassem quem participaria de cada vez. Se a resolução fosse deixada por conta delas, ou ia um número excessivo de crianças, ou não ia nenhuma, ou muito pou-

cas. Era sempre preciso organizá-las no espaço, porque se mostravam incapazes de perceber que estavam todas "espremidas" num local amplo!

Uma das aplicadoras expressou muito bem todos estes problemas:

"Senti que o projeto estava se contrapondo a um outro tipo de ação pedagógica, a da professora de classe, o que ela fez durante todo o ano. Isto gerou uma desestruturação nos alunos. O professor de classe só sabe dar ordens, para manter a disciplina, e também para que as crianças executem seus trabalhos: 'Guardem os cadernos', 'Faça isto, faça assim...' etc. A nossa proposta de atuação gerou ansiedade, dispersão nas crianças."

Quanto à dependência de modelos, ao comportamento das crianças preso a padrões, vejamos o que disse uma das observadoras:

"Outro fato interessante é que, em mais de uma ocasião surgiu, por parte do grupo, a preocupação com a idéia de 'certo' e 'errado', durante o desempenho das tarefas, apesar de inexistirem critérios explícitos. Isto se torna significativo em termos de criatividade (e/ou curiosidade), constituindo-se um limite, uma vez que leva à procura de um modelo para a imitação daquilo que consideram o acerto. Isto foi notado, por exemplo, quando foi pedido para que cada criança escolhesse três círculos (anexo I, pág. 176) dentre os muito existentes. A maioria (exceção de um ou dois) escolheu os mesmos, na mesma ordem, como se houvesse uma escolha certa a fazer!"

Mas isto aconteceu, especialmente, a princípio. Com o desenvolvimento do programa as crianças foram deixando de lado tal forma de comportamento e tornaram-se mais independentes e criativas. Uma das aplicadoras ressaltou tal fato: *"As crianças que de início se negavam a fazer, dizendo 'não sei', passaram a fazer espontaneamente, sozinhas, e com prazer!"*. Uma das observadoras também percebeu esta mudança:

"De qualquer forma senti que houve um crescimento das crianças. De início elas tinham um padrão. As crianças copiavam umas das outras. Percebi que mais tarde elas já se soltaram mais, trabalhavam mais individualmente, sem procurar copiar uns aos outros."

Também observamos que nas escolas onde as crianças já tinham tido experiências anteriores positivas no que diz respeito a atividades de expressão criadora, o desempenho das mesmas era mais espontâneo, mais criativo, e ocorria com maior facilidade.

Com o decorrer do programa, mesmo quando algumas aplicadoras forneciam modelos de autação, certas crianças (nem todas, é claro) reagiam contra: *"Tia eu sei fazer um quatro de outro jeito!"* disse uma delas à aplicadora, que mostrava à classe como fazer um "quatro" com as pernas!

Durante a aplicação, nos momentos nos quais ficaram totalmente livres para agirem e expressarem-se à sua maneira, toda a poesia da palavra e do movimento espontâneos, fruto da fantasia da criança, aflorou. O que se segue são exemplos colhidos durante a realização de atividades de expressão corporal:

"Sou um feijão bem pequenininho... bem apertadinho..."

"Minha casquinha tá começando a soltar!"

"— Quando o pintinho está no ovo ele fica quietinho.

— A galinha também, ela está esquentando o ovo.

— Ela está chocando o ovo!

— Um dia minha mãe abriu o ovo e estava preto. Estava nascendo o pintinho!"

Numa dessas atividades de expressão corporal uma garota, ao contrário de todas as outras, que imitavam vários animais movendo-se ruidosamente, ficou acorada num canto da classe, muito

quietinha. Admirada a aplicadora perguntou:

— *O que é que você está fazendo?*

E a criança:

— *Uma galinha.*

— *Mas assim, quietinha?* insistiu a aplicadora.

— *É.* Respondeu a criança, e explicou:

— *Ela está chocando!*

Também na expressão gráfica, quando livres para criar, fizeram os seus desenhos com carinho, interesse e muita imaginação. Sobre um de seus trabalhos, por exemplo, um garoto contou:

"O elefante foi subindo a montanha. O tigre está correndo para pegar o elefante, e o cachorro está correndo prá pegar o rabo do leão. O cavalo deu uma 'arrelinchada' prá pegar o elefante, e o sol está com raiva por que pensou que o cavalo ia bater a pata nele."(ver anexo II, pág. 61)

Mesmo num ato praticamente passivo, como o é, geralmente, ouvir estórias, ocorreram intervenções das crianças, numa clara demonstração de que seu comportamento, antes reprimido e em constante atitude de aceitação, mudava para um comportamento mais crítico e ativo.

Durante a narração da estória de "Noé", por exemplo, elas não se restringiram a ouvir, mas levantaram questões e fizeram conjecturas a respeito de como poderia ter sido solucionado o problema de transportar as cobras e os peixes, na arca:

"Pegava uma caixa bem grande e punha as cobras lá.
Assim não mordida ninguém!"

"... os peixes também podem ir. É só trazer um bal
de de água bem grande e colocar os peixes lá dentro!"

Já ao fim da aplicação do programa, numa de suas últimas atividades, ao ouvirem a estória de um pintinho ("O pinto Sura" , anexo I, pág.293) que apanhava muito porque não tinha rabo, as crianças protestaram veementemente:

"Se eu fosse feio eu não apanhava!"

"Só porque ele não tinha rabinho, ele apanhava! Ah, isto não é certo!"

"Ele podia dar uma lição nas galinhas prá elas aprender a não bater mais nos pintinhos!"

Livres para expressar opiniões, para trocar idéias, as crianças, frequentemente, ajudavam-se umas às outras, principalmente no jogo dramático ou em jogos de expressão corporal, manifestando uma opinião crítica a respeito do trabalho dos colegas:

"Deita aí que a cobra vai morder você."

"O cavalo, o cavalo vem vindo... Faz o barulho do cavalo, ô..."

"A cobra, o barulho da cobra ...faz tsiiiiiaiiiiiiiiiiiiii..."

"Não é assim! Você tem que atirar na cobra !" "

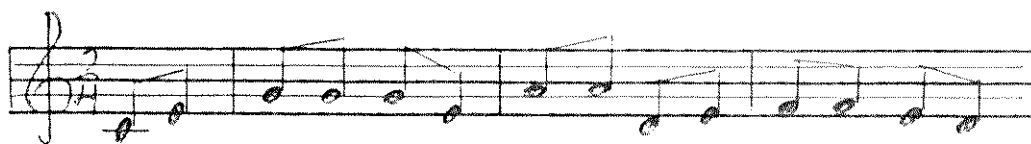
Ao invés de simplesmente olhar (e aplaudir) o que os ou-

tros faziam, como aconteceu no início do programa, passaram a opinar:

"Faz o rabinho do elefante..."

"Não mexe os braços assim que avião não é passarinho!"

Até mesmo uma tarefa difícil como criar uma pequena melodia (difícil porque não estavam acostumadas a isso) foi realizada com relativa facilidade. Em todas as classes as crianças foram capazes de inventar pequenas músicas (letra e melodia) como esta:



O pin- ti- nho, coi-ta-di- nho, A-pa- nha-va das ga -



linhas, Porque não tinha rabinho E por-que e- ra fra- quinho.

Quando livres para a exploração de materiais e idéias fizeram importantes descobertas. Por exemplo, numa atividade em que deveriam experienciar diferentes materiais antes de realizar com eles um trabalho de colagem (anexo I, pág. 136) três crianças mantiveram a seguinte troca de informações:

"— A cartolina é dura.

— O papel é mole...

— O mais duro de todos é o papelão!"

Na atividade (anexo I, pág.133) as crianças experienciaram a própria classe, enquanto ambiente físico, constatando que:

"A parede é crespa."

"A cortina é mole, meio crespa. Cotuca um pouquinho."

"O chão tá frio!"

"A mesa é lisinha!"

E, experienciando e refletindo sobre o próprio corpo descobriram que:

"...aqui é bem molinho..." (Apalpando a barriga)

"...dobra que nem aquelas bonecas, ô..." (Dobrando as articulações do braço e da perna.)

"...a pele daqui é mais branca que do resto do corpo , por causa do maiô!" (Erguendo a sua blusa e mostrando a barriguinha.).

"Gente preta tem a palma da mão e do pé branco."

"Se não tivesse osso ficava assim ô..." (Caindo molemente ao chão.).

Levadas a refletir sobre certos fenômenos observados descobriram que *"A folha seca cai devagar"* e *"...cai rolando"* porque *"...é leve"*, enquanto que *"O giz cai reto e depressa porque é pesado."*

Nas atividades que envolviam conceito de tempo e velocidade, descobriram que na realização de uma mesma tarefa alguns terminam antes que os outros porque:

"...uns começou antes que os outro".

"...uns fez mais rápido".

"...uns fez mais devagar e outro mais depressa".

Nas atividades que envolviam conceitos espaciais descobriram que *"A sala é grande, não é tia? Mas o lugar onde eu sento, na cadeira, é pequeno."* E, depois de vivenciarem situações nas quais se colocaram em diferentes espaços, "grandes" e "pequenos" tiraram suas próprias conclusões:

"Chi... ficou apertado!"

"Ficou tudo embolado, agora."

"Antes era bem largo, agora ficou amontoado!"

"Não, Silvana, você não pode visitar a Cristina sem passar pela minha casa: você tem que pedir licença prá mim!" (Referindo-se ao problema das delimitações do espaço.)

"Você não vê que este espaço é meu?"

Finalmente, antes de encerrarmos esta avaliação, gostaríamos de considerar alguns fatores aparentemente "inócuos", mas que determinaram situações diversas.

O problema da época do ano em que o projeto foi levado a efeito é um deles. Já citamos que as aplicadoras afirmaram que se sentiram tolhidas pelo tempo. Deixaram de lado qualquer tentativa de experimentar novas atividades, temendo não ter tempo para completar as já programadas:

"O projeto 'fechou' porque tínhamos um tempo para acabar e não podíamos propor coisas novas porque tínhamos um tempo a cumprir."

Por este motivo também passaram pelas atividades muito rapidamente, sem prolongá-las o necessário para que as crianças pudessem melhorar seu desempenho, o qual ficou bastante prejudicado por isso.

As atividades que envolviam som, ritmo e movimento foram, nas quatro escolas, completa novidade para as crianças. Assim sendo, elas só poderiam desempenhar-se efetivamente quando já estivessem suficientemente familiarizadas com tal tipo de atividade.

No que se refere ao desenho, ainda que a maior parte deles fosse sempre feita de maneira excessivamente dirigida, havia momentos nos quais as crianças eram livres para desenharem o que quisessem. Numa das escolas, por exemplo, tinham um caderno no qual podiam fazer "*qualquer coisa*", e que era utilizado por elas sempre que terminavam uma tarefa antes do resto da classe. Foi a forma que a professora encontrou para manter as crianças ocupadas! E, sem que se desse conta disso, já que para ela tais desenhos não tinham a mínima importância, isto foi um fator positivo para a nossa proposta pois, nessa escola, dada essa experiência anterior, as crianças foram capazes, desde o início, de fazerem trabalhos livres de estereótipos.

Relatamos este fato para enfatizar, mais uma vez, a importância de uma prática no que diz respeito ao trabalho em arte. Quanto mais familiarizada com o material a utilizar, ou com a ação a desenvolver, melhor o resultado da expressão da criança! O problema da excessiva rapidez com que o programa foi desenvolvido ficou, portanto, evidenciado.

Em relação à época do ano em que o projeto foi levado a efeito cumpre ressaltar, ainda, outros fatores que interferiram no seu processo de aplicação.

Em primeiro lugar ele foi elaborado em função da criança de seis anos de idade, e, na época da aplicação do programa, mui-

tas delas já tinham completado sete anos. Além disso, já ao fim do ano, as crianças estavam acostumadas (e condicionadas!) ao modo de ação da professora da classe. A nossa proposta, frontalmente oposta ao trabalho dessas professoras, assim como à própria estrutura de funcionamento da escola, gerou problemas como: a dificuldade das crianças para trabalharem em atividades livres sem que isto resultasse em confusão excessiva; dificuldade em compreenderem instruções orais e em se auto-organizar na execução de tarefas; e, principalmente, dificuldade em refletirem e agir independentemente de modelos ou padrões.

Outro fator que comprometeu seriamente a aplicação do programa foi a situação artificial de "testagem" ao qual as atividades foram submetidas. Por essa razão elas não puderam ser desenvolvidas como parte das atividades diárias, como tinha sido nossa primeira intenção, mas aconteceram num horário rígido, independentes do planejamento da professora da classe, estanques, pelo simples fato de que nossa ação só poderia se restringir ao espaço de tempo que nos fora cedido. Assim, nossas atividades tornaram-se um apêndice das atividades diárias das crianças, sem nenhum relacionamento com elas. Uma das observadoras ressaltou:

"Deveria ser um trabalho conjunto com outras áreas. Com Comunicação e Expressão, por exemplo. Porque o projeto tem um "conteúdo" que se relaciona a todas as áreas. O projeto deveria ser o elemento desencadeador. Portanto, se fosse o próprio professor da classe que o tivesse desenvolvido, seria mais fácil para ele explorar outras áreas, a arte servindo como um instrumento desencadeador e unificador."

Também o horário a nós destinado gerou problemas em duas das quatro escolas. Nelas foi-nos oferecido o horário imediatamente após o lanche, que antes era destinado a brincadeiras livres no pátio. Para que o projeto pudesse ser aplicado, portanto,

as crianças ficaram privadas de seu recreio!

Ainda em relação a esta situação "artificial" na qual o programa foi desenvolvido, temos o fato de que ele foi elaborado para ser desenvolvido lentamente, durante todo o ano letivo, mas teve de ser aplicado em apenas três meses, o que resultou numa aplicação apressada, conforme já comentamos, acima.

Ainda no que se refere à forma de aplicação do programa, tivemos, em algumas das classes, várias trocas de aplicadores, o que refletiu negativamente, pois as crianças se ressentiam disso, não só emocionalmente ("Cadê a tia...", ou "A tia... não vem mais?"), como também custavam um pouco para se adaptarem ao estilo de trabalho da nova aplicadora.

Observamos ainda problemas vários, como a oposição ou desinteresse da direção da escola e da própria professora da classe à realização do projeto. Também ocorreu, muitas vezes, uma intervenção direta da professora, seja chamando a atenção de alunos "indisciplinados", seja "ajudando" as crianças, ensinando-as como fazer, o quê fazer ou, até mesmo, transmitindo conceitos que deveriam ser conquistados por elas próprias. Por exemplo, em uma das classes, durante a realização de uma atividade na qual deveriam procurar objetos quadrados, a professora, mais do que depressa, instruiu: "*Quadrado é a figura que tem quatro lados iguais!*".

Outros fatores como número de alunos, tamanho e localização da sala de aula, temperatura do dia, determinaram, também, o rumo do desenvolvimento das atividades.

Das quatro classes envolvidas no projeto apenas em uma havia um número de alunos (20) que podemos considerar como razoável. As outras tinham de 30 a 36, excessivo para uma classe pré-escolar, pois o trabalho com crianças de seis anos requer um atendimento mais individual, o que é impossível com este número de

alunos.

A respeito do tamanho das salas de aula já falamos pormenorizadamente quando descrevemos as escolas nas quais o projeto foi aplicado. Desta forma aqui apenas lembramos que, das quatro classes, somente uma era ampla o suficiente para o número de crianças que ela abrigava. Sobre esta insuficiência de espaço, uma aplicadora escreveu: *"Na escola em que apliquei, a criança é zero. Não se dá à ela nem o espaço físico de que ela necessita!"*. Também a localização das salas ou o próprio lugar onde as atividades eram desenvolvidas (muitas vezes o pátio) influenciou bastante na forma como as atividades puderam ser realizadas. Três das quatro classes ficavam no mesmo prédio onde estavam as outras salas de aula, e tanto sofriam com o barulho externo vindo do pátio ou das outras salas, como ficavam tolhidas na realização de atividades mais movimentadas, com medo de perturbar as outras classes, a secretaria ou diretoria da escola. No que se refere ao pátio, em uma das escolas ele era de uso comum aos alunos das outras séries, obrigando-nos a realização de atividades perante um "público", o que constrangia as crianças e a aplicadora!

Ainda em decorrência da falta de um local amplo e arejado, e pela época do ano em que o programa foi levado a efeito, nos dias muito quentes o trabalho nas escolas se tornou cansativo, tanto para as aplicadoras quanto para as crianças.

Houve, também, problemas relativos ao equipamento e material necessários para o desenvolvimento das atividades. Duas das escolas não tinham vitrola, outra não tinha instrumentos de bandedeira. Em duas não haviam pincéis nem tintas, noutra não havia nem mesmo giz de cera, enquanto numa outra a professora colocou uma série de empecilhos ao uso das tesouras e colas dos alunos!

Em relação ao manual do professor, instrumento de traba-

lho das aplicadoras, também houve problemas quanto à compreensão de algumas das atividades propostas, principalmente as que se referiam a som e a ritmo. Isto ocorreu pela falta de um treinamento às aplicadoras, colocadas dentro de um processo de trabalho no vo, tendo, por base, apenas o manual do professor.

Sintetizando esta avaliação podemos dizer, de um modo geral, que a proposta pedagógica foi, muitas vezes, tomada como um modelo, desenvolvida numa linha de trabalho completamente oposta à pretendida. En quanto a proposta pleiteava, por parte do professor, uma valo rização do processo, um esquema de trabalho que levasse a criança à ação reflexiva, a um "fazer livre", observamos, na prática:

- transmissão de conteúdo (*"Espaço é tudo a nossa volta."*);
- imposição ou fornecimento de modelos (*"Olhem, vou fazer um 'quatro' (com as pernas). Vejam bem como é..."*);
- ênfase na aprendizagem de palavras e não de conceitos (*"Isto não é bola, é um círculo!"*);
- preocupação com o produto final (*"...os trabalhos não ficaram bonitos!"*);
- critérios arbitrários para determinar o que é "certo" ou "errado". (*"Este som é fino mesmo? Bata outra vez... é fino? Veja bem!"*);
- ensino paternalista (o professor fazendo pela criança);
- não adaptação do programa à uma dada realidade, mas sua execução segundo o modelo proposto.

Entretanto isto não foi uma constante, e muito menos uma regra. Todas as aplicadoras conseguiram, ainda que não durante todo o tempo, manter um desempenho coerente com a proposta pedagógica em questão. À medida em que o programa se desenvolvia, em

que se familiarizavam com ele e com as crianças, permitiram a descoberta, a imaginação, a ação livre, a reflexão e o comportamento independente. As crianças, então, puderam discutir ativamente sobre um assunto, trocar idéias, fazer perguntas, apresentar diferentes pontos de vista, o que lhes possibilitou uma aprendizagem crítica e criativa.

Notamos ainda, nas aplicadoras, muita dificuldade para criar, improvisar ou modificar as atividades propostas, e em consequência disto o manual foi, muitas vezes, tomado como modelo, as idéias ou sugestões das crianças não sendo aproveitadas por esta razão.

Mas, também aqui, este não foi um procedimento constante. Todas as aplicadoras, de um modo ou de outro, demonstraram sua criatividade, seja na forma de apresentação da atividade, no seu desenvolvimento, ou no uso de um material diferente.

Dificuldades técnicas, ou seja, de compreensão do trabalho a ser desenvolvido a partir da leitura do manual houve apenas em relação às atividades sobre ritmo, que exigiam um certo conhecimento musical. Mesmo assim foram problemas pequenos que puderam ser resolvidos satisfatoriamente, sem que fosse necessária a nossa intervenção.

As aplicadoras também demonstraram, por vezes, certa dificuldade em se organizarem a si próprias e aos alunos na realização de algumas atividades, dificuldade em discernir o tempo necessário a eles para realizarem as suas tarefas, bem como o tipo de orientação que necessitavam para realizá-las, decorrência de uma inexperiência pedagógica com crianças. Ainda pelo mesmo motivo, além de outros como o choque entre diferentes propostas e linhas de ação, observamos, em algumas das aplicadoras, certa dificuldade para organizarem as crianças em suas atividades, para mantê-las "em or

dem" num trabalho livre, sem coações ou disciplina imposta. Aliás, o grande receio das aplicadoras foi o medo de perder o controle da classe, o que se manifestou numa franca oposição ou retração delas diante de atividades que implicavam "barulho", "sujeira" ou "desorganização" da classe, numa clara demonstração de um conceito errôneo de disciplina.

Desta forma as atividades não apreciadas pelas aplicadoras, de um modo geral, foram aquelas nas quais acharam difícil manter a ordem estabelecida: o jogo dramático, as atividades de exploração sonora, de movimento, e as que envolviam um trabalho com determinados materiais, como as tintas. O interessante, e triste, é que foram essas, justamente, as atividades mais apreciadas pelas crianças!

Uma das observadoras expressou a seguinte opinião a esse respeito:

"...senti que, se você não der um treinamento, deveria, pelo menos, ter discutido os pontos básicos do trabalho. Seu manual está sujeito à mesma situação que qualquer material didático, a ser uma coisa estática. Qualquer livro está sujeito à morte, se as pessoas que vão utilizá-lo não sabem como."

E uma das aplicadoras afirmou que o material, por não permitir uma reprodução pura e simples do que propunha, deveria, necessariamente, vir acompanhado de um treinamento.

O não-treinamento das aplicadoras, no entanto, foi proposital, porque pretendíamos descobrir até que ponto a nossa mensagem, enquanto material didático, seria compreendida e desenvolvida a contento, principalmente porque gostaríamos de verificar a possibilidade de lançar tal material em maior escala, o que não poderia ser feito a par de um treinamento.

A visualização de uma solução para isso nos veio a partir da observação de uma das aplicadoras: *"Se o problema é formação do professor talvez você devesse desenvolver uma informação paralela!"*, referindo-se à necessidade de acrescentarmos ao manual subsídios para uma reflexão sobre o que se propunha fazer na prática. Tal sugestão se coadunava com o nosso desejo de difundir o material, porém com o cuidado necessário para que ele não fosse reproduzido, mas compreendido e recriado de múltiplas formas.

Foi por isso que, dando continuidade ao nosso projeto de trabalho, procuramos reelaborar o manual, acrescentando-lhe os fundamentos necessários a uma reflexão sobre a criança pré-escolar e o desenvolvimento de um trabalho em arte com ela, de modo a levar o professor à uma crítica consciente sobre a nossa proposta prática. Desta forma tentamos evitar uma prática dissociada de uma reflexão.

O problema de qualquer modificação nos objetivos ou método de ensino implica transformação dos indivíduos, não apenas de ordem cognitiva, mas, principalmente, de ordem emocional e social. Se o professor não assume tal modificação, se não se imbuir dos novos valores que tal modificação exige, não colabora para a mudança na ordem social estabelecida.

E foi isso, justamente, o que observamos no desenvolvimento de nossa proposta. Preocupamo-nos demais com a elaboração de um material que ajudasse o professor a fazer, a colocar em prática uma forma de ação, mas esquecemo-nos de justificar suficientemente esta proposta de ação, de fundamentá-la, de envolver o professor que dela se utilizaria numa filosofia de trabalho que o levasse a uma ação assumida, porque, na verdade, uma experiência vivida só tem sentido quando é, também, compreendida e aceita!

A partir dessa constatação, verificada no concreto de uma situação real, é que entendemos a necessidade de reformular a nossa proposta. Assim, à forma de ação acrescentamos um material para reflexão, o que, esperamos, poderá contribuir, no futuro, para que a sua realização não ocorra apenas pelo desejo de inovar ou modificar um trabalho pedagógico, pelo que ela oferece de novo, de inusitado, mas, e principalmente, pela vontade de empreendê-la, decorrente de uma profunda crença nos seus valores.

A parte do manual que foi reelaborada pode ser examinada no anexo I, de páginas 01 a 65.

Em relação à interação professor-alunos, observamos que, a princípio, existia uma relação desigual, ou seja, de alguém que sabe, dirige e ensina — o professor —, com alguém que não sabe, deve ser dirigido e está ali para aprender com o professor — o aluno —, manifestada através de uma linguagem em estilo professoral": uma linguagem distante, com uso de termos difíceis e construção de frases complicadas.⁽⁴²⁾

Com o passar do tempo, entretanto, as aplicadoras foram percebendo seu procedimento, e acabaram por aprender a falar às crianças de forma mais natural e compatível com o nível cultural e de desenvolvimento das mesmas.

Em decorrência do desinteresse de algumas aplicadoras por certas atividades estas não foram bem desenvolvidas, por falta de um preparo prévio das aulas. Também pela mesma razão aconteceu o desestímulo à realização da atividade, ocasionado pelo modo como a aplicadora demonstrava o seu desinteresse: *"Vamos aprender logo para a gente poder ir brincar."* Mas, isto aconteceu poucas

(42) Michael STUBBS, op.cit., p.95, afirma: *"Na sala de aula temos um específico caso onde 'conhecimento é poder'."*

vezes. Na maioria delas as aplicadoras descobriram um modo de motivar as crianças, ajudadas, é claro, pelo natural interesse das mesmas.

Também surgiram algumas dificuldades decorrentes da falta de certas habilidades e capacidades necessárias às aplicadoras para que desenvolvessem a contento algumas das atividades propostas: voz afinada, boa percepção auditiva, ritmo, disposição física para exercícios de movimento, habilidade para contar histórias e liderança junto aos alunos. Mas tudo isto não consistiu um sério empecilho e, de uma forma ou de outra, foram problemas que puderam ser contornados, pelo menos em parte.

Em relação às crianças, observamos, de início, muita falta de imaginação e uma completa dependência de modelos. Também notamos, entre elas, uma preocupação muito grande com o que é "certo" ou "errado", e que eram incapazes de tomarem suas próprias decisões. Tudo isso, acreditamos nós, consequência de um ambiente (familiar e escolar) que constantemente lhes impunha valores e formas de atuação.

Em muitas das atividades as crianças também se portaram de maneira excessivamente turbulenta, o que pensamos ser decorrência de fatores como o inusitado da atividade proposta, e, ainda, devido a uma liberdade à qual não estavam acostumadas. Da mesma forma, por não estarem familiarizadas com um processo de trabalho mais independente, mostraram-se, por vezes, incapazes de se auto-organizar, com dificuldade, até mesmo, para compreenderem as ordens ou instruções dadas pela aplicadora.

Todos esses problemas, porém, desapareceram com o passar do tempo. À medida em que as crianças iam se acostumando com a aplicadora, com a proposta e com a nova forma de trabalho, esses tipos de comportamento foram desaparecendo.

Em relação ao interesse das mesmas pelas atividades, concluímos que ele esteve sempre presente, em maior ou menor grau. Algumas vezes isso não ocorreu pela impropriedade do horário em que as atividades foram aplicadas, pois, ao fim do dia, as crianças mostravam-se cansadas, situação essa agravada pelo excessivo calor que aconteceu durante quase todo o tempo da aplicação do nosso programa.

É importante ressaltar, entretanto, que, nas crianças, a motivação para as atividades decorreu, em grande parte, do interesse ou motivação da aplicadora. A forma como ela introduzia os alunos na atividade condicionava à maior ou menor recepção a ela. Assim, o dinamismo, o bom humor, a calma e a segurança da aplicadora foram, sempre, fatores importantes para o bom desenvolvimento do programa.

A aplicação do projeto dependeu, também, de elementos ou tros como o tipo de classe destinada à nossa pesquisa (número de alunos e grau de desenvolvimento dos mesmos), do espaço físico, do material e do equipamento necessários à aplicação. E, de uma forma mais ampla — reflexo das relações de uma situação específica no todo de uma realidade social —, de fatores como: a época do ano em que o projeto pôde ser levado a efeito, o tempo destinado à sua execução, e, ainda, a situação artificial de "testagem" do programa. Todos estes fatores foram, pelo menos em parte, ocasionados pela burocracia do sistema de ensino oficial (que levou ao atraso no início da aplicação do programa, com todas as consequências deste fato), e pelo desinteresse e falta de apoio, por parte dos órgãos educacionais, à pesquisa em educação (a falta de verbas levou-nos a realizar o projeto dependendo da boa vontade de amigos, o que resultou numa escassez de pessoal, obrigando-nos a freqüentes trocas do mesmo para poder realizá-lo).

Sintetizando estas considerações podemos dizer que os elementos interferentes no processo ensino-aprendizagem, ocorrido a partir do programa levado a efeito, agiram em cinco níveis distintos, ainda que intimamente relacionados uns aos outros.

No primeiro, o nível institucional, tivemos os elementos mais amplos e mais distantes mas que, mesmo assim, exerceram sua influência, condicionando o processo ensino-aprendizagem a uma determinada linha de desenvolvimento. Nesse nível encontramos elementos como o programa desenvolvido pela professora da classe, assim como seus objetivos e sua linha de trabalho; a atitude de todo o pessoal da escola em face da aplicação do projeto (direção, pessoal administrativo, outros professores, serventes, alunos de outras séries); normas disciplinares e regimentais da escola; a classe escolhida para a aplicação do projeto; época do ano, tempo e horário cedidos para a aplicação do programa.

No nível material percebemos a interferência de elementos como o local de trabalho (sala de aula e pátio), equipamento (vitrola, instrumentos para bandinha rítmica, material para jogos, brinquedos), mobiliário (mesas e cadeiras, armários, quadro-negro, quadro mural) e material de trabalho utilizado pelas crianças (tintas, lápis, tesouras, papéis etc.) e pela aplicadora (o manual do professor).

Ao nível pedagógico pertencem os elementos relacionados ao processo de trabalho das aplicadoras: compreensão da proposta, capacidade para organizar e desenvolver as atividades, habilidades necessárias ao desenvolvimento das mesmas (liderança, facilidade para contar histórias etc.) e, ainda, o manual do professor enquanto proposta pedagógica (validade e propriedade dos objetivos e atividades propostas). Também aqui influíram elementos como as oportunidades de aprendizagem: tempo e ênfase dedicados a

cada atividade, e material apropriado à sua execução.

No nível sócio-cultural tivemos os elementos referentes à interação do aplicador com as crianças (linguagem e valores expressos), a proposta de trabalho enquanto um conteúdo que vincula certos valores, e o material proposto para isso (as canções, os jogos e brincadeiras, tipo de papel, tintas etc.). Também não poderíamos deixar de considerar a influência de fatores do meio familiar como os valores, costumes e nível de aspiração dos pais, transmitidos à criança.

Finalmente, no nível psico-físico, foram considerados o interesse, estado emocional e capacidades (ritmo, afinação) do professor, além daqueles elementos interferentes decorrentes do nível de desenvolvimento das crianças (cognitivo, emocional, social e perceptivo-motor).

Observamos que muitos elementos atuaram em vários níveis diferentes, o que comprovou, mais uma vez, que o processo ensino-aprendizagem não pode ser separado de um todo. Entretanto, a especificação de cada um dos elementos, bem como a classificação dos mesmos, ajudaram-nos a compreender o processo observado (dentro de uma realidade complexa), e nos forneceram os dados concretos para uma reflexão sobre o real, o que faremos, a seguir.

PARTE III

C R Í T I C A

Iniciemos esta crítica final com uma análise do problema que desencadeou este estudo: o problema da arte-educação na pré-escola.

A arte se tornou uma disciplina obrigatória nos currículos pré-escolares. Nas escolas públicas ou particulares, por imposição da lei ou do mercado de ofertas⁽⁴³⁾ ela se faz presente. Mas esta é uma presença meramente decorativa, no sentido literal e simbólico: decora a escola e enfeita o currículo escolar. Um triste enfeite, porque fruto de uma apagada e errada posição da arte na ação pedagógica. E, o que é pior, a serviço de uma intromissão de valores a serem perpetuados em função de uma ordem social a ser preservada.

Entendemos a arte como um elemento essencialmente importante no processo educativo, devendo, portanto, ser parte integrante do todo que é a ação pedagógica desenvolvida pela escola. Mas, o que acontece, é que as atividades de expressão criadora

(43) A propaganda das escolas particulares destinadas às crianças pré-escolares é feita, principalmente, em função de atividades artísticas: *"Temos professores especializados para aulas de música, balé e artes plásticas."*

são, freqüentemente, colocadas à parte deste processo e, mais ainda, são artificialmente separadas em "conteúdos", divididas em horários, consideradas completamente distintas umas das outras.

No entanto sabemos que a ação educativa deve ser uma só, e que diferentes formas de expressão criadora devem ser oferecidas à criança, como um todo.

Alguns pretendem que isto ocorra através da "integração" de atividades concernentes a diferentes áreas de ensino: a criança ilustra um texto de ciências ou canta um "conteúdo" de história (canções sobre o índio, a bandeira etc.). Ocorre, entretanto, que o resultado não é uma ação global, mas uma simples junção (e não fusão) de atividades diferentes, na qual a uma delas — à atividade de expressão criadora — cabe, sempre, um papel submisso e passivo. Não há integração porque as atividades permanecem desligadas, no tempo e no espaço, a compartimentização ocorrendo não só na execução do trabalho, como, também, no nível mental. E, principalmente, não existe integração porque as atividades foram planejadas pelo professor como atividades distintas, e não como partes de um todo, ainda que juntadas na prática.

A integração das linguagens poéticas entre si, assim como a sua participação no processo educativo, depende, fundamentalmente, de como entendemos a ação pedagógica e, mais especificamente, de como entendemos a ação pedagógica em arte. Por sua vez, entender a função da arte no processo educativo implica esclarecer três problemas, distintos mas dependentes um do outro, e constituídos, todos eles, da relação dialética de dois elementos:

técnica x expressão

produto x processo

compartimentização x integração

Numa ação pedagógica que enfatiza a expressão e não a técnica, o produto não importa, mas sim o processo, e este surge em decorrência de uma expressão global e não dividida. A expressão implica experimentação livre, e não técnicas rígidas, um trabalhar em diferentes linguagens, uma busca contínua, uma atividade global e dinâmica.

Assim, um ensino que privilegia a técnica é um ensino que transforma a criatividade num sistema rígido, confundindo-a com a realização. É um ensino que sustenta uma relação ambígua entre criação e criatividade, que estipula um conceito de belo e desenvolve, simplesmente, habilidades para representar. E, ainda que a técnica e a criatividade não sejam incompatíveis (ao contrário!), a primeira, tomada em si mesma como fim e objetivo único, aniquila o processo de criação e condiciona a uma forma de pensar e agir estereotipada.

O ensino fundamentado sobre técnicas é um ensino que privilegia habilidades, "dons", e por isso mesmo, é um ensino discriminativo porque

"... as aptidões das pessoas não são características inatas; ao contrário, são um produto de sua educação, associada às condições materiais de vida no que se refere à alimentação, ao desenvolvimento de certas destrezas que cada classe social tem como resultado da vida que leva." (44)

E, finalmente, um ensino artístico calcado em técnicas é um ensino que separa o já separado, ou, como afirmam Brassart e Rouquet, nada mais é do que um ensino que visa "especializar a es

(44) Luís Antonio CUNHA, Educação e desenvolvimento social no Brasil, p.55-56.

pecialização", (45) já que nele não apenas as linguagens poéticas são consideradas em separado, como também cada uma delas se subdivide em partes (por exemplo as artes plásticas: pintura, desenho, modelagem, recorte etc.), as quais não são, nunca, relacionadas umas às outras.

E é então que podemos opor, a esta concepção de educação em arte, aquela que entende que a criação não é o objetivo, mas, sim, o processo de criação, porque no primeiro caso ocorre a massificação, uma "educação" que impõe fórmulas, determina modelos, moldando o indivíduo ao mundo, ao invés de incitá-lo a dominar e transformar este mundo, a agir sobre ele, e não, simplesmente, acomodar-se a ele.

A técnica é o domínio da linguagem, mas ela deve, sempre, submeter-se à expressão. Num ensino global, que toma o processo como objetivo, a técnica é descoberta na ação, necessária na busca de uma forma de expressão própria e original, mas ocorrendo, sempre, em função de uma situação específica, quando então ela se torna educativa e criadora.

A livre experimentação, por sua vez, dá vida à aprendizagem, porque conduz a um conhecimento que não depende de ser repetido e armazenado, mas que é criativo e evolutivo, que progride e aprofunda-se, de uma forma global.

O trabalho que é fruto de um ato criativo deixa transparecer, através da técnica, o "eu" de quem o realizou, a marca própria e única do indivíduo. Já a técnica, tomada como objetivo, resulta em trabalhos iguais e despersonalizados, porque era importante apenas o modelo e o produto. E, infelizmente, é esta forma de ensino artístico que existe nas nossas escolas. Desenhos mi-

(45) A educação artística na ação educativa, p.45.

meografados ou executados segundo um modelo, gestos e movimentos iguais, falas repetidas, pensamento e expressão próprios inexistentes.

Em relação ao aluno, o trabalho experimental e espontâneo leva a um contínuo crescimento, porque nele nada se repete, mas é sempre recriado em função de uma reflexão sobre o ato, que inter-vém em todos os momentos da experiência, guiando a exploração, le-vando à verdadeira criatividade, fruto da liberdade de concepção e realização.

Experimentar é manipular idéias e matéria, é reinventar para compreender, é descobrir por si mesmo. E, é desta atividade de física e mental que resulta a criatividade. Mas, para tanto, é preciso que a experimentação se desvincule de convenções e regras, que vá ao encontro das necessidades pessoais de cada um. Tal forma de trabalho nos revela a relação de cada indivíduo com o meio ambiente, as interações que dela resultam e que formam a globalidade de uma situação única.

Temos, então, que o problema da experiência em arte é, também, o da liberdade pessoal, já que a expressão só será verdadeira se expressão de um "eu" livre.

Mas, ser livre numa sociedade que regula o comportamento do indivíduo desde o momento em que ele nasce, e que, a partir do momento em que a criança entra na escola, reforça e condiciona padrões de comportamento em função de julgamentos arbitrários, é tarefa muito difícil. O que sentimos, dizemos ou fazemos é sempre em função do que os outros sentem, dizem e fazem. Como disse Umberto Eco, na introdução de uma de suas obras, nós "... não falamos a linguagem, e sim, somos falados pela linguagem". (46) Gra-

(46) A estrutura ausente: introdução à pesquisa semiológica.

dativamente perdemos a possibilidade de uma experiência pessoal e única, e é isto que a educação artística deve tentar propiciar ao aluno, o que só poderá acontecer se o "ensino" artístico for tomado como caminho para o desenvolvimento de uma linguagem expressiva. E, também, se for encarado em sua globalidade, porque é apenas na prática de linguagens diversas, mas iguais ao mesmo tempo, porque expressivas, que a criança poderá conquistar a si própria e ao seu mundo.

As atividades de expressão, para nós, nada têm a ver com o ensino acadêmico da arte, mas devem ser tomadas como partes de um todo, que é a linguagem expressiva. Uma linguagem que em suas várias formas, como a música, o desenho, a palavra e o movimento, deveria ser habitual à criança, e também o instrumento permanente de sua expressão, de modo que ela não seria obrigada a esperar a hora da "aula de música", da "aula de desenho" ou da "aula de dança" para que pudesse se expressar através delas.

E é por isso que entendemos a pedagogia do ensino artístico como uma pedagogia que parte do indivíduo, e não dos conhecimentos a serem adquiridos, do produto a ser conquistado. Uma pedagogia que entende a sua ação como aquela que permite o acesso à linguagem expressiva (e não à música, à dança, às artes plásticas, especificamente), porque o objetivo não é o produto, mas o processo, não é o artista, mas o homem comum.

Também por isso mesmo a pedagogia do ensino artístico só pode ser a pedagogia engajada numa educação que entende o homem como sujeito, e não como objeto, porque ao primeiro cabe a ação, modificar, transformar a realidade, enquanto que ao segundo cum-

pre, apenas, ser. (47)

Ora, se entendemos como função da educação artística possibilitar a conquista de uma linguagem expressiva, para usá-la como um instrumento de ação no mundo, devemos convir que o acesso a uma cultura (arte para o povo) não é o fundamental. Muito ao contrário, facilitar o acesso a uma cultura alheia é providenciar para que padrões e valores sejam impostos, quando o que precisamos não é uma arte aceita e acatada, mas uma arte concretizada no cotidiano do homem.

Para Freire⁽⁴⁸⁾, cultura é resultado da ação do homem "*em sua e com sua realidade*", e, portanto, ela só poderá advir de um processo no qual foi construída, e não, recebida. Assim, só será incorporada se tiver sido conquistada, num processo de criação, e não, de aceitação.

E aqui nos encontramos, novamente, diante do problema da educação artística. A arte, entendida como forma de ação, que nasce do real e age sobre o real, possível a todos e não apenas aos privilegiados, instrumento de conhecimento de si próprio e do mundo, instrumento de mudança, de crescimento e de libertação, só pode ser compreendida como expressão, nunca como um valor, o que determina, então, o tipo de ação pedagógica.

A arte como um valor implica um ensino especializado, calcado em teorias, técnicas, conteúdo e produto. A arte enquanto expressão implica uma experiência livre, dinâmica e global. E, é somente desta forma, através de uma arte vivida, realizada por

(47) É Paulo FREIRE, em Educação como prática de liberdade, que nos fala nestes dois tipos de educação: educação para a alienação e educação para a liberdade. Na primeira temos o "*homem-objeto*", que simplesmente vive, porque apenas se ajusta ou se acomoda à vida. Na segunda temos o "*homem-sujeito*" que existe, porque age e participa.

(48) Op.cit., p.108.

todos, que se poderá "... evitar a permanente monopolização da arte por uma pequena minoria." (49)

Mas, voltemos à especificidade deste estudo.

Permeando todo o nosso trabalho, como um bordão que se repete intermitentemente, e sobre o qual se desenvolve a melodia, temos duas questões básicas: o que é educar e o que é educar pela arte. Para respondê-las será necessário uma avaliação da função da arte e da educação na sociedade, o que procuraremos fazer de maneira breve, mas elucidativa. São considerações necessárias para que as conclusões do nosso estudo adquiram significado num contexto histórico.

A função da arte, e conseqüentemente do ensino da arte, varia de acordo com as intenções e necessidades sociais. O conceito de arte como objeto de ornamentação de uma classe socialmente privilegiada, como símbolo de uma elite, não é mais relevante. Ao contrário, a arte torna-se essencial à vida do homem comum, como instrumento de sua humanização. Somente assim ela poderá manter a sua importância social. E, assim sendo, o artista deixa de ser o "gênio criador" para ser o homem comum, cada um daqueles que usa a sua criatividade no cotidiano de sua vida.

Ora, esta função da arte na sociedade moderna determina uma nova função para os professores de arte: não mais informar ou prescrever normas decorrentes dos "valores eternos" estabelecidos por um segmento da sociedade, mas propor mudanças, questionamentos, incentivando a descoberta de novos princípios de ordem e de forma. A arte assim entendida será o meio através do qual se poderá preservar e fortalecer a relação dialógica entre os homens,

(49) Arnold HAUSER, História social da literatura e da arte, pp.1150-1151.

será o instrumento de sua libertação, contribuindo para o seu crescimento constante. Isso só acontecerá na medida em que ela vencer sua alienação social e se integrar à vida do homem comum, cabendo ao arte-educador providenciar para que assim seja.

Mas o problema é que também o professor tem-se afastado de sua função social. Deixando de levar em conta as manifestações culturais e os fenômenos sociais que são vivenciados pelos seus alunos, o professor se desliga desta realidade cultural e impõe uma cultura estranha, que nada tem a ver com as experiências dos mesmos. Pinça determinados aspectos da realidade — que na sua visão acha serem importantes —, e trabalha com eles, ignorando a realidade que o aluno vive.

Torna-se necessário, então, redefinir o espaço cultural. Passar de uma cultura transmitida para uma cultura construída, de um consumo passivo a uma prática crítica, inserindo a escola no processo cultural da comunidade.

Isto só será possível se a educação deixar de ser uma educação que reduz a visão da criança, forçando-a a atuar dentro de um modelo, para ser a educação que expande, que liberta. Liberdade que vem do real, do concreto, do universo da criança. A educação só será verdadeira se fruto de processos reais, concretos, se ocorrer no natural, onde a prática e a teoria se confundem, quando a manipulação de coisas reais se associa intimamente com aspectos mais mentais, a criança refletindo sobre o que faz e porque o faz. (50)

(50) Neste sentido uma educação artística baseada no ensino de técnicas, por exemplo, ou ainda, calcada em modelos, é uma educação alienada, pois realidade é a forma que a criança encontra para se expressar, é o próprio modo como ela usa o material que tem à mão.

Na medida em que a sociedade, dividida e estanquizada, reduz a apreensão e dominação da realidade pelo homem comum, qual deve ser a forma de atuação do educador para que impeça tal fato? E, mais especificamente, se entendermos a arte como uma forma de apreensão e expressão do mundo, qual o papel do professor de arte?

Os ingredientes necessários para manter a ordem social são completamente opostos aos necessários para uma educação criadora. O ser criativo não é aquele que se adapta ao seu meio, mas o que transcende a sua realidade. Assim, o arte-educador não pode ser o cristalizador da arte, mas deve pensar e usar a educação artística dialeticamente, como consequência, mas também como alavanca para a mudança de uma determinada ordem social. A função primordial da educação não é adaptar a criança a uma ordem vigente, mas ajudá-la a viver num mundo em transformação, ou melhor, ajudá-la a transformar este mundo. A arte-educação, hoje, só pode ser entendida como a de um fazer-crítico, educação para a criatividade e para a crítica, forma pela qual a qualidade de vida do homem pode vir a ser enriquecida.

Analisemos, agora, a nossa proposta e o que ela resultou, na prática.

Em primeiro lugar cumpre lembrar que nosso trabalho deve ser entendido como um processo, ou seja, deve ser analisado sob a perspectiva da busca, e não sob os limites das teorias, técnicas ou leis. Assim, na procura da solução do problema — como "ensinar" arte — estabelecemos um sistema, um programa de ensino, que pretendeu organizar e regularizar a ação pedagógica no desenvolvimento de atividades de expressão criadora.

Estamos certos de que o nosso programa é uma organização artificial de um processo vivo e dinâmico. Mas, não poderia ser

de outra forma. Umberto Eco afirma que imobilizamos a realidade em modelos porque esta é a única maneira que temos para dominá-la, e que isto é necessário e correto, desde que não se tome este modelo, simples perfil de uma das realidades, como único, como "...fim último da investigação, meta e não ponto de partida para novas contestações." (51)

Por isso, da mesma forma que o programa foi criado, ele deve, na prática, ser destruído. Ele existe para ser superado e negado, porque em arte nada pode ser considerado definitivo, ou tomado como certo e acabado. Porque, também, todo trabalho em arte deve ser uma experiência viva e livre, na qual novos valores e conceitos são redescobertos, a cada momento. Só assim o "fazer artístico" deixa de ser concebido como uma técnica (o que o torna, muitas vezes, acessível apenas aos "talentosos"), para ser entendido como uma proposta de criação aberta a todos, indistintamente, já que deixa de ser resultado de um "dom" para se tornar um verdadeiro processo de trabalho.

Um sistema é um esquema de procedimentos organizados para se chegar a determinados resultados. Já afirmamos, acima, que em arte nada pode ser definitivo ou sujeito a normas. Mas, por outro lado, em educação é preciso providenciar para se atingir determinados objetivos. Na verdade, só existe ensino quando há intenção de ensinar, o que subentende uma ação consciente e planejada, para que seja efetiva. (52)

O nosso problema, então, era descobrir um modo de ação que fosse livre e planejado, ao mesmo tempo. Aparentemente uma contradição, estes dois opostos podem coexistir se submetidos às leis

(51) Op.cit., p.381.

(52) Ismael SCHEFFLER, A linguagem da educação.

da própria arte, ou seja, se a ação planejada se transformar numa realidade dinâmica, sempre em transformação, se fizermos dela um meio de busca, e não um fim. Assim acontecendo, a ação, fruto de um trabalho planejado, se transforma num processo orgânico, e os resultados ocorrem em função de uma procura, e não de um caminho rigidamente seguido para que um fim determinado seja alcançado.

A ação pedagógica planejada e consciente apenas existe quando fundamentada numa teoria. De outra forma seria inseqüente e, por isso mesmo, inexistente. Mas, a teoria que não se concretiza na ação, e a que não decorre dela, também não tem sentido. É necessário uma troca constante entre teoria e prática, uma sugerindo à outra, verificando e consolidando seus fundamentos, porque se assim não ocorrer a teoria será limitativa e rígida, quando precisa ser maleável para poder se adaptar e reajustar permanentemente em função de uma realidade reconstruída e de um pensamento em contínua evolução. Ainda porque o compromisso primeiro do educador deve ser o homem e sua realidade. Assim, as propostas de um trabalho pedagógico baseadas em teorias que se desvinculam do homem e de sua realidade concreta não podem oferecer mais do que estratégias e métodos ilusórios, irreais, que contornam, e não resolvem o problema da educação, que é, antes de tudo, um problema político e social. Não se trata de negar o valor e a necessidade de um trabalho pedagógico assentado sobre conquistas do campo psico-pedagógico, mas o que queremos dizer é que elas não devem ser colocadas em primeiro plano, mas condicionadas à realidade, pois o problema educacional é um problema a ser resolvido a partir de uma realidade concreta, ou seja, de necessidades e interesses específicos.

Por tudo isso, a nossa proposta foi organizada em função de uma criança concreta, numa situação real, propondo uma forma

de ação pedagógica que se destina a uma escola situada no tempo e no espaço. Surgida da prática e da experimentação, deve a elas reconduzir, e, por não seguir um modelo, uma via única, mas por ser uma síntese de experiências ao nível de uma prática, ela é uma proposta aberta. Também por isso é bastante restrita. Foi organizada em função de uma determinada realidade — a pré-escola da rede oficial de ensino — com todas as limitações e conseqüências que um tal tipo de escola acarreta: professores mal preparados para as suas funções, conceito de educação vigente na instituição, condições materiais inadequadas e insuficientes. Assim, as atividades propostas não são, nem de longe, as que se poderia propor à uma escola de arte livre, por exemplo, ou mesmo à uma escola ligada ao sistema de ensino particular. Na verdade ela não apresenta nada de inusitado e pode, até mesmo, parecer a alguns como extremamente conservadora. Entretanto, a nossa finalidade, ao organizá-la, era atingir um determinado tipo de professor atuando numa determinada realidade e, assim sendo, a proposta só poderia ser elaborada na linguagem e na forma comum àqueles às quais ela se destinava. Não víamos a razão de uma proposta "bonita", mas inviável na prática. Foi pensando nisto que utilizamos nela um material de trabalho já conhecido pela maioria dos professores de pré-escola: canções infantis que já fazem parte do repertório tradicional das escolas, técnicas de trabalho plástico bastante triviais, jogos e brincadeiras conhecidos. A forma de trabalhar este material, entretanto, é que se propôs realizar de modo diferente, mais livre e criativo.

Também o aspecto formal da apresentação das atividades, com especificação de objetivos, material, tempo previsto, procedimento e avaliação, pode parecer muito rígida, contrariando os pressupostos do projeto, segundo os quais seria de se esperar uma pro-

posta mais aberta, com sugestões mais gerais. Na verdade esta era nossa intenção inicial, mas a sua realização prática poderia nos levar a processos fora do nosso interesse, enquanto que outros, que gostaríamos de analisar, poderiam não acontecer, nunca. Em suma, a proposta poderia fugir totalmente ao nosso controle e, neste caso, perderia sentido levá-la a efeito. Além do mais sabíamos que as pessoas que iriam aplicar o programa precisariam de algo mais concreto em suas mãos, para poder colocá-lo em prática, pelo motivo, já tantas vezes aqui discutido, da dependência do professor a um modelo.

Com isso estaríamos nós, ao fornecer uma proposta de trabalho tão específica como a que elaboramos, colaborando para este estado de coisas? Neste caso qual o valor da proposta? Reforçar o que havíamos condenado? Acreditamos que não. A proposta seria simplesmente o instrumento através do qual se observaria como professor e alunos reagiriam a um determinado estímulo, e, o que é mais importante, como responderiam a ele, reformulando-o e recriando-o, porque na verdade nenhum programa existe, a não ser aquele que ocorre na prática. Assim sendo, a nossa proposta não era nada, mas o seria quando se tornasse real, concreta, na dimensão mais ou menos criativa que o professor e as crianças a fizessem ser.

A idéia de apresentar um manual para o professor foi vista, sempre, com grandes ressalvas, pois de maneira alguma gostaríamos de fornecer receitas, fórmulas. Desagradaria-nos muitíssimo saber que nossas idéias seriam tomadas como um modelo, as atividades apresentadas entendidas como tarefas a serem cumpridas rigidamente (daí a idéia de intitular o manual de "Guia").

Por outro lado, sentíamos a necessidade de apresentar atividades bem estruturadas, que permitissem àqueles que se utilizariam da nossa proposta levá-la a efeito com um certo êxito, não

desviando-se do espírito do trabalho, ainda que sem nenhum treinamento ou preparo mais direto além da leitura do manual.

Na prática, muitos de nossos receios mostraram-se infundados, enquanto que outros se justificaram. Na verdade houve aplicadoras que conseguiram, sem fugir à proposta, extrapolar nossas idéias, ampliá-las, enfim, realizarem, elas também, como professoras, um trabalho muito criativo. Como houve as que se fixaram demais ao "Guia", incapazes de captar a mensagem e de prosseguirem sozinhas, atendendo às necessidades da classe, elevando ou abaixando o nível das exigências relativas a uma tarefa de acordo com o grau de desenvolvimento da criança e com sua experiência sócio-cultural.

Outra barreira com a qual nos deparamos foi a impossibilidade de integração do programa no cotidiano das atividades desenvolvidas na escola. Isto só poderia acontecer se ele tivesse sido aplicado numa situação inteiramente natural, se fosse tão bem incorporado pela professora, no seu conjunto de idéias e práticas de ensino, que deixasse de ser ele mesmo, se desfazendo e tornando a ser feito por ela e pelos alunos, ao longo de um ano de trabalho.

O "Guia" é um manual que saiu da prática e da experimentação, e deve a elas reconduzir. Por isso pretendíamos que fosse um instrumento simples, maleável, aberto, que permitisse aos professores que dele se utilizassem, e aos seus alunos, principalmente, uma forma de ação livre e criativa, concreta e possível. Pretendíamos fosse o instrumento de uma ação pedagógica consciente, crítica e real, dirigida a uma situação concreta e específica, levando em conta o individual e o coletivo. Pretendíamos fosse um conjunto de propostas à ação, que levassem a caminhos diversos, apropriados às necessidades particulares de cada professor e de

cada criança.

Na prática, entretanto, a nossa proposta foi, muitas vezes, tomada como modelo. Porém, também aconteceu o inverso, quando serviu como alavanca para novas formas de ação, principalmente no que se refere à atuação das crianças. O ideal seria, é claro, que tivesse desencadeado um processo criativo em ambas as partes, professores e alunos, o que nem sempre aconteceu. Mas, mesmo tomada como modelo por alguns dos professores-aplicadores, ela possibilitou, às crianças, uma atividade mais livre e criativa, o que não acontece quando o professor toma como modelo propostas rígidas e excessivamente diretivas. E, só por isso, ela foi válida. Consideramos que, entre nada oferecer (pelo pressuposto de que qualquer proposta é, sempre, um modelo), e oferecer um material que pode, em alguns casos, ser tomado como tal, preferimos esta segunda forma, porque ação concreta e não apenas conjecturas teóricas.

Uma leitura atenta da avaliação de nossa proposta deixou claro que planejar e executar um programa de "ensino" artístico no qual a criança seja incentivada a agir por si própria, a pensar, a criar e, principalmente, no qual seja respeitada como pessoa é possível, desde que o "ensino" artístico seja encarado como a ação que torna possível o acesso à linguagem expressiva. Linguagem expressiva justamente porque espontânea e fruto da experimentação de um "eu". Expressão porque negativa de valores impostos, porque vinda do real e se dirigindo a ele, num processo dinâmico e global, no qual o objetivo é, simplesmente, a criança, artesã de si própria e do mundo.

A viabilidade de uma proposta pedagógica que privilegia a criança num processo de experiência criadora ativa e globalizante ficou evidenciada. Apesar de todas as dificuldades já relatadas

a proposta foi inteiramente aplicada, e de forma bastante positiva nas atividades nas quais as aplicadoras conseguiram desempenhar um papel menos diretivo.

Na verdade, o maior problema com o qual nos deparamos foi, sempre, o da postura do professor em relação ao processo educativo: como ele o vê, como o quer e como o pratica. Mais do que dificuldades resultantes de problemas como espaço físico, falta de material para o trabalho, excessivo número de alunos em classe, atividades de difícil compreensão e realização, problemas estes que, a princípio, eram a nossa grande preocupação, foi o fator "atitude do professor" que pesou nos resultados. Podemos afirmar que nem sempre as condições mais favoráveis ao bom desenvolvimento das atividades resultaram no melhor processo de ensino-aprendizagem, mas este foi, sempre, dependente do modo como a aplicadora as conduziu! Mas esta atitude é decorrente de uma realidade social que se refletiu na nossa situação específica, a realidade de uma sociedade na qual a educação não é prioritária, na qual a escola é alienada e mutiladora, porque desconhece e ignora o real, porque domina e impõe um modo de ser, pensar e agir.

O problema, portanto, é mais profundo e estrutural, estando nele envolvido o próprio conceito de educação, da função da escola na sociedade e do papel do professor. O problema tantas vezes aqui debatido do professor que impõe determinada forma de comportamento aos seus alunos, que dirige excessivamente as atividades escolares, enfim, que com sua postura, seu modo de agir se constitui num empecilho ao desenvolvimento da criatividade da criança (e ao seu pleno desenvolvimento como um todo) não é um problema específico dos professores envolvidos no projeto, mas de todos os professores em geral. A educação tal como é usualmente concebida faz do professor um modelo que as crianças copiam e acei-

tam passivamente em consequência de um processo de ensino-aprendizagem que é, em última análise, uma triste lição de submissão.

Por sua vez o professor assume tal papel porque a escola é uma escola para a submissão.

Seria, portanto, muita ingenuidade de nossa parte querer conferir a um simples manual de professor o poder de modificar uma estrutura social que está aí, presente na nossa realidade. Um fato concreto, no entanto, é que a proposta foi levada a esta realidade e, apesar de tudo e de todos, apesar do próprio sistema social no qual ela foi colocada, aconteceram momentos de criatividade, imaginação e poesia, porque os professores-aplicadores — ainda que apenas em algumas das atividades propostas — souberam despojar-se de seus conceitos e preconceitos a respeito do processo educativo, e deixar as crianças livres para a magia que é a criação infantil.

As constatações a que chegamos, ao final de nossa pesquisa, nos fazem crer que ela representa uma contribuição de grande valor prático, pelas situações reais analisadas, lições de como "ensinar" (ou não ensinar) arte na pré-escola. Cumpre ressaltar, no entanto, que constitui um estudo exploratório, cujo valor é, principalmente, decorrente do fato de ter aberto inúmeros caminhos a serem pesquisados mais profundamente. Não é um estudo definitivo. Com ele não se pretendeu, sequer, esgotar a análise dos inúmeros problemas que foram levantados a partir das observações colhidas. Mas, o que desejávamos, e isto foi realizado, era demonstrar que a ação humana está intimamente relacionada com o meio, mas não pode ser entendida exclusivamente como determinada por ele; que o homem deve e pode mudar a realidade em que vive, e que o professor pode e deve assim agir, a educação como um processo ativo que interfere na realidade, a escola num papel dialético,

instrumento de dominação e de libertação.

A nossa pesquisa, então, contribuiu decisivamente para tornar evidente a necessidade de um trabalho que vise não só preparar o professor no que diz respeito à aquisição de conhecimentos específicos relativos às diversas disciplinas que devem compor o currículo de sua formação como, e principalmente, prepará-lo para atuar numa realidade, procurando modificá-la, porque ciente dos seus problemas, numa visão mais ampla e verdadeira de seu papel de educador.

Mas, acima e além de tudo, ela deve ser entendida como um incentivo para que outros se lancem a essa tarefa, pois estamos certos de que apenas apontar as falhas do nosso sistema educacional, ou do sistema social no qual ele se insere, não basta. Chegou a hora de *"ir à luta"*, de agir, de modificar uma realidade que não podemos aceitar, através de um trabalho concreto porque

"Se vocês estão vivos jamais digam 'nunca'.

O que é certo não é certo.

As coisas não ficarão como estão

E o 'Nunca' se torna 'Antes de Findar o Dia'."

(Bertolt Brecht- *"Em Louvor da Dialética"*)

BIBLIOGRAFIA

ABI-SÁBER, Nazira F. e CARMO, Maria da Conceição P. *Jardim da infância-programa para crianças de 5-6 anos*. Belo Horizonte, A Grafiquinha Editora, s/d.

ALMEIDA, Milton José de. Educação e Mercado Editorial. *Revista Educação e Sociedade*, ano 1, n.^o 1, set. 78, São Paulo, Cortez e Moraes (em convênio com a Univ. Est. de Campinas).

AMARANTE, L. Até quando a arte infantil será desrespeitada pelo adulto? *O Estado de São Paulo*, 01 out. 1978.

ARAÚJO, Hilton. *Educação através do teatro*. Rio de Janeiro, Editex, 1971.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte y percepción visual*. Buenos Aires, EUDEBA, s/d.

AUSUBEL, D.P. *Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1976.

BÁRBARA, D. Antes formar do que mostrar. *Jornal do Brasil*, 30 set. 1979.

BARBOSA, Ana M.T.B. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo, Perspectiva, 1978. (Debates, 139).

Teoria e prática da educação artística. São Paulo, Cultrix, 1978.

BAREILLES, O.S. *Iniciación musical*. Buenos Aires, Kapeluz, 1969.

e ZEN, N.V. *La musica en el aula*. Buenos Aires, Kapeluz, 1964.

BARNFIELD, G. *Creative drama in schools*. Glasgow, MacMillan, 1971.

BEAUDOT, Alain. *A criatividade na escola*. Trad. Marina Sampaio Gutierrez e B. Hadjivannow. São Paulo, Ed. Nacional, 1975. (Atualidades pedagógicas, v. 125).

BENEDITTI, Lúcia. *Pedagogia e teatro infantil*. *Revista Educação*, 11, jan/mar/1974, pp.40-48.

Teatro e drama na educação da criança. *Revista Educação*, 14, out/dez/1974, pp.09-18.

BERGE, Yvonne. *Viver o seu corpo: para uma pedagogia do movimento*. Trad. Rui Alecrim. Lisboa, Socicultur-Divulgação Cultural, 1976.

BESSA, Mahylda. *Artes plásticas entre as crianças*. Rio de Janeiro, José Olympio Ed., 1972.

BOULCH, Jean. *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Versión castellana de Susana D. de Greco. Buenos Aires, Paidós, 1977.

BRASIL.MEC. Departamento de Ensino Fundamental-Coordenação de Educação Pré-Escolar. *Atendimento ao pré-escolar*, vol.I. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.

BRASIL.MEC. Serviço Nacional de Teatro. *Teatro na educação: subsídios para seu estudo*. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1976.

BRASIL.MEC. Departamento de Ensino Fundamental-Coordenação de Educação Pré-Escolar. *Atendimento ao pré-escolar*, vol.2. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1977.

BRASSART, S.F. e ROUQUET, A. *A educação artística na ação educativa*. Trad. Maria Leonor Fernandes Antunes. Coimbra, Almedina, 1977.

BRONFENBRENNER, Urie. The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, vol. 5, n.^o 09, October, 1976. A publication of the American Educational Research Association.

BRUNER, Jerome S. (e outros). *A study of thinking*. New York, Science Edition, 1962.

CASTRO, Amélia A. Domingues de. *Piaget e a didática: ensaio*. São Paulo, Saraiva, 1974.

CASTRO, Amélia A. Domingues de (e outros). *Didática para a escola de 1.º e 2.º graus*. São Paulo, Pioneira, 1976.

Piaget e a pré-escola. São Paulo, Pioneira, 1980. (Col. A pré-escola brasileira, coord. Paulo Nathanael Pereira de Souza).

CHALANGUIER, Claude e BOSSU, Henri. *A expressão corporal: método e prática*. Trad. Heloysa de Lima Dantas. Rio de Janeiro, Entrelivros Cultural, s/d.

CHANCEREL, L. *Jeux dramatiques dans l'éducation*. Paris, Librairies Théâtrale, 1936.

CODENOTTI, Thais Leiroz. "Projeto de ensino de zoologia com extensão sócio-educacional: elaboração, aplicação e avaliação de uma experiência de ensino no Rio Grande do Sul. Tese de mestrado. UNICAMP, 1979.

COELHO, Paulo. *O teatro na educação*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1973.

COMPAGNON, G. e THOMET, A. *Educación del sentido rítmico*. Buenos Aires, Kapeluz, 1966.

COOMBS, Philip H. *A crise mundial da educação: uma análise de sistemas*. São Paulo, Perspectiva, 1976.

CRATTY, Bryant J. *A inteligência pelo movimento*. Trad. Roberto Doldkorn. São Paulo-Rio de Janeiro, Difel, 1975.

- CROCE, Benedetto. *Estética como ciencia de la expresión y lingüística geral*. Buenos Aires, Nueva Vision, 1969.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- CURWEN, J.S. *Psychology applied to music teaching*. London, J. Curwen, s/d.
- DELAMONT, Sara (e outros). *Explorations in classroom*. London, John Wiley, 1976.
- DEWEY, John. *El arte como experiência*. México, Fondo de Cultura Economica, 1949.
- DIENES, Zoltan Paul e GOLDING, E.W. *Exploração do espaço e prática de medição*. Trad. Euclides José Dotto, rev. e adapt Irene T. Filisetti. São Paulo, EPU; Brasília, INL, 1974.
- DOBERT, M. L. e DOBBERT, D. J. *A general model for complete ethnographic evaluations*. University of Minnesota, March 1, 1976 (mimeografado).
- ECO, Umberto. *A estrutura ausente: introdução à pesquisa semiológica*. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo, Perspectiva, 1976 (Estudos; 6).
-
- Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo, Perspectiva, 1976. (Coleção Debates, 4).

EHRENZWEIG, Anton. *A ordem oculta da arte: um estudo sobre a psicologia da imaginação artística*. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.

FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Trad. Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. Lisboa, Livr. Bertrand, 1972.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Trad. Leantro Konder. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

FLEMING, Robert S., ed. *Currículo moderno - um planejamento dinâmico das mais avançadas técnicas de ensino*. Trad. Marina Couto e Maria Eleonora Brand. Rio de Janeiro, Lidador; Brasília, I.N.L., 1974.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, Edart, 1977.

FREITAG, L.V. Educação artística nas escolas faz parte de política cultural. *O Estado de São Paulo*, 6 abr. 1979.

Projeto Espiral multiplica ensino de música nas regiões. *O Estado de São Paulo*, 13 mai. 1979.

FURTH, Hans G. *Piaget na sala de aula*. Trad. Donaldson M. Garschagen. Rio de Janeiro, Companhia Editora Forense, 1971.

e WACHS, Harry. *Piaget na prática escolar: a criatividade no currículo integral*. Trad. Nair Lacerda. São Paulo, IBRASA, 1979.

GAGNARD, M. *L'initiation musicale des jeunes*. Tournai, Casterman, 1971.

GAINZA, Violeta H. de. *La iniciación del niño*. Buenos Aires, Ricordi, (1964).

GAITSKELL, C.D. *Children and their art: methods for the elementary school*. New York, Harcourt Brace Janovid, 1975.

GERI, Frank H. *Illustrated Games and rhythms for children*. Prentice-Hall, Inc., 1964.

GIFFONI, M. Amália Corrêa. *Danças folclóricas brasileiras e suas aplicações educativas*. São Paulo, Melhoramentos, Brasília, INL, 1973.

GOLDMANN, Lucien. *Ciências humanas e filosofia: que é a sociologia?* Trad. L.C. Garaude e J.A. Giannotti. São Paulo, Difel, 1976.

GONZÁLEZ, M.E. *Didática de la música*. Buenos Aires, Kapeluz, 1963.

GREENE, Judith. *Pensamento e linguagem*. Trad. Álvaro Cabral.

Rio de Janeiro, Zahar, 1976. (Curso Básico de Psicologia, vol. 17).

GROBMANN, Hulda. Developmental curriculum projects: decision points and processes (cap. VI: Avaluacion). New York, Placock Publishers, Inc., 1970. (Resenha mimeografada de Amélia A. D. de Castro).

GULLAR, Ferreira (coord.). *Arte Brasileira Hoje*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1973.

GUSSOW, Zachary. The observer-observed relationship as information about structures in small-group research. A comparative study of urban elementary school classrooms. *Psychiatry*, 27, 1964.

HADJINICOLAOU, Nicos. *Historia del arte y lucha de clases*. Trad. Aurelio Garzón Del Camino. Mexico, Siglo Veintiuno, 1978.

HAMILTON, David. The integration as knowledge: practice and problems. *Journal of Curriculum Studies*, 5(2); 146-55, nov. 1973.

HARROW, Anita. A taxonomy of the psychomotor demain. In: *A guide for developing behavioral objectives*. New York David MacKay Company, Inc., 1972. (Resenha mimeografada de Amélia A.D. de Castro).

HAUSER, Arnold. *História social da literatura e da arte*. Volumes 1 e 2. Trad. Walter H. Geenen. São Paulo, Mestre Jou, 1973.

- HAUSER, Arnold. *Teorias da arte*. Trad. F.E. Quintanilha. Portugal, Editorial Presença; Brasil, Livraria Martins Fontes, 1973.
- HUBERMAN, A.M. *Como se realizam as mudanças em educação*. Trad. Jamil Martins. São Paulo, Cultrix, 1976.
- HUDSON, Tom. *Observações Gerais sobre Educação Criadora*. *Arte e Educação*, ano 1 n.º 10, fev/mar. 72.
- HUSÉN, Torsten. *Social influences on educational attainment: research perspectives on educational equality*. Paris, OECD, 1975.
- JAMESON, K. *Pre-school and infant art*. London, Studio Vista, 1973.
- JANNIBELLI, E.D. *A musicalização na escola*. Rio de Janeiro, Lيدador, 1971.
- KAMII, Constance. *Evaluation of learning in pre-school education: socio-emotional, perceptual-motor, cognitive development*. In: BLOOM, B., HASTINGS, J. e MADAUS, G. (eds.). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw-Hill, 1971.
-
- _____ e DEVRIES, Rheta. *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Trad. José Morgado. Lisboa, Socicultur Divulgação Cultural, s/d.
- KEETMAN, Gunil. *Elementaria-first acquaintance with Orff-Schulwerk*.

Trad. Margaret Murray. London, Schott and Co. Ltd., s/d.

KEPLER, Selene R. *A criança de 6 e 7 anos*. Rio de Janeiro, INEP, 1964.

KESSEL, Leo. Nossa posição sobre a educação pré-escolar. *Educação e Sociedade*, ano 1, n.^o 1, set. 78. São Paulo, Cortez e Moraes (em convênio com a Univ. Est. de Campinas).

KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade*. Trad. José Reis. São Paulo, IBRASA, 1976.

KOELLREUTER, Hans. O ensino da música num mundo modificado. Palestra proferida na 1.^a Semana de Arte e Ensino, setembro de 1980, USP, São Paulo (mimeografado).

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LABAN, Rudolf. *Modern educational dance*. London, MacDonald and Evans, Ltd., s/d.

LANGER, Susana. *Ensaio filosóficos*. São Paulo, Cultrix, 1971.

LEENHARDT, Pierre. *A criança e a expressão dramática*. Lisboa, Editorial Estampa, 1974.

LÉFÈVRE, Henry. *Lógica formal - lógica dialética*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. (Perspectivas do Homem, vol. 100).

LEIF, Joseph e BRUNELLE Lucien. *O jogo pelo jogo: atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes*. Trad. Júlio César Castañon Guimarães. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

LÉLLIS, F.A.P. É tempo de fazer arte nas escolas. Em todos os sentidos. *Jornal da Tarde*, 13 mar. 1979. Caderno de Leituras, p.13.

LOPES, Aladyr Santos. *Teatro: jogos de observação e imaginação, habilidades físicas e vocais, reflexos e ritmo*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1973. (Atividades no 1.^o grau, vol. 1).

Teatro: jogos de faz de conta, de expressão corporal com movimento, de estátua e inventiva. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1973. (Atividades no 1.^o grau, vol. 2).

LOWENFELD, Viktor. *Desarrollo de la capacidad creadora*, volumes 1 e 2. Buenos Aires, Kapeluz, 1961.

e BRITAIN, Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, Mestre Jou, s/d.

MAHLE, M. Aparecida. *Iniciação Musical*. Brasil, Irmãos Vitale, s/d.

MANTOVANI de ASSIS, Orly Z. *Uma nova metodologia de educação pré-escolar*. São Paulo, Pioneira, 1980. (Col. A pré-escola brasileira, coord. Paulo Nathanael Pereira de Souza).

- MARIN, Alda Junqueira. *Educação, arte e criatividade: estudo da criatividade não verbal*. São Paulo, Pioneira, 1976.
- MARX-ENGELS. *Sobre Literatura e Arte*. 1.^a ed. Trad. Olinto Beckerman. São Paulo, Global Ed., 1979.
- MIALARET, Gaston. *A educação pré-escolar no mundo*. Lisboa, Moraes Ed., 1976.
- MICHALSKI, Yan. Teatro na educação. *Revista Educação* n.º 7, jan/mar, 1973, p.76 a 83.
- MIEL, Alice. *Criatividade no ensino*. 2.^a ed. Trad. Aydamo Arruda, revisão de J. Reis. São Paulo, IBRASA, 1972.
- MONTEIROS, R. Fourneaut. *Jogos dramáticos*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- MONTESSORI, Maria. *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. Trad. Aury Azélio Brunetti. São Paulo, Flamboyant, 1965.
- MORAIS, Frederico. *Artes plásticas: a crise da hora atual*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- NIDELCOFF, M.T. *Uma escola para o povo*. Trad. João Silvério Trevisan. São Paulo, Brasiliense, 1979.
- NOGUEIRA, Oracy. *Pesquisa social: introdução às suas técnicas*. São Paulo, Nacional, 1977.

- NOVAES, M.H. *Psicologia da Criatividade*. Rio de Janeiro, Vozes, 1972.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 2.^a ed. Petrópolis, Vozes, 1978.
- PANOFSKY, Erwin. *O significado nas artes visuais*. São Paulo, Perspectiva, 1976.
- PARLETT, Malcolm e HAMILTON, David. L'evaluation illuminative: une demarche nouvelle dans L'Etude des Programmes d'Innovation (apostila do "Cours intensif de formation sur l'evaluation en matiêre d'enseignement"). Paris Institut International de Planification de l'education, 1975.
- PATTO, M. Helena Souza. *Privação Cultural e Educação Pré-Primária*. 2.^a ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1977.
- PEDROSA, Mário. *Mundo, homem, arte em crise*. Org. de Aracy Amaral. São Paulo, Perspectiva, 1975.
- PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 9.^a ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1978.
- PIAGET, Jean. A educação artística e a psicologia da criança. *Revista Pedagógica*, jan-jun, 1966, ano XII, vol. XII, n.^o 21, pp.137-139.

contemporâneo, v. 7).

REGNER, Hermann. *Orff-Schulwerk: Canções das crianças brasileiras*. B. Schott's Söhne-Mainz, 1965.

RIBEIRO, Darcy. *O processo civilizatório*. 3.^a ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

RODRIGUES, Augusto. Uma experiência criadora na educação brasileira. *Rev. Bras. de Est. Pedagógicos*, v. 59, n.^o 130, pp.251-256.

ROGERS, C. Por uma teoria da criatividade: In: *Tornar-se pessoa*. Lisboa, Moraes, 1961.

ROUQUETTE, M.L. *A criatividade*. Trad. Ramiro D. Fonseca. Lisboa, Ed. Livros do Brasil, s/d.

SÃ PEREIRA, Nayde J. de Alencar. *Bandinha rítmica: organização e prática*. Rio de Janeiro, Eulenstein Música.

SANTOS, Amicy e outros. *Persona, o teatro na educação e o teatro na vida*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1975.

SAVIANI, Demerval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo, Saraiva, 1973.

Educação brasileira: problemas. *Revista Educação e Sociedade*, ano 1, n.^o 1, set. 78. São Paulo, Cortez e Moraes (em convênio com a Univ. Est. de Campinas).

- SCHEFFLER, Ismael. *A linguagem da educação*. Trad. Balthazar Barbosa. São Paulo, Saraiva - Ed. Universidade de São Paulo, 1974.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático-científico na Universidade*. 3.^a ed. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.
- SIGNORELLI, Maria. *Teatro para criança. Cadernos de Teatro*, Rio de Janeiro, n.º 53, abril/maio/junho, 1972.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo, Summus, 1978. (Novas Buscas em Educação v.2).
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classe*. Trad. M. Helena Albarran. Lisboa, Moraes Ed., 1977.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Trad. Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo, Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1979. (Estudos; 62).
- STANT, Margareth A. *A criança de dois a cinco anos: atividades e materiais*. Trad. Marisa Murray. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.
- STOKOE, P. *La expresion corporal y el niño*. Buenos Aires, Ricordi, (1974).

e SCHÄCHTER. *La expresion corporal*. 1.^a ed. Buenos,

Aires, Paidós, 1977. (Biblioteca del educador contemporáneo, v.13).

STUBBS, Michael. *Language, Schools and Classrooms*. Contemporary sociology of the school. General editor John Eggleston-Met Luen Co. Ltd. London.

TAYLOR, Calvin. *Criatividade: progresso e potencial*. 2.^a ed. Trad. José Reis. São Paulo, IBRASA, 1976.

TORRANCE, E.P. e TORRANCE, J.P. *Pode-se ensinar a criatividade?* São Paulo, EPU, 1974.

TURNER, Johana. *Desenvolvimento cognitivo*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

UNESCO. *O desenvolvimento da criança do nascimento aos 6 anos*. São Paulo, Pioneira, 1979.

USPENSKY, B.A. Sobre a semiótica da Arte. In: A linguagem dos signos: comunicação, poética, semiologia (textos básicos). *Tempo Brasileiro* n.º 29, abril/junho, 1972, Rio de Janeiro.

VERGUEIRO, Maria Alice. O Teatro na Educação. *Comunicação e Artes*, São Paulo, 3, 1970, pp.59 a 79.

Expressão dramática na escola. *Educação*,

10/out/dez 1973.

VIEIRA, Evaldo A. Poder e educação. *Revista Educação e Sociedade*,

ano 1, n.^o 1, set. 78. São Paulo, Cortez e Moraes (em convênio com a Univ. Est. de Campinas).

WEINER, I.B. e D. ELKIND. *Desarrollo normal y anormal del preescolar*. Buenos Aires, Paidós, 1976.

WELLS, Renêe. *O corpo se expressa e dança*. Rio de Janeiro, F.Alves, 1977.

WILLEMS, Edgar. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires, EUDEBA, 1961.

_____ *El ritmo musical*. Buenos Aires, EUDEBA, 1964.

_____ *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires, EUDEBA, 1964.

_____ *Educación musical I: Guía Didáctica para el maestro*. Buenos Aires, Ricordi, (1973).

WILSON, Brent. G. Evaluation of learning in art education. In: BLOOM, B., HASTINGS, J. e MADAUS, G. (eds.) *Hand hand-book on formative and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw-Hill, 1971.

WITKER, Geraldine P. *Privação Cultural e Desenvolvimento*. São Paulo, Pioneira, 1975.

YOLANDA, Regina. *Artes plásticas na escola primária*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1967.

e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano M. Oiticica. 2.^a ed. Rio de Janeiro, Zahar; Brasília, INL, 1974.

AGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança.* Trad. Álvaro Cabral. 2.^a ed. Rio de Janeiro, Zahar; Brasília; INL, 1975.

Seis estudos de psicologia. Trad. M. Alice M. D'Amorim e Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro, Forense Universitária, s/d. (Culturas em Debate).

Para onde vai a educação? 3.^a ed. Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro, Livr. José Olympio e Unesco, 1975.

Psicologia e Pedagogia. 3.^a ed. Rio de Janeiro, Rio Forense, 1975.

e INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança.* 5.^a ed. Trad. Octavio M. Cajado. São Paulo-Rio de Janeiro, Difel, 1978.

PINES, Maya. *Técnicas Revolucionárias de Ensino Pré-escolar.* A criança dos 3 aos 6 anos. IBRASA.

PLEKANOV, George. *A arte e vida social.* São Paulo, Brasiliense, 1969.

READ, Herbert. *Educación por el arte.* Versión castellana Luis Fabricant. Buenos Aires, Paidós, s/d. (Biblioteca del educador

ANEXO I

- Instrumento 06 "Guia para o desenvolvimento de atividades de expressão criadora na pré-escola".
- Relato das observações sobre o processo de aplicação do programa.
- Propostas para a reformulação do manual.

Nota explicativa

A fim de facilitar a compreensão de como se deu a aplicação da nossa proposta, optamos por apresentar o instrumento através do qual ela pôde se concretizar — "Guia para o desenvolvimento de atividades de expressão criadora na pré-escola" — entremeados de comentários a respeito de como foi esta aplicação, resultado de informações colhidas nos relatórios das observadoras e aplicadoras do programa.

Também já apresentamos, aqui, algumas sugestões para reformulação de certas atividades, decorrentes do próprio processo de avaliação.

Convém, ainda, esclarecer que a primeira parte deste manual foi totalmente modificada e é apresentada em sua nova versão. Já a segunda parte, onde são propostas as atividades, permanece na forma em que foi organizada originalmente.

"GUIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE
EXPRESSÃO CRIADORA NA PRÉ-ESCOLA"

(Sugestões para o desenvolvimento de
atividades em música, artes plásticas,
expressão corporal e oral.)

ÍNDICE

PALAVRAS AO PROFESSOR	01
BREVE HISTÓRICO	03
A ARTE NO PROCESSO EDUCATIVO	05
A necessidade da arte na educação infantil	05
O significado da arte para a criança	06
O papel do professor de arte	07
O problema da avaliação em arte	11
A CRIANÇA E SUAS FORMAS DE EXPRESSÃO CRIADORA	14
Algumas considerações sobre a criança de 6 anos de idade..	14
As diferentes formas de expressão criadora utilizadas pe	
la criança pré-escolar	19
A expressão gráfica	19
A expressão pelo som e pelo movimento rítmico	26
A expressão verbal	39
A expressão corporal	40
O jogo dramático	42
DESCRIÇÃO E CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PROPOSTA	45
Aspectos gerais	45
Os objetivos	50
As atividades	55
Justificativa para as atividades propostas	57
ESTRUTURAÇÃO DO PROGRAMA	66
CADERNO DE ATIVIDADES	67

"Ao longo de todo o seu desenvolvimento, a crian
ça procura conhecer-se e, conhecendo-se ela
procede a uma abordagem do lugar que lhe cabe
na ordem do mundo. Pela expressão, pelo jogo,
ela faz um confronto, projeta-se na imagem do
seu papel e extrai dessa imagem os elementos
que a enriquecem."

(J. Majault - "L'Expression dramatique et
l'enfant")

PALAVRAS AO PROFESSOR.

A nossa preocupação fundamental, ao organizar este "Guia", foi realizar uma proposta de ensino na qual o aluno tivesse a oportunidade de ser inquieto e participante, de ser uma pessoa inteira, com seu conhecimento e sua afetividade, sua percepção e sua expressão criadora e crítica.

Mas, para tanto, é necessário um professor que esteja disposto a ser criança também, que não tema suas dúvidas e se empenhe em aprender com seus alunos. Um professor que permita à criança se revelar, pois só assim ela poderá se expressar de uma maneira própria e criadora, recriando a sua compreensão do mundo através de diferentes linguagens poéticas. Só assim deixará de ser um receptor passivo, para manter uma relação de interação com o mundo.

Certa vez ouvimos de um grande arte-educador, Augusto Rodrigues, que *"A escola está tão próxima da morte porque não permite o movimento."* Acreditamos que ele estivesse se referindo não só ao movimento físico, mas, principalmente, ao movimento mental.

Não gostaríamos que as aulas de arte contribuíssem para fazer da escola uma "escola para a morte". Por isso, a idéia deste "Guia". Mas não gostaríamos também que ele fosse tomado como um modelo, pois nesse caso perderia o sentido de sua existência. As atividades nele contidas devem ser encaradas como sugestões, (daí o seu título), e não como receitas a serem seguidas fielmente, pois se o professor de arte pretende de

envolver a criatividade em seus alunos, ele também precisa ser criativo!

E, para concluir, o nosso voto de esperança: desejamos, sinceramente, que este "Guia" ajude você, professor, a fazer de sua escola uma "escola para a vida".

BREVE HISTÓRICO.

Há dez anos lecionamos Educação Artística Infantil no Curso de Formação de Professores Especializados em Educação Pré-Escolar, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCC. Durante todo esse tempo pudemos observar um comportamento comum em nossos alunos: uma quase total incapacidade crítica e criativa, reforçada pela prática de basear seus trabalhos e atividades em moldes, modelos e cópia. Sentíamos, neles, uma necessidade imperiosa de aprender como e o quê fazer (sem se preocupar com o porquê fazer) de uma forma imposta, "de fora para dentro". Dessejavam receitas, sempre.

Apesar de nossa posição contrária a tal prática, frequentemente os surpreendíamos trocando entre si riscos de desenhos e modelos de "trabalhinhos" como cartões para o "Dia das Mães", máscaras para a Páscoa e outros enfeites mais.

Também em relação à música sempre vinham com pedidos de canções "para o lanche", "para o Dia dos Pais", "para o Dia do Índio" e outros dias mais...

No que se refere a propostas para dramatização, sempre apresentavam-nas na forma do teatro adulto convencional: cenário, roupas sofisticadas, texto decorado (às vezes dublado!).

Tudo isto nos levou a pensar seriamente sobre o fato de que as crianças estavam e continuariam a ser massacradas nas aulas de arte com desenhos mimeografados e trabalhos estereotipados; com aulas de música restritas ao ensino de canções para entrar, sentar, levantar e sair da escola, para a hora do lanche e, até, para escovar os dentes (!); realizando "teatro" no qual as falas

são decoradas e não compreendidas ou sentidas, e, muitas vezes, nem mesmo ditas, como no caso em que as crianças simplesmente dublam o disco!

Tais práticas conferem à educação artística um papel decorativo — e por isto mesmo secundário — em dois sentidos: não só para "enfeitar" o currículo da escola (e servir de chamariz para os pais nas escolas particulares), como, também, para "enfeitar" a escola nos dias de festa!

Sentimos, então, a necessidade premente de envolver nossos alunos num processo de ensino-aprendizagem no qual a arte fosse considerada na sua verdadeira função, e esta a razão do presente trabalho. Sobre o papel da arte na educação da criança, falaremos a seguir.

A ARTE NO PROCESSO EDUCATIVO.

A necessidade da arte na educação infantil.

Qual seria a função de um programa de arte numa escola para crianças? Frequentemente se tem debatido sobre a importância da arte num processo de educação infantil, relevando-se a sua contribuição positiva para o desenvolvimento em geral da criança. Mas será que na prática isto ocorre, ou seja, será que as atividades artísticas podem, de uma forma real, contribuir para um melhor desenvolvimento cognitivo, social, emocional e perceptual-motor? Acreditamos que sim, mas não do modo como os programas de ensino artístico vêm sendo desenvolvidos nas escolas.

De que maneira se desenvolve a criatividade, o espírito crítico da criança quando lhe é imposta uma folha de papel contendo um desenho já pronto, mimeografado, que ela apenas deve colorir?

De que maneira ela é estimulada a pensar, a coordenar idéias, quando o professor lhe determina como deve construir um "prédio" utilizando caixas de diferentes tamanhos, tirando-lhe a oportunidade de descobrir, por si própria, que as caixas maiores são mais estáveis, e, portanto, devem constituir a base do "prédio"?

Como poderá se desenvolver socialmente se as regras são sempre impostas pelo professor, se nunca tem oportunidade de trabalhar em grupo?

Tendo sempre que "pensar" ou fazer segundo modelo ou instruções do professor, sem chances de expressar o que sente, como

poderá se desenvolver emocionalmente?

Como poderá desenvolver o seu senso rítmico se o professor sempre lhe diz quais movimentos deve fazer, quantos e de que jeito?

A arte é importante, sim, no sentido de concorrer para um melhor desenvolvimento da criança, considerado sob todos os aspectos, mas, dependendo do modo como as atividades artísticas forem desenvolvidas, um programa de arte poderá ser até nocivo, contribuindo para formar adultos acríticos, não criativos, dependentes, sempre, de modelos e valores externos que lhes são impostos.

O significado da arte para a criança.

Para a criança a arte tem um significado diferente do que lhe confere o adulto: arte é simplesmente uma forma de expressão, assim como falar, rir ou movimentar-se. É uma forma de expressão natural, espontânea, própria de todo ser humano nesta etapa de seu desenvolvimento: ao invés de falar ou escrever, ela desenha sobre algo que lhe despertou interesse; ao invés de ouvir música ela faz a sua música, e assim por diante.

Quase que não se pode, portanto, falar em "arte infantil", porque a criança não tem intenção de fazer arte, mas simplesmente de se expressar.

Tal forma de expressão nada mais é do que uma forma de representar uma realidade que ela vive. Através dos seus desenhos, por exemplo, ela representa sua casa, seus pais e amigos, a sua festa de aniversário, revivendo de uma forma concreta, real, determinadas situações.

A representação infantil é consequência do que Piaget de-

nomina função simbólica, característica de um estágio do desenvolvimento da criança, o período pré-operatório, e decorrente de uma necessidade que ela tem de assimilar o real ao "eu", de compreender este real. É importante, então, que ela seja desenvolvida plenamente, para que a criança possa passar ao estágio seguinte. Daí a importância das atividades de arte na pré-escola, uma vez que as diferentes linguagens artísticas são, todas elas, formas de representação do real, propiciando, à criança, a oportunidade de representar. Mas, para tanto, é preciso que tais atividades sejam espontâneas, livres, expressão individual e única, e não repetição ou cópia de modelos dados pelo professor.

O papel do professor de arte.

Do que foi dito acima decorrem dois princípios pedagógicos para o ensino da arte na pré-escola: o da liberdade e o da atividade, ou, como propõe Piaget, um único princípio, já que os dois estão tão intimamente relacionados.

Sobre a importância da liberdade no trabalho artístico já falamos acima, quando ressaltamos que só ocorre a função simbólica se a criança puder se expressar livremente. Livre expressão não significa, entretanto, mero extravasamento de emoções, mas deve ser entendida como uma liberdade para a ação (tanto física quanto mental), o que implica uma ação refletida.

É ainda Piaget quem nos recomenda que a educação artística seja, acima de tudo, "...a educação desta espontaneidade estética e dessa capacidade de criação das quais a criança pequena já manifesta a presença;", lamentando que "...a ação do adulto, dos componentes do meio familiar e escolar contribuem, em geral, para

frear ou contrariar tais tendências, em vez de enriquecê-las."⁽¹⁾

Na prática isto significa que em arte, mais do que em qualquer outra área, o papel do professor deve ser o de um orientador, que incentiva a criança a desenvolver idéias próprias e a expressá-las, ao invés de querer que prevaleçam as suas e o seu modo de concretizá-las. Significa, ainda, que cabe a ele propiciar às suas crianças oportunidades de vivenciar diferentes experiências estéticas, ao invés de impor-lhes o que acha "bom" ou "bonito".

A função do professor de arte se resume, portanto, em estimular, na criança, uma expressão profunda e verdadeiramente sentida. Tal atitude, entretanto, não significa cair no extremo oposto, ou seja, deixar a criança sem orientação nenhuma, seja ao nível de soluções técnicas, seja ao nível de exploração de idéias. Com isso não estamos querendo dizer que o professor deva fazer pe la criança, ou mesmo determinar o quê ou como fazer, mas cabe a ele ajudá-la a decidir sobre a melhor forma de colocar em prática uma idéia e, até mesmo, se necessário, ajudá-la a desenvolver melhor esta idéia. No nível técnico, por exemplo: se a criança sente dificuldade em se utilizar dos potes de tintas, derrubando-os a toda hora, cabe ao professor ir em seu auxílio, ajudando-a a arrumá-los de tal forma que facilite o seu trabalho e evite o derramamento das tintas. Também poderá, caso necessário, intervir diretamente na realização do trabalho, como, por exemplo, grampeando partes de um objeto construído com caixas, o que a criança tem dificuldade em fazer sozinha. O importante é não negar auxílio no momento em que a criança o solicita, ajudando-a a solucio-

(1) A educação artística e a psicologia da criança, *Revista de Pedagogia*, 12, pp.137-140.

nar um problema técnico que realmente está acima das suas possibilidades resolver sozinha, isto porque não devemos negar, à criança, a oportunidade de ver concretizado o seu projeto de trabalho, o que iria frustrá-la muito.

Também em relação à exploração de idéias o professor tem um importante papel a desempenhar. Entregar o material à criança e deixá-la livre para utilizá-lo como quiser nem sempre pode ser a melhor coisa a fazer. Algumas crianças são bastante independentes e criativas para, nessas circunstâncias, realizarem o seu trabalho. Outras, no entanto, necessitam de um maior estímulo à criação. É aí que entra o professor, propiciando experiências ricas e variadas à criança, estimulando-a a uma experiência estética também rica e variada. Por exemplo: levar as crianças para fora da classe e fazê-las rolar na grama, sentir o cheiro das flores, observar o vento nas árvores e sentir o calor do sol é uma forma de incentivar a realização de um trabalho em arte bastante criativo, sem tolher a liberdade de criação das crianças!

Tais formas de ação do professor são importantes na medida em que ajudam a criança a se tornar independente e criativa, ao mesmo tempo em que a fazem sentir-se confiante e amparada em suas atividades.

Em relação à importância do fazer em arte, este fazer entendido como ação mental e física, gostaríamos de citar aqui uma frase de Lowenfeld e Brittain: "*O melhor preparo para criar é o próprio ato de criação*".⁽²⁾ Com isso eles pretendem dizer que a criança desenvolve conceitos teóricos a partir de uma experiência ativa, e que a transmissão de conhecimentos não tem sentido numa

(2) Desenvolvimento da capacidade criadora, p.16.

pré-escola. É misturando tintas que a criança aprende que o amarelo e o azul formam o verde; é explorando materiais sonoros que ela aprende que alguns sons são graves e outros agudos; é sentindo o ritmo de uma música e movimentando o seu corpo que ela compreenderá que a música se desenvolve sobre tempos fortes e fracos, e assim por diante.

Assim, é muito importante que o professor permita, à criança, criar e experimentar constantemente, com os conhecimentos e destrezas que possui no momento, ao invés de primeiro desenvolver-lhe aptidões e conhecimentos, para depois permitir-lhe criar e experimentar, pôr em prática seus conhecimentos e habilidades.

O que estamos querendo dizer é que é errado, por exemplo, dizer à criança que se ela misturar determinadas cores obterá outras; é ela própria quem deve descobrir isto! É errado, ainda, esperar que a criança demonstre bastante ritmo e domínio de seus movimentos para, então, lhe propor uma dança livre; é movimentando-se livremente que ela irá adquirir o senso rítmico e aprender a controlar seus movimentos. É errado esperar que a criança tenha um pleno domínio da linguagem, para, então, lhe propor criar estórias; o seu vocabulário e a sua capacidade de formular idéias através da palavra irão se desenvolver na medida em que ela pratica a linguagem. O importante é o desenvolvimento técnico caminhar ao lado do expressivo, pois a técnica e a expressividade evoluem progressivamente, em níveis complementares.

Resta-nos, agora, tecer algumas considerações a respeito de como deve ser o processo de avaliação em arte, o que faremos a seguir.

O problema da avaliação em arte.

A respeito da avaliação, de como ela ocorre frequentemente nas escolas, Nidelcoff faz duas afirmações interessantes: "A avaliação é considerada patrimônio exclusivo do professor" e "A avaliação é considerada como um fim em si."⁽³⁾

Na verdade a grande maioria dos professores considera o ato de avaliar como uma função única do professor. Os alunos, por sua vez, recebem a avaliação do professor passivamente, sem contribuir em nada para que ela ocorra, completamente alheios ao fato.

Ora, se queremos que as crianças aprendam a responsabilizarem-se por seus atos, a assumirem posição crítica e consciente na vida, é importante que participem ativamente do processo de avaliação, analisando objetivamente os seus erros e fracassos, bem como os seus sucessos.

É preciso, portanto, que alunos e professor realizem a avaliação juntos, compreendendo que ela não existe apenas em função dos resultados da aprendizagem, mas sim para verificar o que o aluno é capaz de fazer, assim como fazer uma análise da atuação do professor e da proficiência do plano de ensino. Enfim, existe para que se possa verificar se o que se planejou e executou foi eficiente em relação àquele determinado aluno.

Dentro deste enfoque, a avaliação deixa de ser encarada como a última etapa do processo ensino-aprendizagem e passa a ser entendida como um processo paralelo a ele.

A avaliação também nem sempre implica medir. Ela abrange

(3) Uma escola para o povo, pp. 82 e 83.

aspectos quantitativos mas também qualitativos. Mede-se a competência dos alunos sob alguns aspectos, mas em outros o progresso não pode ser medido, mas apenas avaliado ou estimado. É o caso da avaliação do progresso do aluno em sua capacidade de expressão artística. Não podemos fazer a avaliação de um desenho em termos quantitativos, mas podemos ponderar certos aspectos do mesmo, ou seja, a forma como a criança chegou a realizá-lo, não importando então o que fez, mas como o fez. Em arte, portanto, não se mede os resultados, mas avalia-se o modo como a criança se desempenha nas atividades propostas. Tal tipo de avaliação implica, obrigatoriamente, um processo contínuo, que ocorre simultaneamente com o ensinar e o aprender.

Temos então, bem distintas, duas formas de avaliação. Uma que se dá através de processo quantitativo, podendo ocorrer apenas ao fim de uma etapa de ensino-aprendizagem, própria para avaliar a competência (capacidade ou incapacidade) da criança para realizar uma determinada tarefa. Outra, que é uma avaliação qualitativa, devendo ocorrer durante todo o processo ensino-aprendizagem, e que preocupa-se não apenas com o resultado a que chega a criança, mas, principalmente, com a forma como chega a ele, ou seja, com o seu desempenho.

Certos tipos de aprendizagem são facilmente observáveis e mensuráveis, a eles se prestando uma avaliação da competência do aluno em relação aos objetivos propostos, enquanto outros não. Em arte, especialmente, a avaliação deve referir-se muito mais ao desempenho do aluno do que a sua competência. O desenho de uma criança, por exemplo, é a expressão do seu grau de desenvolvimento (cognitivo, emocional, social e perceptual-motor). Assim, considerar um desenho como "regular" ou "bom" implica emitir um conceito comparativo, ao invés de se avaliá-lo em função do desenvolvimento in

fantil. É avaliar o desenho em função de valores e normas extrínsicas, quando ele deve ser encarado como uma obra única, que não pode se sujeitar a padrões externos. Avaliar um desenho infantil em termos quantitativos é deixar de considerar as diferenças individuais das crianças!

A criança se expressa diferentemente, conforme a fase de desenvolvimento em que se encontra. Assim, a representação da criança não é pura e simplesmente a representação de algo, mas a representação de suas experiências, da sua interação com o mundo, do seu grau de desenvolvimento. Sendo um ser em desenvolvimento, a sua representação é um processo dinâmico, sempre em transformação, e assim torna-se impossível avaliar seus trabalhos a partir de normas ou valores adultos, que são estáticos e mais ou menos perenes.

O que queremos dizer é que os critérios normais de julgamento das obras de arte do adulto não servem para avaliar a arte infantil. Além do mais, a educação artística deve se preocupar muito mais com os efeitos do processo de criação na criança do que com os produtos deste processo.

Para que se compreenda melhor o porquê disso, torna-se necessário conhecer melhor como é a criança de 6 anos de idade que estamos considerando aqui. Assim, passaremos, a seguir, a falar sobre alguns aspectos do grau de desenvolvimento em que ela se encontra, possivelmente, nessa idade.

A CRIANÇA E AS SUAS FORMAS DE EXPRESSÃO CRIADORA.

Algumas considerações sobre a criança de 6 anos de idade.

Em relação ao seu desenvolvimento perceptual-motor, a criança de 6 anos já tem um bom controle dos músculos menores, utilizando as mãos com maior precisão. Já é capaz de recortar e colorir, de usar lápis, canetas e pincéis, sem problemas. Além disso equilibra conscientemente o corpo no espaço, é capaz de desenvolver movimentos básicos de locomoção como andar, correr e saltar, com equilíbrio e ritmo.

Também sua capacidade de percepção visual, auditiva e tátil já está bem desenvolvida, e ela demonstra um prazer todo especial em explorar sensorialmente os materiais.

Quanto ao seu desenvolvimento sócio-emocional ela ainda se encontra numa fase pré-cooperativa, ou seja, ainda que tente manter um relacionamento social, não o faz com sucesso: as trocas são *"... ao mesmo tempo sociais, do ponto de vista do sujeito e centrados na própria criança e em sua atividade própria, do ponto de vista do observador."*⁽⁴⁾

É por isso que a criança, nessa idade, tem dificuldade em participar de jogos com regras, em compartilhar o seu material, ou em construir algo em grupo. Também é incapaz de dialogar, mantendo uma linguagem que

"...em sua perspectiva própria, o sujeito fala para o interlocutor e não para si; na dos observadores, porém, que o comparam ao que ele saberá fazer depois, fala do

(4) Jean PIAGET e Bärbel INHELDER, A psicologia da criança, p.101.

seu ponto de vista e não consegue assegurar um contato cooperativo". (5)

A criança de 6 anos já tem uma linguagem completa, sendo capaz de expressar verbalmente suas idéias e suas emoções. No entanto, a sua compreensão do mundo ocorre apenas a partir de um ponto de vista, o seu, resultando numa visão egocêntrica, ou seja, centrada nela mesma. Tal forma de compreensão é fruto de sua incapacidade de considerar dois aspectos de uma mesma situação. (Ex.: o experimento da caneca, no qual a criança, depois de afirmar que duas canecas têm a mesma quantidade de água, observando o experimentador despejar a água de uma delas num copo estreito e alto passa a afirmar que este contém mais água, pois se concentra apenas na qualidade altura, desprezando o fato de que o copo alto é, também, mais estreito).

Outra característica é a sua incapacidade de "voltar atrás" com o seu raciocínio, ou seja, a irreversibilidade de pensamento, que não lhe permite compreender que se $2+2=4$, $4-2=2$.

Por esta razão tem, ainda, dificuldade para compreender questões que envolvam comprimento, substância e área. No primeiro caso, observando dois palitos do mesmo tamanho, concorda com isto se ambos estão alinhados, mas se um se encontra em posição diferente do outro dirá que o palito que está à frente é o maior.

No segundo caso ela confunde-se com a forma da substância. Se lhe apresentarmos duas bolinhas de argila, iguais, ela concordará com isto, mas se logo em seguida tomarmos uma das bolinhas e modificarmos a sua forma, alongando-a ou achatando-a, ela

(5) Jean PIAGET e Bärbel INHELDER, op. cit., p.103.

dirá que uma é maior que a outra.

Em relação aos problemas de área, acredita que uma é menor que outra (quando na verdade não o é) conforme a disposição dos elementos dentro dela: se todos estiverem juntos, num canto, entenderá que a área é maior do que quando forem colocados espalhados sobre sua superfície.

Essa característica do pensamento infantil é chamada por Piaget de não conservação. Mas, além dela e das já citadas anteriormente, a criança de 6 anos tem, também, dificuldade em classificar ou seriar, e ainda mais, confunde o nome de um objeto como sendo uma propriedade do mesmo, o que se chama concretismo infantil.

Por tudo isso, Piaget denomina a fase em que se encontra a criança pré-escolar (4 a 6 anos), de pré-operacional, pois toda ela é marcada pelo seu modo intuitivo de pensar. Será, pois, apenas no período seguinte, a fase das operações lógicas, que a criança irá raciocinar de um modo menos intuitivo e mais lógico, ou seja, conseguirá superar a sua experiência e as aparências.

Outro aspecto que surge nessa fase é o aparecimento da função simbólica (ou semiótica). Ela permite à criança representar o conhecimento adquirido através da ação, desligar-se da ação presente e evocar realidades ausentes, o que não acontecia na fase anterior, quando a criança imitava os gestos de um adulto, sem que tal gesto se constituísse ainda numa representação, por ser cópia de um modelo.

Ocorre, então, que

"... ao invés de repensar simplesmente num acontecimento interessante ou impressionante, a criança tem necessidade de um simbolismo mais direto, que lhe permita reviver o acontecimento em lugar de se contentar com uma evocação mental."(6)

(6) Jean PIAGET e Bärbel INHELDER, op.cit., p. 53.

Assim, ela revive situações através de desenhos e dramatizações.

Como consequência desse pensamento representativo a criança passa a entender a relação de identidade e de função. No primeiro caso compreende que um fio, do qual se corta um pedaço, mudou de tamanho, mas continua o mesmo. No segundo caso já é capaz de compreender que dobrando-se um pedaço de arame em duas partes diferentes, uma maior e outra menor, as partes aumentam ou diminuem, uma em função da outra.

Cinco formas diferentes de representação podem ser observadas no período pré-operatório, sendo que todas surgem mais ou menos simultaneamente: imitação, simulação, onomatopéia, representação bidimensional e tridimensional, e dramatização. Esta última, Piaget considera uma classe especial de representação, por abranger a simulação e a imitação, além de muitos outros elementos como conhecimento da estrutura do tempo, conhecimento físico e social, classificação e linguagem.

A imitação é uma forma de representação na qual a criança emprega o próprio corpo para representar um objeto, por exemplo, quando abre os braços e corre imitando um avião, usando o seu próprio corpo como símbolo.

A simulação ocorre quando a criança emprega um objeto qualquer para representar outro, por exemplo, quando toma uma caixa e brinca de carrinho com ela.

Dá-se a onomatopéia quando a criança se utiliza de sons para representar. Por exemplo, quando imita com a voz o barulho dos automóveis. Tal tipo de representação geralmente ocorre com

a imitação ou a simulação.

A representação tridimensional é a criação de um modelo tridimensional, seja em argila, com caixinhas, areia etc. Já a representação bidimensional é a que ocorre através do desenho e pintura.

Para Piaget o desenho infantil já é uma forma de representação a partir do momento em que a criança nomeia os seus rabiscos (na fase da garatuja). Concorda com Luquet⁽⁷⁾ quando este afirma que a criança desenha o que sabe, e não o que vê. Aceita a classificação que Luquet faz sobre os estádios do desenho infantil e, inclusive, compara-os com o desenvolvimento da estruturação do espaço na criança, que se inicia com a geometria topológica. O realismo do desenho infantil ignora a perspectiva e as relações métricas, mas leva em consideração ligações topológicas como vizinhança, separação, envolvimento e fechamento.

Para alcançar a dramatização a criança deverá primeiro imitar, simular, passar, enfim, pelas outras formas de representação. Só então será capaz de representar um papel que compreende uma situação específica. Mesmo assim, de início, representará isoladamente, sem interagir com as outras crianças, e só mais tarde será capaz de representar em grupo, primeiro sem que haja comunicação verbal, até que, finalmente, poderá ocorrer, em grupo, a representação de uma situação determinada, cada um representando o seu papel, mas todos interagindo, inclusive verbalmente.

Dada a importância da dramatização para a criança, Kamii salienta que este tipo de representação deve merecer destaque em todo planejamento de atividades para a pré-escola, afirmando:

(7) Le dessin enfantin, apud Jean PIAGET e Bärbel INHELDER, op. cit., p. 56-59.

"A representação sócio-dramática ocupa um lugar especial na lista de objetivos educacionais não só por serem tantos os aspectos cognitivos que a constituem, mas também porque serve de ponte entre a inteligência sensório-motriz e a representação."(8)

Para a criança o "jogo dramático", como prefere chamar Peter Slade⁽⁹⁾, é um "faz de conta" que não a ilude, mas que também não é percebido como a forma natural através da qual amplia seus conhecimentos, amadurece-se emocional e socialmente. Nele a criança "...é um autor e um ator indivisível. Ela representa o que é, no mesmo momento, e é o que está representando."⁽¹⁰⁾

Trataremos, a seguir, das implicações metodológicas referentes ao desenvolvimento dessas diferentes formas de expressão, próprias à criança pré-escolar.

As diferentes formas de expressão criadora utilizadas pela criança pré-escolar.

A expressão gráfica.

A fase do desenho infantil em que se encontra a criança de 4 a 7 anos de idade (aproximadamente) é a chamada fase pré-esquemática, época em que a criança busca, conscientemente, uma forma de representação gráfica que a ajude a expressar os seus sentimentos e o conhecimento que tem do mundo.

(8) Evaluation of learning in pre-school education: socio-emotional, perceptual-motor, cognitive development. In: B. BLOOM, J. HASTINGS, G. MADDAUS (eds.), Handbook on formative and summative evaluation of student learning, p. 292:

(9) O jogo dramático infantil.

(10) J. MAJAULT, L'expression dramatique et l'enfant, Apud Claude CHALANGUIER e Henri BOSSU, A expressão corporal: método e prática, p.195.

Na fase anterior, da garatuja ou rabiscção, a criança en contrava-se envolvida, principalmente, numa atividade cinestésica, submissa ao prazer do movimento sobre o papel. Agora, entretanto, ela se empenha em relacionar o que desenha com o mundo.

Nessa fase a criança busca a melhor forma para representar uma idéia, e é por esse motivo que os seus símbolos gráficos mudam constantemente. Será só na fase seguinte (fase esquemática) que ela irá estabelecer um modelo para cada idéia, o esquema, de modo que seus desenhos serão facilmente identificáveis pela ma neira como um objeto será repetidamente desenhado, sempre da mesma forma.

Em relação ao tratamento do espaço, os trabalhos das crian ças que se encontram na fase pré-esquemática demonstram que ela tem um conceito espacial diferente do do adulto. Sob o ponto de vista deste ela arruma os elementos do seu desenho de uma forma aleatória, espalhados pelo papel, sem uma ordem ou nexos. Acontece, no entanto, que a criança entende o espaço como aquilo que a cerca, como algo que gravita ao seu redor, concebendo todos os seus elementos apenas em relação a si própria. Tal fato decorre da visão egocêntrica que ela tem do mundo, nesse período do seu desenvolvimento. Já na fase posterior, a esquemática, a criança se aproximará mais da concepção espacial adulta, pois arrumará os elementos do seu desenho sobre uma linha (imaginária ou real), a "linha de base", o que o tornará mais compreensível e ordenado pa ra o adulto.

Outro fato característico da fase pré-esquemática refere-se ao grande envolvimento emocional da criança no trabalho. O que ela representa, o tamanho que destina a cada figura, assim como a cor que emprega são condicionados a juízos de valor. Em decorrência disso, raras vezes existe a relação tamanho-objeto ou cor-

-objeto. Por exemplo, o irmão mais novo (e menor) é desenhado em tamanho muito maior do que ela própria, enquanto a mãe é pintada de roxo ou de amarelo-limão, se estas forem as suas cores preferidas. Na fase seguinte, ao contrário, a criança irá adquirir o esquema da cor: o céu será sempre azul, o sol vermelho, laranja ou amarelo, e assim por diante.

Ao professor cabe compreender as características do desenho da criança em cada fase do seu desenvolvimento, para que possa agir de acordo. Por exemplo, ensinar à criança o uso do espaço conforme o conceito do adulto, impor um modo de representar determinado objeto, um modelo, corrigir proporção das formas ou ensinar como empregar "corretamente" as cores ser-lhe-ia extremamente prejudicial. A criança perderia a confiança em seu próprio trabalho criador. Além do mais, de nada adiantaria, pois agir assim seria como tentar ensinar a criança a andar ou falar, sem que ela estivesse pronta para isso! É preciso que o professor compreenda que o desenho, para ela, é muito mais do que um passatempo agradável. É um meio pelo qual se desenvolve, é uma experiência de aprendizagem que não pode ser ensinada ou imposta, mas que depende dela, unicamente.

Através do desenho, a criança estabelece uma organização conceptual, e portanto este deve ser um processo "de dentro para fora". É por isso que, na pré-escola, o mero ensino de técnicas não tem significado nenhum, pois não acrescenta nada ao que a criança possa aprender sobre si própria e sobre o mundo.

É necessário ao professor conhecer o grau de desenvolvimento da criança, tanto para saber como agir (ou reagir) diante dos seus trabalhos gráficos, como para selecionar o material a ser empregado nas aulas de arte. Certos materiais podem ser restritivos ou inibidores se a criança não atingiu o desenvolvimento necessário

para lidar com eles, resultando, assim, num trabalho aquém da sua capacidade e, por isso mesmo, frustrador para ela.

As crianças na fase pré-esquemática estão muito mais interessadas na forma do que na cor. Assim os trabalhos com giz, lápis e caneta hidrocor são mais apropriados e mais interessantes para elas do que as tintas. Pela mesma razão, elas gostam de usar barro ou plastilina, pois aí também irão trabalhar especialmente a forma. Já as crianças que estão na fase esquemática se interessam bastante pelas cores, razão pela qual é necessário o desenvolvimento de atividades com tintas como guache, anilina e outras.

Ainda a respeito do material a ser empregado em aulas de artes plásticas convém fazermos aqui outras considerações. Muitos professores se queixam da falta de recursos para a compra de material artístico, sempre muito caro, desculpando-se assim das poucas realizações nessa área. Acreditamos que o problema do ensino artístico não é, realmente, o problema financeiro. Com "lixo", ou seja, restos de papéis, copinhos de plástico ou papel, palitos usados, pedaços de tecido, folhas secas, gravetos, e até terra ou areia, podemos realizar bons trabalhos de colagem e construção, muito apreciados pelas crianças. O problema está na falta de criatividade do professor para "descobrir" diferentes materiais que podem ser utilizados pelas crianças, e, principalmente, pelo conceito arraigado e errôneo do que venha a ser um material apropriado para uso artístico: um material caro. Tal conceituação está intimamente ligada à concepção burguesa de "belo", isto é, um trabalho artístico depende de materiais "bonitos" como papel laminado, papel cartão, tintas caras etc. Por que não seguirmos o exemplo do homem do povo que reaproveita materiais manufaturados, fabrica suas próprias tintas, enfim, usa a sua criatividade não só na execução do trabalho, mas também na seleção do material

a ser utilizado nele?

Nunca, portanto, o material deve ser tomado como um fim em si mesmo e ser um obstáculo ao desenvolvimento de um programa de arte. Um material caro não garante que o programa seja bom. Ele poderá ser substituído por outro, sempre, e não pode nunca ser considerado um fator primordial. Ele não é importante por si mesmo, mas pela forma como é empregado, devendo, portanto, ser entendido como veículo de uma expressão, e não causa dela.

Foi pensando nisso que o material selecionado para as atividades que compõem este "Guia" é apresentado em termos de sugestão, ou seja, ele poderá, sempre, ser substituído por outro. Pensamos num material básico, como:

papel: sulfite, de pão, de embrulho (utilizado pelo avesso) para desenhar ou pintar;

retalhos de papéis coloridos (de embrulho), cartolinas jornal e outros tipos de papéis, para os trabalhos de colagem.

lápiz: preto e colorido para desenhar; as crianças também podem descobrir outros materiais que substituem o lápis, como palitos de fósforo queimados, cacos de telha, carvão etc.

giz: de lousa, comum, ou de cera, para desenhar e colorir os trabalhos. É um material muito importante para a criança desta idade e por isso, na medida do possível, não deve faltar. O giz de lousa, mais barato, substitui facilmente o de cera se antes de ser utilizado for embebido numa mistura de água com cola (ou um pouco de leite), aderindo facilmente ao papel.

cola : pode-se empregar qualquer tipo de cola, e, se for o caso, até mesmo fazê-la, com farinha de trigo e água.

tesouras: as tesouras são necessárias, mas na falta delas as crianças podem rasgar o papel com as próprias mãos.

pincéis : já comentamos que nessa idade a criança pouca importância dá à cor, e assim os trabalhos com tinta podem ser dispensados; entretanto, se surgir a oportunidade de realizá-los, os pincéis, muito caros, podem ser substituídos por palitos com algodão ou tecido enrolado na ponta, ou até mesmo pelos dedos!

tintas : as crianças dessa idade gostam muito do efeito da anilina sobre o desenho feito a lápis ou giz; a anilina é um material relativamente barato se considerarmos a quantidade mínima de que precisamos para fazer com ela uma "água colorida". Aconselhamos, portanto, o seu uso. Em relação ao guache, bastante caro, ele pode ser substituído por tinta látex branca, que será colorida com corante apropriado, o que é até bem mais interessante, porque a própria criança "faz" a sua tinta!

Finalmente, aconselhamos o uso da sucata, que não só evita gastos com material caro, como, também, é um estímulo muito grande à criatividade da criança. Para tanto sugerimos a organização de caixas contendo diferentes materiais como:

- . palitos de fósforo, de dente ou sorvete
- . tampinhas de garrafa
- . botões velhos

- . copinhos de iogurte, margarina, água etc.
- . retalhos de tecido, fita, renda etc. (pode-se conseguir em grande quantidade com as costureiras!)
- . caixas de ovos, de remédios, de alimentos etc.
- . latas dos mais variados tipos
- . vasilhames plásticos para água, vinagre, álcool etc.
- . pilhas velhas
- . restos de fios, de arame
- . tocos, aparas de madeira, serragem (pedidos nas serrarias)
- . revistas e jornais velhos
- . sacos de compras (desses que os supermercados utilizam)

além de uma infinidade de outras coisas mais, que podem ser conseguidas pelos próprios alunos ou pelo professor.

Gostaríamos também de ressaltar a importância de se desenvolver trabalhos de criação em grupo, ainda que, nessa idade, nem todas as crianças estejam prontas para isso. Mas o incentivo a tal forma de criação é justamente necessário para que elas possam adquirir, mais tarde, essa atitude de compartilhar material e idéias.

Também gostaríamos, antes de encerrar este assunto, de comentar sobre o ato de "expor" os trabalhos infantis.

Como já afirmamos inúmeras vezes, a criança, nessa idade, não está preocupada com o produto, com o resultado final de seu trabalho, mas sim em como realizá-lo, ou seja, com o processo. Para nós, as tradicionais exposições realizadas apenas uma vez ao ano, e que se transformam num acontecimento muito importante, não têm razão de ser. Muitas vezes as crianças nem reconhecem os seus próprios trabalhos, uma vez que o professor guardou-os por tanto tempo! Ao contrário, expô-los na própria classe, logo após a

realização dos mesmos, na situação comum de um dia de aula, é um hábito que deve ser incentivado, pois com isso a criança sente valorizado o seu trabalho, o que é estimulante para ela, no sentido de se propor a realização de outros. As próprias crianças, com o passar do tempo, adquirem o hábito de, findo o desenho, colocá-lo no mural ou noutro local determinado para isso. Muitas vezes também podem desejar levá-lo para casa, no que devem ser atendidas, pois para elas isto é muito mais significativo do que guardá-lo numa pasta que levará para casa apenas ao final do bimestre (ou, muitas vezes, ao final do ano!).

Também o fato de permitir à criança escolher o que deseja expor contribui para o desenvolvimento do seu senso crítico, uma vez que ela própria se torna responsável pelo julgamento de seus trabalhos. Além do mais evita-se, assim, que o professor emita um julgamento sobre o produto, isto é, que avalie o trabalho final da criança segundo o seu conceito de belo, muitas vezes diverso do da criança.

A expressão pelo som e pelo movimento rítmico.

Música para a criança de 6 anos é som e movimento. Torna-se muito difícil, portanto, separar as atividades musicais das de expressão corporal ou mesmo do jogo dramático. Por exemplo, ao imitar um cavaleiro ela "galopa" e "relincha", ou seja, trabalha com o ritmo, o som e o movimento expressivo. Na verdade há uma série enorme de brincadeiras infantis baseadas no movimento rítmico e no ritmo sonoro, que não pode ser desconsiderada por nós! Willem's afirma a este respeito:

"Os movimentos humanos não só geram ritmos, como constituem um meio pedagógico direto, útil e até indispensável para o desenvolvimento do instinto rítmico. Se trata, o repetimos, de dirigir-se às fontes primeiras do ritmo, portanto, desde suas manifestações pré-musicais de ordem mais geral, ao ritmo mais comumente humano. Se recorrerá sobretudo à marcha, à corrida e ao salto, aos movimentos de braços e mãos (aos membros, em uma palavra, que expressam diretamente o ritmo e também a vontade, tão necessária para aquele)."

e, mais adiante:

"Cremos, sem embargo, que toda rítmica verdadeira deve estar baseada, não no ritmo musical, mas no movimento corporal (como o próprio Jacques Dalcroze o afirmara mais de uma oportunidade); isto é, no ritmo pré-musical, pois aquele é forçosamente uma aplicação particular do ritmo, como as vezes o é também da dança, a qual constitui a expressão mais imediata e mais pura do ritmo."(11)

Para a criança, portanto, os movimentos rítmicos, os ritmos percutidos no próprio corpo e a exploração sonora desta percussão, assim como dos sons que pode emitir com a boca (quando imita a sirene da polícia, por exemplo), são as primeiras formas de manifestação musical.

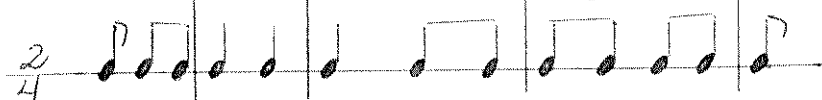
A palavra, por sua vez, uma das formas básicas de expressão rítmica, também é utilizada pelas crianças, desde cedo. Quem nunca surpreendeu uma delas repetindo uma palavra ou frase várias vezes seguidas, como que deliciando-se com isso, encantada com a magia do seu som ritmado? Talvez por isso mesmo Carl Orff a tenha tomado como base de seu método de educação musical. Nele a palavra é geradora do ritmo e, inclusive, da própria música.

O ritmo sentido e expresso através do corpo, aliado à palavra falada ou entoada ritmicamente, é uma constante nas brin

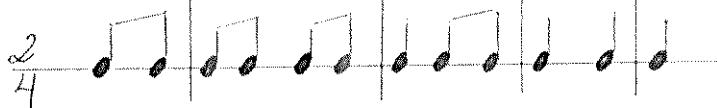
(11) Las bases psicológicas de la educación musical, apud Patrícia STOKOE, La expresión corporal y el niño, p.41.

cadeiras infantis. São inúmeras as falas ritmadas, as rimas e canções utilizadas pelas crianças para acompanhar determinadas brincadeiras, ou para precedê-las, a título de introdução ao jogo. Por exemplo:

-para pular corda: Abacaxi, xi, xi, quem errar é um saci.



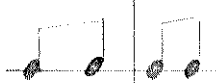
-para escolher o "pegador": Pamponeta, peta, peta, petã, peti.



-para "jogar" com o companheiro: Eu com as quatro,



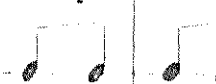
Eu sem ela,



Eu por cima,



Eu por baixo.

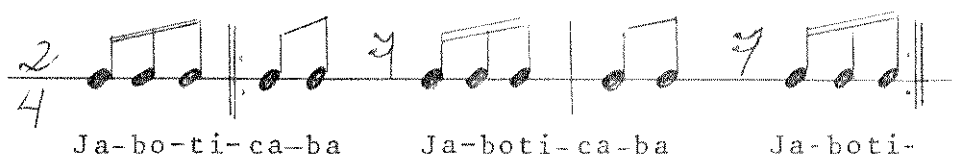


Também são muitas as canções folclóricas entoadas e percutidas, como "Escravos de Jô", "Pirulito que bate, bate", e outras mais. Cabe ao professor, portanto, estimular tais formas de jogo e incentivar a criação de outras, a fim de desenvolver na criança a percepção e a expressão do ritmo e da melodia.

A respeito da criação de melodias, gostaríamos de enfatizar, aqui, que tal forma de criação deve ser tão estimulada como outra qualquer. Se a criança na pré-escola apresenta dificuldades a esse respeito, é porque em música, mais do que em qualquer outra forma de expressão ela foi, sempre, obrigada a seguir

modelos, ou seja, a cantar as canções que lhe eram ensinadas, sem que, em momento algum, fosse incentivada a criar as suas próprias melodias!

Um trabalho que vise a criação de ritmos e melodias deve ser iniciado a partir da palavra falada ritmicamente:



É importante que em exercícios deste tipo se observe o ritmo na tural das palavras, para que a duração e acentuação das sílabas seja respeitada. Por exemplo, a palavra jaboticaba não poderia ser percutida assim

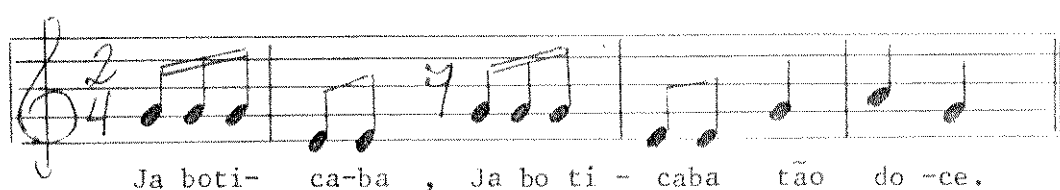


pois nesse caso estaríamos contrariando a sílaba tônica da palavra, e o próprio ritmo inerente a ela, o ritmo em que normalmente a pronunciamos!

A partir da palavra falada ritmicamente podemos propor à criança entoá-la também, o que, de início, ela fará utilizando apenas dois ou três sons:



Depois disso a criação de uma pequena frase melódica ocorrerá na turalmente:



Ainda a respeito do desenvolvimento de atividades de moviu

mento e percussão, gostaríamos de detalhar melhor como elas devem ser desenvolvidas, o que faremos a seguir.

Foi Dalcroze o primeiro a fundamentar um método de educação musical na rítmica corporal. Hoje a importância do movimento corporal para o desenvolvimento da musicalidade é ponto passivo. Mesmo Orff, que toma como base de seu método o ritmo da linguagem, reserva nele um lugar de destaque para o movimento do corpo. Vejamos então algumas considerações sobre como realizar exercícios de movimentação corporal.

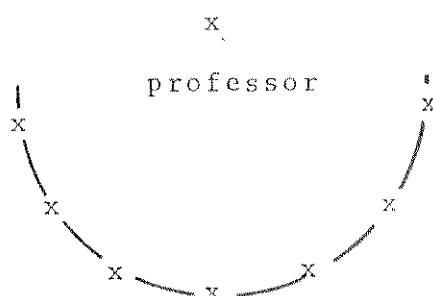
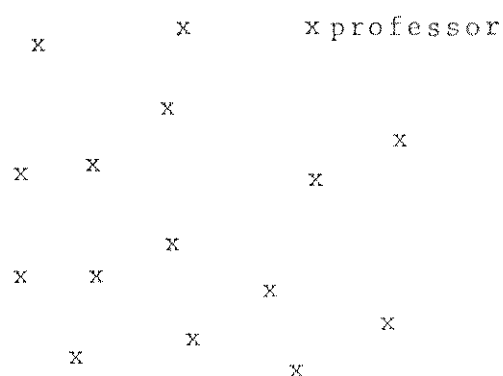
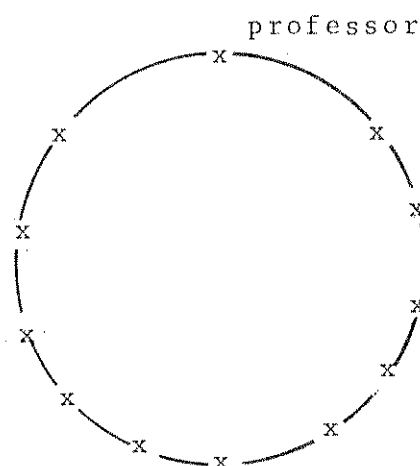
O local.

Os exercícios de movimento podem, até certo ponto, ser realizados na sala de aula, mas para uma melhor preparação rítmica será necessário um espaço maior. Na classe, o professor terá de se restringir a atividades rítmicas muito simples como marchar no lugar, bater palmas etc. O ideal para os exercícios de movimentação seria um local assoalhado onde os alunos pudessem sentar-se e deitar-se. Entretanto, sabendo que este tipo de local é impossível de se obter na maioria das escolas, sugerimos a utilização de qualquer área livre disponível: pátio, jardim, quadra etc.

A disposição dos alunos.

Antes de qualquer exercício de movimentação o professor deve certificar-se de que todos os alunos podem vê-lo facilmente, e de que cada um tem espaço suficiente para se mover. Pode arrumar os alunos em círculo, semi-círculo, ou dispô-los livremente no

espaço.



Se o número de alunos for excessivo para o espaço disponível trabalha-se com grupos.

A ocupação do espaço.

Em todo e qualquer movimento é importante que os alunos saibam como ocupar o espaço que lhes é destinado. O correto uso do mesmo implica no aproveitamento de toda a área, sem deixar vazios.

Os exercícios de locomoção.

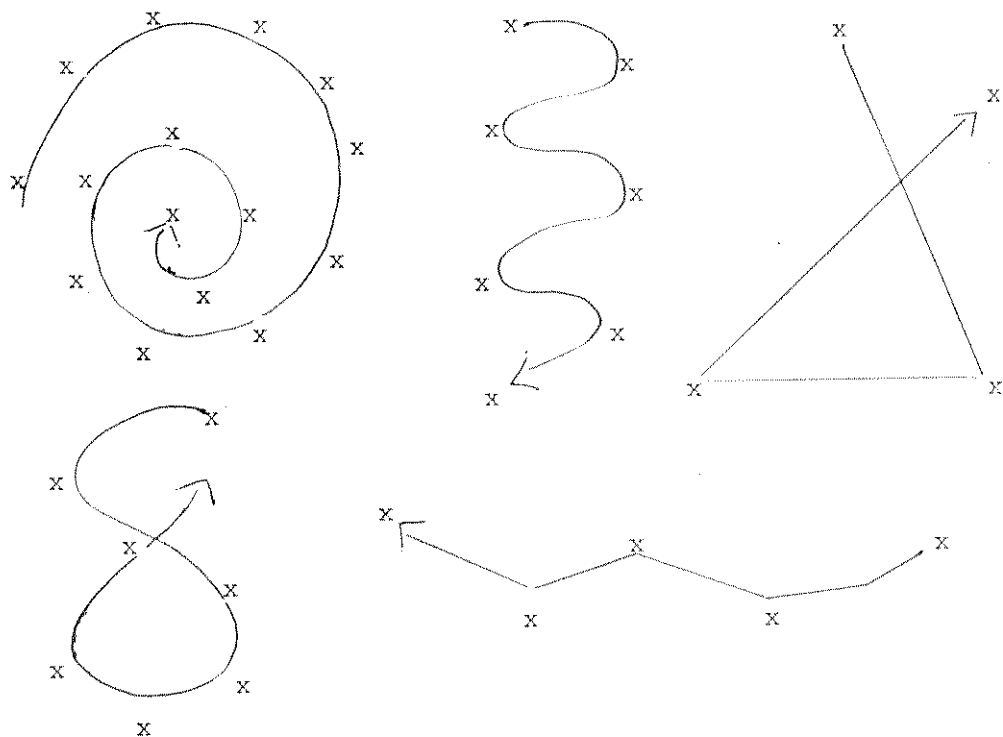
Os exercícios de locomoção podem ser feitos:

a) livremente, isto é, cada um se locomovendo para onde quiser,

desde que respeitando o espaço alheio (não dar encontros);

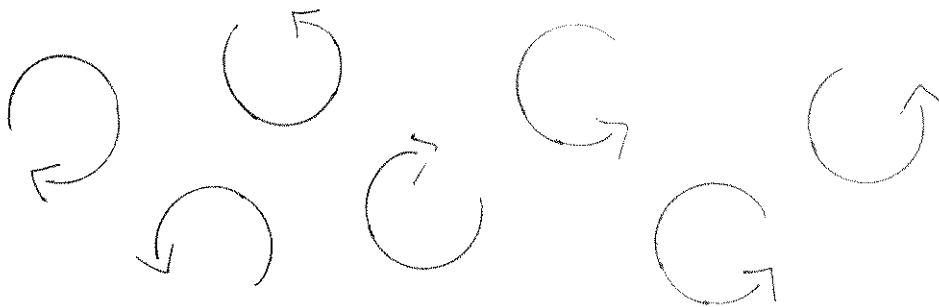
b) em círculo;

c) em formação de "cobra", ou seja, uma linha que se desloca segundo a direção dada a ela pela "cabeça da cobra", isto é, por quem vai à frente da linha. A locomoção em formação de "cobra" pode ser realizada formando-se figuras como caracol, oito, zigue-zague etc. Para facilitar a execução dos desenhos faz-se pequenas marcas no chão, como por exemplo:

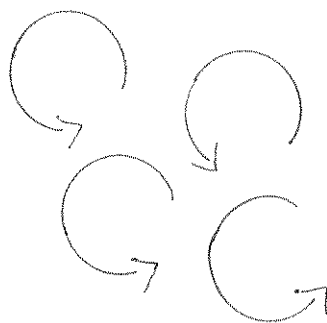
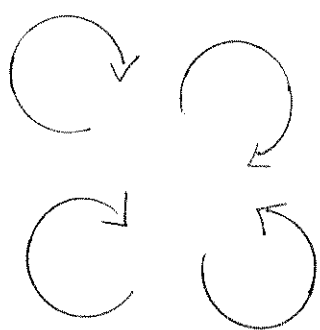


Também é possível locomover-se individualmente formando figuras, como por exemplo:

a) cada um formando pequenos círculos na direção que preferir;

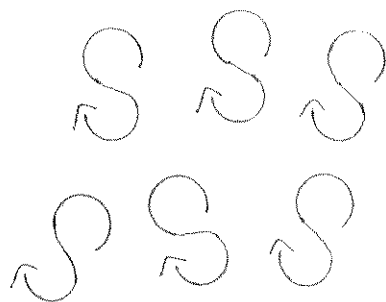
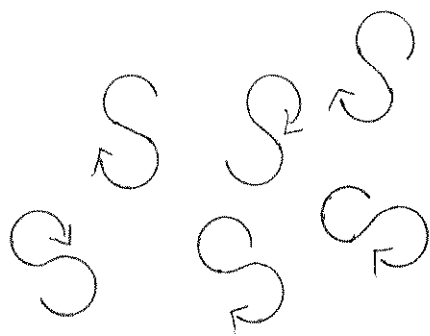


b) todos formando círculos numa direção única,



da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda;

c) formando "oito"



em diferentes direções

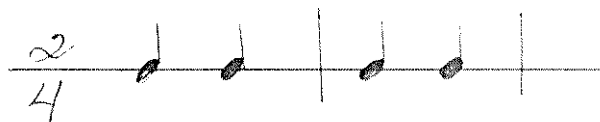
ou

numa única direção.

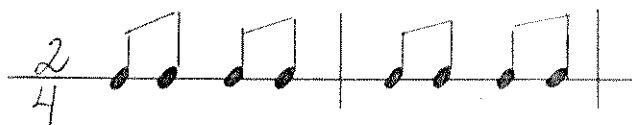
Os movimentos corporais.

Dentre as várias formas de movimento iremos trabalhar principalmente com os seguintes: andar, pular, saltar, correr, galopar e balançar-se.

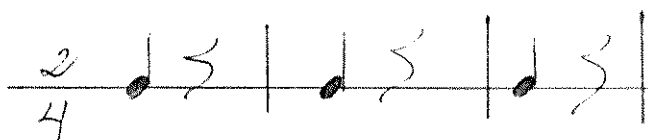
andar: É importante não confundir o passeio com a marcha. No primeiro o corpo deve estar mais livre, mais descontraído, e os pés tocam o chão sempre com a mesma força, enquanto que na marcha os tempos fortes são mais acentuados, ainda que a estrutura rítmica de ambos seja a mesma:



correr: O correr é um andar em velocidade maior. Sua estrutura rítmica é:



pular: Estrutura rítmica:



No pulo o corpo é impulsionado para cima, sempre no tempo forte, de várias maneiras diferentes:

- a) com os dois pés juntos, no lugar;
- b) com os dois pés juntos, locomovendo-se;
- c) no lugar, abrindo e fechando as pernas lateralmente;
- d) idem "c" porém locomovendo-se;
- e) no lugar, pernas abertas, um pé a frente e outro atrás, pular invertendo as posições, isto é, pé direito que estava na frente passa para trás;
- f) idem "e" mas locomovendo-se.

saltar: Para melhor distinção de movimentos fazemos diferença entre pular e saltar. O pulo é sempre com os dois pés, enquanto que no salto os pés tocam o chão alternadamente. O salto também

pode ser realizado no lugar ou locomovendo-se. Sua estrutura rítmica é:



galopar: Consiste em saltar sempre com um pé à frente e outro atrás, sendo que o da frente toca o chão sempre antes que o outro. Pode ser executado com ou sem locomoção. Sua estrutura rítmica é:



balançar-se: A estrutura rítmica é a mesma do galope, porém mais lenta. O balanceio poderá ser efetuado de várias maneiras:

- a) com os dois pés juntos, sem sair do lugar, balançar o tronco movendo-o ora para a esquerda, ora para a direita;
- b) no lugar, com as pernas abertas lateralmente, balançar todo o corpo apoiando-se ora num ora noutro pé (pode ser realizado aos pares);
- c) no lugar, pé direito à frente e esquerdo atrás, balançar-se para a frente e para trás (também pode ser feito aos pares);
- d) idem "b" porém locomovendo-se (pode ser realizado aos pares);
- e) idem "c" porém locomovendo-se;
- f) dois a dois, sentados no chão, costas com costas, mãos sobre as coxas, flexionar o tronco para a frente e para trás;
- g) sentados no chão, dois a dois, frente a frente, mãos dados, flexionar o tronco para a frente e para trás.

O acompanhamento para os exercícios de movimentação.

É sempre interessante que todo e qualquer exercício de movimentação tenha um acompanhamento, seja musical ou uma simples marcação dos tempos. Caso não disponha de vitrola ou gravador, o professor deve fazer os alunos cantarem enquanto se movimentam, ou então providenciar um acompanhamento de percussão, utilizando-se, para isso, de instrumentos apropriados, improvisando objetos sonoros ou, simplesmente, batendo palmas.

A percussão.

A percussão deve ser entendida aqui como a percussão de qualquer corpo sonoro, não havendo necessidade, portanto, da aquisição de instrumentos musicais específicos. Os próprios alunos podem construir seus instrumentos de percussão utilizando materiais simples, como caixas, latas, pedaços de madeira ou metal, moedas, e com eles confeccionar tambores, chocalhos, reco-reco, ganzãs, pandeiros, triângulos etc.

A percussão também pode ser realizada no próprio corpo, a saber: estalos de dedos, palmas, palmadas e sapateado.

palmas (P): O bater palmas requer uma postura ereta mas não rígida, e espaço suficiente para a movimentação dos braços. Pode-se obter variações sonoras do palmear batendo palmas com as mãos bem abertas (som agudo), mais fechadas, côncavas (som grave), ou, ainda, com as pontas dos dedos da mão direita na palma da mão esquerda (som bem agudo).

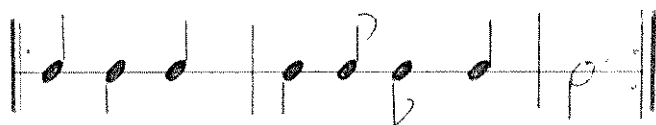
palmadas (p): A palmada consiste em bater com as mãos em diver-

sas partes do corpo: nos joelhos (p/j), nas coxas (p/c), no peito (p/p), ou na barriga (p/b). Estas palmadas podem ser executadas com ambas as mãos ao mesmo tempo, ou alternando-as. Os exemplos que iremos dar são sobre palmadas nos joelhos (p/j), mas podem servir para qualquer outro tipo de palmada:

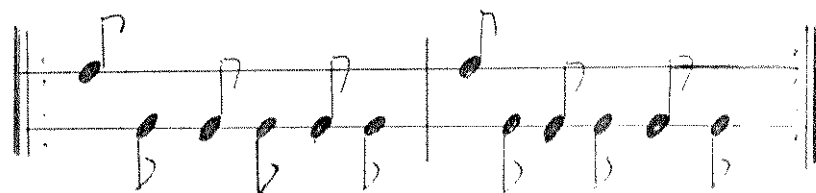
a) com as duas mãos simultaneamente;



b) alternando as mãos, ou seja, a mão direita bate sobre o joelho direito e a esquerda sobre o joelho esquerdo, uma de cada vez. Na grafia as notas de haste para cima representam a mão direita e as de haste para baixo a mão esquerda;

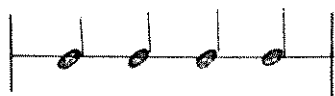


c) alternando as mãos e cruzando os braços, isto é, a mão direita palmeia os dois joelhos ou vice-versa. Ainda, aqui, a haste para cima é para a mão direita e a haste para baixo, para a esquerda. A linha superior representa o joelho direito enquanto que a inferior o joelho esquerdo.



sapateado (s): O sapateado pode ser com toda a planta do pé, só com a ponta ou só com o calcanhar. Ele ainda pode ser executado apenas com um pé, ou com os dois, alternando-os. Neste caso a haste para cima indica o pé direito, e a haste para baixo o es-

querdo.

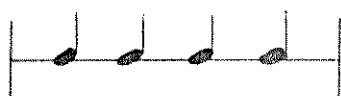


Com um pé.

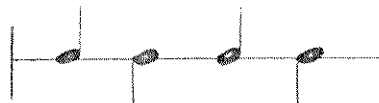


Com pés alternados.

estalos (E): O estalar de dedos também pode ser executado com as duas mãos simultaneamente, ou alternando-as. A haste para cima indica a mão direita, e a haste para baixo a mão esquerda.



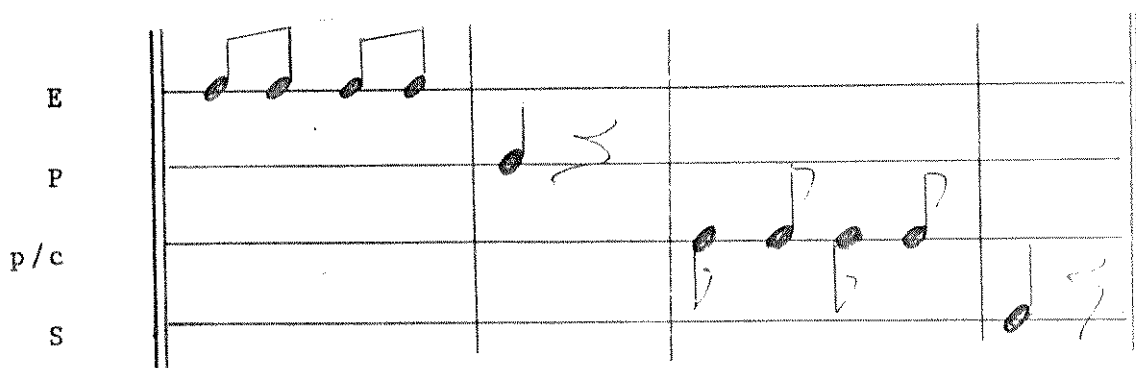
Com as mãos juntas.



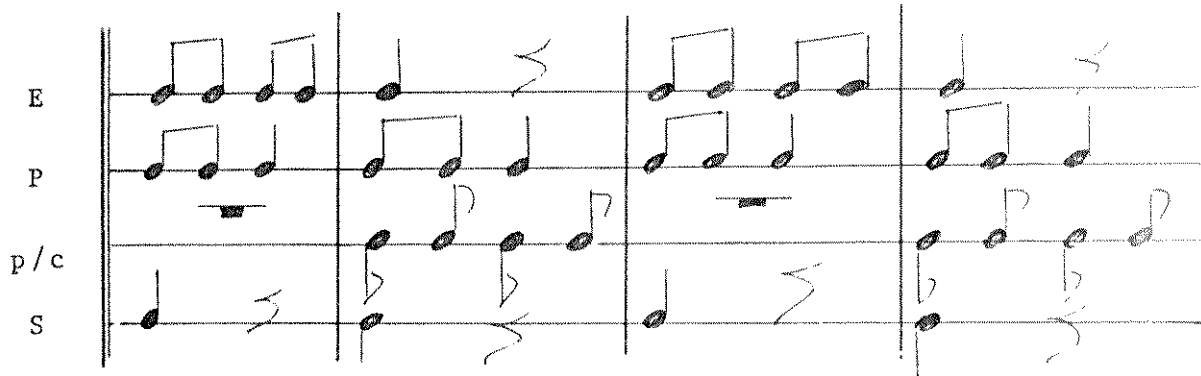
Alternando as mãos.

Os exercícios de percussão corporal podem utilizar dois ou mais sons diferentes. Neste caso, dependendo do exercício, ele pode ser executado por uma só pessoa (a) ou deverá ser executado por mais de uma pessoa (b).

a)



b)



A expressão verbal.

A palavra é considerada por Piaget uma manifestação da função simbólica, constituindo-se a linguagem num instrumento de representação.

Dada a relevância que ela tem para o desenvolvimento da inteligência, assim como para o desenvolvimento sócio-emocional, é necessário que a expressão verbal da criança seja incentivada, sem que para isto se programe, obrigatoriamente, atividades específicas. O que queremos dizer é que toda e qualquer atividade é uma oportunidade para o estímulo a essa forma de expressão.

Durante a realização dos trabalhos de arte, por exemplo, a criança deve ser convidada a falar sobre eles, o que faz ou pretende fazer, contando a "estória" do seu trabalho. Isto é sempre acolhido com prazer pela criança, que gosta de falar sobre suas realizações. Ela se sente estimulada, pois tal atitude da professora demonstra o seu interesse pelo que ela faz.

Também nos jogos e nas outras brincadeiras livres ocorrem situações nas quais a criança é incitada não só a se expressar verbalmente, como também a compreender o que lhe é comunicado.

Na criação de pequenas músicas ou de poesias, a criança pode apresentar-nos toda a força de sua expressão verbal. É necessário, no entanto, que o professor não ensine ou force a construção de poemas rimados.

Mas, é principalmente na dramatização espontânea que a criança tem maior oportunidade para expressar-se verbalmente. Para tanto, é necessário entender a dramatização como o momento oportuno para isso, o que implica não impor textos a serem decorados, mas um incentivo à livre expressão verbal, aceitando, inclusive, a criação de palavras novas que a criança inventa e utiliza com

naturalidade ("cachorro vira-lixo") e as longas estórias sem nexo (para nós, adultos) que ela é capaz de criar.

A expressão corporal.

A expressão corporal não pode ser confundida com a dança ou a ginástica, ainda que utilize recursos das duas. Na verdade, situa-se precisamente entre a dança e a ação, pois consiste na realização de movimentos expressivos com uma finalidade de comunicação.

Toda criança fisicamente sadia é capaz de correr, saltar, enfim, de movimentar o seu corpo das mais variadas formas, e, o que é mais importante, o faz com prazer. Através de sua atividade expressa alegria, cólera, tristeza, frustração, e, até mesmo, o conhecimento que tem a respeito das coisas e seres com os quais entra em contato. Essa capacidade de expressão através do corpo é própria na criança até uma certa idade. Ela assim se expressa com tanta naturalidade que podemos facilmente perceber como realmente vivencia a situação. Ela "é" o avião, o trem, o cachorro, quando os imita. A esse respeito diz Patricia Stokoe:

"A capacidade das crianças para expressarem-se corporalmente é algo inato nelas e nós — que nos consideramos adultos e sábios — deveríamos ajudá-las a conservar e desenvolver essa capacidade com todos os meios ao nosso alcance."(12)

À medida em que cresce, porém, a criança perde tal capacidade, o que acreditamos seja, em grande parte, por uma imposição

(12) Op.,cit., p.06.

da própria sociedade em que vivemos, que considera o corpo um objeto, algo diverso e alheio à mente.

Vemos, então, a necessidade de o professor incentivar a criança em suas manifestações corporais, de modo a procurar conservar, por mais tempo, essa forma de expressão.

Muitos professores, entretanto, acreditam que estão trabalhando para isso ao determinar à criança como utilizar seu corpo, e, muitas vezes, fazendo-as tomar a si — professor — como modelo. O resultado não é a utilização do corpo como forma de expressão, mas a repetição fria e inconseqüente de gestos e movimentos, a técnica sobrepondo-se à expressão.

É importante considerar-se que a maior ou menor expressividade corporal da criança depende do grau de consciência que ela tem do próprio corpo, e da interação do mesmo com o mundo. É necessário, então, conhecê-lo, sensibilizá-lo e dominá-lo, aprender a utilizá-lo plenamente para chegar a uma maior capacidade expressiva criadora, sem que as atividades utilizadas para esse fim sejam tomadas como objetivo último, ou seja, como fim em si mesmas, mas que sejam sempre encaradas como o caminho para uma melhor forma de expressão.

Do que já foi dito podemos retirar alguns conselhos práticos para o desenvolvimento de atividades nas quais a criança tenha a oportunidade de realizar a imitação, a simulação e a onomatopéia.

As crianças geralmente usam o corpo em suas brincadeiras livres. Gostam muito de imitar animais, automóveis, trens, aviões, e devem ser incentivadas a isso. Essa é uma forma de se desenvolver não só a expressividade de movimentos, como também o ritmo, além de permitir uma exploração sonora bastante rica. Cabe ao professor observá-las e, a partir daí, desenvolver atividades vi-

sando o aprimoramento dessa expressão.

O jogo dramático.

O jogo dramático é uma atividade própria do comportamento infantil, e, portanto, não pode e não deve ser ensinada. Na sua definição do que venha a ser o jogo dramático, Peter Slade explica:

"Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e público, diferenciados. Mas a criança, enquanto ainda ilibada, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos — cada pessoa é tanto ator como auditório. Esta é a importância da palavra drama no seu sentido original, da palavra grega drao — 'eu faço, eu luto'. No drama, i.e., no fazer e lutar, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático. As experiências são emocionantes e pessoais e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo. Mas nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que nós a imponhamos."(13)

Peter Slade⁽¹⁴⁾ distingue duas formas de jogo dramático: o jogo projetado e o jogo pessoal. No primeiro caso a criança não movimenta o seu corpo. Utiliza apenas as mãos movimentando um objeto ou brinquedo qualquer, podendo ou não a ação ser acompanhada de monólogo ou sons onomatopáicos (simulação e onomatopéia, segundo Piaget). No segundo caso a criança usa todo o seu corpo, locomove-se, há barulho e esforço físico, enfim, a criança toma a si o encargo de representar um papel (a própria dramatiza-

(13) Op.cit., p.18.

(14) Op.cit..

ção).

Enquanto o jogo projetado é mais comum nas crianças pequenas, o jogo pessoal surge por volta dos cinco anos de idade, o que não significa que ambos não possam coexistir. O primeiro pode persistir até 8-9 anos, enquanto que o jogo pessoal só surge quando a criança já adquiriu maior domínio de seus movimentos. Nesta fase o gesto é a linguagem.

Vejamos, agora, algumas recomendações sobre como proceder de modo a permitir que, mesmo na escola, o jogo dramático seja uma forma de expressão natural da criança.

Em primeiro lugar, devemos levar em consideração que nele não existe o problema de quem representa para quem. Conseqüentemente, a concepção de espaço no qual se desenvolve o jogo é diferente da do teatro. Por isso são desnecessárias as observações do professor sobre "não dar as costas para a platéia", pois ela inexistente, uma vez que todos participam do jogo. Caso ele não envolva diretamente todas as crianças, o restante delas participa ativamente através de apartes, torcidas, ruídos, o que as torna, também, parte do jogo.

No desenvolvimento do jogo dramático muitas vezes é necessário a apresentação de sugestões sobre o que fazer (principalmente em se tratando de crianças com menos de 7 anos). O professor, no entanto, nunca deverá mostrar como fazê-lo. Isto destruiria toda a criatividade da situação. O jogo dramático também não admite textos prontos, decorados. O professor deve encorajar a criança a improvisar suas falas, e, até mesmo, a criar as histórias a serem representadas.

O uso de fantasias já prontas deve ser evitado. A caracterização pode ser dispensada ou, quando utilizada, deve ser criada pelas próprias crianças. Elas gostam de fantasiar-se, mas é

importante que elas próprias criem a sua fantasia, máscaras e outros adereços. Também podem utilizar roupas e acessórios fora de uso como vestidos, chapéus, bolsas, sapatos de salto alto, colares e pulseiras, gravatas etc. As crianças também gostam muito de usar maquilagem e a satisfação é muito maior quando a pintura for realizada por elas mesmas.

Convém evitar-se os ensaios fastidiosos em função das inevitáveis festinhas para os pais. Caso haja necessidade de se fazer uma apresentação em público, convém que isto seja realmente desejado por todos, e que não se transforme numa tarefa enfadonha, que as crianças cumprem por obrigação. Assim, as próprias dramatizações feitas em classe podem receber um "polimento" de forma a poderem ser apresentadas com sucesso. Para tanto, basta que uma mesma temática seja repetida várias vezes, e que o professor contribua com sugestões para que estas representações atinjam um melhor nível. Tais sugestões, no entanto, devem ser dadas sem o caráter de correção do que foi feito, mas como um incentivo a fazer melhor. Também neste caso cumpre ao professor organizar um pouco mais o trabalho das crianças, distribuindo os papéis, contribuindo com farto material para as fantasias, ajudando, enfim, de forma mais efetiva, no que for preciso.

A seguir passaremos a nossa proposta propriamente dita, objeto maior deste manual.

DESCRIÇÃO E CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PROPOSTA.

Aspectos Gerais.

As atividades de nossa proposta de ensino foram todas organizadas a fim de estimular o conhecimento da criança a respeito de si própria (como um ser que é consciência e corpo ao mesmo tempo) e o seu relacionamento com os outros, partindo do princípio que é a partir do conhecimento de si mesma que a criança aprende a conhecer e a relacionar-se com o mundo em que vive.

Consideramos em primeiro lugar, no planejamento das atividades, o significado que as mesmas teriam para a criança, já que partimos do pressuposto de que, quanto maior o seu envolvimento nelas, maiores as chances de que realizasse um trabalho original e verdadeiramente autêntico.

Assim, planejamos atividades onde o "eu" fosse enfatizado, onde a criança tivesse oportunidade de manifestar-se a respeito de si mesma, o que iria ao encontro dos seus interesses, já que ela se acha, nesta idade, na fase egocêntrica, caracterizada por Piaget, como a fase em que a criança se sente o centro do universo. Porém, mais importante ainda é o fato de que, através de tais atividades, poderíamos, também, ajudá-la a ter um conhecimento mais profundo a respeito de sua época, de seu meio, fazendo-a refletir e expressar como vê e sente a si própria no mundo em que vive, adquirindo, assim, a sua identidade. Neste sentido o "eu" seria conscientizado quando explorasse esse mundo (não só através da observação como também pela experimentação) e quando se sentisse como parte do mundo de seres e coisas, o que depende essencialmen

te de um confronto direto com este mundo. Então ela teria oportunidade de, através de um processo de diferenciação, descobrir o que é e o que o resto do mundo é.

O processo criador incita a criança a incorporar o "eu" na atividade que desenvolve. Quando ela expressa sentimentos e emoções através de uma atividade como o desenho, a música, a mímica ou a palavra, adquire conhecimento sobre o "eu". Sabemos que muitos distúrbios emocionais ou mentais se relacionam com a falta de confiança em si próprio. Daí — acreditamos — a extraordinária importância da livre expressão para a criança, e os danos irremediáveis que a prática da cópia pode causar, tornando-a um ser dependente, subordinado à expressão alheia.

É importante ressaltarmos que o conceito do "eu" não ocorre de repente, nem definitivamente, mas resulta de uma relação entre indivíduo e mundo, na qual ambos afetam e são afetados. É, portanto, um conceito que se constrói aos poucos, que nunca pode ser dado por acabado. Desta forma, é impossível se pretender, ao final do desenvolvimento deste programa, resultados definitivos a este respeito. Tal objetivo, então, foi formulado apenas no sentido de direcionar a proposta para um determinado fim.

Procurando desenvolver um programa de trabalho que fosse significativo e apropriado à criança, optamos por propor atividades nas quais ela fosse levada a observar e analisar situações reais, do seu dia-a-dia, como:

- sua casa, sua família, seus brinquedos e brincadeiras, seus animais, o bairro em que vive e a própria escola;
- fatos ocorridos com ela na escola, em casa ou em qualquer outro local;

- as relações que mantêm com a família, amigos, colegas de escola e a professora.

Também consideramos que seria importante explorar a sua imaginação, que, por outro lado, é uma realidade para a criança, nessa idade, incentivando-a a imaginar ou vivenciar situações fantásticas como "Se eu fosse um robô", "Sou leve como uma folhinha seca levada pelo vento", "Sou um feijãozinho" etc.

Entendemos que tal forma de trabalho além de conduzir a criança a uma expressão mais autêntica, impede que o professor transmita valores e conceitos estranhos a sua realidade cultural, e inadequados ao nível de seu desenvolvimento, porque parte da realidade vivencial de cada uma.

Tentando levar em consideração todos estes pontos, organizamos as atividades numa sequência que procura acompanhar o desenvolvimento social da criança, que, nessa idade, passa de um estado egocêntrico para um estado social. O programa é iniciado com atividades sobre o "eu", e termina com propostas para uma interação com o "outro". Por exemplo, de início a criança trabalha sozinha, mas, ao fim do programa, ela deve realizar atividades em grupo onde ocorrem as trocas sociais, como no jogo dramático.

Basicamente, portanto, o programa pode ser dividido em duas grandes partes: a primeira formada pelo conjunto de atividades relativas ao "eu", nas quais a criança aprende a conhecer a si própria, a tomar consciência de si como corpo e mente, num todo integrado (o que é, como é, o que sente e como sente, o que pode ou não pode fazer). O segundo grupo de atividades compõe a parte do programa na qual a criança se conscientiza de que não está só. Aprende que sua expressão é também uma forma de comunicação, sai de seu mundo fechado para tomar consciência do "outro",

tornar-se um ser social.

Também convém lembrar aqui que o programa foi criado em função do aluno de escola pública, e, portanto, pode parecer aos professores acostumados a trabalhar com crianças de outro nível social que muitas das atividades propostas subestimam o nível de desenvolvimento e experiências da criança pré-escolar. A esses professores gostaríamos de lembrar que muitas dessas crianças chegam à escola sem nunca ter pegado em um lápis, coisa que as de uma classe elitizada estão acostumadas a fazer desde os 2-3 anos de idade! O universo de umas e outras é flagrantemente diferente.

A proposta também é muito simples, tanto em relação ao material a ser empregado, como em relação à sua execução. Não se planejou, por exemplo, atividades com um tipo específico de material, nem visitas a locais fora da escola, como a parques ou jardins, sessões de teatro etc., porque sabemos que na realidade concreta de uma escola oficial nada disso é possível. Nela os reursos são poucos e insatisfatórios, as aulas ocorrem sempre dentro do seu espaço físico, e, muitas vezes, apenas dentro da sala de aula. Assim, propor trabalhos sofisticados ou projetos "audaciosos" seria propor algo inexequível.

Estima-se que o programa possa ser realizado em 36 horas, aproximadamente, distribuídas em 93 atividades, cuja duração varia de 05 a 120 minutos. O programa não foi planejado, contudo, para que fosse executado em um curto espaço de tempo, mas para que fosse desenvolvido ao longo de um ano letivo. As atividades nele distribuídas poderiam, então, ser estendidas e/ou acrescentadas de outras, que surgissem em decorrência das aqui propostas.

As inúmeras atividades que compõem o "Guia", portanto, devem ser entendidas como sugestões a partir das quais o professor organiza outras. Em torno de uma atividade proposta, por exem

plo, a expressão corporal representando o momento em que os pintinhos saem dos ovos, poderão surgir inúmeras outras, por iniciativa do professor ou dos alunos, como músicas e desenhos sobre o assunto, criação de uma estória e sua dramatização etc.

É preciso que se entenda, então, que a nossa proposta se refere a um trabalho a ser desenvolvido durante todo um ano letivo, mas que não se relacionou nela todas as atividades possíveis de serem realizadas. Evitou-se fazer do "Guia" um caderno de instrução programada, porque isto seria extremamente enfadonho, e incoerente com a nossa filosofia de educação. Viria a cercear a criatividade dos professores e alunos, igualando diferentes realidades para que se adaptassem a um modelo.

Outro ponto que precisa ser bem explicitado é que as atividades, algumas bem curtas (05 a 10 minutos), e outras mais longas (120 minutos), não devem ser realizadas num horário especial, separadamente do resto do trabalho escolar. O que queremos dizer é que as atividades na pré-escola devem todas ocorrer de uma forma global, naturalmente, e não serem divididas em compartimentos estanques: hora de música, hora de desenho, hora de matemática, e assim por diante. É importante não dissociar a arte das outras atividades, pois ela permeia todas as atividades da criança pré-escolar, o conhecimento surgindo como um todo, e não separado em áreas.

Também é importante salientar que o progresso da criança decorre em parte de sua própria iniciativa, e, em parte, da ação do professor, através das atividades que proporciona a ela. Desta forma é grande a sua responsabilidade no planejamento das atividades escolares, no sentido de procurar atender, através delas, os interesses e necessidades de cada criança. O erro fundamental de muitos educadores consiste justamente aí, ou seja, no planeja-

mento de atividades muito além ou aquém do desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional ou perceptual-motor da criança.

É preciso que o professor que se utiliza de nossa proposta de ensino o faça no sentido de colocá-la em função dos seus alunos, e não apenas para cumprir uma série de atividades que lhe são apresentadas. Daí a necessidade de um profundo conhecimento das necessidades do grupo, e de cada criança em particular. Só assim ele poderá adaptar o programa a sua classe, enfatizando mais as atividades que vão ao encontro das necessidades de seus alunos, e trabalhando mais superficialmente, ou mesmo deixando de realizar, aquelas que pouco têm a ver com o que se mostrou ser necessário à classe. Muitos professores se queixam do desinteresse das crianças pelas atividades que propõem. Não estariam essas atividades baseadas em uma realidade que nada tem a ver com a experiência de vida de seus alunos? É necessário que o professor proporcione a eles atividades fundamentadas no conhecimento e na vivência dos mesmos, para que, através delas, possa ampliar o conhecido para um mundo mais amplo e complexo. O professor deve ter em mente que não existe um único caminho a seguir quando se deseja atingir determinados objetivos. Cada um deve selecionar atividades e materiais adequados a sua classe, trabalhá-los a seu modo, em função do grupo que tem. O professor deve escolher, organizar e desenvolver as atividades deste manual de modo a atender os interesses de sua classe, dentro dos limites estabelecidos em função do desenvolvimento e da vivência das suas crianças.

Os objetivos.

Já ficou bastante explícito que pretendemos, com este programa, oferecer à criança oportunidades para manifestar-se livre-

mente em diferentes formas de expressão criadora, o que — supomos — pode contribuir para o seu desenvolvimento considerado sob todos os aspectos.

Ora, tal intenção reflete uma preocupação com o desenvolvimento da criança a longo prazo, o que entendemos como um objetivo educacional bastante abrangente e complexo.

Mas a concretização desse objetivo educacional ocorre aos poucos, passo a passo, através de objetivos mais específicos e mais simples, que vão sendo atingidos aos poucos, no decorrer do processo educativo. Estes são os objetivos específicos de um programa de ensino, sobre os quais trataremos, agora, mais detalhadamente.

Apesar de considerarmos que todos estes objetivos se referem a diferentes aspectos do desenvolvimento da criança, eles não foram, no nosso programa, divididos em categorias, ou seja, não foram agrupados e classificados como cognitivos, sócio-emocionais e perceptivo-motores, como o são na maioria dos projetos de ensino, porque isto implicaria considerar o homem um ser dividido.

Além do mais, ainda que apenas teoricamente considerássemos tal divisão, isto pareceu-nos uma tarefa impossível. O que queremos dizer é que não compreendemos como um objetivo pode ser entendido como pertencente a esta ou aquela categoria apenas, pois, mesmo sem intenção, atingimos outras áreas. Aliás, um dos conceitos fundamentais da teoria de Piaget é que a idéia se desenvolve como um todo. Assim sendo, seria um contra-senso apresentarmos uma lista de objetivos separados em categorias, como se fosse possível à criança desenvolver apenas sua habilidade motora quando de senha, sem que em tal ação não interferissem outros fatores como a emoção e o conhecimento! Todas as atividades tomadas em um todo, e cada uma em particular, atingem a criança de uma forma glo-

bal e indivisível. Optamos, portanto, por uma não-categorização dos objetivos específicos do programa, preferindo apenas utilizá-los como indicativos do tipo de desempenho que se espera das crianças na realização das atividades propostas.

Também levamos em consideração, em assim agindo, que uma categorização dos objetivos não contribuiria em nada para esclarecer a natureza dos mesmos, isto é, os valores que condicionaram a sua escolha, ao passo que descrevendo a atitude ou ação que se espera desenvolver na criança podemos dar uma idéia mais clara dos valores implícitos na proposta. E isto é necessário porque reconhecer e decidir sobre a adoção ou não de certos valores faz do ato de educar um ato consciente e assumido, posição que deve ser adotada por todo educador que vê na sua ação uma função social. Em nossa proposta, por exemplo, tais valores estão bem explicitados. Manifestando o desejo de que a arte seja o meio através do qual a criança possa se expressar livremente, estamos externando nossa convicção de que devemos ajudá-la a se posicionar frente à realidade em que vive, para que se torne um adulto apto a tomar decisões, ao invés de aceitá-las passivamente.

Os objetivos de nossa proposta podem, basicamente, ser considerados sob três aspectos: percepção, expressão e comunicação. De um lado pretendem ajudar a criança a conhecer e compreender a si própria e ao mundo em que vive, a descobrir a sua posição neste mundo, de uma forma crítica e não passiva (apenas receber). De outro lado pretendem ajudá-la a exteriorizar tal conhecimento e emoção e, fazendo isso, ou seja, expressando-se, a relacionar-se positivamente com as outras pessoas, desenvolvendo o sentido de grupo, de "ser social".

Desde que as impressões do meio afetam a criança de uma forma global podemos dizer que, através de atividades de expres-

são criadora como o desenho, a dança, o jogo dramático, estamos contribuindo para o desenvolvimento de diferentes formas de conhecimento e de representação, de habilidades físicas e de atitudes.

Em relação ao conhecimento, por exemplo, Piaget distingue três formas diferentes (conhecimento físico, social e lógico), e podemos preceber que todas elas, em maior ou menor grau, estão presentes nas atividades de expressão, como veremos a seguir.

O conhecimento físico é o que deriva dos objetos; é o conhecimento da natureza da matéria, de suas propriedades, e decorre da ação da criança sobre eles. O conhecimento social é o que deriva das pessoas; é o conhecimento de informações e regras arbitrárias criadas pelo homem. O conhecimento lógico é uma forma de conhecimento ao qual a criança chega sozinha, isto é, depende apenas de seu desenvolvimento.

Ora, todas estas formas de conhecimento, e também a capacidade de representação, atitudes e habilidades, podem ser desenvolvidas a partir de atividades de expressão, ainda que tais atividades não tenham sido planejadas especificamente para este fim. Por exemplo, para expressar-se mais plenamente através de movimentos corporais, a criança precisa desenvolver certas habilidades como ritmo, equilíbrio e força. Para que possa "fazer" música precisa aprender a diferenciar as propriedades sonoras de diferentes objetos e instrumentos musicais. Para que possa participar de um trabalho em grupo ou mesmo de um jogo, precisa aprender a respeitar as regras sociais.

Em relação ao conhecimento lógico, as atividades de expressão, especialmente as desta proposta, favorecem principalmente o desenvolvimento de dois conceitos: tempo e espaço. Isto porque tais conceitos estão estreitamente ligados às atividades de

movimento (música e expressão corporal) e de representação gráfica e tridimensional. No desenho, especialmente, notamos a busca de um conceito espaço-temporal, enquanto que nas atividades de movimento a criança desenvolve conceitos topológicos (dentro, fora, em cima, em baixo), manejando-os de uma forma concreta, com o próprio corpo, aprendendo a estruturar o espaço a partir de si própria. É, ainda, nas atividades de movimento que ela "descobre" o valor do tempo e aprende a relacionar espaço físico e espaço temporal. O conhecimento lógico, portanto, mesmo sem intenção, é trabalhado nas atividades de expressão criadora, sendo mesmo, muitas vezes, uma pré-condição para uma melhor forma expressiva. E, ainda que não tenha sido nossa intenção básica estimular o desenvolvimento do conhecimento físico e lógico-matemático, muitas outras atividades do nosso programa podem levar a isto. Analisemos algumas delas.

As atividades nas quais a criança é levada a correr, saltar, recortar, manejar um pincel, são exercícios através dos quais a criança aprimora e define esquemas de ação que favorecem o seu desenvolvimento intelectual.

Outras atividades como construção e colagem com diferentes tipos de materiais, manuseio e observação dos sons que diferentes objetos produzem, constituem uma experiência física na qual a criança desenvolve um conhecimento a partir de uma propriedade observada no objeto que manuseia. Descobre, por exemplo, que os objetos metálicos produzem um som "ardido" enquanto que o som de objetos de papelão é mais "macio".

Há, ainda, as atividades nas quais a criança desenvolve um conhecimento que "... deriva da coordenação das ações exercidas pelo sujeito sobre os objetos".⁽¹⁵⁾ Por exemplo, quando ela,

(15) Orly Z. MANTOVANI DE ASSIS, Uma nova metodologia de educação pré-escolar, p.129.

brincando com garrafas que contêm diferentes quantidades de água, percebe que as mesmas podem ser arrumadas numa ordem crescente ou decrescente, segundo o som mais grave ou mais agudo que produzem quando percutidas.

Finalmente, falar que as atividades de expressão são importantes para o desenvolvimento da capacidade de representação, na criança, é quase desnecessário, pois todas as formas de expressão infantil que ocorrem através das diferentes linguagens poéticas — música, movimento, expressão gráfica e dramática — são consequência e causa da função simbólica.

As atividades próprias do ensino artístico, portanto, *"... não favorecem simplesmente aptidões para a construção, pintura ou canto, mas são veículos através dos quais a criança desenvolve seu quadro cognitivo de base."*(16)

As atividades.

A proposta não apresenta um conteúdo claramente definido. Nela, conteúdo e processo formam um só complexo, o que torna difícil, se não impossível, distinguir o que corresponde a cada área (música, expressão corporal e oral, artes plásticas) em particular.

Sendo assim, as atividades não foram organizadas em função de um conteúdo, mas de objetivos que, por sua vez, foram selecionados visando a promoção de um melhor e mais pleno desenvolvimento infantil; para cada objetivo ou grupo de objetivos programa

(16) Constance KAMII e Rheta DEVRIES, A teoria de Piaget e a educação pré-escolar, p.127.

mos uma série de atividades visando a concretização do(s) mesmo(s).

Mas, a despeito da ausência de um conteúdo unindo as atividades, podemos perceber, nelas, uma certa afinidade em relação a um tema ou idéia, que chamamos de "idéia núcleo". Da mesma forma que um grupo de atividades existe em função de um determinado objetivo, cada grupo de atividades forma um todo em relação a uma "idéia núcleo". Estas "idéias núcleo", por sua vez, convergem para um conceito mais amplo que, abrangendo várias delas, foi tomado como índice de uma "unidade de ensino".

As unidades também formam um todo, mais geral ainda, e foram arrumadas em dois grupos, constituindo as duas partes do programa. A primeira — "EU" — é composta por atividades que giram em função do individual, do conhecimento de si próprio, como um ser que é consciência e corpo ao mesmo tempo. A segunda — "EU E OS OUTROS" — é composta de atividades que enfatizam o relacionamento com o outro, o social.

Esta forma de organização das atividades reflete bem o modo como entendemos a educação: uma educação voltada para o processo e não para o produto, voltada para o desenvolvimento da criança.

Na verdade, se assim compreendemos a educação, como organizar um programa baseado em conteúdos? (E isto é tanto mais verdadeiro se considerarmos que este processo de desenvolvimento é individual e não institucional!)

Ora, uma vez que não existe um conteúdo específico, não poderíamos pretender trabalhar com diferentes linguagens poéticas separadamente, concebidas como compartimentos estanques. Isto seria ir contra a própria natureza da criança, o que pode ser facilmente percebido se analisarmos o modo como ela brinca: constrói um aviãozinho de papel e se diverte com ele, "voando" pela

casa, "roncando" os motores e, até mesmo, cantando uma pequena melodia que ela própria inventou para a brincadeira:



Meu a- vi-ão -zi - nho, meu avi-ão- zi- nho.

Assim, as atividades que compõem o programa não foram separadas segundo esta ou aquela linguagem artística, mas foram concebidas como concorrentes, todas, para a formação de uma visão estética única, onde as diferentes linguagens poéticas não se adicionam, mas formam, juntas, uma verdadeira síntese, um todo único e indissolúvel.

A seguir, falaremos sobre o porquê da seleção e organização das atividades que compõem esta proposta.

Justificativa para as atividades propostas

É um engano muito grande pensarmos que a criança de 6 anos já tem pleno conhecimento e domínio de seu corpo. Muitas não têm capacidade para executar determinados movimentos ou adotar uma certa postura. Outras têm um comportamento irrequieto na sala de aula — remexem-se o tempo todo nas cadeiras, ao andar derubam coisas, tropeçam, esbarram nos objetos e nas pessoas. Isto tudo é reflexo da incapacidade da criança para dominar seu corpo e seus movimentos adequadamente. É importante, então, que ela aprenda a desenvolver um conhecimento da posição de cada uma das partes do seu corpo, bem como da relação dessas partes umas com as outras e com o corpo como um todo, para que chegue a dominá-lo

em seus movimentos e posturas a adotar.

Para tanto, o primeiro passo é desenvolver a consciência corporal ou imagem interna do corpo, isto é, desenvolver a consciência de cada uma das partes ou segmentos do corpo, o que envolve não só a habilidade para denominar e indicar cada uma destas partes, como, também, a percepção da existência de cada uma delas.

A lateralidade e a direcionalidade são dois conceitos intimamente relacionados à consciência corporal. Lateralidade é a consciência de que o corpo possui lado esquerdo e lado direito, enquanto que direcionalidade é a extensão da lateralidade ao mundo exterior (conceituação de direita, esquerda, frente, atrás).

Há que se considerar, ainda, os eixos do corpo — vertical, horizontal e transversal — que possibilitam a realização dos movimentos em um quadrilátero: direita alta, média e baixa; esquerda alta, média e baixa; direita, centro, esquerda etc. É a integração dos movimentos neste espaço que torna o movimento corporal coordenado, e, portanto, só depois que a criança se torna intuitivamente consciente desses eixos do corpo é que pode usá-lo como referência para todas as coordenadas espaciais. Cumpre lembrar, também, que o conhecimento dos eixos do corpo e a visão estão intimamente relacionados. A visão tem um papel fundamental na orientação espacial e, portanto, na qualidade do movimento da criança.

Em decorrência destes conhecimentos ou desta conscientização, a criança aumenta consideravelmente sua capacidade de movimento e, mais importante ainda, aprende a organizar e sistematizar o mundo exterior. É, pois, desnecessário enfatizarmos aqui a importância dos exercícios referentes à aquisição destes conceitos para a posterior compreensão de conceitos tridimensionais e transformações espaciais, os quais dependem da interiorização do esquema espacial do próprio corpo.

A verdadeira compreensão do movimento inclui, ainda, a co ordenação de dois sentidos interdependentes: cinestesia e pro- priocepção. O primeiro se refere à plena consciência dos movimentos, evidentes ou não, que os músculos e tendões realizam. O segundo se refere à percepção interior da situação do corpo no presente, passado e futuro; é o sentido da postura e do movimento que já foi realizado, se realiza e será realizado em seguida. Nisto a visão desempenha um papel decisivo, ajudando a percepção e o posicionamento espacial, já que, para tanto, o indivíduo se baseia nas informações recebidas através dela.

Também é necessário que a criança aprenda a assumir e manter certas posturas (consciência postural) e a realizar os movimentos mais adequados a uma dada situação (consciência locomotora). A consciência postural ajuda a criança a ter um controle maior sobre o seu corpo, o que lhe facilitará a realização de movimentos e, juntamente com a consciência locomotora, a ajudará a descobrir o seu potencial de movimento e lhe facilitará a realização dos mesmos, além de propiciar a sensação de conforto e segurança ao realizá-los.

As atividades de movimento podem ser divididas, de uma forma simplificada, naquelas que envolvem movimentos gerais, ou seja, movimentos para os grandes músculos, como andar, correr, saltar, e nas que exigem movimentos específicos, ou seja, para os pequenos músculos, como escrever, recortar e pintar. Em suma, os movimentos gerais dizem respeito ao transporte e posição do corpo, enquanto que os específicos a habilidades particulares. As atividades para ambos esses tipos de movimento devem ser entendidas não como simples exercícios físicos, mas como necessárias ao bom dese envolvimento da criança como um todo. Justificam-se plenamente se considerarmos, por exemplo, que a dificuldade em controlar seus

pequenos músculos pode acarretar um mal desempenho nas tarefas escolares. A criança gastará demasiada energia para realizar uma atividade, por dificuldades físicas, desgastando-se também mental e emocionalmente, prejudicando, assim, a solução de um problema que, de outra forma, seria facilmente resolvido.

A par disso tudo deve ocorrer um processo de sensibilização que, por sua vez, consiste em despertar os sentidos visual, tátil e auditivo. Ao lado do sentido de percepção do corpo quanto ao seu peso, elasticidade, capacidade de movimento, forma e posição no espaço, e, ainda, o relacionamento do corpo com o resto do meio ambiente, seja em repouso ou em movimento, tal processo compreende a base sobre a qual se desenvolve a criança.

Mas, o que seria este processo de sensibilização?

Despertar a sensibilidade auditiva da criança é mais do que fazê-la simplesmente discernir sons. Ela aprende que o som está intimamente relacionado ao movimento: compreende a relação de causa e efeito entre os sons e o movimento, como aprenderá que diferentes objetos produzem diferentes tipos de som, e que objetos de um mesmo material podem produzir uma mesma qualidade de som. Como consequência das experiências com som e movimento, a criança logo desenvolve uma consciência espacial auditiva, isto é, torna-se capaz de perceber que o som emana de diferentes lugares, como, também, de estimar a distância de sua emissão.

As atividades com som ainda foram, no nosso programa, consideradas sob outro aspecto — o da criatividade. A expressão através do som (com ou sem palavras) é uma forma de expressão como outra qualquer e, portanto, deve fazer parte da vivência da criança. Seja criando pequenas melodias, seja simplesmente "tocando" instrumentos, objetos ou o seu próprio corpo, o som pode ser uma forma de representação utilizada pela criança, se provi-

denciarmos para que isto aconteça. É importante ressaltar, entre tanto, que o som, como forma de expressão, só será possível à criança na medida em que ela tiver uma experiência sonora rica e profunda. Procuramos, então, desenvolver atividades nas quais ela é levada a "ouvir pensando", a responder ativamente ao som, através do movimento, expressando-se pelo som e em função dele.

A sensibilização visual consiste em ajudar a criança a não apenas ver, mas a interpretar o que vê. Relacionando-se a experiências de movimento propicia o desenvolvimento da consciência espacial visual, isto é, da capacidade de avaliar se o que se vê está longe ou perto, à direita ou esquerda, e assim por diante. Além disso o estímulo visual, representado pela observação das formas adotadas pelo próprio corpo ou das formas existentes no meio ambiente, animadas ou inanimadas, é um excelente meio de se desenvolver não só a expressividade do movimento, como, também, a compreensão de fatos e conceitos.

A percepção tátil é a habilidade de interpretar sensações de tato. A concretividade do contato físico é um dos mais importantes meios utilizados pelas crianças para conhecer o mundo, sendo também importante para o desenvolvimento de destrezas manuais. A compreensão das coisas pela percepção tátil realizada através das mãos é algo que se conserva até mesmo no adulto: diante da curiosidade ou prazer estético que lhe provoca um determinado objeto, sente o desejo irresistível de tocá-lo, mesmo contrariando a advertência "*É proibido tocar*". Tanto a criança quanto o adulto têm esta necessidade de "ver com as mãos". O apalpar procura confirmar, pelo tato, o que se vê.

Além desta função tátil das mãos — confirmar a visão — é através delas que se coleta informações de algo que não é visível

ou audível, o que implica processar a informação recebida com as mãos, de duas formas: tátil e proprioceptiva-cinestésica. Isto porque apenas o toque passivo não fornece informação suficiente. É preciso agir sobre o objeto para que a informação tátil possa ter efeito. Por exemplo, se simplesmente colocarmos um objeto sobre a palma da mão, ele não será identificado. Mas se este objeto for manejado, movimentado, ele será identificado. Há, portanto, necessidade da combinação da informação de tato e do movimento para que se possa determinar corretamente atributos como textura, forma e plasticidade.

Em artes plásticas a possibilidade de exploração através das mãos é enorme. Isto ocorre quando a criança manuseia papéis diversos, tintas, tesouras e pincéis, além de outros materiais utilizados nos trabalhos de criação plástica.

Em expressão corporal podemos providenciar tais formas de estímulos táteis, incentivando a exploração de sensações produzidas pelo contato passivo ou ativo de uma parte do corpo sobre outras partes da superfície corporal, ou, ainda, sobre outros corpos ou qualquer outro objeto ou superfície.

O domínio dos movimentos corporais e um bom desenvolvimento perceptual são importantes para ajudar a criança a conhecer o mundo. A teoria de Piaget não faz a tradicional distinção entre pensamento e corpo, enfocando movimento e pensamento como dois processos interdependentes. Assim, as atividades perceptivo-motoras devem ser entendidas não por elas mesmo, mas pelo que representam para o desenvolvimento da criança sob outros aspectos. Por exemplo, muitas crianças têm um baixo aproveitamento em tarefas de pensamento, porque não dominam os movimentos que elas exigem. O que estamos querendo dizer, em última análise, é que não selecionamos certas atividades simplesmente para que a criança aprendes-

se a andar, correr, ou saltar, mas, porque dominando tais movimentos, poderia mais facilmente expressar-se e comunicar-se com seu corpo, como também obter um melhor desempenho na solução de certos problemas que envolvam movimento. Portanto, o importante não é como a criança faz, mas o que faz com os seus movimentos.

O domínio da expressividade corporal resulta desse trabalho de conscientização e sensibilização do corpo, ou seja, do conhecimento cada vez mais profundo e do treinamento cada vez mais consciente do corpo. Esse trabalho de conscientização, sensibilização e domínio do corpo, entretanto, não pode ser entendido como um trabalho desprovido de qualquer intenção expressiva, um trabalho essencialmente de treinamento, técnico, como um fim em si mesmo. O professor não deve desenvolver atividades simplesmente para comprovar que certas capacidades foram ensinadas. Atividades visando o domínio das capacidades corporais devem ser desenvolvidas como um meio de se melhorar a capacidade de expressão da criança e o seu próprio desenvolvimento, em geral. Assim, não se trata de simplesmente colocar a sua disposição objetos para serem vistos, ouvidos ou tocados, mas de utilizá-los para estimular a interação da criança com seu meio, através dos sentidos e do movimento.

Também o movimento expressivo não deve ser entendido como um objetivo a ser alcançado após um longo e árido treinamento onde a criatividade esteja ausente. Estabelecemos, aqui, a diferença entre nossa proposta e outras, nas quais só depois de um longo e exaustivo treinamento físico é que se pretende dar expressividade ao movimento. Ao contrário, o nosso desejo é que, desde o início, o professor insista numa ação corporal expressiva, o que só pode acontecer nas atividades livres, nas quais há um autêntico envolvimento da criança. Todo trabalho deve sempre ter um certo

cunho de expressividade, ainda que a finalidade da atividade seja a de levar a criança a adquirir o domínio de certos movimentos fundamentais para jogos de expressão mais complexos. Por exemplo, mesmo nas atividades nas quais ela executa movimentos simples como andar, pular e correr é importante que seja incentivada a fazê-lo com expressividade.

Finalmente, antes de encerrarmos estas considerações sobre a proposta que se segue, gostaríamos de lembrar a todos que dela se utilizarão que as atividades de expressão criadora são especialmente importantes e necessárias à criança, porque são um jogo no qual ela encontra a sua liberdade. Um jogo no qual domina seus medos e seus anseios, assim como expressa a sua alegria e entusiasmo pela vida. Um jogo no qual conhece e aprende sobre si, sobre os outros, e sobre todas as coisas do mundo. Porque é através delas que a criança constrói seu mundo "de faz de conta", no qual ela é um avião, a mamãe ou o Chapeuzinho Vermelho. Um mundo que lhe permite a expressão de diferentes acontecimentos num mesmo momento e espaço físico. Um mundo irreal e maravilhoso, e, por isso mesmo, poético. E isto é necessário porque

"Ao perder nossa capacidade lúdica, perdemos também noso caminho a níveis humanos mais profundos, a essência existencial, a poesia."(17)

(17) Dalmiro M. BUSTUS, no Prólogo para Jogos dramáticos de Regina F. MONTEIRO.

CADERNO DE ATIVIDADES

PARTE II. EU E OS OUTROS

Unidade 3: O CORPO SE EXPRESSA E COMUNICA.

Unidade

2.4 O corpo se movimenta com ritmo.	01-Descobrir o seu próprio ritmo para realizar determinadas atividades. 02-Movimentar-se e locomover-se de diferentes maneiras, seguindo um ritmo determinado. 03-Falar e percudir corretamente determinadas estruturas rítmicas.	próprio. 02-O ritmo ajuda nosso corpo a se mover. Cada atividade que realizamos requer um ritmo especial.	02 instrumentos de percussão. 10' 227 01 música "Passo-passa pavião". 15' 229 02 música "O Ônibus". 10' 231 03 música "Corre Ticozinho". 10' 234 04 música "O Relógio". 10' 235 05 música "A Folha do Coqueiro". 10' 236 06 músicas em ritmos diversos. 30' 244 07 músicas "Escravos de Jó" e "Pirulito". 20' 08 papel, giz. 20' 247 09 música lenta. 10' 249 10 instrumento de percussão. 30' 250 11 quadrinhas, provérbios etc. 10' 252 12 música "Vem cá Vito" e instrumentos de percussão. 30' 259 13 música "A volta ao Mundo". 15' 262
3.1 Eu, como eu sou.	01-Expressar sentimentos e emoções através do desenho, do som e da dramatização.	01-Eu me expressei através do meu corpo e das coisas que faço.	01 papel, lápis de cor. 30' 265 02 20' 267 03 objetos e instrumentos de percussão. 15' 268 04 giz de cera, papel, solvente. 30' 270
3.2 Eu e os outros.	01-Sentir o outro, o seu corpo, através do tato. 02-Utilizar a linguagem corporal para comunicar idéias e sentimentos. 03-Ser capaz de compreender a comunicação corporal do outro. 04-Utilizar a linguagem gráfica para comunicar idéias e sentimentos. 05-Ser capaz de compreender a comunicação gráfica. 06-Utilizar o som para comunicar idéias e sentimentos. 07-Ser capaz de compreender idéias e sentimentos, comunicados através do som. 08-Valorizar a vida em sociedade, compreendendo a importância e a necessidade do outro em nossas vidas. 09-Executar tarefas em grupo, nas quais: compartilha o seu material, aceita a opinião dos outros, oferece auxílio, respeita o direito dos outros e assume responsabilidades. 10-Expressar-se criativamente em grupo, através da linguagem oral, musical, plástica e corporal.	01-Comunicar-se com os outros e perceber a sua presença, sentir o seu corpo. 02-Com nosso corpo podemos comunicar aos outros os nossos pensamentos e sentimentos. 03-Através do desenho podemos comunicar nossos pensamentos e sentimentos. 04-Através do som podemos comunicar nossas idéias e sentimentos. 05-Não podemos viver sozinhos. Há necessidade da cooperação de todos para o bem da comunidade. 06-A sociedade abrange pessoas diferentes com as quais temos que aprender a conviver e colaborar para a constante melhoria do grupo.	01 30' 273 01 15' 276 02 revistas, cola, tesoura, papel. 30' 278 01 lápis preto, papel. 30' 280 01 objetos e instrumentos para percussão. 20' 282 01 roupas velhas, acessórios de sentimento. 40' 284 02 surata. 50' 286 03 caloria "O Ponto Sura". 30' 291 04 violão, piano ou gravador. 30' 304 05 tinta, papel, pinças, cola, tesoura, sobras de papel. 30' 309 06 violão, piano ou gravador. 70' 311 07 sobras de papel, retalhos de tecido, cola, tesoura. 60' 313 08 instrumentos e objetos para percussão. 30' 316

PARTE I: EU.	
UNIDADE 1: CONHECENDO O CORPO.	
1.1. SUA FORMA.	
OBJETIVO 01: -Tomar consciência do próprio corpo, ou seja, sentir e conhecer cada uma de suas partes.	IDÉIA NÚCLEO 01: -Nosso corpo é como uma máquina maravilhosa: nasce tão pequeno e cresce, cresce, até ficar bem grande. Ele trabalha e descansa, ele faz coisas incríveis... -Nosso corpo tem uma forma própria. Tudo tem forma: uma bola tem forma redonda, uma caixa tem forma quadrada. (O que mais é redondo ou quadrado?) Certas coisas, no entanto, têm uma forma diferente, a forma delas mesmo, como a banana, a folha, o peixe, e o nosso corpo.
ATIVIDADE 01.	
TEMPO PREVISTO: 15 minutos aproximadamente.	
MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.	
DESENVOLVIMENTO: -Dispor os alunos sentados no chão, em círculo, e convidá-los a: .percorrer todo o corpo com as mãos, lentamente e de olhos fechados.	

dos, partindo da cabeça e indo até os pés, e depois subindo novamente.

- Inspirar profundamente pelo nariz e depois soltar o ar pela boca, lentamente.
- Pegar no próprio corpo o que é macio, áspero, duro, mole, pequeno, grande, o que pode dobrar (articular), o que abre e fecha etc.
- Mostrar várias partes do corpo perguntando às crianças como se chamam estas partes, ensinando-lhes quando não souberem.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Concentrou-se no exercício, tomando o próprio corpo com interesse? Como se portou nessa tarefa?
- Foi capaz de inspirar e expirar conforme as instruções dadas? Como realizou a respiração?
- Demonstrou interesse em descobrir no próprio corpo as partes indicadas pelo professor? Exemplifique suas descobertas.
- Fez perguntas, apresentou outras idéias? Quais?

Nesta primeira atividade do programa três das quatro aplicadoras tiveram muitas dificuldades no desempenho de suas funções. Duas delas, por total insegurança a respeito de como agir numa situação didática (era a sua primeira experiência de magistério), falaram as crianças numa linguagem inacessível, procurando apresentar as mesmas a "idéia núcleo" da atividade tal como ela se acha exposta no "Guia", ao invés de dialogar com as crianças sobre o assunto. A inexperiência se fez notar, ainda, pelas constantes

consultas ao manual, numa atitude de muita dependência do mesmo. Como consequência disto não conseguiram obter total interesse das crianças durante toda a atividade. Mesmo assim houve boa participação delas em alguns momentos.

A terceira aplicadora (escola S.B.), apesar de possuir uma pequena experiência anterior, teve muita dificuldade em conseguir a atenção das crianças, que mantiveram-se irrequietas durante todo o tempo, rindo muito, fazendo "exibições" à nova professora, já demonstrando que seria uma classe difícil de conduzir.

Já a quarta aplicadora (escola V.I.) desempenhou-se de modo excelente, mesmo sem ter qualquer experiência anterior em magistério. Esteve muito à vontade, conversando em linguagem clara e acessível, com ampla participação de todos.

Nas quatro escolas as crianças já conheciam os nomes de quase todas as partes do corpo, e ainda relacionaram outras não citadas como: dedos, cotovelo, joelho, olhos, cílios, sombrancelha, "canela". Notamos, entretanto, que as aplicadoras, com exceção da última citada, não compreenderam o verdadeiro objetivo da atividade: fazer a criança conscientizar-se de cada uma das partes do seu corpo, sentindo-o profunda e interiormente. A ênfase da atividade foi colocada na denominação das partes do corpo, sendo que uma das aplicadoras, inclusive, criticou a atividade, achando-a desnecessária, pois, segundo ela, "*...as crianças não se interessaram, pois já tinham um perfeito conhecimento do assunto!*".

Ora, que as crianças soubessem nomear e identificar corretamente diferentes partes do seu corpo não tínhamos dúvida e — acrescentaríamos nós — isto é tarefa que até mesmo uma criança de dois anos de idade é capaz de realizar. Assim que aprende a falar ela já pode apontar e dizer barriga, cabeça, nariz etc. A proposta, portanto, não era esta, mas fazer com que a criança, ao

identificar e nomear as partes do seu corpo, o fizesse conscientemente, sentindo e refletindo sobre a sua ação.

Tal engano teria surgido por uma má formulação do objeto?

Assim, em apenas uma das quatro escolas (V.I.), a parte da atividade na qual as crianças deveriam "sentir o corpo" foi realizada a contento, quase que de modo perfeito, não fosse pela posição que a professora determinou que ficassem: deitados no chão, o que prejudicou um pouco a concentração, já que para tatear pés e pernas elas tinham de mudar de posição (sentar-se). A seguir, transcrevemos um trecho da conversa da aplicadora desta escola com as crianças:

Prof.^a aplicadora

Crianças

-O que é que dobra no nosso corpo?

- Joelho...

- Braço...

- O corpo... (dobrando o tronco)

- Tia, que nem aquelas bonecas, ô... (dobrando os braços).

-E o que é que abre e fecha?

- A boca...

- Os olhos...

- As mãos...

-O que é duro?

- A cabeça...

- Joelho...

- Pé ...

- Costas...

- Aqui, ô... (mostrando o coto velo).

-E mole? O que é molinho
no nosso corpo?

-O cabelo...

-A orelha...

-Tia, aqui é bem molinho... (apalpando a barriga).

É importante ressaltarmos que durante todo o tempo esta aplicadora insistiu na concentração das crianças. À menor dispersão interrompia a atividade e esperava que elas se acalmassem, para só então retomar a ação. Também o seu relacionamento com os alunos foi excelente: realizou os exercícios junto com eles, deitou-se no chão, brincou, enfim, foi criança também!

No que se refere ao exercício de respiração ele não foi feito corretamente em nenhuma destas quatro escolas. As aplicadoras não explicaram como realizá-lo, de modo que cada criança fez como quis.

Concluindo devemos dizer que, excetuando-se fatores como inexperiência das aplicadoras, primeiro contato com a classe, a novidade de uma nova professora, a impropriedade do local onde foi realizada a atividade (numa das escolas foi feita no pátio, perante alunos de séries mais adiantadas), a principal causa do fracasso dessa atividade foi a dificuldade das aplicadoras em compreender o verdadeiro sentido da mesma, o que se refletiu na atitude negativa de algumas delas, como, por exemplo, ignorando constatações importantes feitas pelas crianças como:

- "Professora, nosso corpo é igual ao do coleguinha!"

- Não, nada disso! Só os gêmeos é que são iguais!"

ou, ainda,

"Nosso corpo dá o leite para o nenê..."

Por não ter sido compreendido o real significado da atividade, frases como estas ficaram sem respostas ou comentários. Mas, o pior é que o sentimento de enfado ou descaso pela atividade, por parte de algumas aplicadoras, foi inconscientemente transmitido aos alunos que, em consequência disso, não participaram com o interesse e entusiasmo que se esperava, tendo a atividade se transformado num simples exercício para identificar e nomear partes do corpo!

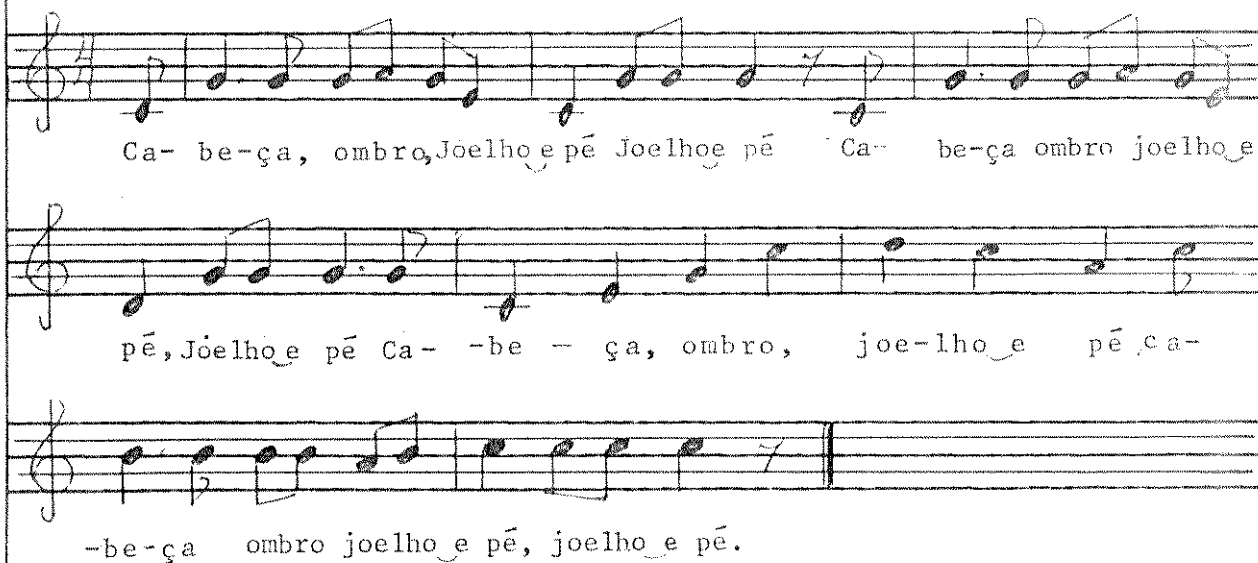
ATIVIDADE 02.

TEMPO PREVISTO: 15 minutos aproximadamente

MATERIAL NECESSÁRIO: Música "Cabeça, ombro, joelho e pé".

Cabeça, ombro, joelho, pé

(autor desconhecido)



Ca- be-ça, ombro, Joelho e pé Joelho e pé Ca- be-ça ombro joelho e

pé, Joelho e pé Ca- -be - ça, ombro, joe-lho e pé ca-

-be-ça ombro joelho e pé, joelho e pé.

Cabeça, ombro, joelho e pé,

Joelho e pé.

Cabeça, ombro, joelho e pé,

Joelho e pé.

Cabeça, ombro, joelho e pé,

Cabeça, ombro, joelho e pé,

Joelho e pé.

DESENVOLVIMENTO:

- Ensinar a canção fazendo com que as crianças, ao mesmo tempo em que cantam, coloquem ambas as mãos em cada parte do corpo que é mencionada, coordenando os movimentos com o ritmo da melodia.
- Repetir a canção várias vezes, substituindo "cabeça, ombro joelho e pé" por:
 - .orelha, olho, nariz e boca;
 - .cabelo, sombrancelha, pestana e dente;
 - .pescoço, testa, bochecha e queixo;
 - .costas, peito, barriga e "bumbum";
 - .braço, coxa, perna e pé, e outras mais.
- Sem cantar, fazer os movimentos indicando diferentes partes do corpo, lentamente, para que as crianças possam se lembrar dos nomes dessas partes e adaptá-las à melodia. Portanto o professor apenas indica as partes enquanto as crianças repetem os movimentos e cantam os nomes das partes indicadas.

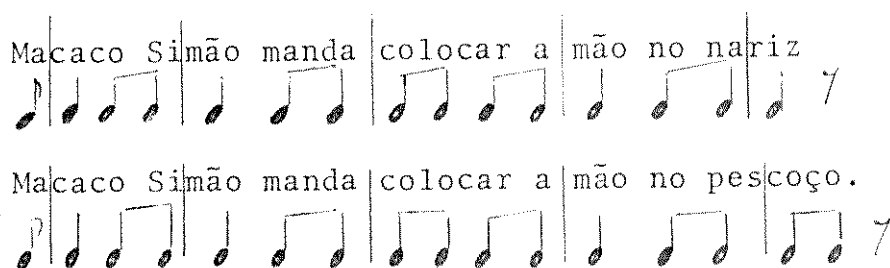
AVALIAÇÃO:

O aluno

- Conseguiu coordenar seus movimentos com o ritmo música? Se teve dificuldades, quais foram elas?

As quatro aplicadoras sentiram certa dificuldade em desenvolver esta atividade, por desconhecerem a música sugerida. Não gravaram a melodia, tentaram "decorar" a ordem das palavras apresentadas no "Guia" e acabaram se atrapalhando. Não foram capazes de adaptar à atividade uma outra música, de criar uma canção a partir da que apresentamos. Mesmo assim as crianças se interessaram e procuraram acompanhar a aplicadora, mas, pela insegurança da mesma no cantar, os movimentos não puderam ser realizados com ritmo.

Interessante é que uma das aplicadoras, em seu relatório, sugere a substituição da música por ordens como: "Macaco Simão manda colocar a mão no nariz. Macaco Simão manda colocar a mão no pescoço", e assim por diante. A sugestão é bastante válida, principalmente se for cantada ou dita ritmadamente (para não se tornar um mero exercício de fixação de nomenclatura) como:



Nesta segunda atividade, mais uma vez ficou demonstrada a dificuldade das professoras aplicadoras para improvisar, criar, desligar-se de um modelo.

ATIVIDADE 03.
TEMPO PREVISTO: aproximadamente uma hora

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .giz de cera
- .guache
- .pincéis
- .papel manilha, pardo ou mesmo folhas de jornal
- .jornal para forrar o local
- .tesouras
- .trapos para limpeza dos pincéis
- .vasilhas para lavagem dos pincéis.

DESENVOLVIMENTO

- Preparar o papel que será utilizado, emendando-o previamente se necessário.
- Determinar aos alunos que se organizem em pares, e distribuir a cada um uma folha de papel e um giz de cera (qualquer cor).
- Explicar que um dos parceiros deverá deitar-se no chão, sobre o papel, de braços e pernas ligeiramente abertos, enquanto o companheiro contorna o seu corpo com o giz de cera. A seguir, fazer com que as crianças invertam as posições e as tarefas.
- Forrar o chão com jornal, preparar as tintas e material de limpeza, e convidar as crianças a pintar o desenho do seu corpo. Este, depois de pronto e seco (talvez no dia seguinte) deverá ser recortado. A professora, então, poderá, com auxílio de fita crepe, ajudar as crianças a fixarem as figuras nas paredes.
- Ao invés de pintar o trabalho com guache, as crianças poderão fazê-lo com giz de cera ou com giz de lousa molhado no leite (ou mistura de água com cola). Neste caso será aconselhável utilizar um papel ao invés do jornal, pois será mais fácil realizar a pintura sobre ele

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Demonstrou interesse na execução do trabalho? Como manifestou tal interesse?
- Concluiu o trabalho? Em caso negativo especifique o porquê.
- Preocupou-se em manter a ordem e limpeza do local? Como?
- Apresentou alguma dificuldade em lidar com o material e/ou instrumento de trabalho? Qual/is?

De um modo geral esta atividade foi um sucesso. As crianças se envolveram totalmente no trabalho, demonstrando um real prazer pelo que faziam: riam, trocavam idéias entre si, repreendiam-se mutuamente, mas sem mágoa: *"Veja como você me fez!", "Você não desenhou direito o meu pé!"*.

Houve, é claro, alguns imprevistos: a aplicadora que se esqueceu de emendar previamente os papéis, perdendo um tempo muito grande para fazer isso na classe e, conseqüentemente, criando condições para uma certa "balbúrdia"; insuficiência de espaço para trabalhar com papéis tão grandes; interferência da professora da classe, preocupada com a "sujeira".

Quanto às crianças, todas demonstraram bastante interesse, apesar de algumas terem sentido dificuldade em lidar com um papel tão grande: acabaram recortando fora braços e pernas. Tal fato, entretanto, foi encarado com naturalidade, as crianças levando os pedaços para a "tia" colar com fita adesiva. Em relação a esta dificuldade, apenas uma criança, nas quatro escolas, sentiu-se desestimulada e relutou em continuar o trabalho. A aplica

dora, entretanto, incentivou-a, e ela retomou o trabalho, acabando por concluí-lo.

Prova do envolvimento das crianças na atividade foi o modo como estiveram compenetradas no que faziam, algumas falando a si próprias, enquanto trabalhavam:

"Tenho cabelos compridos e marrom."

"Vou fazer uma pulseira na minha mão."

"Chi, meu pé saiu torto!"

"Meus olhos são verdes."

Ao pintar, muitas crianças se preocuparam com detalhes de roupa, enquanto outras pintaram todo o corpo de uma só cor. Olhos, nariz e boca todas fizeram, com exceção de uma criança que perguntou: *"Precisa pôr olhos e nariz? Não vou pôr, nãa. Vou fazer eu de costas!"*.

O interesse também ficou patente pelo modo como perguntavam à "tia" referindo-se ao trabalho: *"Posso levar prá casa?"*.

Em relação à limpeza não houve problemas. Findo o trabalho, as crianças recolheram os restos de papéis deixando o local em ordem.

Uma das aplicadoras fez restrições à atividade, considerando que o trabalho feito em papel muito grande leva a criança a se cansar e a se esquecer de detalhes. A sua sugestão foi a realização da atividade em papel comum, tamanho ofício. Discordamos destas colocações. A dificuldade relacionada ao tamanho do papel constitui, na verdade, um desafio à criança, desafio que ela aprecia e que, além do mais, lhe permite fugir da rotina do desenho feito em papel sempre do mesmo tamanho. Em relação aos detalhes e a outras restrições como *"o trabalho não fica bonito"*, o que te

mos a dizer é que a nossa preocupação não era obter um "belo trabalho", sem rasgos ou amassados, caprichosamente desenhado e pintado. A finalidade da atividade era conseguir um grande envolvimento da criança, e isto aconteceu.

As outras aplicadoras, por exemplo, afirmaram em seus depoimentos:

"Esta foi a atividade que eles mais gostaram.

"Os alunos estavam bastante motivados e ficaram maravilhados com o resultado final da atividade."

"Os trabalhos ficaram lindos, muito diferentes e interessantes!"

A respeito do material a ser empregado nessa atividade, achamos que seria conveniente acrescentar, no manual para o professor, outras opções de material, como restos de lã, tecido, papel etc., para serem colados na silhueta como "cabelos" "roupas" e adereços. Assim, diante da impossibilidade do uso de tintas, em algumas escolas, o trabalho se transformaria numa colagem.

OBJETIVO 02	IDÉIA NÚCLEO 02:
-Perceber nas pessoas <u>semelhanças</u> e diferenças de peso, cor, altura e conformação física.	-Existem muitos tipos de gente: gorda, magra, alta baixa, <u>branca</u> , preta, de olhos redondos ou "puxados", cabelos pretos ou <u>loiros</u> . Cada pessoa é de um jeito, cada pessoa tem um tipo de corpo.

Nosso corpo é diferente de todos os outros.

ATIVIDADE 01.

TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum

DESENVOLVIMENTO:

-Dispor as crianças livremente pela sala e convidá-las a se observarem mutuamente, comparando:

.altura

.peso

.cor da pele, dos olhos, do cabelo

.formato dos olhos, nariz, boca, sombrancelhas, orelhas, dedos, unhas etc.

-Discutir com as crianças sobre as semelhanças e diferenças encontradas: "Quem tem cabelos pretos? Quem tem olhos bem redondos? Quem é o mais alto da classe? Quem tem a mesma altura que a Rosa?" . É importante que o professor não frise diferenças que possam causar constrangimento, como, por exemplo, perguntando quem é o mais gordo, o mais narigudo etc. Isto poderá ser feito sem problemas na atividade seguinte.

AVALIAÇÃO:

O aluno

-Fez perguntas, deu sugestões? Quais?

-Soube discernir semelhanças e diferenças? Explique como o fez.

Esta atividade foi realizada sem problemas, com as crianças participando ativamente, enumerando uma série de formas diferentes pelas quais se pode distinguir uma pessoa: *"gordo e magro", "moreno e claro", "dentuço", "com dente e sem dente", "os olhos da tia"* (referindo-se aos olhos amendoados da aplicadora, nipônica). Citaram ainda: cor e comprimento dos cabelos, altura, peso, formato das unhas, formato e tamanho do nariz, da boca, das orelhas, além de fazerem constatações interessantes como:

"Gente preta tem a palma da mão e do pé branco."

"Tia, a pele daqui é mais branca que do resto do corpo por causa do maiô!" (erguendo a blusa e mostrando a barriguinha).

Uma das aplicadoras ao afirmar que *"Não existem duas pessoas iguais..."* foi corrigida pela criança: *"Existe sim, tia, gêmeos!"*.

Num dos relatórios, uma das aplicadoras pôs em dúvida a validade da atividade, afirmando:

"Discute-se muito a necessidade de se mostrar a realidade, as diferenças etc. A minha opinião é de que se for para mostrá-la reforçando o negativo é melhor abster-se."

Apresenta, então, a seguinte sugestão para se evitar tal situação:

"...as crianças observariam as semelhanças e diferenças existentes entre as pessoas com as quais convive e, no dia seguinte, apresentaria o resultado de suas observações à classe."

Endossamos inteiramente a preocupação desta aplicadora e cremos ter demonstrado a mesma preocupação ao expô-la. O fato é que em nenhuma das escolas houve problemas em relação a isto. As crianças encaram suas "diferenças e semelhanças" com naturalidade. Quanto à sugestão apresentada para modificar a atividade, consideramos que, na essência, não difere do que foi proposto.

ATIVIDADE 02.

TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .revistas velhas
- .tesouras
- .tubos de cola ou percevejos
- .quadro mural, ou folhas de papel bem grande (manilha, por exemplo).

DESENVOLVIMENTO:

- Distribuir a cada criança uma revista e uma tesoura.
- Pedir-lhes que recortem fotografias de pessoas, pois cada uma de verá fazer uma "coleção de pessoas".
- Distribuir a cada grupo de crianças uma folha de papel bem grande, para que colem nela os seus recortes, ou, então, ajudá-las a pregar os recortes num mural.
- Discutir com as crianças sobre as características físicas das pessoas cujas fotos foram recortadas: "Quem é velho? Quem é tão loira quanto esta menina? E este homem, onde vamos colocá-lo?"

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Apresentou alguma dificuldade para recortar? De que tipo?
- Soube fazer uma classificação para os seus recortes? Como classificou-os?
- Trabalhou em grupo ou individualmente?

Em duas das escolas as crianças foram convidadas a realizar um trabalho em grupo, colando seus recortes em uma cartolina. Mas, o que aconteceu não foi um trabalho de equipe, e sim cada criança colando os seus recortes num canto da folha, independentemente do que os colegas faziam nos outros cantos do papel. Nas outras duas escolas os recortes foram organizados num mural, todas as crianças dele se utilizando, assessoradas pela aplicadora.

Em três escolas surgiram classificações segundo a idade ("velho", "moço", "criança", "nenê"), sexo ("homem", "mulher", "menina", "menino"), cor da pele, cabelos ou olhos ("moreno", "moreno de cabelo", "moreno de pele") além de outras classificações segundo certas características das pessoas como "narigudo", "bigodudo", "careca", "barrigudo". Na quarta escola, entretanto, as crianças classificaram seus recortes em apenas três categorias: "pai", "mãe" e "filhos", uma classificação que foi feita por uma das crianças e logo imitada pelas outras.

OBJETIVO 03: -Imitar com o corpo a forma de um objeto, animal, planta ou sinal.	IDÉIA NÚCLEO 03: -Algumas coisas mudam de forma constantemente, como as nuvens, o fogo, a fumaça. Nós não <u>pode</u>mos mudar a forma de nosso corpo, mas com ele podemos imitar a forma de outras coisas.
ATIVIDADE 01.	
TEMPO PREVISTO: 15 minutos aproximadamente.	
MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.	
DESENVOLVIMENTO: -Convidar os alunos a se colocarem livremente no espaço, observando porém que cada um deve se distanciar o suficiente para que possa realizar movimentos amplos, sem tocar em nada ou em ninguém. -Sugerir-lhes que façam com o corpo: .um zigue-zague .uma letra .um número .algo magro e alto .algo baixo e gordo .algo torto .algo reto .algo redondo . -Pedir outras sugestões às crianças.	

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Conseguiu transmitir corporalmente as idéias propostas? Como o fez?
- Apresentou sugestões sobre o que imitar? Quais?

Esta atividade só foi bem realizada em uma escola. Nela foi excepcional o comportamento das crianças: muita expressividade de movimentos, idéias diferentes, plena participação. Tudo isto decorrente do modo como a aplicadora conduziu a atividade:

Prof.^a aplicadora

Crianças

-Vamos fazer algo reto e fino como um bambu. Vocês sabem o que é um bambu?

-Muito bem, então vamos todos fazer uma coisa bem reta e fina como um bambu ou um foguete!

-E o que poderia ser uma coisa redonda? Vocês são capazes de fazer com o corpo algo bem redondo?

-Igual um foguete...

-É assim, ó... (Esticando-se toda e ficando na ponta dos pés, com os braços para cima)

(As crianças, cada uma a seu modo, executaram movimentos vários).

-Tatu-bola, tia! (enrolando-se todo, encolhidinho).

Nas outras escolas as aplicadoras ditaram modelos e não conseguiram fazer com que as crianças exprimissem satisfatoriamente uma idéia. Os movimentos foram tímidos, sem expressividade, muitas delas utilizando apenas as mãos. Também quando se propunham a fazer algo diferente não recebiam incentivo suficiente para isso, ou, até mesmo, eram recriminadas! Foi o que aconteceu, por exemplo, com uma criança que disse "*Tia, eu sei fazer o quatro de outro jeito!*", referindo-se a uma outra forma de representar tal número com o corpo, diferente da que a aplicadora mostrava. Esta, no entanto, não tomou conhecimento da proposta da criança! Por outra ocasião as crianças passaram a imitar vários animais (elas sempre demonstravam um prazer todo especial nisto) procurando, inclusive, fazê-lo com sons vocais, no que foram impedidas pela aplicadora, muito preocupada com o "barulho" que faziam!

De um modo geral o que deve ser considerado nessa atividade é que, durante a sua realização, mais uma vez ocorreu a incompreensão das aplicadoras quanto aos objetivos da proposta, tendo havido uma transmissão de idéias e formas de atuação.

Outro fato negativo ocorreu numa das escolas onde a classe era muito numerosa. Assim sendo, a aplicadora dividiu os alunos em grupos. Enquanto um grupo atuava, o resto da classe apreciava e tentava adivinhar o que estava sendo representado. Por isto a atividade se tornou excessivamente longa e acabou cansando as crianças.

ATIVIDADE 02.
TEMPO PREVISTO: uma hora aproximadamente, dependendo do número de alunos.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .papel para desenho (sulfite ou outro qualquer);
- .giz de cera de várias cores;
- .anilina solúvel em água (líquida ou em pó, de várias cores);
- .trinchas, pincéis largos ou algodão;
- .vasilhas para lavagem dos pincéis (caso sejam empregados);
- .vasilhas para dissolver a anilina;
- .jornal para forrar as mesinhas;
- .trapos para limpeza dos pincéis (caso sejam empregados).

DESENVOLVIMENTO:

- Perguntar aos alunos o que desejam imitar com o corpo, procurando fazer com que expressem verbalmente as características do que escolheram: "Você quer imitar uma flor? Que flor? É uma flor grande ou pequena? De que cor? O que está acontecendo com ela?"
- Distribuir o papel e giz de cera, e convidar as crianças a fazerem um desenho sobre o tema escolhido.
- Quando terminarem, preparar a aguada de anilina (dissolvendo a anilina em um pouco d'água), e explicando-lhes que a anilina é corante ("que dá cor") usado em alimentos, para tingir roupa etc., e que também poderá ser utilizada por elas para colorir mais os trabalhos. Explicar também que o giz de cera repele a água, enquanto o papel a absorve, razão pela qual a parte do papel que não foi pintada com o giz de cera ficará colorida ao se passar sobre ela a aguada de anilina.
- Distribuir em cada mesinha os potinhos contendo diferentes cores de anilina, trinchas, pincéis largos, ou chumaços de algodão, e convidá-los a utilizar a anilina.

-Findo o desenho, convidar as crianças a expressarem com o corpo o que desenharam.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Realizou o trabalho com interesse? Como demonstrou tal interesse?
- Concluiu o trabalho? Em caso negativo explique por quê.
- Trabalhou procurando utilizar materiais e instrumentos sugeridos? Se teve dificuldades especifique quais foram.
- Soube tirar proveito do material empregado?
- Conseguiu transmitir corporalmente a idéia proposta? Como o fez?

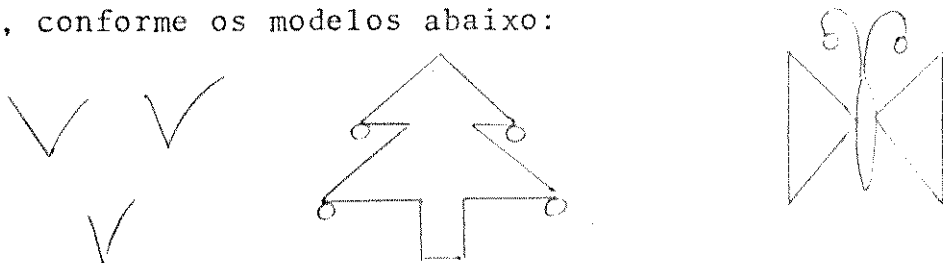
Acreditamos que o maior ou menor sucesso de atividades de expressão, como esta, depende, em grande parte, do modo como a professora motiva os alunos, através de perguntas sobre o que pretendem representar, assim como sobre a melhor forma de fazê-lo. Quanto mais ricas as impressões da criança sobre um assunto, quanto maiores os seus conhecimentos, melhor e mais facilmente ela se expressará, cabendo ao professor a função de fazer a criança refletir sobre o que deseja representar.

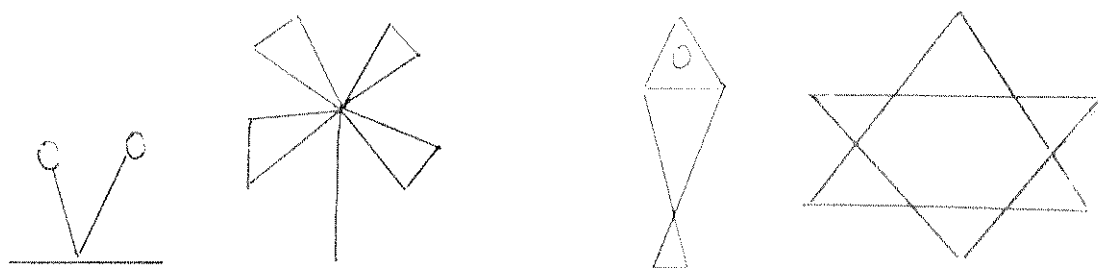
Isso ficou comprovado na aplicação prática dessa atividade. Na escola na qual as crianças foram estimuladas a refletirem sobre o que desejariam representar, os trabalhos, tanto os plásticos quanto os de movimento corporal, foram bastante expressivos. Tal procedimento, portanto, é especialmente necessário se conside

rarmos que as crianças estavam acostumadas a realizar um tipo de trabalho calcado em modelos. Em uma das escolas, por exemplo, convidadas a desenhar, as crianças correram a buscar suas pastas, formadas por trabalhos mimeografados dados pela professora da classe, para retirar delas um modelo para o que deveriam realizar. Foram impedidas pela aplicadora, e, a princípio, ficaram desarvoradas, sem saber o quê e como fazer, mas, depois de incentivadas, acabaram realizando trabalhos diferentes e muito expressivos (anexo II pág. 01-18).

Numa outra escola (S.B.) as crianças demonstraram estar bastante habituadas ao uso do giz de cera. Os trabalhos foram feitos com traços firmes, e empregadas muitas cores. Entretanto, a temática predominante e o uso de estereótipos presentes na quase totalidade dos trabalhos tornou clara a prática de um "desenho de côpia". De um total de 28 trabalhos, 18 apresentam a bandeira como tema central, enquanto em outros ela foi incluída como um elemento decorativo; apenas três não a desenharam.

Além disso, todos os trabalhos apresentaram um ou mais elementos desenhados segundo um modelo. Conforme averiguamos mais tarde eles eram dados pela professora da classe, como exercício diário, num caderno quadriculado. Assim, nessa classe, encontramos árvores, peixes, estrelas, passarinhos, borboletas e flores desenhados de forma rígida e esquematizada, igual em todos os trabalhos, conforme os modelos abaixo:





Nas outras escolas o desempenho das crianças foi normal, ainda que tivéssemos notado que não estavam acostumadas a uma prática de desenho livre. Muitas diziam "*Não sei*", outras se negavam a fazer. Os trabalhos são tímidos e demonstram certa dificuldade das crianças para expressarem-se graficamente.

Alguns exemplos dos trabalhos realizados nas escolas, nessa atividade, podem ser observados no anexo II, págs. 01-18.

Em relação à parte da atividade concernente à expressão corporal, também em apenas duas das quatro escolas as crianças se mostraram realmente interessadas e expressivas. Numa delas (J.L.), apresentaram-se uma a uma, enquanto as outras participavam dando palpites: "*Faça o rabinho do elefante!*", "*Não mexe os braços assim que avião não é passarinho!*". Uma criança, muito compenetrada, representou uma flor, desde o momento em que era um botão até o seu completo desabrochar, e explicou: "*...a flor se abrindo e olhando para o sol.*"!

Mas, ainda a respeito dessa atividade, outros pequenos senões foram observados, e cumpre aqui registrá-los para que na reelaboração do manual sejam considerados. Em primeiro lugar a preocupação das aplicadoras com o produto. Todas organizaram a atividade de modo que as crianças fizessem a sua representação corporal individualmente, enquanto o resto da classe deveria assistir. Ora, isto gera, numa classe numerosa, o desinteresse pela atividade. Ela se torna excessivamente longa e não podemos deixar de considerar que as crianças estão interessadas, principal

mente, em fazer elas próprias a sua representação! Se tal fato ocorreu por falta de espaço, este problema poderia ter sido contornado dividindo-se a classe em grupos de crianças que desejassem representar o mesmo tipo de coisa (animais, plantas etc.). Ou, ainda, se, à medida em que fossem terminando os desenhos, cada criança realizasse a sua representação corporal, independentemente de ser ou não assistida pelos colegas. Evitaria-se, assim, que elas se tomassem como modelo, umas as outras, como aconteceu algumas vezes.

É necessário enfatizar, ainda, que o professor não deve, jamais, dar modelos, ensinar como fazer, mesmo que seja para conseguir a participação de crianças demasiadamente tímidas. Tal fato ocorreu em uma das escolas e, em consequência, todas as crianças imitaram uma flor da forma como a aplicadora realizou sua representação, a título de exemplo. Tal atitude, portanto, ao invés de encorajar as crianças à atividade criativa só contribuiu para bloquear uma forma de expressão livre.

ATIVIDADE 03.

TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.

DESENVOLVIMENTO:

- Organizar os alunos em grupos de 8 a 10.
- Ajudar os grupos a escolherem o que representar:
 - .um ônibus
 - .um trem

- .uma cobra
- .um rio
- .uma árvore
- .um relógio etc.

- Sugerir aos alunos que não apenas representem com o corpo, mas que também façam sons, utilizando voz e percussão corporal para completar a idéia do que representam.
- Pedir sugestões aos alunos para outras representações.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- No grupo cooperou com idéias sobre como realizar a representação? Quais?
- Contribuiu para que o grupo expressasse bem a idéia proposta, seja realizando os movimentos necessários, seja produzindo os sons apropriados para isso? Como se portou?

Mais uma vez se comprovou o fato de que as interpretações são sempre diversas e que um material em si não pode ser considerado bom ou mau, independentemente da sua realização concreta numa dada realidade. Isto pudemos constatar em face da diversidade com que esta atividade foi realizada nas quatro classes por nós diretamente observadas. Praticamente nas mesmas condições que nas outras (professora aplicadora inexperiente, crianças no mesmo nível de desenvolvimento e mesmas condições sócio-econômicas), se não piores (classe excessivamente numerosa, impropriedade do local, pequeno demais), esta atividade foi realizada de modo ex

cepcional numa das escolas. De início as crianças optaram por representar um trem e o fizeram de modo bastante convencional, simplesmente em fila, com as mãos no ombro do companheiro da frente. Já na segunda representação, um ônibus, a professora sugeriu às crianças diferentes papéis: motorista, passageiros, cobrador. As crianças, então, passaram a realizar um verdadeiro jogo dramático, inclusive com falas:

"Pára, motorista. Vai descer um passageiro!"

"Olhe o troco...."

"Pára que eu quero subir."

"Dlim, dlim, dlim. Quero descer no próximo ponto."

"Espera um pouco, seu motorista, tem gente subindo!"

Na representação o "motorista" fazia todos os ruídos concernentes ao veículo: "roncava" os motores, "buzinava", "freava" e "cantava" os pneus em curvas incríveis! Os "passageiros" se colocaram em fila, num canto da sala — o "ponto do ônibus" — e "subiam" e "desciam", entabulavam conversa uns com os outros, assumindo inteiramente os seus papéis!

Do ônibus partiram para a representação de uma ambulância (idéia deles mesmo), e aí já dispensaram a ajuda da aplicadora. Organizaram-se sozinhas:

"Eu sou a sirene...uoooooooooooooooooooooooooooo....."

"Eu sou a porta."

"Eu sou o doente."

(Observe-se que o envolvimento foi tão grande que elas não diziam "Vou fazer de conta que sou a sirene", mas "Eu sou a sirene", "eu

sou a porta", "eu sou...").

As crianças ainda realizaram a representação da estória do "Chapeuzinho Vermelho", com vários papéis; árvores, passarinhos, borboletas, água, além de cinco lobos, vovó e "Chapeuzinho". Numa outra encenação simularam uma briga entre ladrões e policiais, com muita correria, barulho de tiros e sirenes.

Foi tão grande o interesse das crianças pela atividade que não queriam dá-la por encerrada. Insistiam com a aplicadora para brincar "...mais um pouco, um pouquinho só...".

Diante de tudo o que foi exposto, qual não foi nosso espanto ao ler no relatório da aplicadora encarregada dessa classe que ela havia sentido "...*enorme dificuldade em organizar as crianças nesta atividade.*". Incapacidade em distinguir agitação criadora de mero barulho? Necessidade de sentir o seu papel de professora como diretivo, impositor, o que não pôde acontecer, já que as crianças "tomaram conta da atividade" se auto-dirigindo, prescindindo, quase, da aplicadora?

Nas outras escolas foi exatamente o que aconteceu. As aplicadoras determinaram às crianças o quê e como fazer. Numa das classes, inclusive, as crianças eram incapazes de, juntas, expressar uma idéia. À proposta de representar uma árvore, um rio, faziam muitas árvores, cada um era um rio, e assim por diante. A aplicadora não foi capaz de compreender que as crianças ainda não estavam aptas para realizar um trabalho em grupo, e insistia. A partir de uma idéia das crianças, "bois", ela resolveu propor a representação de um "carro de bois", mas foi ela quem determinou o quê e como fazer, sem que as crianças demonstrassem compreender o que faziam (Saberiam o que é um carro de boi?).

Nessas escolas, também houve repreensões pelo barulho, quando as crianças tentavam, vocalmente, dar maior realismo às

suas representações.

Diante de tudo isso, na reformulação do "Guia" será importante enfatizar certas atitudes que a professora deverá assumir nesta atividade, como:

- apresentar sugestões de trabalho, mas também aceitar as que forem apresentadas pelas crianças;
- aceitar a representação da criança da forma como ela é feita, pois a imitação e o jogo dramático são uma forma de expressão natural na criança e, portanto, não podem ser "ensinados";
- o barulho, quando em função de um trabalho, deve ser aceito sem restrições.

Convém ressaltar que esta atividade foi programada visando um trabalho de representação em grupo. Entretanto tal forma de representação exige um certo desenvolvimento social que nem todas as crianças já atingiram nessa idade. Assim sendo, o professor poderá sugerir determinadas idéias a serem representadas, que facilitam uma expressão em grupo (um trem, uma cobra), mas sem impor às crianças essas sugestões ou forma de trabalho, pois nem todas serão capazes de realizá-las!

OBJETIVO 04:	IDÉIA NÚCLEO 04:
-Moldar o corpo adaptando-o a diferentes objetos.	-Freqüentemente adaptamos a forma do nosso corpo a outras formas. Quando nos sentamos, adaptamos nosso corpo à cadeira; quando nos

deitamos, adaptamos nosso corpo
à cama, e assim por diante

ATIVIDADE 01.

TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .cadeiras
- .bolas grandes
- .cabos de vassoura
- .carteiras ou mesas
- .arcos (bambolê, por exemplo)
- .caixas de papelão de vários tamanhos.

DESENVOLVIMENTO:

-Distribuir entre as crianças os objetos relacionados acima, para que possam "adaptar" o corpo, ou partes do corpo, a eles.

Por exemplo:

com a cadeira

- .sentar-se normalmente ou sentar-se com os pés no assento;
- .deitar-se no chão e dobrar as pernas sobre o assento da cadeira;
- .sentar-se no chão e dobrar a cabeça sobre o assento;
- .sentar-se no chão, de costas com as "costas" da cadeira.

com a bola

- .em pé, abraçar a bola;
- .rolar abraçado à bola;
- .sentar-se ou deitar-se no chão e colocar as pernas sobre a bola.

com o cabo de vassoura

- .deitar-se no chão esticando o corpo ao longo da vara;

- .em pé, esticar-se sobre o cabo de vassoura;
- .deitar-se no chão e esticar a perna e/ou braço sobre ele.

carteiras ou mesas

- .dobrar o tronco sobre a carteira ou mesa, de frente;
- .de costas, dobrar o tronco sobre a mesa ou carteira;
- .entrar em baixo do objeto;
- .deitar-se sobre ele.

com arcos

- .sentar-se no chão e abrir as pernas ao redor do arco;
- .sentados ou em pé abrir os braços ao redor do arco;
- .em pé, dobrar o tronco para frente, ao redor do arco;
- .colocar o arco no chão e acomodar o corpo dentro dele.

com caixas

- .acomodar o corpo todo ou partes dele dentro da caixa;

-Estas são algumas das sugestões que se pode dar aos alunos. Além delas, o professor poderá pedir às crianças que descubram outros modos de "adaptar" o corpo aos objetos.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Demonstrou compreender a atividade? Fez perguntas e/ou sugestões? Quais?
- Teve dificuldades físicas para realizar os exercícios? Quais?
- Foi capaz de descobrir outras formas de adaptar o corpo a um determinado objeto? Como o fez?

Novamente notamos muitas falhas no desempenho das aplicadoras. A esse respeito convém comentar a atuação de algumas.

Duas delas tiveram enorme dificuldade em induzir as crianças a descobrirem diferentes formas de trabalhar com o material (houve uma que pediu às crianças para "...adaptar o corpo às cadeiras"!). Não ensinaram como fazer, mas também não se preocuparam em incentivar nas crianças o interesse pela descoberta. Estas ficaram sem saber o que fazer diante do material apresentado.

Uma outra aplicadora gastou um tempo enorme arrumando cuidadosamente uma grande quantidade de cadeiras (uma para cada criança), que transportou da sala para o pátio. Colocou-as em filas, e durante todo este tempo as crianças, sem ter o que fazer, ficaram numa intensa correria, deixando a aplicadora tensa. Quando ela resolveu iniciar a atividade, as crianças, num instante, "desarrumaram" todo o arranjo que ela tinha feito!

Fora este incidente a atividade transcorreu normalmente nesta e nas outras escolas. As crianças demonstraram enorme prazer em brincar com as caixas, bolas, cabos de vassoura e outros materiais utilizados, e, ainda mais, sozinhas descobriram inúmeras maneiras de utilizá-lo:

- com as bolas rolaram no chão, abraçadas a elas, sentaram-se sobre as mesmas, colocaram-nas entre as pernas;
- utilizaram as caixas para se acomodarem dentro delas das mais variadas formas — de bruços, de lado, com as pernas para fora;
- com os cabos de vassoura brincaram de cavalinho e de espingarda.

Outro ponto positivo a ser destacado foi o modo como uma das aplicadoras apresentou às crianças a idéia núcleo. Inverteu a

ordem da atividade proposta, deixando, primeiro, que as crianças experienciassem o material, para depois conversar com elas a respeito do que fizeram com o corpo em relação ao objeto. As crianças facilmente concluíram que haviam "*grudado*" ou "*ajeitado*" o corpo a ele.

Se houve certa dificuldade das aplicadoras em dirigir as crianças nesta atividade isto se deu também devido ao escasso material, insuficiente para todos trabalharem ao mesmo tempo. Dessa forma, tendo de esperar a vez, as crianças acabavam se impacientando. Para que o rodízio não se tornasse muito demorado foram incitadas pelas aplicadoras a realizar muito rapidamente a atividade, de modo que não houve tempo suficiente para uma maior exploração do material o que, certamente, resultaria em descobertas mais criativas.

Diante do que foi exposto, chegamos à conclusão de que para maior aproveitamento da atividade seria interessante fazer-lhe algumas pequenas modificações, a saber:

- no objetivo, modificando-o para "Moldando o corpo, adaptando-o a diferentes objetos, descobrir as possibilidades de movimento e expressão do corpo humano.", o que, acreditamos, esclareceria melhor a finalidade da atividade;
- na idéia núcleo, acrescentando "Assim, percebemos como o nosso corpo pode realizar uma série de movimentos diferentes a todo instante!" (também para esclarecer melhor a razão da atividade);
- nas instruções, enfatizando que, de início, o professor deverá apresentar sugestões sobre como utilizar o material, principalmente quando as crianças tiverem dificuldade em trabalhar com ele;

- na lista de material, ressaltando a necessidade de material suficiente para todos os alunos trabalharem ao mesmo tempo.

1.2. DO QUE É FEITO?	
OBJETIVO 01: -Saber que o corpo é feito de ossos e músculos que o sustentam, lhe dão forma e nos permitem movê-lo. OBJETIVO 02: -Distinguir, no próprio corpo, ossos e músculos.	IDÉIA NÚCLEO 01: -Nosso corpo é feito de ossos e músculos. São eles que dão <u>for</u>ma ao nosso corpo, e o sustentam.
ATIVIDADE 01.	
TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.	
MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.	
DESENVOLVIMENTO: -Explicar-lhes a brincadeira de amolecer o corpo: "Vamos fazer de conta que não temos ossos, somos apenas músculos. Somos moles como água" . -Dirigir a brincadeira: .ordenando aos alunos que se coloquem livremente pela sala; .pedindo-lhes que amoleçam o corpo aos poucos, relaxando cada uma	

de suas partes até que o corpo, bem relaxado, possa cair ao chão. ("Deixem a cabecinha bem mole...Agora os braços, vamos soltá-los até que estejam bem pesados, bem soltos. Amoleçam as pernas lentamente, e, devagarzinho, vamos cair ao chão").

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Fez perguntas? Elaborou novas idéias? Quais?
- Concentrou-se no exercício de relaxamento? Conseguiu relaxar todo o corpo e cada uma de suas partes? Como o fez?

A atividade desenvolveu-se normalmente nas quatro escolas. A idéia núcleo foi colocada pelas aplicadoras através de um diálogo, como o que reproduzimos abaixo.

Prof.^a aplicadora

Crianças

- | | |
|--|-----------------|
| -De que é formado o nosso corpo? | -Osso. |
| | -Carne. |
| | -Pele. |
| | -Sangue. |
| | -Coração. |
| | -Cabelo. |
| -Vocês já viram osso? | -Já, de frango! |
| -Muito bem. Vocês já imaginaram como seria o nosso corpo | |

se não tivéssemos ossos?

-Se não tivesse osso ficava assim... (e caiu molemente ao chão, no que foi imitada pelas outras crianças).

Nas quatro escolas, entretanto, as crianças entenderam músculo como sinônimo de força. Seria conveniente deixar de lado este termo, substituindo-o por "carne"?

ATIVIDADE 02.
TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.
MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.
DESENVOLVIMENTO: -Pedir aos alunos que peguem no próprio corpo: .o que tem bastante músculo (barriga, glúteo); .o que tem pouco músculo (dedos da mão e do pé, cotovelo, ombros, cabeça); .um osso bem grande (fêmur); .um osso bem pequeno (dos dedos).
AVALIAÇÃO: <u>O aluno</u> -Foi capaz de descobrir no seu corpo as partes indicadas pelo professor? Exemplifique. -Fez perguntas? Apresentou sugestões? Quais?

Também nesta atividade não houve dificuldades de realização em nenhuma das escolas. As crianças participaram intensamente, apresentando muitas e variadas respostas às perguntas das aplicadoras. Reproduzimos, a seguir, um exemplo desses diálogos.

Prof.^a aplicadora

Crianças

-Quais os ossos mais pequenos do nosso corpo?

-Dedos da mão.

-Do pé também.

-E o maior osso do corpo, qual é?

-Da perna!

-Das costas.

-O que é que tem pouco músculo?

-Cotovelo.

-Ombro.

-Cabeça.

-Joelho.

-Testa.

-Calcanhar.

-Canela.

ATIVIDADE 03.

TEMPO PREVISTO: uma hora aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

.jornal

.cola

.goma arábica ou verniz

.arame grosso

- .pincéis
- .tinta guache ou outra qualquer
- .trapos e vasilhas com água, para limpeza dos pincéis.

DESENVOLVIMENTO:

- Distribuir a cada criança algumas folhas de jornal, cola e arame grosso.
- Explicar que deverão construir alguma coisa com este material, amassando o jornal e moldando-o com auxílio do arame ("O jornal, assim como os nossos músculos, precisa de um apoio, de algo que o segure").
- Na construção do objeto o jornal deverá ser rasgado e amassado. Não se deverá utilizar tesoura. A cola servirá para pregar detalhes como orelhas, rabo etc.
- Construído o objeto, pintá-lo. Depois de seca a pintura passar sobre ela uma mão de verniz ou goma arábica.

AValiação:

O aluno

- Realizou o trabalho com interesse? Concluiu-o? Em caso negativo explique o porquê.
- Preocupou-se com a ordem e limpeza do local? Como demonstrou tal preocupação?
- Teve dificuldades em trabalhar com o material? Quais?

Esta atividade, apesar das dúvidas das aplicadoras sobre como utilizar o material, despertou, nas crianças, bastante interesse.

As crianças facilmente relacionaram arame e papel a ossos e músculos, e, tão bem, que enquanto trabalhavam falavam nos seguintes termos:

"Cadê meu músculo?"

"Tia, dá outro pedaço de osso?"

"Meu osso sumiu!"

"Estou fazendo um músculo."

O interesse pela atividade se evidenciou de várias formas. Pela concentração na tarefa, pela alegria diante do trabalho concluído, como a da garotinha mostrando seu "cachorro" à aplicadora: *"Tia, olha a língua dele. Ela está comendo capim. Tia, você gostou? Eu adorei! Posso levar pra casa?"*.

Numa das classes, o tempo previsto não foi suficiente para executarem os trabalhos, e, apesar das mães das crianças já estarem à espera, elas se negaram a deixar a escola sem concluírem a tarefa!

Em relação ao uso do material, poucas crianças demonstraram sentir dificuldade em lidar com ele. Apenas pediram, vez ou outra, alguma ajuda, como para pregar ou arranjar partes do trabalho: *"Tia, prega a orelha prá mim?"*.

Numa das escolas as crianças, ao invés de realizarem trabalhos de construção, utilizaram apenas o jornal, dobrando-o de modo a formar chapéus e espadas, o que haviam aprendido a fazer com a professora da classe. Diante disso convém enfatizar no manual que a atividade é de construção, e não de dobradura. Também achamos que seria interessante acrescentar nele outras alternativas de material como papelão, palitos etc., que talvez facilitassem, à criança, a realização do trabalho.

1.3. SUAS PARTES.

OBJETIVO 01:

-Identificar as diversas partes do corpo que podem ser movidas, assim como ser capazes de movê-las de diferentes modos.

IDÉIA NÚCLEO 01:

-Nosso corpo é formado de várias partes, todas móveis e trabalham do em conjunto.

-Podemos mover cada uma delas graças aos ossos e músculos.

ATIVIDADE 01.

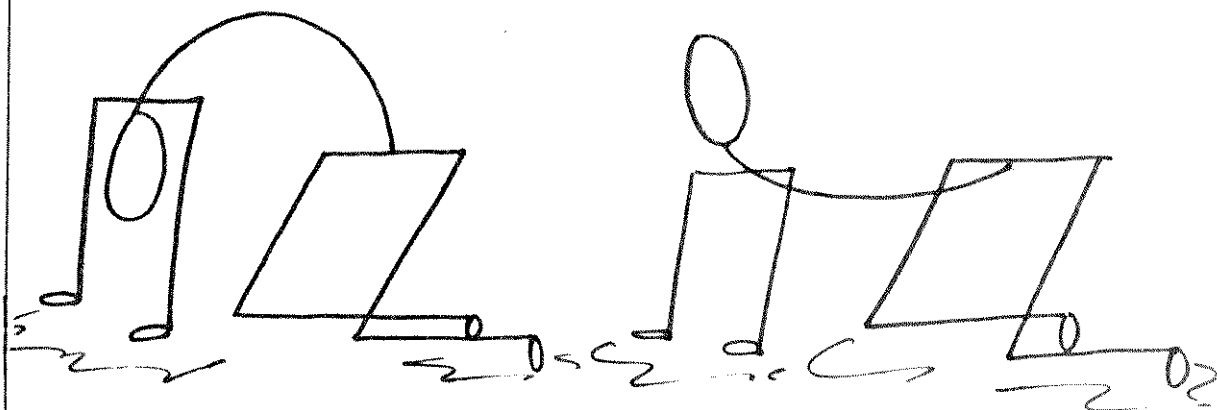
TEMPO PREVISTO: 20 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.

DESENVOLVIMENTO:

- Apresentar aos alunos a idéia núcleo 01.
- Convidá-los a mover, uma a uma, todas as partes do corpo, a saber:
 - .erguer e abaixar as sombrancelhas, juntá-las e afastá-las;
 - .arregalar e apertar os olhos, movê-los em todas as direções (para cima, para baixo, para os lados);
 - .mexer com o nariz para cima e para baixo, torcê-lo de um lado e do outro;
 - .fazer todos os movimentos possíveis com a boca (abrir e fechar, torcê-la para um lado e para o outro, mastigar);
 - .mover a língua de várias formas, como, por exemplo, colocando-a

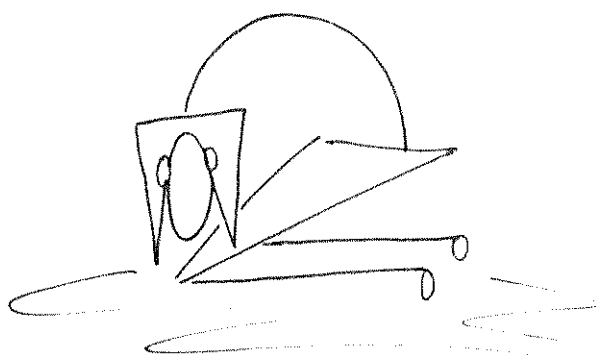
- para fora da boca, lambendo os lábios, tentando alcançar a ponta do nariz etc.;
- .ranger os dentes;
- .girar o pescoço para um lado e para outro, para frente e para trás, e, finalmente, dar um giro completo, começando ora pela direita, ora pela esquerda;
- .movimentar os ombros (os dois juntos e depois um de cada vez) para cima e para baixo, para frente e para trás, e depois dar um giro completo (para isso, colocar as mãos sobre os ombros);
- .dobrar o tronco para a frente, para trás, de ambos os lados, e depois dar um giro completo, começando ora de um lado ora de outro;
- .mover o quadril para a frente, para trás, de um lado e de outro, e depois dar um giro completo, começando ora pela esquerda, ora pela direita;
- .girar, flexionar, agitar cada uma das articulações do corpo, ou seja, cotovelo, tornozelo, joelho, articulações dos dedos;
- .no chão, de quatro, arquear toda a coluna vertebral para cima ("como o gato") e depois para baixo ("como o cachorro");



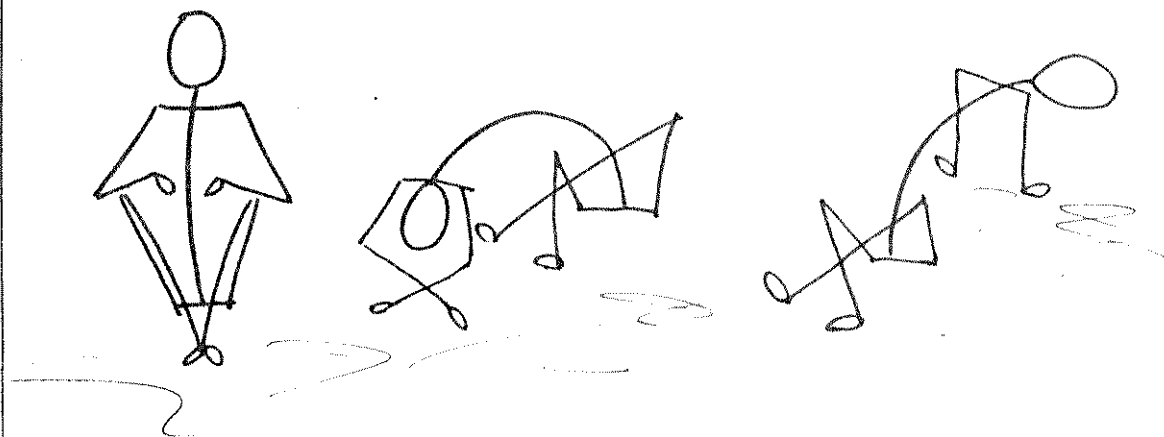
.no chão, deitados de bruços, erguer cabeça, braços e pernas ("como o peixe");



.no chão, deitados de bruços, dobrar todo o corpo enrolando-o "como um caracol";



.no chão, sentados com as pernas cruzadas ("como índio"), dobrar todo o corpo para a frente ("dormir"), e depois para trás ("acordar, espreguiçar").



AVALIAÇÃO:

O aluno

- Conseguiu realizar todos os exercícios?
- Participou da atividade com interesse?
- Apresentou sugestões de movimentos? Quais?
- Se teve dificuldades, quais foram elas?

Esta atividade não apresentou dificuldades de realização, nem para as aplicadoras nem para as crianças. De um modo geral, as aplicadoras conversaram com elas sobre as possibilidades de movimento e, a partir dessa conversa, sugeriram diferentes formas de movimentar o corpo, assim como pediram às crianças que descobrissem, também, que tipo de movimentação poderiam realizar.

As crianças participaram bem, com bastante interesse, e não tiveram dificuldades para realizar os exercícios. Comprovando mais uma vez seu interesse pela imitação, nos exercícios denominados "posição do gato", "do cachorro" etc., realizaram sons vocais, "miando" e "latindo", no que foram (mais uma vez!) repreendidas por algumas das aplicadoras, preocupadas com o barulho.

Outra observação a respeito desta atividade é que ela foi realizada muito apressadamente. Os exercícios não foram repetidos para que as crianças os realizassem melhor, e alguns deles chegaram a ser omitidos.

Mais uma vez o problema de espaço também tem de ser colocado. Exigindo uma grande área para a sua realização, numa das escolas a atividade teve que ser feita em pequenos grupos, já que não se dispunha de tal área. Isto provocou a impaciência das

crianças, por terem de esperar a vez.

ATIVIDADE 02.

TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: Música "Formiguinha da Roça".

Formiguinha da Roça

(autor desconhecido)



Formi- gui-nha da ro-ça endoi-de-ceu Com uma dor na ca-be-ci -nha
que lhe deu Ai, po - bre, po-bre formi- guinha, Põe a
mão na ca-be- ci - nha E faz as -sim. For-mi Faz as - sim.

Formiguinha da roça endoideceu

Com uma dor na cabecinha que lhe deu.

Ai, pobre, pobre formiguinha,

Põe a mão na cabecinha

E faz assim e faz assim.

Repetir a canção várias vezes, substituindo cabecinha por:

.barriguinha

.bracinho

.perninha

.olhinhos
.boquinha
.testinha
.narizinho
.dedinhos
.mãozinha
.pezinho
.cadeirinhas
.costinhas.

DESENVOLVIMENTO:

-Ensinar a canção "Formiguinha da Roça", fazendo com que as crianças cantem e executem movimentos com as diversas partes do corpo as quais se refere a música.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Entoou a melodia?
- Conseguiu coordenar os seus movimentos com o ritmo da música?
- Ao cantar, nomeou as partes do corpo com precisão e segurança?
- Demonstrou interesse pela atividade?
- Quais foram suas dificuldades?

Na escola da V.I., a aplicadora não foi muito feliz nessa atividade. Talvez por não ter aprendido direito a música (confessou mais tarde em seu relatório) atrapalhou-se um pouco. Também não insistiu com as crianças para que cantassem e flexionassem as diversas partes do corpo no ritmo da música. Dessa forma, a ati-

vidade das crianças se restringiu a balançar essas partes, mas completamente fora do ritmo, e em nomear o que era indicado pela professora. Mesmo assim demonstraram grande interesse e não houve dispersão.

Na escola do J.L., o problema também foi a atuação da aplicadora. Sua voz muito grave não lhe permitiu cantar num tom apropriado às crianças. Também seu próprio modo de ser resultou num canto "seco" e sem expressão. Além disso, simplesmente ensinou a música, sem comentar o porquê da atividade: perceber que podemos movimentar cada parte do nosso corpo. Ainda assim, as crianças gostaram e participaram intensamente, procurando cantar e movimentar-se o melhor possível.

Na escola do S.B. a aplicadora, novamente, colocou a atividade de forma a provocar nas crianças um descaso que não é comum em crianças dessa idade. Poucos se interessaram e a atividade foi levada a efeito de uma forma bastante imposta.

Assim, na reformulação do material, convirá enfatizar que a atividade tem por objetivo levar a criança a movimentar partes do seu corpo no ritmo da música. Dessa forma não é para a criança simplesmente flexionar estas partes, mas deverá fazê-lo ritmicamente. Também é preciso ressaltar que a música não é o fim, mas o meio que encontramos para fazer as crianças movimentarem as diferentes partes do corpo. Dessa forma, não há necessidade de forçar as crianças a decorarem a letra para a realização da atividade, mas a professora precisa cantá-la ou tocá-la com firmeza, para facilitar a coordenação rítmica dos movimentos.

ATIVIDADE 03.

TEMPO PREVISTO: 15 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

.3 músicas de ritmos diferentes como marcha, samba e valsa;
.piano, toca-discos ou gravador.

DESENVOLVIMENTO:

- Explicar aos alunos que deverão "dançar" com cada parte do corpo e depois com o corpo todo, acompanhando o ritmo da música. Tocar ora uma música, ora outra, devendo as crianças adaptar seus movimentos a ela.
- Dirigir a atividade dizendo aos alunos qual a parte do corpo que deverá ser movida, e em que condições, a saber:
 - .em pé, sem sair do lugar, dançar com
 - a cabeça,
 - os braços,
 - as mãos e os dedos,
 - todo o tronco;
 - .deitados no chão, dançar com
 - as pernas,
 - os pés;
 - .em pé, sem sair do lugar, dançar com todo o corpo, movendo todas as suas partes;
 - .em pé, locomovendo-se, dançar com todo o corpo, movendo todas as outras partes, criando alguns passos de dança.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Utilizou movimentos variados?
- Demonstrou destreza, segurança, desenvoltura?
- Os movimentos foram executados no ritmo do acompanhamento musical?
- Trabalhou igualmente com cabeça, tronco e membros?
- Se teve alguma dificuldade, qual foi ela?

Essa atividade desenvolveu-se de modo bastante diversificado nas quatro escolas de que estamos tratando.

Na escola da V.I., na primeira parte da atividade, quando se tratava de movimentar partes do corpo sem sair do lugar, a aplicadora realizou o exercício com os alunos, e foi tomada por eles como modelo. Seus movimentos não foram realizados no ritmo e as sim também aconteceu com os movimentos das crianças.

Já na segunda parte da atividade, quando as crianças foram convidadas a dançar livremente, fizeram-no com muito ritmo, ex pressividade e desembaraço. Foi realmente muito bom o desempenho de todas elas, de um modo geral.

Na escola do J.L. a aplicadora ainda empregou termos difí ceis, dificultando a sua comunicação com as crianças. Por exemplo: "*Tomem distância...*" ou "*Movimentem o tronco...*".

Outro fator negativo foi o grande excitação das crianças, por fazerem aula no pátio. A oportunidade rara de nele estarem contribuiu para que transformassem a atividade num momento de correria e gritaria, o que, normalmente, são impedidas de fazer. Inabitadas a ter um espaço tão amplo para brincar ou se movimen-

tar, aglomeraram-se num canto, empurrando-se sem saber aproveitar o espaço de que dispunham. A aplicadora, pouco experiente, mais uma vez teve grande dificuldade em acalmar a classe e coordenar a atividade. Mas, houve um grupo de crianças que retirou-se para um local mais isolado e executou uma bela coreografia, tentando improvisar passos de balé, com muita graça e propriedade.

Na escola do S.B., os alunos, de início, executaram apenas movimentos de dança tipo "discoteca", indiferentes a valsa que tocava! Aos poucos a aplicadora conseguiu fazê-los prestar mais atenção à música e elas, então, conseguiram movimentar-se de acordo com o ritmo.

Na escola da V.T., a aplicadora colocou músicas de ritmos bem diversificados (valsa, samba, jazz) e as crianças acompanharam todos eles com bastante facilidade. Demonstraram especial interesse pela atividade.

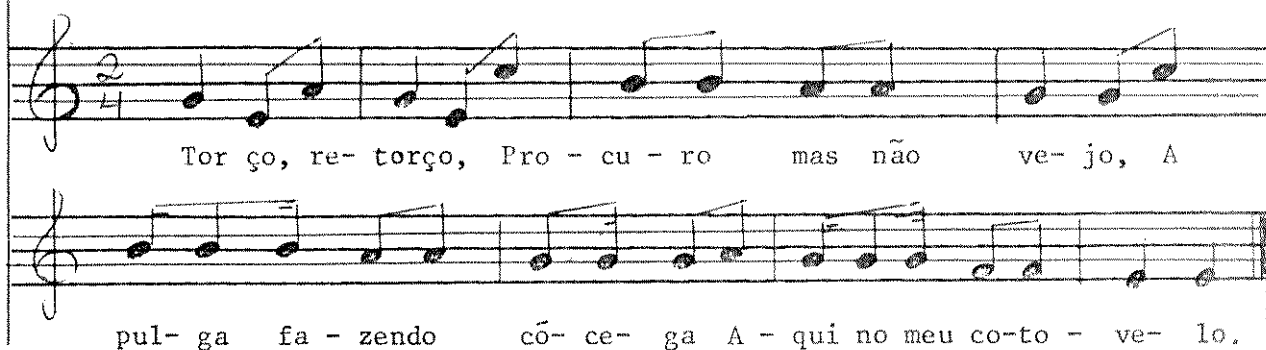
ATIVIDADE 04.

TEMPO PREVISTO: 5 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: Música "A Pulga".

A Pulga

(autor desconhecido)



Tor ço, re- torço, Pro - cu - ro mas não ve- jo, A

pul- ga fa - zendo cõ- ce- ga A - qui no meu co-to - ve- lo.

Torço, retorço,
 Procuro mas não vejo,
 A pulga fazendo cõcega
 Aqui no meu cotovelo.

Repetir a canção substituindo cotovelo por:

.joelho
 .tornozelo
 ."pandeiro".

DESENVOLVIMENTO:

-Ensinar a canção "A Pulga", fazendo com que as crianças, ao mesmo tempo em que cantam, executem as ações correspondentes à letra, ou seja:

.movimentar todo o corpo, livremente, como se estivessem se coçando muito, desesperadamente ("torço, retorço" etc.);
 .mostrar a parte do corpo citada na canção ("Aqui no meu joelho" etc.).

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Conseguiu entoar a melodia?
- Coordenou os movimentos no ritmo da música?
- Movimentou todo o corpo com desembaraço, e no ritmo da música?
- Quais foram suas dificuldades?

Em três das quatro escolas a atividade transcorreu sem novidade, com as crianças participando ativamente, bastante interessadas. Acharam graça na música, rindo muito quando se falava "aqui no meu pandeiro", e diziam: "Tia, aqui é poupança!" ou

"É padaria!".

Na quarta escola, S.B., pelo próprio modo como a aplicadora iniciou a atividade (*"Vamos aprender logo para a gente poder ir brincar."*) a atividade não foi bem recebida. A atitude da professora-aplicadora, colocando a atividade como uma obrigação ruim a ser cumprida, foi, acreditamos nós, o fato que levou as crianças a não se interessarem pela música e, conseqüentemente, a não realizarem a atividade a contento, o que não aconteceu nas outras escolas.

ATIVIDADE 05.

TEMPO PREVISTO: 5 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .uma música qualquer;
- .gravador, vitrola ou piano.

DESENVOLVIMENTO:

- Dispor os alunos na classe, informalmente, convidando-os para um jogo.
- Explicar as regras do "jogo da estátua". Todos devem dançar livremente, movendo todas as partes do corpo, enquanto ouvirem a música. Quando a mesma for interrompida, devem ficar imóveis, como estátuas, na posição em que se encontravam quando ela foi interrompida. Ao recomeçar a música, retomar os movimentos.
- Dirigir a atividade interrompendo a música várias vezes.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Movimentou todo o corpo com desembaraço e no ritmo da música?
- Participou ativamente do jogo, com interesse, obedecendo as suas regras?
- Reagiu prontamente ao sinal convencionado?
- Quais foram suas dificuldades?

Em todas as escolas foi excelente a participação das crianças. Dançaram com bastante expressividade e demonstraram ter se divertido muito com a brincadeira. Uma delas reconheceu logo: "*É a brincadeira da batatinha um, dois, três, tia!*".

Todas ficavam sempre muito atentas à música, procurando reagir imediatamente ao som ou ao silêncio inesperado. À música, reagiam com grande movimentação do corpo. Ao silêncio, quedavam quietas e imóveis, verdadeiramente compenetradas de que eram estátuas.

ATIVIDADE 06.

TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.

DESENVOLVIMENTO:

- Narrar a estória a ser dramatizada: "Era uma vez um robô que, por falta de óleo, foi perdendo os seus movimentos, até que se

tornou completamente imóvel. Quando isto aconteceu o seu dono se lembrou do óleo e colocou-o no robozinho. Pouco a pouco ele começou a se movimentar, e finalmente pôde voltar a fazê-lo bem rapidamente.

-Fazer com que os alunos dramatizem a estória, representando-a à medida em que é narrada pela segunda vez. Convidá-los a:

.fazer muitos movimentos no início da estória, movimentos desembaraçados e rápidos;

.reduzir, aos poucos, os movimentos, até ficarem rígidos e lentos; depois, pouco a pouco, lentamente, reiniciar a movimentação, até executar novamente movimentos rápidos e desembaraçados.

AVALIAÇÃO:

O aluno

-Utilizou movimentos variados?

-Conseguiu realizar os mesmos movimentos em diferentes velocidades?

-Os movimentos foram expressivos, isto é, conseguiu comunicar a idéia de um robô em movimento?

-Quais foram suas dificuldades?

Também esta atividade agradou bastante às crianças. Ouviram a estória com atenção. Na representação da mesma, realizaram movimentos mecanizados, fizeram ruídos e, inclusive, chegaram a cair ao chão, fingindo-se de mortos, para depois "reviverem" novamente, aos poucos, exatamente como na estória narrada. O trabalho foi excelente, nas quatro escolas.

1.4. O QUE FAZ.

OBJETIVO 01:

-Compreender que o corpo faz movimentos obedecendo a nossa vontade, mas que também faz certos movimentos independentemente dela.

IDÉIA NÚCLEO 01:

-Nós podemos comandar o nosso corpo. Podemos dizer a ele o que fazer, como fazer, e quando fazer.

-Mas o nosso corpo também faz coisas independentemente da nossa vontade. Se o brilho do sol é muito forte, piscamos e franzimos a testa. Quando doentes, espirramos e tossimos. Quando estamos com sono, bocejamos. Respiramos mesmo dormindo, e o nosso coração bate sem parar durante todo o tempo em que vivemos!

ATIVIDADE 01.

TEMPO PREVISTO: 20 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.

DESENVOLVIMENTO:

- Conversar com os alunos sobre movimentos que o corpo pode fazer obedecendo a nossa vontade (idéia núcleo).
- Pedir-lhes que dêem uma ordem qualquer ao corpo, e que realizem o movimento correspondente a ordem dada (um aluno de cada vez).

-Convidar os alunos (todos ao mesmo tempo) a "mandar o corpo obedecer" as ordens dadas pela professora como:

- .respirar fundo, enchendo bem o peito e depois soltando o ar lentamente, pela boca;
- .balançar os braços para a frente e para trás, como o pêndulo de um relógio, aumentando o balanceio até que os braços dêem a volta completa;
- .colocar todo o peso do corpo ora num pé, ora noutro;
- .andar lentamente, levantando os joelhos bem ao alto;
- .sentar-se com as pernas dobradas, cabeça sobre os joelhos, abraçando as pernas fortemente e ficando tenso, enquanto conta até cinco, para depois soltar-se e relaxar o corpo.

-Conversar com os alunos sobre os movimentos que o corpo faz sozinho, independentemente da nossa vontade (idéia núcleo). Discutir com eles quais desses movimentos também podem ser feitos segundo a nossa vontade (bocejar, piscar os olhos), e quais não podemos impedir que o nosso corpo realize (pulsar do coração).

-Fazer com que os alunos realizem alguns dos movimentos em questão como:

- .tossir
- .piscar
- .bocejar.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Demonstrou compreender a idéia? Fez perguntas, apresentou sugestões? Quais?
- Conseguiu realizar os exercícios propostos? Se teve dificuldades, Quais foram elas?

De um modo geral pareceu-nos que as crianças não chegaram a compreender bem o que é um "movimento involuntário". Para tanto contribuiu a dificuldade das aplicadoras em dialogar com elas a respeito do assunto, fazendo-as chegar, por si próprias, a conclusões sobre o assunto.

Houve realmente muita insegurança por parte das aplicadoras e, talvez por isto mesmo, elas passaram apressadamente pela atividade, sem dar tempo às crianças de meditar e realizarem os exercícios propostos, calmamente.

Dado o modo como a atividade foi conduzida não podemos, convictamente, afirmar que o conceito envolvido nela estivesse aquém da compreensão das crianças. Para tanto, seria necessário testá-la novamente em melhores condições de ensino.

ATIVIDADE 02.
TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.
MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.
DESENVOLVIMENTO: -Explicar aos alunos as regras do jogo "Faça o que eu mando e não faça o que eu faço", jogo no qual os alunos deverão obedecer as ordens orais dadas pelo professor, sem imitar seus movimentos, que serão contrários as suas ordens. -Executar vários movimentos, ao mesmo tempo em que dá ordens diferentes dos movimentos que realiza, ou seja:

<u>ordens do professor</u>	<u>movimentos do professor</u>
"bater palmas"	bate os pés
"bater os pés"	bate as mãos
"erguer os braços"	agacha-se
"coçar a cabeça"	coça o nariz
"torcer o nariz"	coça a cabeça
"pular batendo palmas"	anda estalando os dedos
AVALIAÇÃO:	
<u>O aluno</u>	
-Conseguiu realizar as ações correspondentes às ordens dadas?	
-Se teve dificuldades em realizá-las, quais foram elas, em que exercícios e por quê?	

De um modo geral essa atividade transcorreu bem. As crianças gostaram muito, apesar de algumas poucas (três ou quatro em cada classe) nunca conseguirem acertar, imitando sempre os movimentos da aplicadora, ao invés de obedecer as suas ordens verbais. Numa dessas escolas a aplicadora foi bastante criativa. Adaptou a atividade a sua classe, começando com ordens bem simples e aumentando a complexidade das mesmas, aos poucos, até que finalmente chegou a quatro ordens diferentes de uma só vez. As crianças gostaram demais, e realizaram a atividade como um jogo: os que iam errando saíam da brincadeira, até restarem apenas três, os "campeões".

Numa das classes (V.I.), entretanto, a professora esteve muito presa ao "Guia", consultando-o para poder realizar os exer-

cícios na ordem em que foram apresentados.

Na reformulação do manual seria interessante acrescentar uma variação, tal como: "Faça o que eu faço e não faça o que eu mando", atividade contrária à apresentada, ou seja, nela as crianças repetiriam os gestos do professor, ao invés de obedecer suas ordens orais.

1.5. O QUE NECESSITA .	
OBJETIVO 01: -Saber relaxar todo o corpo e cada uma de suas partes separadamente.	IDÉIA NÚCLEO 01: -O corpo precisa de descanso. Ele pode fazer muitas coisas mas não pode fazê-las durante todo o tempo. Descansar o corpo é tão importante quanto comer. Existem muitos meios de ajudar o corpo a descansar. Um deles é estar quieto. Quando se está em silêncio, quando não se está olhando para nada e não se está prestando atenção aos ruídos, <u>nos</u>so corpo pode descansar.
ATIVIDADE 01.	
TEMPO PREVISTO: 15 minutos aproximadamente.	
MATERIAL NECESSÁRIO: .uma música suave .gravador, vitrola ou piano	

DESENVOLVIMENTO:

- Dispor os alunos livremente pela sala, explicando que irão aprender a descansar o corpo através do relaxamento.
- Orientar os exercícios de relaxamento dando as ordens:
 - .em pé, esticar todo o corpo, erguendo os braços como quem tenta alcançar o teto, e depois soltar o corpo, relaxando-o;
 - .deitados no chão, esticar todo o corpo e em seguida relaxá-lo;
 - .deitados, esticar cada uma das partes do corpo inspirando, e depois relaxá-la expirando, ou seja:
 - esticar um braço inspirando e soltá-lo expirando
 - esticar o outro braço inspirando e soltá-lo expirando
 - esticar uma perna inspirando e soltá-la expirando
 - esticar a outra perna inspirando e soltá-la expirando
 - esticar uma mão inspirando e soltá-la expirando
 - esticar outra mão inspirando e soltá-la expirando
 - esticar todo o corpo inspirando e soltá-lo expirando;
 - .sentados no chão, pernas dobradas e cabeça sobre os joelhos, abraçar as pernas com força, e depois soltá-las;
 - .deitados, pernas dobradas sobre a barriga, abraçar as pernas com força, balançar o corpo levemente e em seguida relaxar;
 - .deitados no chão, bem relaxados, rolar devagar, sem esforço (nesse exercício o professor deverá ir de aluno em aluno mover partes do seu corpo, ou todo ele, para verificar se estão realmente relaxados).

Obs.: Todos os exercícios desta atividade deverão ser feitos em silêncio, devendo o professor dar as ordens com voz bem suave, criando-se assim um ambiente propício ao relaxamento do aluno.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Foi capaz de relaxar cada uma das partes do seu corpo, separadamente?
- Foi capaz de relaxar todo o seu corpo de uma só vez?
- Quais foram suas dificuldades?

Foi tão boa a participação das crianças nessa atividade que todas as aplicadoras enfatizaram, em seus relatórios, tal aspecto. Realmente as crianças se envolveram bastante e não houve, em nenhum momento, brincadeiras ou desatenção ao que faziam.

Uma das aplicadoras que ressaltou o interesse das crianças e que, até então, estava tendo grande dificuldade em conduzir a classe, soube ser muito organizada, calma. Melhorou muito o seu desempenho e demonstrou boa disposição para realizar a atividade, o que — acreditamos — contribuiu, em grande parte, para o sucesso da mesma.

Novamente numa das classes (V.I.) o local não foi apropriado e houve necessidade de se trabalhar com pequenos grupos. Mesmo assim, as crianças que esperavam a vez ficaram atentas aos colegas, e por isso não surgiram problemas de "disciplina".

O único ponto negativo a ressaltar foi a rapidez com que as aplicadoras realizaram a atividade. Preocupadas com o tempo previsto no "Guia" — 15 minutos —, entenderam que ela deveria, a qualquer custo, ser realizada neste espaço, e passaram rapidamente pelos exercícios, excluindo alguns deles, inclusive. Esta é, portanto, uma observação que não poderá faltar na reformulação do

manual: o tempo previsto é simplesmente uma orientação para o professor, para ajudá-lo no planejamento das suas atividades diárias. Não significa, portanto, que a atividade deve ser, necessariamente, realizada nesse espaço de tempo.

1.6. COMO PERCEBE E SENTE.	
OBJETIVO 01: -Identificar visualmente cores e formas, nomeando-as ou classificando-as, a seu modo. OBJETIVO 02: -Ao desenhar ou pintar, considerar a importância da cor e da forma no trabalho plástico, empregando-as conscientemente.	IDÉIA NÚCLEO 01: -Vendo, podemos perceber as cores e formas das coisas.
ATIVIDADE 01.	
TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.	
MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.	
DESENVOLVIMENTO: -Conversar com os alunos a respeito das coisas que podemos perceber com os olhos (idéia núcleo 01). -Convidá-los a observar os objetos da sala, analisando forma e cor.	

("Procurem algo redondo... o que seja comprido e fino... o que é quadrado... O que é vermelho? E branco?"). Fazê-los observar:

- .algo redondo
- .algo quadrado
- .algo comprido
- .algo curto
- .algo fino
- .algo grosso
- .o que é vermelho
- .o que é branco
- .o que é preto
- .o que é amarelo
- .o que é verde
- .o que é azul
- .o que é marron
- .o que é rosa
- .o que é roxo
- .o que é laranja.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Foi capaz de identificar as cores de objetos, tintas, roupas etc?
- Conseguiu perceber diferenças de intensidade nas cores?
- Foi capaz de perceber diferenças nas formas dos objetos ou materiais explorados? Que nomes deu a cada uma das formas identificadas?
- Quais foram suas dificuldades?

As crianças, numa "confusão organizada", andaram pela classe e até fora dela, à procura de objetos que se encaixassem na categoria pedida pela professora: "duro", "fino", "macio", "quadrado" etc. Notou-se que quando traziam objetos quadriláteros, mas não quadrados, a aplicadora rejeitava! Foram, inclusive, advertidas pela professora da classe *"Quadrado é a figura que tem quatro lados iguais."* Convém, portanto, fazer uma observação no novo "Guia", a esse respeito, esclarecendo ao professor que, de início, "quadrado" pode ser qualquer figura quadrilátera.

As crianças classificaram como "quadrados" a lousa, o vidro da janela, a porta, a lancheira, a mesa, a bolsa etc. O dedo, o prego, o palito de fósforo, o palito de dente, a linha e a ponta do lápis como "fino"; o homem gordo e o elefante como "grosso", e assim por diante.

Nenhuma professora pediu para compararem os objetos: "O que é mais grosso, o lápis ou o palito de dente?". Não seria recomendável que o tivessem feito?

Acreditamos agora que esta atividade precisa ser refeita sob muitos aspectos. Em primeiro lugar propondo ao professor deixar a criança livre para classificar os objetos segundo o seu próprio critério, e dando a cada uma de suas "coleções" o título (categoria) que lhe aprouver: "fino", "grosso", "quente" etc. Em segundo lugar percebemos que é necessário levar a criança a comparar, o que não foi recomendado ao professor!

ATIVIDADE 02.
TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .papel para desenho (sulfite ou semelhante)
- .giz de cera de várias cores.

DESENVOLVIMENTO:

- Distribuir a cada aluno uma folha de papel e um giz de cera(qualquer cor), convidando-os a realizar um desenho.
- Após a realização deste primeiro desenho, distribuir nova folha de papel, e giz de cera de toda as cores, convidando-os a realizar o mesmo desenho, empregando, agora, todas as cores.
- Findo o segundo desenho, fazer os alunos compararem os dois trabalhos, perguntando-lhes: "Qual você prefere? Por quê?".
- Expor no mural um trabalho de cada criança (o escolhido por ela).

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Demonstrou interesse na realização dos trabalhos?
- Chegou a concluí-los?
- Conseguiu expressar uma idéia ou sentimento?
- Foi capaz de explicar o porquê de uma preferência por um dos desenhos?
- Trabalhou segundo o procedimento proposto? Explorou convenientemente o material?
- Quais foram suas dificuldades?

A finalidade desta atividade era procurar fazer as crianças refletirem sobre o seu trabalho, o que geralmente nunca é feito. O que acontece, às vezes, é que as crianças, findo o desenho, são inquiridas pela professora sobre o que é que desenharam, quando a mesma não entende o desenho da criança (o que pode, inclusive, ser muito frustrador para ela). Outras vezes, as professoras ouvem com pouca atenção as "estórias" que a criança vem lhe contar sobre o seu desenho.

O que propomos, aqui, é que a professora não só se interesse realmente pelo trabalho da criança, como também que a leve a uma reflexão sobre o que fez, questionando-a sobre a sua ação e o produto dela.

Muitas das crianças não fizeram os desenhos segundo a proposta da aplicadora, ou seja, usando apenas uma cor em um deles, e várias delas no segundo. Poucas foram as que repetiram o desenho. Entretanto, quase todas souberam escolher um dos dois desenhos e explicar o porquê dessa opção.

Novamente numa das escolas os alunos tentaram copiar os desenhos, da pasta ou de livros. Foi necessária certa insistência da aplicadora para que realizassem algo que fosse criação deles próprios.

Alguns exemplos dos desenhos realizados nesta atividade podem ser observados no anexo II, págs. 19-36.

OBJETIVO 03:	IDÉIA NÚCLEO 02:
-Identificar aromas.	-Com o nariz podemos sentir o cheiro das coisas!
ATIVIDADE 01.	

TEMPO PREVISTO: 15 minutos aproximadamente (depende do número de alunos).

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .uma caixa de papelão;
- .saquinhos contendo café, cravo, canela, sabão em pó etc.;
- .frutas várias como goiaba, maçã, laranja etc.;
- .vidrinhos contendo cândida, varsol, perfume, álcool etc.

DESENVOLVIMENTO:

- Conversar com as crianças sobre como sentimos o cheiro das coisas.
- Fazer com que cada uma sinta o cheiro das coisas contidas na "caixa de cheiro".
- Fazer com que, de olhos fechados, identifiquem olfativamente o que está contido na caixa.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Foi capaz de identificar diferentes aromas?
- Quais foram suas dificuldades?

A atividade transcorreu normalmente. Foi um pouco prejudicada pela falta de material: não havia em quantidade suficiente para todas as crianças trabalharem ao mesmo tempo.

Talvez fosse interessante acrescentar a essa atividade o exercício de juntar pares, ou seja, identificar dois saquinhos com o mesmo cheiro, antes de pedir à criança que identifique, iso

ladamente, os diferentes aromas.

Também gostaríamos de apresentar, aqui, uma atividade criada por uma das aplicadoras, a título de encerramento das atividades anteriores (ver, cheirar) que consideramos ter sido excelente. Nessa atividade as crianças foram convidadas a realizar um trabalho, misto de colagem e desenho, ressaltando olhos, nariz e boca. Os resultados foram trabalhos bastante criativos e diferentes, dos quais apresentamos alguns exemplos no anexo II, págs. 37-41.

Uma das aplicadoras sugeriu que se realizasse, também, atividades sobre os sabores (mas não apresentou nenhuma sugestão concreta, nem realizou nada neste sentido). Também acreditamos que isto seria muito interessante, e completaria o quadro de atividades relacionadas ao assunto.

OBJETIVO 04:	IDÉIA NÚCLEO 03:
-Identificar, pelo tato, texturas, formas, consistência e grau térmico de diferentes materiais.	-Com o nosso corpo percebemos se as coisas são macias ou ásperas, duras ou moles, quentes ou frias, redondas ou quadradas, grossas ou finas, e assim por diante.
OBJETIVO 05:	
-Ao realizar um trabalho de colagem, atentar para as diferentes texturas dos materiais empregados, e, ainda, para o efeito que o emprego	

de um ou outro material resulta.

ATIVIDADE 01.

TEMPO PREVISTO: 15 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .uma caixa
- .pedaços de tecidos diversos como lã, seda, algodão grosso etc.
- .lixa grossa e lixa fina
- .pedrinhas
- .um pedaço de ferro
- .um chumaço de algodão
- .latas
- .vidros
- .papéis de diferentes texturas (cartolina, seda, crepom, cartão etc)
- .madeira
- .areia etc.

DESENVOLVIMENTO:

- Discutir com os alunos a idéia núcleo.
- Convidá-los a tomar os diversos materiais contidos na caixa, sentindo-os com as mãos, pés, rosto, enfim, com todo o corpo, e ex-pressando verbalmente as diferentes sensações.
- Pedir-lhes que procurem na classe um objeto
 - .duro
 - .áspero
 - .mole
 - .frio

.macio

.quente

-Fazer com que os alunos se deitem no chão, de costas (e depois de frente), sentindo-o com todo o corpo. A seguir pedir-lhes que se ergam procurando pontos de apoio (uma cadeira, uma mesa ou parede), e sentindo com o corpo as qualidades do objeto que lhes serve de apoio, isto é, se é liso ou áspero, quente ou frio etc.

-Conversar sobre as qualidades dos objetos sobre os quais se apoiaram ("No que você se apoiou para se levantar do chão? Como você sentiu a parede? Era fria ou quente?").

-Organizar grupos, encarregando cada um de coletar uma determinada categoria de objetos, por exemplo:

- gr. a - objetos redondos,
- gr. b - objetos frios,
- gr. c - objetos moles,
- gr. d - objetos ásperos.

-Pedir a cada equipe que agrupe os objetos e materiais contidos na caixa, classificando-os ao seu modo.

AVALIAÇÃO:

O aluno

-Foi capaz de perceber nos objetos, através do tato, diferenças de forma, textura, consistência e grau térmico?

-Foi capaz de criar uma nomenclatura apropriada para descrever essas qualidades dos objetos? Exemplifique.

-Quais foram suas dificuldades?

A atividade transcorreu normalmente nas escolas. Em uma delas, entretanto (J.L.), dada a forma diferente e criativa como foi desenvolvida pela aplicadora, a participação das crianças foi mais intensa. Nessa escola, como uma espécie de motivação para a atividade, a aplicadora contou uma estória, na qual uma criança faz uma série de ações através das quais sente diferentes elementos: a árvore, cuja casca é dura e áspera; a fruta que apanha, mole, macia; o espinho que lhe espeta o dedo por ser muito pontudo; e assim por diante. A aplicadora foi muito expressiva ao contar a estória, e isso incentivou as crianças que, enquanto ouviam, faziam os movimentos e expressões faciais condizentes com a situação narrada.

A partir dessa estória, a aplicadora convidou as crianças a experienciarem os elementos da sala de aula: mesa, parede, cortina, chão, cadernos e livros. Elas participaram ativamente, e também expressaram verbalmente as suas sensações:

"A parede é crespa."

"A cortina é mole e meio áspera. Cotuca um pouquinho!"

"O chão tá frio!"

Três crianças, examinando um pedaço de cartolina discutiram diferentes graus de espessura:

"— Tia, cartolina é dura!"

— Papel é mole...

— O mais duro de todos é o papelão!"

Outro ponto interessante abordado pela aplicadora foi que ela conduziu a experiência para o corpo, também (o que foi muito

bem lembrado, já que o assunto de nossa proposta gira em torno dele!). Pediu às crianças que procurassem no próprio corpo "um lugar quentinho", como por exemplo, debaixo do braço. Elas logo descobriram outros como a barriga, embaixo do joelho e embaixo do cabelo.

A aplicadora ainda lembrou que, para esquentar os pintinhos, a galinha os coloca debaixo das asas. Imediatamente as crianças se lembraram de uma música ensinada a elas nos primeiros dias de contato das observadoras e aplicadora com a classe, e a cantaram com entusiasmo. Eis um exemplo de perfeita integração, feita pelas próprias crianças!

ATIVIDADE 02.
TEMPO PREVISTO: 50 minutos aproximadamente.
MATERIAL NECESSÁRIO: .papel grosso (cartão pardo, cartolina ou sulfite 40 kg); .tubos de cola; .tesouras; .retalhos de tecidos; .restos de lã grossa (para tapeçaria); .barbante grosso; .pedaços de fita; .pedaços de bordado inglês, ponto russo, renda etc.; .restos de papel colorido (laminado, dobradura, celofane, embrulho); .algodão; .palitos de dente e de fósforo;

- .botões;
- .bom-bril;
- .palha de arroz;
- .alpiste, feijão, lentilha, ervilha seca, milho etc.;
- .caixas de sapato (ou outro tipo qualquer) em número suficiente para os vários grupos de alunos.

DESENVOLVIMENTO:

- Dividir os alunos em grupos de quatro, mais ou menos .
 - Distribuir a cada criança uma folha de papel, cola e tesoura .
 - Entregar a cada grupo uma caixa contendo alguns dos materiais citados acima .
 - Pedir às crianças que experienciem tatilmente o material contido na caixa .
 - Conversar a respeito da experiência: "Como é o algodão? E o bom-bril? O que você sentiu ao pegar na lixa?", e assim por diante .
 - Pedir-lhes que realizem com o material um trabalho de colagem.
- É importante ressaltar que o trabalho deve ser feito diretamente sobre o papel, sem primeiro desenhar.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Experienciou e descreveu o material?
- Na escolha e uso do material, no trabalho de colagem, demonstrou imaginação?
- Realizou a tarefa segundo o procedimento proposto? Quais suas dificuldades?
- Demonstrou interesse pela atividade?
- Concluiu o trabalho?

Esta atividade aconteceu nas quatro escolas, de forma bastante homogênea. Visto ser uma atividade nunca antes realizada em nenhuma delas, os trabalhos se apresentaram num mesmo nível. Também, dada a sua característica não foi possível o emprego de modelos, o que resultou em trabalhos bem diferentes.

A atividade foi bastante apreciada pelas crianças. O interesse foi tão grande que chegaram a fazer dois ou três trabalhos, e teriam prosseguido, se as aplicadoras não encerrassem a atividade. Muitas crianças quiseram empregar todos os tipos de material de que dispunham. Nessa ânsia, nem se preocuparam em realizar um trabalho mais elaborado: simplesmente colaram os diferentes materiais, sem muita preocupação com o efeito final. Outras escolheram criteriosamente o que iriam empregar e chegaram, até mesmo, a procurar com os colegas um ou outro tipo de material que não dispunham e, achavam, seria necessário: *"Me empresta este papitinho?"*, *"Aninha, tou precisando dum pouquinho de algodão, você me dá?"*.

Entendemos que a atividade foi bastante proveitosa, principalmente porque, como bem disse uma das aplicadoras, serviu para tirar as crianças dos padrões habituais, para fazer com que "colocassem para fora" toda a criatividade, toda a força de uma expressividade normalmente sufocada por um tipo de trabalho que a inibe, ou não permite que ela seja extravasada plenamente.

OBJETIVO 06:	IDÉIA NÚCLEO 04:
-Identificar os sons quanto a sua altura, intensidade, timbre e duração.	-Ouvindo, percebemos se os sons são "suaves" ou "estridentes", "fortes" ou "fracos", "finos"

OBJETIVO 07: -Criar movimentos corporais expressivos para representar diferentes tipos de som. OBJETIVO 08: -Produzir diferentes tipos de som com o corpo, objetos e instrumentos musicais.	ou "grossos", "longos" ou "curtos".
ATIVIDADE 01.	
TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.	
MATERIAL NECESSÁRIO: objetos da própria sala de aula.	
DESENVOLVIMENTO: -Convidar os alunos a ficarem bem quietos, de olhos fechados, "ouvindo o silêncio". -Enquanto as crianças permanecem em silêncio, fazer alguns ruídos: .bater palmas .tossir .abrir e fechar a porta .bater os pés .agitar um molho de chaves. -Perguntar-lhes quais os sons que ouviram enquanto estavam quietas.	

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Concentrou-se para a realização da tarefa?
- Foi capaz de identificar todos os sons?
- Quais não identificou? Por quê?

Esta atividade, muito simples, não apresentou nenhum problema para a sua realização. As crianças gostaram de "ouvir o silêncio", e ficaram muito compenetradas, tentando discernir os diferentes tipos de som.

Numa das classes (S.B.), entretanto, ela foi bastante prejudicada pelo ruído exterior. Os alunos de outras séries estavam em recreio, e a sala de aula do pré tem janelas para o pátio, de modo que, na verdade, as crianças não puderam "ouvir o silêncio", mas ouviram o barulho, ou seja, identificaram diferentes sons no meio de um ruído constante — o alarido do recreio.

ATIVIDADE 02.

TEMPO PREVISTO: 20 minutos aproximadamente, dependendo o tempo do número de alunos.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .alguns instrumentos de percussão;
- .objetos de materiais vários como:

.vidro
 .lata
 .papelão
 .madeira
 .metal
 .plástico.

DESENVOLVIMENTO:

- Espalhar pela classe o material; pedir aos alunos que escolham um objeto qualquer para ser colocado numa caixa, "a caixa de som".
- Conversar com cada aluno a respeito das qualidades sonoras do objeto que ele escolheu para trazer à "caixa de som": "Tem som grosso ou fino? É forte ou fraco o seu som?" .
- Organizada a "caixa de som", analisar o som dos vários objetos nela contidos, quanto a sua altura, intensidade, timbre e duração, comparando-os entre si: "O que tem som mais 'grosso': esta lata ou este pedaço de madeira? O que tem som mais forte: este vidro ou esta caixa? O que tem som mais suave: este papel ou esta lata? Qual destes dois triângulos tem som mais 'fino'?"

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Ao comparar dois sons, foi capaz de identificá-los quanto a sua altura?
- Ao comparar dois ou mais sons, foi capaz de perceber diferenças de intensidade? E de duração?
- Foi capaz de identificar o som de vários objetos e/ou instrumentos quanto ao seu timbre?
- Quais foram suas dificuldades?

Em relação a essa atividade, algumas observações cumpre sejam feitas. Em primeiro lugar, o problema da terminologia. Sugerimos "fino" e "grosso" para substituir "agudo" e "grave", termos não constantes do vocabulário das crianças. Duas das aplicadoras, ao invés dos termos sugeridos, empregaram "alto" e "baixo". Não aprovamos esta forma porque pode levar as crianças a confundirem altura com intensidade do som, uma vez que elas empregam tais termos como sinônimos de "forte" e "fraco".

Outra aplicadora optou pelo uso correto das palavras — "agudo" e "grave" — mas, ao fazê-lo, modificava a sua voz, tornando-a aguda ou grave, de modo que ficamos sem saber se a criança, inquirida a respeito, acertava por um real discernimento, ou se induzida pelo tom de voz da aplicadora!

Também houve dificuldade das aplicadoras em classificarem os sons, principalmente porque o faziam em termos absolutos, isto é, sem comparar um som ao outro, exigindo das crianças uma atitude semelhante.

Por exemplo, uma das aplicadoras insistia com as crianças para que lhe dessem uma determinada resposta (que achava correta!): *"Mas este som é fino mesmo? Bata outra vez. É fino?"*. Como a criança tinha de dar uma definição do tipo de som ouvido, independentemente de um padrão, ou seja, de um outro som que lhe servisse de comparação, como exigir dela uma determinada e única resposta? Vemos, portanto, a necessidade de uma modificação no "Guia", orientando melhor o professor a respeito de como realizar esta atividade; ressaltando a necessidade de fazer as perguntas a respeito das qualidades de um som, sempre comparando-o com outro: *"Qual destes sons é o mais 'grosso', o do tambor ou o do triângulo?"*. Aí, sim, a resposta só poderá ser uma!

ATIVIDADE 03.

TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.

DESENVOLVIMENTO:

- Convidar os alunos a produzirem os mais diversos tipos de som com a boca (assobios, espirros, risadas, estalos de língua etc.).
- Pedir-lhes que obtenham diferentes tipos de som percutindo o próprio corpo (palmas, palmadas nas pernas, estalos de dedos, sapateado).
- Selecionar alguns dos sons para que sejam produzidos por todos juntos, variando intensidade e velocidade, segundo determinação e regência do professor.

Sugestões:



. ssssssssssssssss ..., fffffff ..., aaaaaaaa ... etc.;

.bater palmas começando devagar e suavemente, e aumentando aos poucos a intensidade e velocidade;

."tchu-tchu-tchu" (imitando um trenzinho), acelerando e retardando;

.dar estalos com a língua, imitando um cavalo, acelerando e retardando.

AVALIAÇÃO:

O aluno

-Na exploração dos sons vocais e corporais demonstrou originalidade e versatilidade?

- Conseguiu obter variações de intensidade e velocidade?
- Interessou-se pela atividade?
- Quais foram suas dificuldades?

A impressão que se tem, confirmada pelos relatórios das aplicadoras, é de um certo temor em relação a atividades que envolvam som, isto por dois motivos principais: por não dominarem o assunto, sentindo muita dificuldade em coordenar atividades deste tipo, e também por um grande receio de perder o controle da classe, pelo barulho, que tais atividades necessariamente resultam (ou pelo que possam pensar os outros diante de "tanta algazarra"). Talvez seja principalmente por este último motivo que as aplicadoras passaram tão rapidamente por essas atividades, sem dar tempo às crianças para que realmente aprendessem a brincar com o som, de forma natural e racional.

Somente em uma das escolas (S.B.), essa atividade (como as outras que dizem respeito ao som) foi desenvolvida mais elaboradamente, e sem pressa. Nela o trabalho das crianças fez jus à boa orientação da aplicadora (musicista, e por isso mesmo mais segura sobre o que fazer). Entretanto, nessa escola, a professora da classe manifestou uma preocupação muito grande com o "barulho", chegando mesmo a entrar várias vezes na sala, como que procurando repreender nosso trabalho. Ao final, não se contendo advertiu-nos que seria recomendável que tal fato não se repetisse "...*porque a diretoria fica em cima desta classe!*".

Para a emissão dos sons, a aplicadora dessa escola contou uma pequena estória na qual as crianças tiveram oportunidade de imitar o barulho das patas dos cavalos, caminhão, abelha etc. Elas

também apresentaram várias sugestões, aceitas pela aplicadora, que as estimulou bastante a descobrir novas formas de obter som com a voz e com o corpo.

Nas outras escolas, a atividade também foi muito apreciada pelas crianças. Elas exploraram com muita imaginação as diferentes possibilidades sonoras que o corpo e a voz apresentam, e ainda mais, afirmou uma das aplicadoras;

"...descobriram que um mesmo som adquire características diferentes quando é emitido rápida ou lentamente, com força ou levemente e, no caso do som vocal, com voz grave ou aguda."

Uma das aplicadoras acabou transformando a atividade numa verdadeira dramatização. Iniciou uma estória e pediu às crianças que a ajudassem a desenvolvê-la. A estória que resultou falava em cavalos, cobras, bois, tiros, o que foi motivo para a exploração sonora vocal e corporal. As próprias crianças incentivavam-se mutuamente para que isso ocorresse: *"O cavalo, o cavalo vem vindo..."* (convidando os companheiros a imitarem o galope do animal, batendo as mãos sobre o peito); *"Faz o barulho da cobra, ô..."*. Na verdade, a atividade se transformou num jogo dramático, com as crianças não só criando e representando a estória, como, também, incentivando-se umas as outras a um desempenho coerente com a narração: *"Deita aí prá cobra morder você..."*, *"Não é assim. Você tem que atirar na cobra!"*.

ATIVIDADE 04.

TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente, dependendo do número de alunos.

MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.

DESENVOLVIMENTO:

- Organizar os alunos em pares,
- Convidá-los a "conversar" com o professor, sem utilizar palavras, empregando apenas sons vocais e corporais. Explicar que numa conversa sempre se ouve o que o parceiro tem a dizer. Portanto, os dois não devem "falar" ao mesmo tempo, mas um de cada vez. As respostas deverão, sempre, ser afirmativas, isto é, iguais às perguntas.

Sugestão:

Prof.^a = perguntas

aluno = respostas

palmas



palmas



pés



pés



voz (chi)



voz (chi)



AVALIAÇÃO:

O aluno

- Reproduziu corretamente as estruturas rítmicas?
- Quais foram suas dificuldades?

ATIVIDADE 05.

TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente, dependendo do número de alunos.

MATERIAL NECESSÁRIO: instrumentos de percussão em número suficiente para todos os alunos.

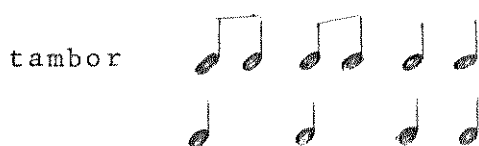
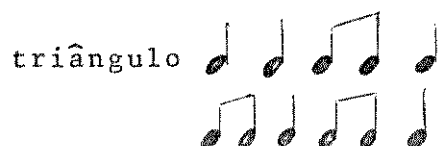
DESENVOLVIMENTO:

- Organizar os alunos em pares.
- Convidá-los a "conversar" com o companheiro através do som de um instrumento de percussão qualquer. Explicar que os dois não devem tocar ao mesmo tempo, mas um de cada vez, um em resposta ao outro. A resposta deverá ser, sempre, diferente da pergunta.

Exemplo:

aluno 01 = perguntas

aluno 02= respostas (estas ou outras!)



- Pedir a cada par que apresente à classe a sua "conversa".

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Foi capaz de criar estruturas rítmicas?
- As estruturas rítmicas criadas foram percutidas dentro de uma pulsação constante?
- Nas estruturas rítmicas criadas empregou sons de durações diferentes?
- Quais foram suas dificuldades?

Acreditamos que a linguagem empregada para explicar o desenvolvimento destas duas últimas atividades não foi suficientemente clara. Duas das quatro aplicadoras não compreenderam o que deveria ser feito. Acabaram realizando algo semelhante, porém não o que tínhamos proposto. Este, na verdade, é um problema difícil de ser solucionado. Como apresentar a professores não-especializados atividades que exijam um mínimo de conhecimento musical que a maioria deles não tem? Como transformar uma linguagem técnica e própria de um conteúdo numa linguagem acessível a todos? Será isto possível, sem um treinamento dos professores?

Uma aplicadora transformou a atividade numa exploração livre de sons, quando o que pretendíamos era fazer com que a criança reproduzisse e criasse estruturas rítmicas. Outra entendeu o que deveria ser feito, porém percutiu estruturas rítmicas muito complicadas, difíceis para a criança reproduzir.

Além disso as crianças não foram bem orientadas. Na atividade 05, tratava-se de fazer com que elas criassem vários ritmos, o que fizeram, mas não de uma forma racional. Assim, a criação dos ritmos ficou como uma experiência sonora, e não como uma intenção consciente de criar determinados ritmos. Para que isto acontecesse, seria necessário que as crianças tivessem sido incentivadas a criarem estruturas mais simples, as quais pudessem gravar e repetir.

ATIVIDADE 06.

TEMPO PREVISTO: 20 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .latas
- .garrafas
- .tampas de panela
- .caixas de papelão e outros objetos
- .instrumentos de percussão.

DESENVOLVIMENTO:

- Dispor os alunos na sala, de uma maneira informal.
- Explicar-lhes que devem responder com um movimento corporal adequado aos vários tipos de som que ouvirem, ou seja, com um movimento suave, delicado, quando ouvirem um som suave; com um movimento brusco a um som áspero, rápido, e assim por diante.
- Com auxílio do material indicado, produzir diferentes tipos de som para que os alunos executem os movimentos.

AVALIAÇÃO:

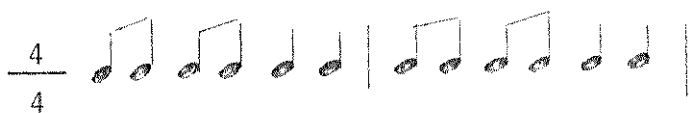
O aluno

- Foi capaz de criar movimentos corporais em resposta aos sons ouvidos?
- Estes movimentos expressaram bem o estímulo sonoro?
- Foram executados com ritmo?
- Quais foram suas dificuldades?

Nessa atividade ocorreu o mesmo problema já apontado sobre a dificuldade das aplicadoras nas atividades que dizem respeito a som e ritmo. Uma delas chegou a afirmar em seu relatório que gostou das atividades, "...mas foram as que mais me perturbaram até agora."

Em nenhuma das escolas o desempenho das crianças foi ao menos satisfatório (teria sido um erro programar tais atividades?). O som produzido pelas aplicadoras, para servir de estímulo ao movimento das crianças, foi tão desinteressante que não chegou a provocar entusiasmo, incitando-as ao movimento. As estruturas rítmicas criadas eram muito longas e não tinham um ritmo marcante. As crianças nem chegaram a perceber as pulsações ou acentos dos mesmos!

Cabe a nós, entretanto, parte deste erro de procedimento. Devíamos ter enfatizado que o ritmo criado deveria ser curto, bem cadenciado, e que teria de ser repetido várias vezes, para que as crianças pudessem chegar a percebê-lo e a compreendê-lo. Poderíamos, por exemplo, ter sugerido a percussão de ritmos como:

tambor ou caixa de papelão $\frac{4}{4}$ 

triângulo ou garrafa $\frac{2}{4}$ 

chocalho $\frac{2}{4}$ 

Também não teria sido mais interessante se as crianças fossem convidadas a fazer uma "dança de índios", ou algo semelhante? Elas sempre respondem melhor a uma motivação como esta!

ATIVIDADE 07.

TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .giz de várias cores
- .instrumentos de percussão
- .latas
- .garrafas
- .caixas de papelão
- .objetos de plástico

DESENVOLVIMENTO:

- Desenhar uma grande língua no chão, dividindo-a em pedaços (um de cada cor) correspondentes aos diversos sabores: doce, amargo, azedo, ardido, salgado, e, ainda, à sensação de quente ou frio,
- Dividir as crianças em três grupos. Um para formar o grupo que irá "experimentalmente" as diferentes sensações de quente, frio, azedo, doce etc. ("Quem quer sentir o doce? E o quente? Quem quer sentir o amargo?"). O segundo grupo de crianças irá representar os alimentos: limão, açúcar, pimenta, gelo ou sorvete, batata quente, sal etc. O terceiro grupo será responsável pelos sons que deverão representar cada sabor ou sensação (som suave para o doce, som estridente para o ardido etc.), explorando, para tanto, as possibilidades sonoras da voz, do corpo, dos instrumentos musicais e de objetos vários,
- Explicar as regras do jogo:
 - .as crianças do primeiro grupo se colocam nos seus respectivos lugares, na língua desenhada no chão;
 - .as crianças do segundo grupo, uma de cada vez, vão ao encontro

de seus parceiros, ou seja, o limão vai para o azedo, a pimenta vai para o ardido etc.;

.as crianças dos dois grupos, ao se encontrarem, deverão fazer movimentos e expressão facial próprios, isto é, o "açúcar" deve fazer "cara de doce", enquanto o "doce", ao receber o açúcar, reage com "cara" de quem gostou;

.o terceiro grupo procura fazer sons representando cada alimento que entra na língua .

-Dirigir o jogo, determinando a ação dos grupos e a ordem de entrada de cada "alimento" .

-Trocar as tarefas dos grupos e repetir o jogo.

AVALIAÇÃO:

O aluno

-Executou movimentos e expressões faciais coerentes com a idéia que pretendeu comunicar?

-Conseguiu obter sons apropriados à idéia que desejou comunicar?

-Quais foram suas dificuldades?

O objetivo destas duas últimas atividades (06 e 07) era aliar movimentação corporal, expressão facial e criação sonora. As atividades, entretanto, não foram bem compreendidas pelas aplicadoras. Fizeram tanta confusão em torno delas, que as crianças acabaram por realizar um trabalho mecânico e desinteressante. Talvez parte disto tenha sido causado por uma má apresentação das mesmas no manual, o que dificultou a compreensão das aplicadoras. Em relação a atividade 07 pensamos que, talvez, ela não tenha sido bem desenvolvida porque envolvia muitas ordens ao mesmo tempo estando, assim, além da capacidade de compreensão da criança.

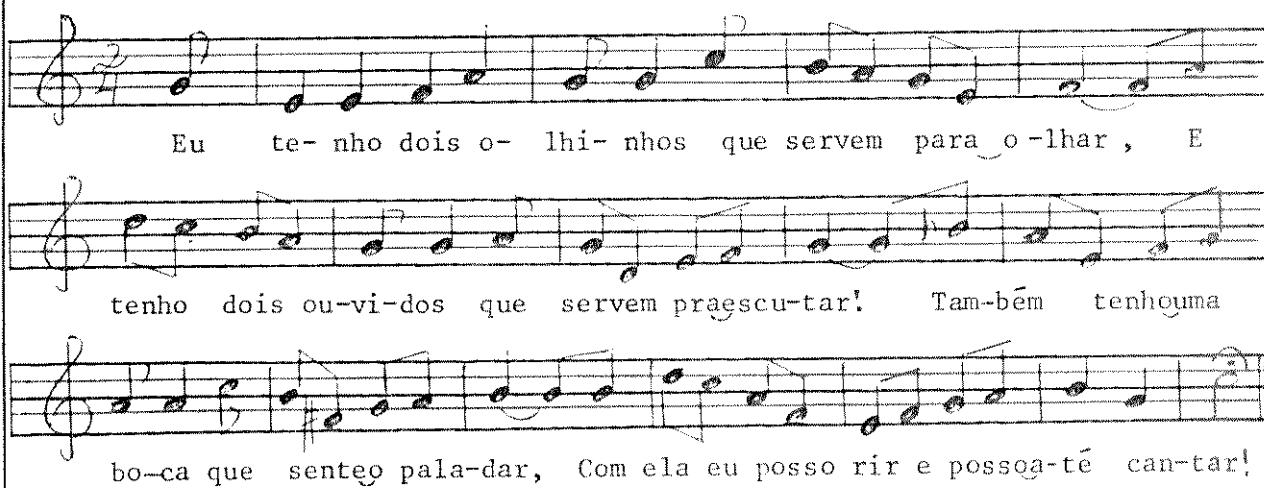
Um fato, entretanto, ficou bastante claro. As aplicadoras não se preocuparam em preparar-se suficientemente para organizar as crianças na atividade. Não entenderam o que deveriam fazer e não se esforçaram para que isto acontecesse.

Alguns erros no desempenho das aplicadoras podem ser apontados com precisão. Em primeiro lugar o fato de que não incentivaram as crianças à realização de movimentos expressivos. Elas também não perceberam que se tratava de uma atividade de jogo dramático! Outra procurou ensinar às crianças como fazer os movimentos: *"Dependendo do som tem um jeito de pegar. Um som fino tem de pegar bem delicadinho, assim..."*. Tanta explicação cansou as crianças, que acabaram se desinteressando completamente.

ATIVIDADE 08.

TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.

MATERIAL: canção infantil "Eu Tenho".



Eu te-nho dois o-lhi-nhos que servem para o-lhar, E
tenho dois ou-vi-dos que servem praescu-tar! Tam-bém tenho uma
bo-ca que sente pala-dar, Com ela eu posso rir e posso a-té can-tar!

Eu tenho

letra de O. B. Pohlmann

música de Cacilda B. Barbosa

I

Eu tenho dois olhinhos que servem para olhar,
E tenho dois ouvidos que servem pra escutar!
Também tenho uma boca que sente o paladar,
Com ela eu posso rir e posso até cantar!

II

Eu tenho um narizinho que serve prá cheirar,
E tenho bons dentinhos que sabem mastigar!
Eu tenho dois pezinhos que servem para andar,
E tenho dois bracinhos só prá te abraçar!

DESENVOLVIMENTO:

-Ensinar a canção às crianças e incentivar os gestos que expressam as ações sugeridas pela letra.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Entoou a melodia?
- Coordenou os movimentos com o ritmo da música?
- Interessou-se pela atividade?
- Quais foram suas dificuldades?

Sobre esta atividade quase que nada há a comentar. As crianças gostaram muito da música e em todas as escolas aprenderam-na com facilidade.

PARTE I: "EU".	
UNIDADE 2: O CORPO SE MOVIMENTA COM RITMO NO TEMPO E NO ESPAÇO.	
2.1. O CORPO SE MOVIMENTA DE DIFERENTES MANEIRAS.	
OBJETIVO 01: -Executar os movimentos <u>bási</u> <u>cos</u> de locomoção com <u>expres</u> <u>sividade</u>, desembaraço e <u>rit</u> <u>mo</u>. OBJETIVO 02: -Descobrir diferentes formas de movimentar o corpo ou partes dele.	IDÉIA NÚCLEO 01: -Podemos movimentar nosso corpo de diferentes maneiras. Podemos mover cada uma de suas partes sem sair do lugar, como podemos nos movimentar para diferentes lugares andando, correndo, saltando e de muitas outras maneiras ainda.
ATIVIDADE 01.	
TEMPO PREVISTO: 20 minutos aproximadamente.	
MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.	
DESENVOLVIMENTO: -Pedir aos alunos que <u>andem</u> de diferentes maneiras (caso o local seja pequeno trabalhar com grupos): .na ponta dos pés, leve e rapidamente "como uma formiguinha";	

- .com toda a planta do pé no chão, pesada e lentamente "como um elefante ;
 - .erguendo bem alto os joelhos, tentando alcançar o queixo ;
 - .com o calcanhar;
 - .com os lados externos dos pés;
 - .com os lados internos dos pés;
 - .agachados, "feito um pato";
 - .com passos bem grandes, "de gigante";
 - .com passos bem pequenos, "de formiguinha";
 - .combinando movimentos de braços — para a frente e para trás, "como soldados"; para cima e para baixo, lateralmente, "batendo asas"; para cima e para baixo, erguendo-os e abaixando-os pela frente;
 - .como se estivessem sendo "arrastados pelo vento";
 - .como se estivessem "carregando algo muito pesado";
 - ."abrindo caminho na fumaça ou espuma" (empurrando levemente com os braços);
 - .como se estivessem "empurrando paredes" (empurrando com força, com as mãos, ombros, peito, costas, enfim com todo o corpo).
- Determinar aos alunos que corram de diferentes maneiras:
- .na ponta dos pés, levemente, "como um passarinho";
 - .pesadamente, "como um gigante";
 - .erguendo bem os joelhos;
 - .jogando as pernas para trás, erguendo-as como se quisesse batê-las no glúteo ("batendo no bumbum");
 - .de braços abertos , "como um avião".
- Determinar aos alunos que saltem:
- .no lugar, "como um coelho";
 - .locomovendo-se, "como um coelho";

.locomovendo-se levemente, "como um passarinho";

.locomovendo-se pesadamente, "como um sapo muito gordo e pesado".

-Determinar aos alunos que pulem:

.com os dois pés juntos, no lugar, aumentando gradativamente a altura dos pulos;

.com os pés juntos, locomovendo-se levemente, "como uma bola de pingue-pongue";

.com os dois pés juntos, locomovendo-se pesadamente, "como uma bola de futebol";

.com os dois pés juntos, locomovendo-se, pulando alto "como o can guru";

.abrindo e fechando as pernas lateralmente, no lugar;

.abrindo e fechando as pernas lateralmente, locomovendo-se;

.no lugar, um pé à frente e outro atrás, pular trocando as posições dos pés;

.locomovendo-se, repetir o exercício anterior;

.livremente, desordenadamente, "como pipoca estourando".

-Determinar aos alunos que galopem "como o cavaleiro":

.de frente (tronco para frente);

.de lado (tronco de lado, acompanhando a linha da perna).

-Determinar aos alunos que realizem diferentes formas de balanço com o corpo ou partes dele, "como uma árvore ao vento":

.com os dois pés juntos, flexionar o tronco para a esquerda e direita;

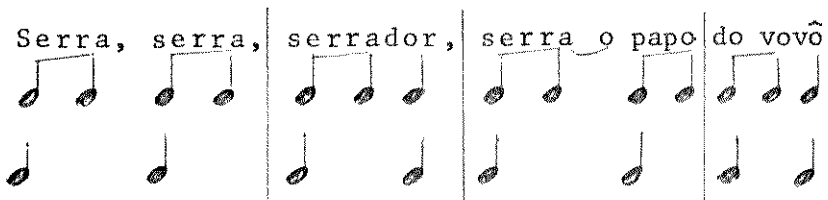
.com os dois pés juntos, flexionar o tronco para frente e para trás;

.com as pernas abertas lateralmente, balançar todo o corpo apoiando-se ora num pé ora noutro;

.aos pares, frente a frente, pé direito à frente e esquerdo

atrás, balançar todo o corpo para frente e para trás, apoiando-se ora num pé, ora noutro (movimento do "carpinteiro serrando").

Acompanhar o exercício falando ritmicamente:

<u>ritmo das palavras:</u>	Serra, serra, serrador, serra o papo do vovô
<u>balanceio:</u>	

.sentados no chão, aos pares, costas com costas, mãos sobre as coxas, flexionar o tronco para frente e para trás;

.aos pares, frente a frente, mãos dadas, flexionar o tronco para um lado e para outro.

-Determinar aos alunos a realização de movimentos combinados:

- .andar e saltar
- .andar e correr
- .andar e pular
- .andar e galopar
- .saltar e correr
- .saltar e pular
- .saltar e galopar
- .correr e pular
- .correr e galopar
- .pular e balançar
- .saltar e balançar
- .galopar e balançar
- .andar e balançar
- .correr e balançar

Obs.: Por ser excessivamente longa esta atividade, convém dividi-la em três ou quatro períodos. Para melhor percepção

do ritmo convém acompanhar o movimento com música ou percussão. Uma orientação maior sobre como realizar esta atividade pode ser encontrada neste manual, de páginas 26 a 38.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Foi capaz de andar, correr, saltar, pular, galopar e balançar-se de diferentes formas, segundo a proposta do professor?
- Apresentou sugestões sobre outros movimentos ou sobre a forma de realizá-los?
- Foi capaz de executar os movimentos combinados?
- Quais foram suas dificuldades?

Mais uma vez observamos a diversidade de formas que uma mesma atividade pode adquirir na prática, dependendo de vários fatores como local, aplicadora, crianças etc. Mas de todos estes fatores o mais relevante é, sem dúvida, o papel do professor, como o comprovaremos, a seguir.

Em duas das quatro escolas, uma delas com uma área disponível muito pequena, e intenso ruído exterior proveniente das outras classes, as crianças participaram intensamente, realizando todos os exercícios com muito interesse, e trabalhando com a imaginação. Por exemplo, para andar pesadamente, "*como um elefante*", algumas, por iniciativa própria, encheram as bochechas de ar e abriram os braços, para dar a impressão de que eram muito grandes; outras, com os braços caídos, imitaram a tromba do elefante. Imitando os patos grasnaram, fingiram bicadas, nadar e chocar ovos.

A sugestão da aplicadora de que deveriam andar como se estivessem sendo "*carregados pelo vento*", correram leves e desenvoltos, rolaram no chão, balançaram-se de mil formas diferentes. Imaginando enfrentar "*uma fumaça muito forte*" tossiam muito, retorciam-se, e uma das crianças, muito séria, afirmou: "*Até vomitei, tia!*". Geceram fingindo carregar um grande peso, relincharam ao galopar, e assim por diante.

Todos os exercícios foram feitos pelas crianças com um envolvimento total. Outros foram sugeridos por elas próprias: "*Posso pular desse jeito?*" ou "*Vamos pular feito sapo?*". Ao fim da atividade jogaram-se ao chão, exaustas, mas felizes!

Nas outras duas escolas, entretanto, apesar de condições físicas favoráveis (pátio bastante amplo) a atividade não foi bem realizada. As crianças não souberam aproveitar o espaço. Mantiveram-se o tempo todo amontoadas num canto, empurrando-se, em grande algazarra. Uma das aplicadoras arrumou-as em fila, tentando fazê-las executar os exercícios nesta formação! Mas as crianças, sem saberem calcular a distância necessária a ser mantida entre elas, não conseguiram. Outra falha destas duas aplicadoras foi a realização da atividade muito apressadamente, numa ânsia indisfarçável de terminá-la logo. Não houve, portanto, tempo para um trabalho mais elaborado em cima de cada exercício proposto, e, mais, muitos deles nem chegaram a ser realizados!

Houve ainda alguns erros que foram cometidos por todas. O acompanhamento rítmico não foi utilizado (a não ser por uma das aplicadoras em um dos exercícios) o que teria colaborado para a execução de movimentos mais ritmados. Também nenhuma delas compreendeu o que denominamos movimentos combinados. Cumpre-nos assinalar que isto foi, em parte, erro nosso. Relendo as instru-

ções do "Guia", verificamos não estar suficientemente clara a noção do que seria um "movimento combinado", o que procuraremos, agora, esclarecer melhor.

O movimento combinado consiste na execução intercalada de dois movimentos distintos, ou seja: quatro passos, quatro pulos, quatro passos, quatro pulos etc. Ou ainda: três passos, dois galopes, três passos, dois galopes, e assim por diante.

Outro fato observado é que — parece-nos — não ficou bem claro para as aplicadoras é que esta atividade, bastante longa e cansativa, deveria ser executada em três ou quatro etapas.

Também notamos que houve confusão a respeito do tipo de exercícios que a atividade comporta: de técnica e de expressão. No primeiro caso, o professor deve mostrar como fazer, ou seja, ele deve ensinar como galopar, pular, saltar. No segundo caso, é a criança que irá descobrir, sozinha, o movimento adequado ao que pretende representar: andar pesadamente "como um elefante", pular "como uma pipoca" e assim por diante. Tal distinção não foi feita por duas das aplicadoras.

Achamos conveniente ainda assinalar, aqui, a forma bastante criativa com que uma das aplicadoras apresentou a atividade: encaixou todos os exercícios numa estória e, à medida em que a ia contando, as crianças iam executando os movimentos, o que tornou a atividade, mesmo nos exercícios de pura técnica, bastante interessante!

ATIVIDADE 02.

TEMPO PREVISTO: 20 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.

DESENVOLVIMENTO:

- Conversar com os alunos sobre outros modos de locomoção além de andar, correr, saltar, pular e galopar. Permitir-lhes experimentar outras maneiras de se locomover. Certamente irão descobrir que podem engatinhar, rolar e arrastar-se, deitados ou sentados.
- Após as tentativas dos alunos sugerir:
 - .rolar no chão "como uma bola bem grande";
 - .rolar no chão "como uma bola pequeninha";
 - .arrastar-se no chão "como se estivesse nadando";
 - .engatinhar "imitando um gato ou cachorro";
 - .engatinhar com o corpo bem encolhido, tronco encostado nos braços e pernas, "imitando uma tartaruga";
 - .sentados no chão, arrastar-se.
- Pedir outras sugestões aos alunos.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Descobriu por si outros modos de locomoção além dos estipulados pelo professor? Quais?
- Conseguiu realizar as propostas do professor?
- Quais foram as suas dificuldades?

Esta atividade foi muito bem realizada em três das quatro escolas. Na quarta não foi testada porque, segundo justificativa da aplicadora,

"As crianças são muito arrumadinhas e limpinhas e essa atividade sugere que as crianças estejam bem à vontade para realizá-la (rolar no chão, arrastar-se). Talvez o assoalho da sala de aula fosse o ideal, como não o dispomos a atividade não foi realizada."

Nas outras escolas as crianças não tiveram dificuldade em descobrir diferentes formas de locomoção:

- sentados no chão, arrastaram o corpo, puxando-o para trás, apenas com auxílio dos braços;
- sentados no chão, puxaram o corpo com as pernas, locomovendo-se para a frente;
- tronco erguido, locomoveram-se com auxílio dos pés e mãos(imitando um cachorro ou outro animal qualquer);
- deitados de frente, arrastaram o corpo no chão, puxando-o com os braços;
- deitados de costas, impulsionaram o corpo para a frente com o auxílio dos pés;
- locomoveram-se agachados;
- engatinharam;
- sentados, pernas esticadas, locomoveram-se impulsionando o corpo com o auxílio dos quadris;
- locomoveram-se de joelhos;

-sentados com as pernas cruzadas, "como índio", locomoveram-se com o auxílio dos quadris.

As crianças ainda extrapolaram a atividade imitando uma série de animais: passarinho, sapo, elefante, gato, cachorro, pato, cobra, jacaré. Numa das escolas, a imitação de tais animais ocorreu por sugestão da aplicadora, que pediu às crianças que imitassem um animal "*que se arraste*" (e as crianças faziam imitações de cobra, jacaré), "*que pule*" (e as crianças imitavam macaco, sapo), e assim por diante.

A imitação que as crianças fizeram das cobras, por si próprias, foi simplesmente sensacional: arrastavam-se lenta e sinuosamente, sibilavam, mexiam as linguinhas, enrolavam-se umas sobre as outras, numa perfeita representação de um ninho de cobras!

Outro fato interessante, que não poderíamos deixar de narrar, foi a atitude de uma criança, que deitou-se de costas, pernas e braços dobrados sobre o tórax, muito quietinha, vez ou outra fazendo pequenos movimentos. Inquirida pela professora sobre o que fazia respondeu: "*É a tartaruga, tia, tentando se desvi*-*rar!*" .

ATIVIDADE 03.
TEMPO PREVISTO: 60 minutos aproximadamente, dependendo do n ^ú me ro de crianças.
MATERIAL NECESSÁRIO: uma música cujo ritmo seja apropriado à execução de diferentes movimentos — andar, saltar, galopar... (Sugerimos "Carnaval dos

Animais", de Saint-Saëns, ou "A Arca de Noé", de Paul Schoop). Na falta o professor poderá fazer um acompanhamento rítmico;

.papel para desenho (sulfite ou semelhante);

.giz colorido (giz de lousa);

.cola ou leite;

.vasilhas para misturar a cola ou leite com água.

DESENVOLVIMENTO:

-Conversar com os alunos sobre os animais: como são, o que comem, onde vivem, como se locomovem, que barulho fazem; pedir-lhes que escolham um animal para desenhar e depois representar corporalmente.

-Distribuir a cada aluno:

.papel para desenho,

.giz coloridos,

.uma vasilha contendo um pouco de cola ou leite dissolvido em água.

-Explicar a técnica do desenho com giz: molhar o giz na solução de leite ou cola e desenhar, sendo importante que ele esteja bem úmido, para que possa aderir ao papel.

-Convidar os alunos a desenharem o animal escolhido, de várias formas: comendo, dormindo, correndo, procurando alimento, brigando etc.

-Após o término dos trabalhos, recolhê-los e pregá-los na parede ou mural. Deixar que as crianças apreciem os trabalhos dos companheiros, que façam comentários sobre eles.

-Convidá-las a imitar com o corpo, e também com a voz, o animal escolhido. Chamar uma criança de cada vez ou o grupo de crianças que escolheu o mesmo animal. Para cada animal escolhido, se

lecionar o trecho musical correspondente, ou, então, criar um acompanhamento rítmico apropriado. O importante e necessário é que as crianças tenham um apoio sonoro para a sua movimentação.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Executou seu desenho segundo o procedimento proposto? Teve dificuldades? Quais?
- Executou o trabalho com interesse? Concluiu-o?
- Conseguiu, com seus movimentos, expressar a idéia ou imagem que se propôs comunicar?
- Executou os movimentos no ritmo do acompanhamento musical?
- Quais foram suas dificuldades?

Fato interessante ocorreu na realização desta atividade. Apesar de não ter havido nenhuma troca de idéias entre as quatro aplicadoras, todas desenvolveram a atividade de um modo próprio, diferente do que tínhamos proposto no "Guia". Nele, sugerimos uma música, "A arca de Noé", para servir de fundo musical à representação corporal das crianças. Talvez por sugestão do título da música as aplicadoras acabaram contando a estória de Noé, o que não estava previsto e foi um sucesso.

As crianças gostaram demais da estória (a maioria já a conhecia, com exceção dos alunos de uma das escolas). Houve até quem esclarecesse:

"Tia, na página nove da Bíblia tem a estória da Arca de Noé!"

"A arca é comprida e com dois bicos!"

"...é onde carrega bichos!"

"...é um navio!"

A narração foi acompanhada com extrema atenção e muitas perguntas:

"Tia, canguru também foi?"

"Tia, os peixes também podem ir! É só trazer um balde de água bem grande e colocar os peixes lá dentro!" (A classe divertiu-se imensamente com essa idéia!).

O desenvolvimento da atividade, entretanto, foi diversificiado. Numa das escolas, a aplicadora primeiro contou a estória. Depois convidou as crianças a representarem-na através de expressão corporal, e, finalmente, elas foram levadas a desenhar sobre os animais, após uma conversa sobre as suas características e os seus hábitos.

Em outra, a aplicadora primeiro conversou com as crianças sobre os animais que elas conheciam ("bicho-preguiça", "onça", "barata", "lagartixa", "cobra", "elefante", "tatu", "passarinho", "tucano", "pavão", "beija-flor", "tartaruga", "papagaio"), sobre os seus hábitos e modo de ser. Após esta conversa inicial, uma das crianças começou a cantar uma música sobre papagaios, no que foi seguida por toda a classe. Aproveitando o entusiasmo, a aplicadora também cantou uma música, sobre uma tartaruga. As crianças gostaram demais e ela foi obrigada a repeti-la inúmeras vezes, até que todos tivessem aprendido a cantá-la. Dando continuidade à atividade, a aplicadora narrou a estória do dilúvio, pediu às crianças que desenhassem alguma coisa sobre ela e, finalmente, fêz

-las dançar e representarem ao som da música "A Arca de Noé".

Na terceira escola, a professora iniciou a atividade pedindo que desenhassem um animal "...fazendo alguma coisa". Para tanto incentivou a imaginação das crianças através de um diálogo com cada uma delas, sobre o que pretendiam desenhar, como o exemplo a seguir:

<u>Prof.^a aplicadora</u>	<u>Criança</u>
— O que você vai fazer?	— Uma lagartixa.
— E o que faz a lagartixa?	— Sobe na parede como um gato!
— Muito devagar?	— Não, depressa!

Diálogos deste tipo foram mantidos com toda a classe. Mesmo assim, algumas crianças não foram capazes, ainda, de se desligar dos padrões de desenho impostos pela professora da classe, e acabaram desenhando um cachorro esquematizado, que tinham aprendido a fazer com ela, no caderno quadriculado!

Finalmente, na quarta escola, a professora aplicadora primeiro conversou com as crianças sobre os movimentos que os diferentes animais fazem, pedindo-lhes que imitassem esses movimentos. As crianças foram bastante expressivas. Uma delas, por exemplo, foi à frente da classe, agachou-se e ficou bem quietinha. Surpresa, a aplicadora interrogou-a:

<u>Prof.^a aplicadora</u>	<u>Criança</u>
— O que você está fazendo?	— Uma galinha.
— Assim, paradinha?	— É, ...ela está chocando!

A seguir a aplicadora contou a estória de Noé, fez as crianças ouvirem a música e expressarem, corporalmente, as diversas ações contidas na estória. Finalmente convidou-as a executarem um dese-
nho sobre a estória.

Ainda a respeito dessa atividade gostaríamos de apresentar aqui, com mais detalhes, o modo como as crianças se expressaram corporalmente, bem como o grau de receptividade à música empregada.

As aplicadoras fizeram com que as crianças ouvissem primeiro a melodia, e só depois permitiram-lhes os movimentos. Mas, mesmo enquanto deviam apenas ouvir, as crianças, não se contendo, já iam esboçando alguns deles. Como disse uma das crianças: "*Tia é só acompanhar o som, ó...!*". Algumas saíram dos seus lugares e imitaram os animais que a música sugeria, mesmo antes do convite à ação.

Uma das aplicadoras afirmou em seu relatório que ficou surpresa com a aceitação das crianças em relação à música, e pela imaginação e estímulo ao movimento expressivo que ela foi capaz de suscitar nas crianças.

Foi realmente incrível a capacidade de expressão corporal demonstrada pelas crianças, nesta atividade. E empolgante! Numa das escolas, a aplicadora e a professora da classe se entusiasmaram tanto que acabaram entrando na brincadeira, e foram dançar com as crianças!

O único senão desta atividade foi que, em uma das escolas, a aplicadora desenvolveu a atividade na própria classe, num espaço muito pequeno. Pela mesma falta de espaço o trabalho teve que ser feito em grupos, o que tornou a atividade muito longa e cansativa.

Também os desenhos referentes a essa atividade foram excepcionalmente gratificantes a nós. Demonstrando muita imaginação, interesse e envolvimento, as crianças fizeram trabalhos bem melhores do que os seus primeiros.

Numa das escolas, aquela cujo primeiro desenho das crianças apresentou inúmeros estereótipos e total falta de imaginação (a temática escolhida por quase todos foi a bandeira), as crianças mostraram-se capazes de se livrar dos padrões que normalmente lhes eram impostos. Tanto que desenvolveram e imaginaram as situações mais fantasiosas possíveis, como *"sapos namorando"*, *"tartaruguinhas que se perderam da mãe"*, um elefante que excursiona pelas montanhas etc. Algumas crianças, entretanto, ainda não conseguiram se libertar dos desenhos estereotipados e, levadas a fazer um desenho sobre animais, acabaram desenhando um cachorro segundo modelo já previamente treinado no caderno quadriculado!

Os trabalhos referentes a esta atividade podem ser observados no anexo II, págs. 56-73.

2.2. O CORPO SE MOVIMENTA NO ESPAÇO.	
OBJETIVO 01: -Locomover-se com desembaraço e ritmo em qualquer espaço. OBJETIVO 02: -Distinguir "espaço parcial" e "espaço total".	IDÉIA NÚCLEO 01: -Nós nos movimentamos no espaço. Podemos considerar o espaço como algo muito grande — o espaço de todos, ou como algo pequeno onde só cabemos nós — o nosso espaço.

ATIVIDADE 01.

TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .música em ritmo de marcha.
- .vitrola, gravador ou piano.

DESENVOLVIMENTO:

- Com as crianças, procurar definir o espaço que é de todos na sala em uso. Amontoar num canto as carteiras, cadeiras e armários, para obter o maior espaço livre possível.
- Conversar com os alunos sobre o espaço obtido: "Este espaço é suficiente para todos nós? Será grande ou pequeno para nós nos sentarmos? É suficiente para nos locomovermos livremente? Ficaremos apertados neste espaço se andarmos todos ao mesmo tempo?"
- Convidá-los a andar no espaço obtido, ao som da marcha, evitando os encontros. Determinar como deverão se locomover:
 - .em formação de "cobra", um aluno como a "cabeça" da cobra conduz a fila
 - para frente,
 - para trás (de costas),
 - para a direita,
 - para a esquerda, e assim por diante;
 - .em formação livre, todos devem andar segundo as instruções do professor, ou seja,
 - para a frente,
 - para trás (de costas),
 - girando para um lado,

girando para o outro, e assim por diante.

Obs.: Para uma maior orientação sobre esta atividade consultar as páginas 30 a 33 deste manual.

AVALIAÇÃO:

O aluno

-Em formação livre foi capaz de andar em diferentes direções, ocupando todo o espaço disponível?

-Quais foram suas dificuldades?

Também essa atividade não apresentou problemas de realização. As crianças compreenderam bem o conceito de espaço, e quanto aos movimentos não tiveram problemas para realizá-los.

As aplicadoras "descobriram" diferentes formas de apresentar o conceito "espaço parcial" e "espaço total", com bastante sucesso. Por exemplo. Uma delas fez as crianças sentarem-se em vários bancos, e depois num só; acomodarem-se numa área ampla e depois num pequeno espaço dessa área, e assim por diante. Dessa forma as crianças "sentiram" o que é ter muito ou pouco espaço para estarem ou para movimentarem-se, e, após as experiências, apresentaram suas conclusões:

"Estava amontoadado."

"Ficou apertado."

"Antes era bem largo."

"Ficou tudo embolado!"

"Aqui fora é grandão!"

Outra das aplicadoras desenhou vários círculos no chão, e fez com que as crianças se movimentassem dentro deles (uma em cada círculo); depois, a mesma experiência de movimento numa área bem grande, terminando por fazê-las expressarem suas idéias sobre como se sentiram nos diferentes espaços.

Um ponto, entretanto, não foi compreendido pelas aplicadoras, talvez por falta de uma explicitação melhor no "Guia". No exercício em que as crianças deveriam andar para a direita, aconteceu que apenas a "cabeça" da fila virava para esse lado, quando a nossa intenção era que todos andassem para a direita, isto é, andassem lateralmente. Cumpre, portanto, reorganizar a linguagem desta atividade para facilitar o seu entendimento.

ATIVIDADE 02.
TEMPO PREVISTO: 20 minutos aproximadamente.
MATERIAL NECESSÁRIO: giz de várias cores.
DESENVOLVIMENTO: -Com o giz colorido traçar vários círculos no chão, ao redor dos alunos, delimitando um espaço para cada um. -<u>Explicar a 1.^a brincadeira</u>: Cada um fica dentro do seu espaço e, ao sinal do professor (palmas, assobio, ou qualquer outro que se convencionar), troca de lugar com um companheiro, voltando ao seu espaço anterior a um segundo sinal dado. Conven- cionar, portanto, dois sinais diferentes, uma palma e um assobio, por exemplo.

- Dar início a brincadeira, repetindo-a várias vezes, rapidamente.
- Explicar a 2.^a brincadeira: cada um fica dentro do seu espaço e escolhe dois outros para os quais deverá se mudar. Dessa forma, ao primeiro sinal (palmas, por exemplo) os alunos mudam-se para um outro espaço; ao segundo sinal (batidas de pés, por exemplo) mudam-se para um terceiro espaço; e ao terceiro sinal (um asso-bio, por exemplo) voltam ao espaço original.
- Dar início a brincadeira, repetindo-a várias vezes.
- Explicar a 3.^a brincadeira: cada um terá o seu espaço, menos um dos alunos, que será o "pegador". A cada sinal do professor os alunos deverão trocar de lugar, enquanto o "pegador" tentará ocupar um espaço livre. O aluno que perder seu lugar passará a ser o "pegador".
- Apagar um dos círculos traçados no chão e escolher uma criança para ser o "pegador" (as crianças geralmente conhecem esta brincadeira como "Coelhinho na Toca").
- Dar início a brincadeira, repetindo-a várias vezes.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Executou os exercícios segundo as regras do jogo?
- Quais foram suas dificuldades?

Esta atividade, aparentemente tão simples, foi realizada pelas crianças com dificuldade. Notou-se, por exemplo que elas tinham medo de perder o seu lugar. Conseqüentemente, relutavam em deixá-lo ou se negavam a sair dele! As crianças também tinham

dificuldade em localizar os espaços vazios. Ficavam paradas, atrantadas, ou brigavam por um mesmo espaço, quando havia vários, sobrando. Muitas, temendo não conseguir outro lugar, saíam do seu sempre em direção a um determinado círculo. Ao cabo de algum tempo esta prática acabou sendo adotada por todas elas, de modo que a atividade perdeu o seu objetivo, ou seja, a criança "A" saía sempre do seu lugar para ocupar o da criança "B", que saía de seu lugar para ocupar o de "A"; a criança "C" trocava de lugar com a criança "D", e assim por diante!

Outro fato interessante que notamos foi que quase todas, com medo de não saber retornar ao seu lugar inicial, marcavam-no com qualquer coisa que encontrassem no chão: um papel de bala, um palitinho, uma folha de árvore.

Numa das escolas, onde a dificuldade das crianças foi maior, notamos que as mesmas se atrapalharam mais ainda em consequência dos sinais dados pela aplicadora, que ora empregava palmas para "sair do lugar", ora para "voltar ao lugar". Será necessário, portanto, na nova elaboração do "Guia", enfatizar que os sinais devem sempre se referir a uma mesma ação, pelo menos num primeiro estágio, até que as crianças se familiarizem bem com o exercício.

ATIVIDADE 03.
TEMPO PREVISTO: 20 minutos aproximadamente, dependendo do número de alunos.

- Determinar aos alunos que executem o exercício (um de cada vez).
- Vedar os olhos do aluno que irá realizar o exercício, ou mandá-lo fechar os olhos.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Conseguiu realizar a atividade? Teve dificuldades? Quais?

Também nesta atividade as crianças, de um modo geral, sentiram dificuldade para realizá-la. Por isso duas das aplicadoras preferiram fazer com que elas apenas mudassem de um círculo para outro, trabalhando com dois deles, quando a atividade previa trabalhar com três. Também tiveram de acompanhar as crianças, segurando-as, ainda que não as guiassem, para lhes dar maior segurança. Elas demonstraram receio em se movimentar com os olhos fechados.

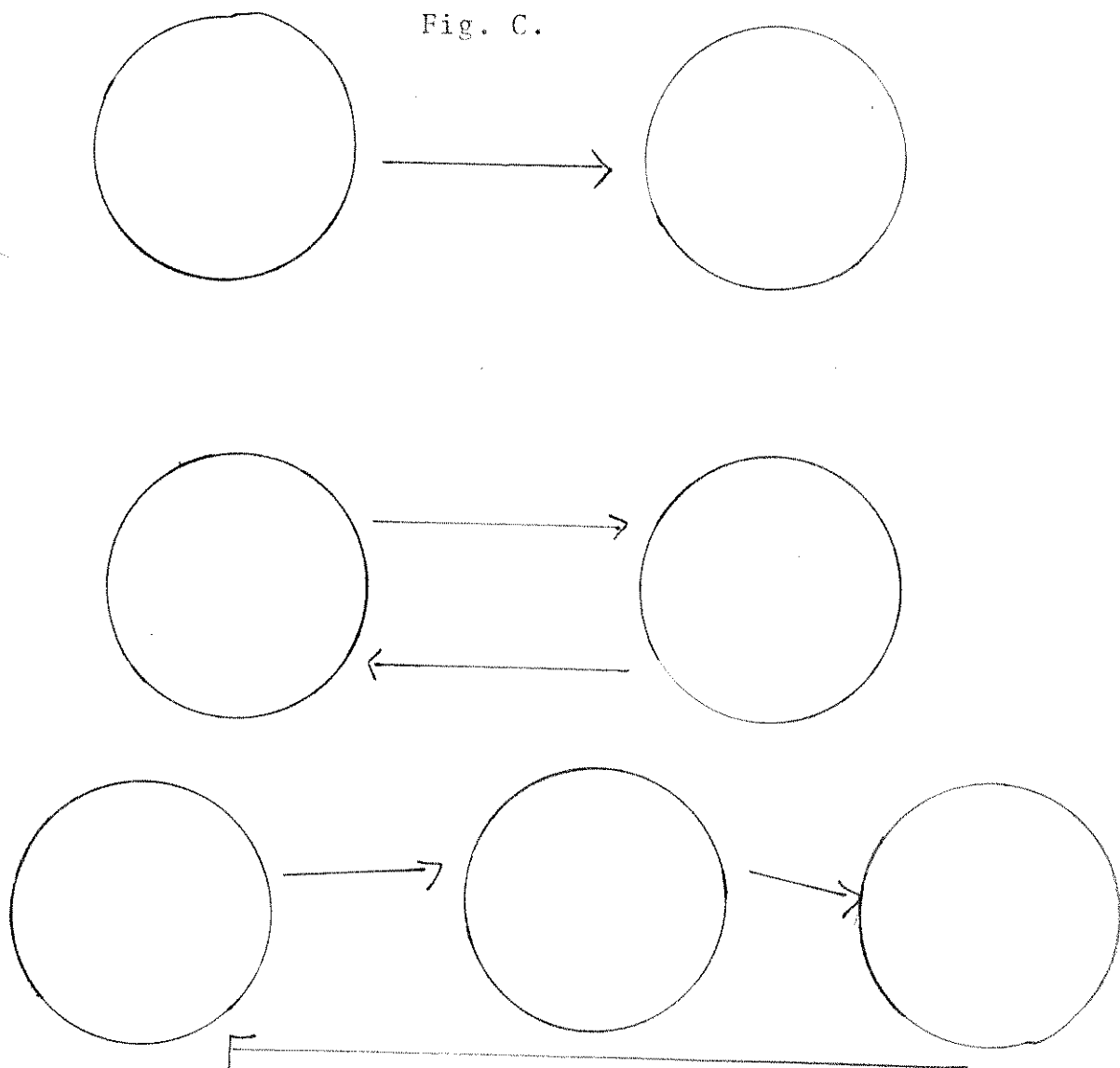
Poucas conseguiram realizar satisfatoriamente a atividade, e o fizeram de dois modos diferentes. Umas voltavam ao lugar de onde saíram, de costas, ou seja, utilizando o mesmo caminho da ida para a volta (fig. A). Outras já se locomoviam em círculo, ou seja, caminharam de um local ao outro, sem voltar, sempre para a frente (fig. B).

Diante das dificuldades das crianças nesta atividade, acreditamos haver necessidade de se programar uma outra, precedente a esta, que as preparasse para ela. Tal atividade consistiria em fazer com que se locomovessem de um lugar a outro, primeiro de olhos abertos, e depois com os olhos fechados, tendo como ponto de referência um indicador real, com o qual estivessem bastante

familiarizadas. Por exemplo: sair de seu lugar e ir até a lousa; sair de seu lugar, ir até a lousa e voltar; e, finalmente, sair de seu lugar, ir à lousa, da lousa à porta e da porta voltar ao seu lugar. Assim, de início a criança irá apenas de um lugar a outro, primeiro com os olhos abertos, e depois com eles fechados. A seguir, realizará o mesmo percurso, porém, indo e voltando. Depois poderá ser levada a percorrer dois ou três pontos distintos antes de voltar ao seu lugar.(Fig. C).

Insistimos na realização dessas atividades, pois a observação do desempenho das crianças nas mesmas nos deu a certeza de que precisam aprender a realidade de um espaço físico concretamente, com o próprio corpo.

Fig. C.



ATIVIDADE 04.

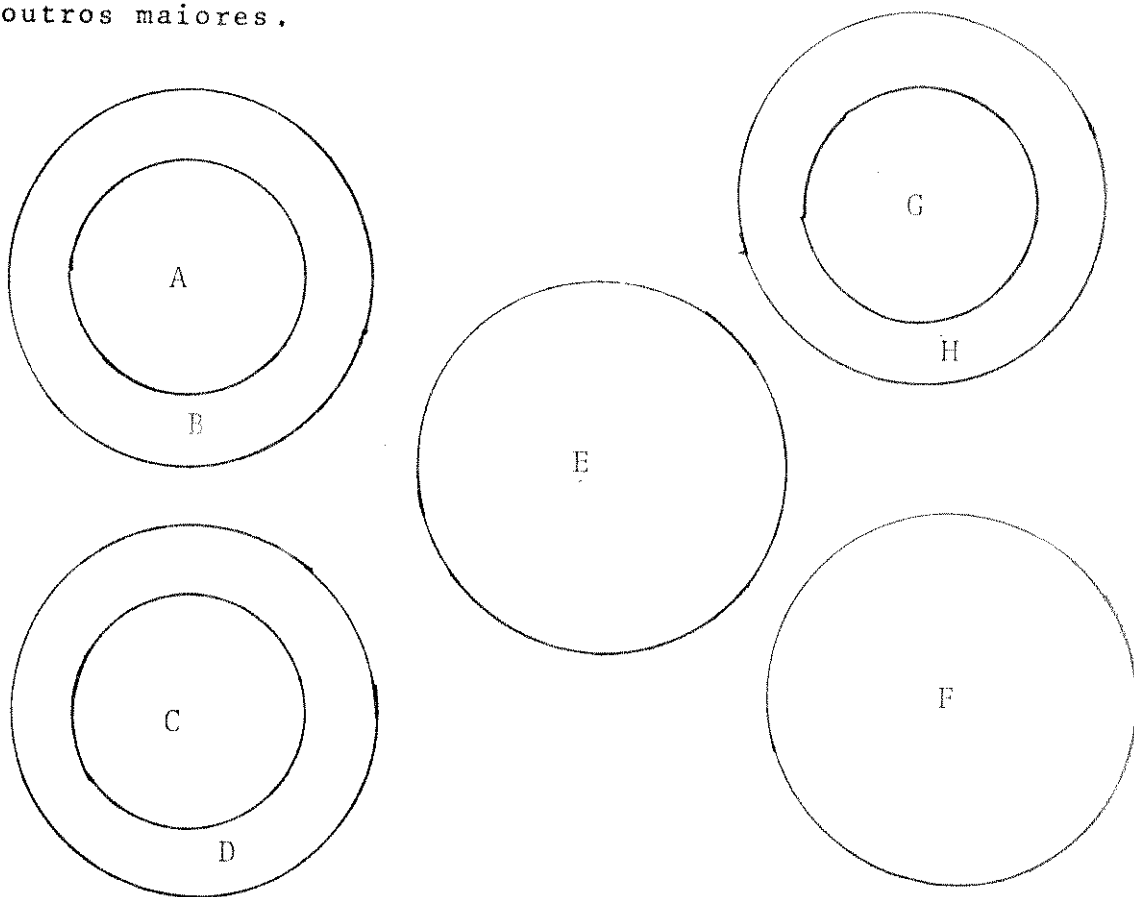
TEMPO PREVISTO: 20 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

.giz de várias cores.

DESENVOLVIMENTO:

-Com o giz de cor traçar no chão vários círculos, delimitando o espaço de cada criança. Traçar alguns círculos menores, dentro de outros maiores.



-Explicar as regras do jogo: saber quem pode visitar quem, sem atravessar o espaço de um terceiro, isto é, sem cruzar nenhuma fronteira, exemplo: A e B, B e E, B e D, B e F, B e H, G e H.

-Deixar os alunos experimentarem e concluírem por si próprios.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Deu sugestões sobre como resolver o problema?
- Foram sugestões plausíveis?

Mais uma vez ficou evidenciada a dificuldade das crianças para, no real, trabalharem com conceitos de espaço. Diante disso perguntamos: para que servem os exercícios feitos no papel, nos quais a criança assinala "em cima", "em baixo", "do lado", "dentro", "fora" etc., se, concretamente, ao vivenciar uma situação destas não é capaz de transferir estes conhecimentos? Enfatizamos, portanto, a importância dos exercícios nos quais ela é colocada frente a uma situação real, na qual deve manter um relacionamento entre ela própria e o espaço físico que a rodeia.

Nessa atividade houve bastante dificuldade na compreensão do conceito em jogo. Os melhores resultados foram obtidos numa escola, na qual a aplicadora propôs o problema às crianças da seguinte forma: *"Quem pode ir à casa do vizinho sem pular o muro?"*. De início elas não compreenderam e continuaram a atravessar as fronteiras, mas, por fim, sem que a aplicadora ensinasse o que fazer, acabaram descobrindo como agir. Apenas três ou quatro delas não chegaram a compreender porque poderiam "visitar" alguns dos colegas e outros não.

Nesta escola as crianças gostaram muito da atividade e, inclusive, aproveitaram a idéia para brincar, dramatizando a situação:

"Como vai você?"

"Tudo bem?"

"Oi, amigo!"

"Espera um pouquinho que já vou aí, visitar você."

Numa outra escola, a aplicadora, para motivar as crianças, resolveu apresentar a atividade através de uma estória. Aconteceu, porém, que a estória não tinha nada a ver com a atividade, e acabou por confundir mais as crianças!

Também nas outras classes as crianças não compreenderam e não conseguiram realizar a atividade. Isto ocorreu, em grande parte, por inexperiência das aplicadoras, que não souberam falar-lhes numa linguagem acessível a elas. Uma delas, por exemplo, disse às crianças que elas não deveriam "...ultrapassar a fronteira". Tal dificuldade ocorreu por estar a atividade excessivamente aquém da compreensão das crianças de seis anos de idade? Esta incompreensão seria normal ou decorrente de uma escola que se fixa num ensino de conceitos abstratos, e não na vivência dos mesmos? Falhamos no planejamento da atividade de modo que, por puro desinteresse, decorrente de uma falta de motivação, as crianças não a realizaram a contento? Os resultados negativos refletiram a incapacidade das aplicadoras em fazer com que as crianças chegassem às conclusões acertadas? Não houve excessiva pressa de duas das aplicadoras que em cinco e dez minutos, respectivamente, deram a atividade por encerrada?

Todas estas perguntas ficarão, por hora, sem resposta. Para uma conclusão mais precisa, seria necessário testar novamente a atividade, mais criteriosamente, e num maior número de classes. Mas uma coisa é certa: há necessidade de se programar, na pré-escola, atividades que coloquem a criança frente a situações reais

que envolvam espaço físico!

ATIVIDADE 05.

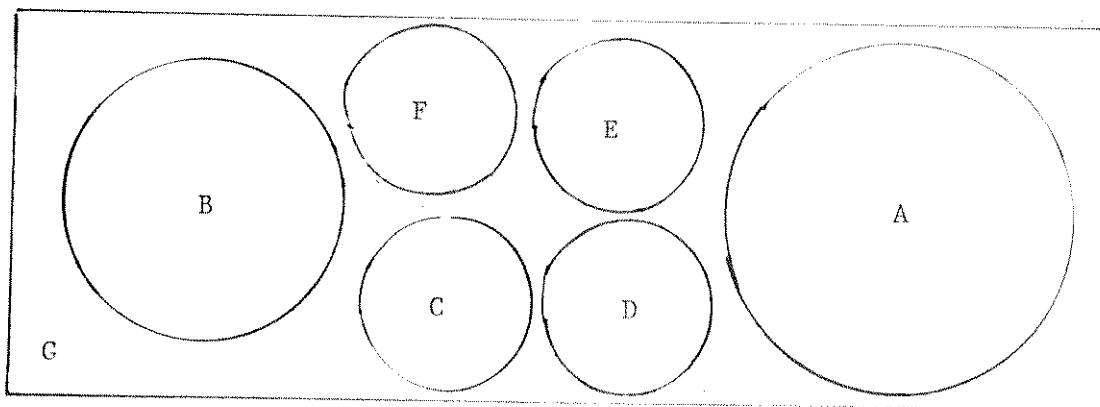
TEMPO PREVISTO: 20 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

várias circunferências cortadas em papel ou jornal, e giz.

DESENVOLVIMENTO:

-Traçar no chão um círculo ou elipse bem grande, colocando dentro dele, espalhadas, várias circunferências de papel, de tamanhos diferentes (ver fig. abaixo).

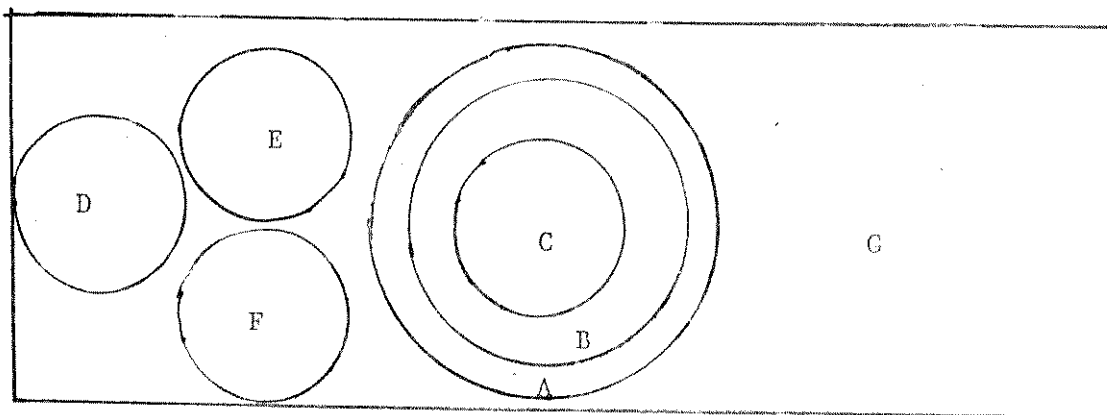


-Dispor os alunos nas várias circunferências, e outro (ou vários) na área que as rodeiam (G) .

-Fazer cada um se mover dentro de sua área. Os que estão em "G" devem se locomover por toda a área. Fazê-los notar que seu espaço é grande e abarca todos os outros espaços, isto é, os espaços A,B,C,D,E e F estão dentro de "G" .

-Levantar a questão: " Como aumentar o espaço de "G" sem alargar sua fronteira?"

-Deixar os alunos experimentarem de várias formas, até concluírem que a única maneira é colocando alguns "espaços" dentro de outros.



AVALIAÇÃO:

O aluno

-Deu sugestões de como resolver o problema? Foram sugestões plausíveis? Quais?

Mais uma vez houve dificuldade das crianças em realizar a atividade. À pergunta sobre como aumentar o espaço de "G", responderam de várias formas:

"Construindo casinhas pequenas!" (A aplicadora tinha perguntado: *"Como é possível construir muitas casas neste espaço?"*)

"Nós vamos para trás." (Referindo-se a sair da área de "G".)

"Ficando bem juntinho!" (Aproximando os círculos.)

"Ficando três num só." (Tomou três círculos de papel e cuidadosamente colocou-os uns sobre os outros. Depois puxou os colegas fazendo com que todos ficassem juntos, sobre os círculos empilhados. Foi a única criança, nas quatro escolas, capaz de mostrar como fazer.)

Houve, ainda, as que retiraram os círculo de papel do chão, enquanto outras puxaram os colegas vizinhos para bem junto de si, mas sem colocar os papéis uns sobre os outros.

Diante das diversas formas como as crianças reagiram, e das suas dificuldades, achamos conveniente reformular essa atividade, dividindo-a em três etapas. Numa, as crianças apenas manuseariam os papéis, sem estarem sobre eles. Em outra, as crianças trabalhariam apenas com o seu próprio corpo, ou seja, não se utilizaria os círculos de papel. E, finalmente, numa terceira etapa as crianças trabalhariam com o corpo e com os papéis, ou seja, somente num terceiro estágio é que se realizaria a atividade na forma como foi proposta aqui.

ATIVIDADE 06.
TEMPO PREVISTO: 15 minutos aproximadamente.
MATERIAL NECESSÁRIO: giz.
DESENVOLVIMENTO: -Dividir os alunos em dois grupos. -Traçar no chão duas circunferências — os "campos" de um dos grupos.

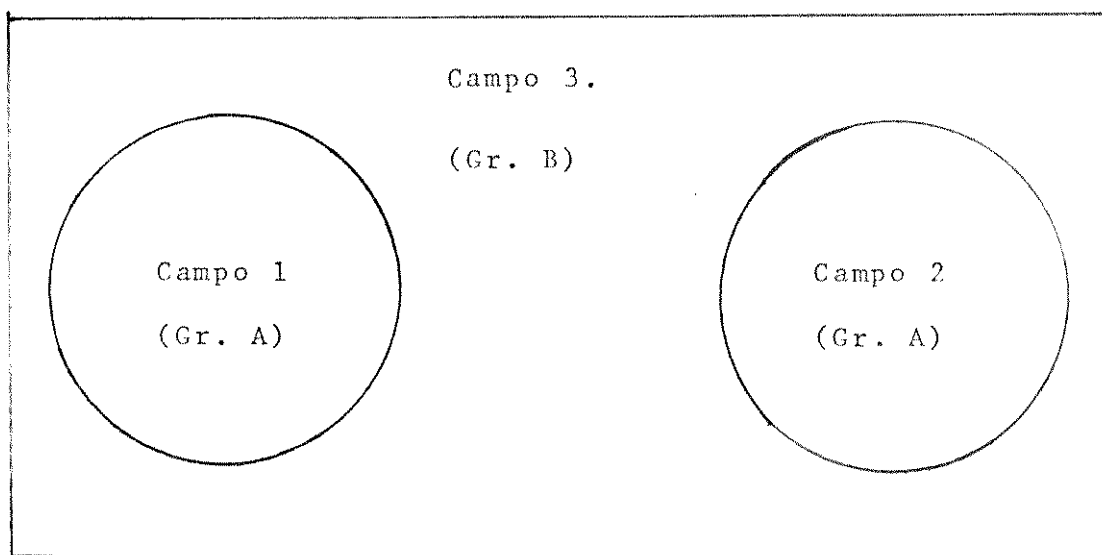
-Explicar as regras do jogo:

.os dois campos pertencem a um grupo, e ao outro pertence todo o espaço que rodeia os dois campos;

.o grupo dono dos campos deverá passar de um campo ao outro enquanto que o outro grupo tenta impedi-lo;

.aquele que for agarrado na tentativa de atravessar o espaço entre os dois campos passará para o outro grupo, ajudando-o a pegar os antigos companheiros.

-Dar início ao jogo. Ao final, jogar outra vez invertendo as tarefas dos grupos.



AVALIAÇÃO:

O aluno

-Executou o exercício segundo as regras do jogo? Quais foram suas dificuldades?

As crianças gostaram demais desta atividade. Principalmente as de uma classe, cujas atividades normalmente eram feitas com

separação de sexo (fila das meninas e fila dos meninos, mesa das meninas e mesa dos meninos), e na qual a oportunidade de brincar junto não existia. A excitação por tal fato tão inesperado pode ser percebida na fala das crianças:

"Tia, tem três querendo me agarrar!" (Todo orgulhoso, referindo-se às meninas).

"Vou pegar minha garota!"

"Eu quero pegar o Ricardo, quero pegar o Ricardo!"

Nas quatro escolas houve bastante algazarra, e nem sempre foram respeitadas as regras do jogo: os pegadores atravessavam a risca, os alcançados continuavam a correr. De um modo geral, entretanto, as crianças demonstraram capacidade para brincar em grupo, e vibraram com a atividade.

As aplicadoras, entretanto, ficaram preocupadas com o barulho, apesar de terem realizado a atividade no pátio, preocupação esta que foi compartilhada pela professora de uma das classes.

OBJETIVO 03: -Situat-se no espaço discernindo posições.	IDÉIA NÚCLEO 02: -Dentro do espaço, podemos nos <u>mo</u>ver em diferentes direções: para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para a frente, para trás, para dentro e para <u>fo</u>ra.
---	--

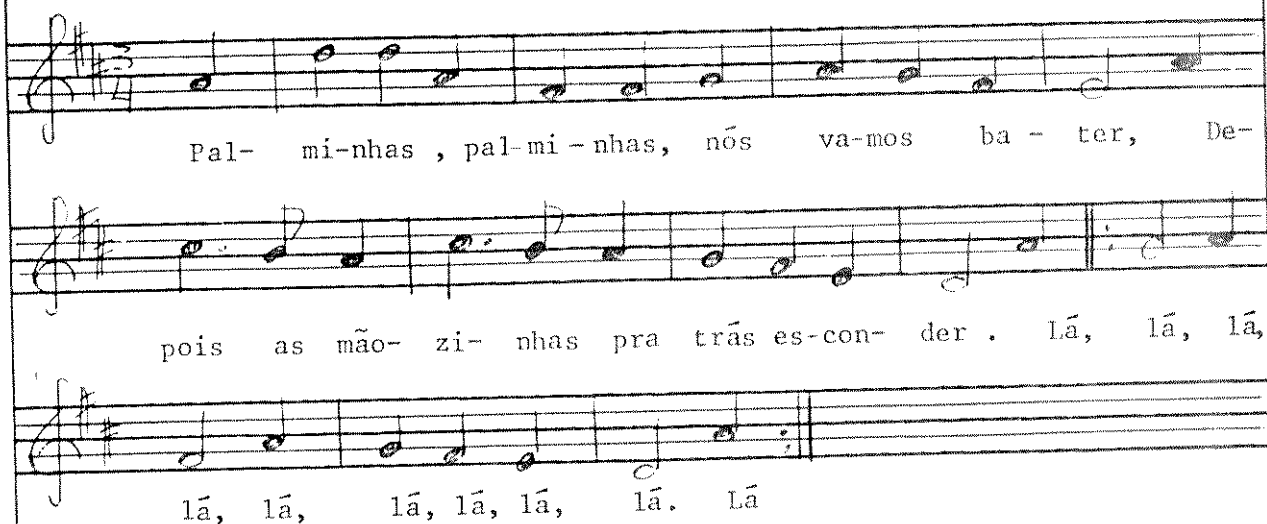
ATIVIDADE 01.

TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: Música "Palminhas".

Palminhas

letra e música de Olga B. Pohlmann.



Pal- mi-nhas , pal-mi-nhas, nós va-mos ba - ter, De-

pois as mão- zi- nhas pra trás es-con- der . Lã, lã, lã,

lã, lã, lã, lã, lã, lã. Lã

I

Palminhas, palminhas, nós vamos bater,
 Depois as mãozinhas, pra trás esconder.
 Lã, lã, lã, lã (símile).

II

Prã cima, prã cima, nós vamos bater,
 etc. ...

III

Prã baixo, prã baixo, nós vamos bater,
 etc. ...

IV

Prá direita, prá direita nós vamos bater.
etc. ...

V

Prá esquerda, prá esquerda, nós vamos bater.
etc. ...

VI

Prá frente, prá frente, nós vamos bater.
etc. ...

DESENVOLVIMENTO:

- Dispor as crianças em círculo, de modo que todos possam ver o professor.
- Ensinar-lhes a canção "Palminhas". Ensinar letra e melodia ao mesmo tempo, e, também, convidar as crianças a realizarem os gestos que a letra da música sugere.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Entoou a melodia?
- Realizou movimentos ritmados?
- Quais foram suas dificuldades?

Nas quatro escolas, muitas das crianças ainda não sabiam distinguir a esquerda da direita. Para facilitar, uma das aplicadoras fez marcas nos sapatos das crianças. Mesmo assim, elas tiveram dificuldade em localizar a direita e a esquerda.

Em relação à música, as crianças a apreciaram bastante. Numa das escolas a aplicadora ensinou, também, uma outra música, a qual, dado o interesse que despertou nas crianças, reproduzimos abaixo:

(autor desconhecido)



Es-ta é a minha mão di-rei-ta ta - ta, Es-ta
 é a minha mão di-reita ta-ta, Le - van-to pa- ra o
 alto, E ao mesmo tempo salto, Esta é a minha mão di-reita-ta-ta.

I

Esta é a minha mão direita-ta,
 Esta é a minha mão direita-ta,
 Levanto para o alto,
 E ao mesmo tempo salto,
 Esta é a minha mão direita-ta.

II

Esta é a minha outra mão,
 Esta é a minha outra mão,
 Do lado do coração,
 Esta é a minha mão esquerda-da.

ATIVIDADE 02.

TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: Música "Prá direita e prá esquerda".

(autor desconhecido)



Prá di-rei-ta dois, Prá-es-querda dois, Qua-tro para a
frente de-va-gar com no-s-so par. Calcanhar e pon-ta,
Gi-ra, um, dois, três, Calca-nhar e pon-ta vamos outra
vez.

Prá direita dois,
Prá esquerda dois,
Quatro para frente,
Devagar com nosso par.
Calcanhar e ponta,
Gira, um, dois, três,
Calcanhar e ponta,
Vamos outra vez.

DESENVOLVIMENTO:

- Dispor os alunos em linha, ficando à frente dos mesmos. Se preferir, arrumá-los, em semi-círculo.
- Ensinar a música "Prá esquerda e prá direita".

-Verificar se todos sabem qual é

- .a mão direita
- .a mão esquerda
- .o pé direito
- .o pé esquerdo
- .a direita de si próprio
- .a esquerda de si próprio
- .a frente de si próprio
- .atrás de si próprio.

Caso os alunos sintam dificuldade em discernir esquerda e direita, amarrar uma fita ou barbante na mão, ou pé direito.

-Ensinar a movimentação que acompanha a música, ou seja:

- .dois passos para a direita, começando sempre com o pé direito, ao qual se junta depois o esquerdo ("Prá direita dois");
- .dois passos para a esquerda, começando sempre com o pé esquerdo, ao qual se junta depois o direito ("Prá esquerda dois");
- .quatro passos para a frente, começando com o pé direito e terminando com o esquerdo ("Quatro para frente, devagar com nosso par");
- .no lugar, bater no chão o calcanhar e depois a ponta do pé direito ("Calcanhar e ponta");
- .girar no lugar ("Gira um, dois, três");
- .no lugar, bater o calcanhar e depois a ponta do calcanhar esquerdo ("Calcanhar e ponta");
- .girar no lugar ("Vamos outra vez").

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Entoou a melodia? Executou os movimentos no ritmo da música?
- Quais foram suas dificuldades?

Apesar da dificuldade das crianças em discernir esquerda e direita, também essa atividade foi bastante apreciada. Numa das quatro escolas elas não queriam parar de executar a dança: *"Ah, mais uma vez só, tia"*.

A tática usada pelas aplicadoras para auxiliar as crianças na distinção dos lados foi diversa. Uma marcou em cada canto da lousa as letras "D" e "E", o que — diga-se de passagem — de nada adiantou pois as crianças não conheciam letras! Verificando tal fato, resolveu ensinar por imitação, ou seja, colocando-se de costas para a classe, que assim seguia os seus movimentos. As outras optaram por dar um ponto de referência: *"Direita é o lado da janela, e esquerda o lado do armário"*.

Não poderíamos deixar de assinalar, aqui, um fato inédito que aconteceu por ocasião da realização dessa atividade. Numa das classes havia um garoto que nunca dissera uma palavra na escola. Sabia falar, mas só o fazia em casa. Perante qualquer outra pessoa a não ser o pai ou a mãe, não falava. Durante todo o tempo em que frequentou a escola (8 meses) nunca tinha dito nada, nem se comunicado de qualquer outra forma com a professora ou qualquer criança. Também raramente participava das atividades normais da classe. Nesse dia, "C" não cantou, mas dançou, e com muito entusiasmo!

Gostaríamos ainda de apresentar aqui uma observação. Numa das classes a aplicadora já iniciou a atividade ensinando a dança. As crianças, preocupadas em acertar os passos, acabaram não cantando nada. Assim, achamos conveniente enfatizar que é necessário que a criança primeiro aprenda a melodia, para depois ser iniciada nos movimentos, pois fazer as duas coisas juntas, logo de início, está aquém de suas possibilidades.

Outra observação. Numa das classes a aplicadora arrumou

as crianças misturando meninos e meninas. Os meninos se recusaram a ficar junto com as meninas, dizendo "*Não sou bicha...*", ou então, fazendo gozação com os colegas: "*Rebola...rebola...*".

ATIVIDADE 03.

TEMPO PREVISTO: 15 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .uma música em ritmo de marcha;
- .gravador, vitrola ou piano.

DESENVOLVIMENTO:

- Organizar os alunos em fila indiana.
- Dar as ordens de como deverão se locomover:
 - .andar para a frente,
 - .andar para trás (de costas),
 - .andar para a direita,
 - .andar para a esquerda.
- Substituir o primeiro da fila várias vezes, de modo que todos tenham a oportunidade de ser o "cabeça", mudando as direções.
- Fazer com que as crianças andem em formação livre, observando, porém, as direções determinadas pelo professor:
 - .para a frente,
 - .para trás,
 - .para a direita (a sua direita),
 - .para a esquerda (a sua esquerda).

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Foi capaz de andar seguindo direções determinadas pelo professor?
- Quais foram suas dificuldades?

De um modo geral, a atividade foi bem realizada. As crianças gostaram e foram capazes de se movimentar no ritmo da música. No entanto, ainda tiveram dificuldades com "direita" e "esquerda".

Outro problema constatado foi a dificuldade delas em aproveitar o espaço, quando andando livremente. Sempre acabavam por ir uma atrás da outra, formando fila, ou, então, se apertavam numa pequena área, quando havia um espaço grande, suficiente para que todos se locomovessem à vontade. Novamente estariam aqui os indicadores de uma falta de experiência concreta no espaço físico?

ATIVIDADE 04.

TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: Música "Lubilu"

Lubilu

(autor desconhecido)





Lu- bi - lu, Que a festa vai co-me- çar. Prã dentro a

Mão di- rei - ta, E zãs a mão prã trás. Basta agi -

tar um pou- qui-nho E mei-a vol- ta no lu - gar.

Refrão

Vem dançar, Lubilu,
 Lubilu vem dançar,
 Vem dançar Lubilu,
 Que a festa vai começar.

I

Prã dentro a mão direita,
 E zãs a mão prã trás.
 Basta agitar um pouquinho,
 E meia volta no lugar.

II

Prã dentro a mão esquerda,
 Etc. ...

III

Prã dentro o pé direito,
 Etc. ...

IV

Prá dentro o pé esquerdo,
Etc. ...

V

Prá dentro a cabeça,
Etc. ...

VI

Prá dentro o corpo inteiro,
Etc. ...

DESENVOLVIMENTO:

- Formar um círculo com os alunos.
- Ensinar a música "Lubilu" juntamente com a movimentação sugerida pela letra, ou seja:
 - .de mãos dadas, andar em roda (refrão);
 - .no lugar, mão direita prá dentro da roda ("Prá dentro a mão direita");
 - .no lugar, mão direita nas costas ("E zás a mão prá trás");
 - .no lugar, mão direita para o alto, agitando-a acima da cabeça ("Basta agitar um pouquinho");
 - .no lugar, girar ("E meia volta no lugar").
- Repetir toda a sequência substituindo "mão direita" por "mão esquerda", "pé direito", "pé esquerdo", "a cabeça" e "o corpo inteiro".

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Executou os movimentos que sugeria a letra da música?
- Os movimentos foram feitos no ritmo? Quais foram suas dificuldades?

Também nesta atividade houve ampla participação das crianças, ainda que tivessem alguns problemas em relação ao discernimento de direita e esquerda.

ATIVIDADE 05.

TEMPO PREVISTO: 15 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO. nenhum.

DESENVOLVIMENTO:

- Conversar com os alunos, levando-os a compreender que o espaço não é apenas o chão onde pisamos, mas tudo a nossa volta.
- Dispô-los livremente pela classe, longe uns dos outros, de modo que cada um possa ter um espaço suficiente para movimentos amplos.
- Pedir-lhes que imaginem estar dentro de uma bola, que corresponde ao espaço de cada um, e convidá-los a verificar quais os movimentos que podem executar dentro do seu espaço, ou seja:
 - .abrir os braços e movê-los para cima, para baixo, para frente, para trás, para a direita e para a esquerda;
 - .deitados, esticar uma perna e movê-la para cima, para baixo, para frente e para trás, para a direita e para a esquerda;
 - .fazer o mesmo com a outra perna;
 - .flexionar o tronco para frente e para trás, para a direita e para a esquerda;
 - .esticar todo o corpo, braços erguidos o máximo que puder;
 - .encolher-se no chão tornando-se "bem pequenininho";
 - .fazer de conta que está "preso num balão" e não consegue sair,

empurrando-o com a cabeça, tronco, braços, pernas, enfim, com todo o corpo, mas sem sair do lugar.

-Pedir aos alunos outras sugestões de movimentos.

AVALIAÇÃO:

O aluno

-Executou o exercício movimentando-se nas direções indicadas pelo professor?

-Seus movimentos foram expressivos quando assim o exigia o exercício?

-Quais foram suas dificuldades?

A atividade foi bem realizada. De início, as crianças estiveram um pouco rígidas em seus movimentos, mas quando as aplicadoras apresentaram situações imaginárias a serem representadas ("A bola está murchando...", "Vamos fazer de conta que estamos presos numa bexiga".), elas passaram a executá-los bem expressivamente, inclusive com expressão facial!

Em relação ao conceito "espaço de cada um" as crianças demonstraram ter compreendido bem. Cada uma procurou realizar seus movimentos num lugar onde não tocassem nada, nem em ninguém. Uma garota, por exemplo, disse à outra: "Saia daí que este espaço é meu!".

As crianças decidiam em que tipo de espaço imaginariam estar (se grande ou pequeno), e depois movimentavam-se de acordo com o espaço que dispunham: com movimentos amplos, se num espaço grande, com movimentos pequenos, se num espaço pequeno. Eis o que nos relatou uma aplicadora:

"Os que imaginaram estar num espaço muito pequeno, fingiam estar fazendo muita força para poder esticar um braço ou uma perna."

E uma observadora relatou:

"Imaginando estar num pequeno espaço, faziam movimentos curtos e lentos. Ao contrário dos que fingiam mover-se dentro de uma grande bola...."

Algumas modificações, entretanto, precisam ser introduzidas nesta atividade, para melhorá-la. Em primeiro lugar, modificar a linguagem *"Dispor os alunos livremente pela classe..."*. Não é o professor quem deve determinar o lugar das crianças, mas elas próprias que devem descobrir o seu espaço no espaço total em que todos se movimentam!

Em segundo lugar, acreditamos que, com um fundo musical, os movimentos seriam bem mais expressivos. Uma música sempre cria um clima mais propício à imaginação!

ATIVIDADE 06.
TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.
MATERIAL NECESSÁRIO: .uma música em ritmo de valsa; .gravador, vitrola ou piano.
DESENVOLVIMENTO: -Tornar a lembrar o conceito de espaço: <u>tudo a nossa volta</u> . -Fazer com que as crianças se locomovam livremente pela sala, mas

dentro do ritmo da música, movimentando todo o corpo, ou seja, cabeça, tronco e membros, e, ainda, utilizando os níveis alto, médio e baixo (nível alto: corpo bem esticado, em pé ou pontas dos pés; médio: ligeiramente agachado ou ajoelhado; baixo: sentados ou deitados no chão, ou bem agachados).

-Recomendar que evitem encontrões entre si, ou esbarrões em objetos da sala.

AVALIAÇÃO:

O aluno

-Ao se locomover, movimentou-se nos níveis alto, médio e baixo?

-Movimentou-se e/ou locomoveu-se no tempo estabelecido pelo acompanhamento musical?

-Utilizou bem o espaço, aproveitando toda a área livre de que dispunha?

-Quais foram suas dificuldades?

Uma das aplicadoras, para conseguir com que as crianças se locomovessem utilizando os três níveis, pediu a elas que imitassem determinados animais. Assim, imitando a girafa as crianças trabalharam o nível alto; imitando o pato trabalharam o nível médio; e imitando a cobra trabalharam o nível baixo. Isto sem que a aplicadora tivesse falado em níveis, ou dado modelos de como deveriam se locomover!

Outra, apenas deu as ordens: "*Andar bem alto...andar bem baixinho...andar mais ou menos, normal...*", também sem ensinar como fazer. Foram as próprias crianças que descobriram que "*andar*

bem alto" é andar com o corpo bem esticado e braços para cima, ou ainda, andar na ponta dos pés; andar *"bem baixinho"* é andar agachadinho ou arrastando-se pelo chão, e assim por diante.

Numa terceira escola, a aplicadora sugeriu o seguinte *"...temos que andar conforme o espaço: se for estreito temos que nos esticar, se for baixo temos que nos agachar...."*. Assim, à medida em que ia colocando diferentes situações foi levando as crianças a realizarem os movimentos. Só que demonstrou como fazer, ao invés de deixar que descobrissem por si!

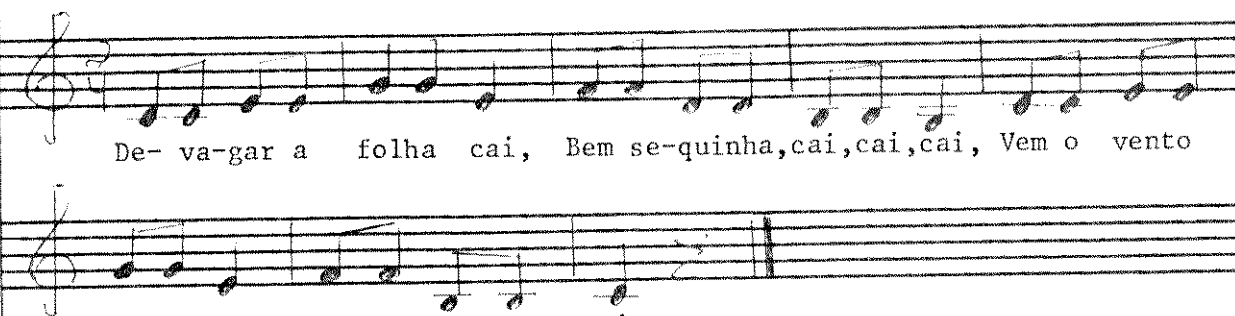
Em duas das quatro escolas a atividade foi realizada muito rapidamente (um e dois minutos), sem que as crianças pudessem trabalhar melhor os conceitos. Uma pena, pois demonstravam bastante interesse em realizá-la.

Numa das classes a atividade foi precedida por uma conversa da aplicadora com as crianças, lembrando-lhes os diferentes modos de locomoção que já haviam trabalhado em atividades anteriores, e, ainda, a possibilidade de executar alguns destes movimentos em diferentes níveis.

Todas as aplicadoras gostaram muito da atividade. Apresentamos, a seguir, suas opiniões sobre ela:

"Gostei da reação das crianças. Ouviram com atenção e movimentaram-se de acordo, ocupando todos os espaços possíveis."

"O que mais me agradou foi a liberdade para a criação de movimento. As crianças utilizaram-na plenamente, sendo que algumas chegaram a realizar verdadeiras danças!"

OBJETIVO 04: -Criar movimentos expressivos a partir de um estímulo sonoro e/ou verbal.	IDÉIA NÚCLEO 03: -Podemos estar de diferentes maneiras no espaço.
ATIVIDADE 01.	
TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.	
MATERIAL NECESSÁRIO: Música "A folha". <u>A Folha</u> (autor desconhecido)  De-va-gar a folha cai, Bem se-quinha, cai, cai, cai, Vem o vento Sa-cu-dir, Folhas a ca-ir. Devagar a folha cai, Bem sequinha, cai, cai, cai, Vem o vento sacudir, Folhas a cair.	
DESENVOLVIMENTO: -Pedir aos alunos que se distribuam livremente pela classe. -Ensinar-lhes a canção "A Folha". -Pedir-lhes que cantem e façam os movimentos que a letra da música sugere. <u>Não ensinar</u> como fazer, mas deixar que as crianças criem seus próprios movimentos. Sugerir apenas que deverão ser movimentos delicados, lentos, como os de uma folhinha voando ao vento.	

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Executou os movimentos no ritmo da música?
- Os movimentos foram expressivos? Comunicaram a idéia pretendida?
- Quais foram suas dificuldades?

Em três das quatro escolas, as aplicadoras, antes de iniciarem a atividade, conversaram com as crianças sobre como caem os objetos.

Numa das escolas a aplicadora fez demonstração de como cai uma folha verde e como cai uma folha seca. Inquiridas sobre a diferença no modo de cair das duas folhas, as crianças responderam, prontamente, que a folha verde *cai mais depressa* porque *"é mais pesada"*.

Em outra escola a aplicadora fez a experiência com um papel de bala e um giz. As crianças responderam que o giz *"cai depressa"* e *"cai reto"*, porque *"ele é pesado"*. Quanto ao papel de bala, ele *"cai devagar"* e *"cai rodando"*, *"porque é leve"*.

Numa terceira escola as crianças, antes mesmo que a aplicadora fizesse a experiência, já prediziam que a borracha cairia *"reto e depressa"* porque *"ela é pesada"*.

Nas quatro classes cantaram e fizeram os movimentos correspondentes, conseguindo, de forma excepcional, representar uma folhinha seca caindo. Foram movimentos leves, delicados, lentos, enfim, bastante apropriados à idéia. Pena que em uma delas a aplicadora encerrou a atividade muito rapidamente, sem dar chance às crianças de aprimorarem tais movimentos.

ATIVIDADE 02.

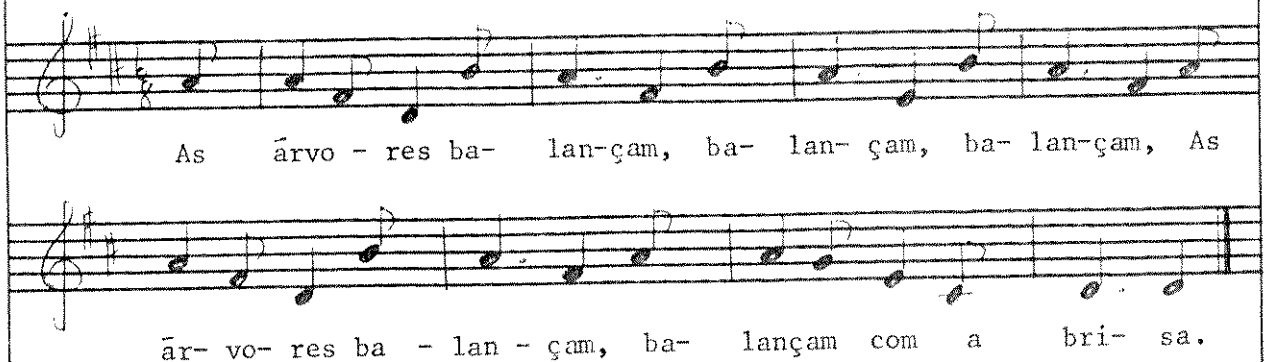
TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: Música "As árvores balançam".

As árvores

Esther Riffey

Mildred Stagg



As árvo - res ba - lan-çam, ba - lan- çam, ba - lan-çam, As

ār- vo- res ba - lan - çam, ba - lançam com a bri- sa.

I

As árvores balançam, balançam, balançam,
As árvores balançam, balançam com a brisa.

II

O passarinho voa, e voa, e voa,
O passarinho voa, e voa pelo céu.

III

O barco se balança, balança, balança,
O barco se balança, balança em alto mar.

IV

A linda flor se abre, se abre, se abre,
A linda flor se abre, se abre para o sol.

DESENVOLVIMENTO:

- Pedir às crianças que se coloquem na área livre, à vontade.
- Ensinar a canção "As árvores balançam".
- Pedir-lhes que, ao mesmo tempo em que cantam, movimentem-se de acordo com o que a letra da música sugere. Deixar que criem sozinhoas, os seus movimentos, sem sugerir nada.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Executou os movimentos no ritmo da música?
- Os movimentos foram expressivos? Comunicaram a idéia pretendida?
- Quais suas dificuldades?

Nas quatro escolas as crianças souberam, com muita imaginação, expressar corporalmente a música que lhes serviu de estímulo. E, o que é mais importante, o fizeram com interesse, também expressando verbalmente suas idéias: "A flor que se abre com o sol é a onze horas!".

Notamos entretanto que, de um modo geral, as aplicadoras não trabalharam muito os movimentos das crianças, ou seja, não insistiram com elas para aprimorá-los ou descobrir outros, mais expressivos. Uma delas, por exemplo, contentou-se em fazer com que realizassem a atividade apenas uma vez! Temos certeza que, se tivessem insistido um pouco mais, as crianças teriam chegado a melhores resultados ainda.

Uma das aplicadoras ressaltou:

"Observou-se que as crianças interpretaram e expressaram-se bem diferentemente uma das outras, mas em acordo com a idéia proposta!"

ATIVIDADE 03.

TEMPO PREVISTO: 15 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.

DESENVOLVIMENTO:

- Conversar com as crianças sobre como nascem os pintinhos. Fazer-lhes diversas perguntas: "Como será que eles ficam dentro do ovo? Como quebram a casca? Como se livram dela? Será que assim que saem do ovo, andam rapidamente? Têm as pernas fortes?".
- Dispor os alunos livremente pela sala. Sugerir-lhes que imitem um pintinho saindo da casca do ovo. Orientá-los (sem dizer como fazer!), determinando as fases do exercício:
 - ."O pintinho está dentro do ovo, encolhidinho, quietinho".
 - ."Ele começa a se mover, lentamente".
 - ."Começa a bicar o ovo, a princípio muito devagarzinho, e depois com mais força e rapidez".
 - ."Agora ele começa a por a cabecinha para fora do ovo".
 - ."Ele tenta se livrar do resto da casca: solta uma asa, a outra, solta os pezinhos..."
 - ."Enfim, livre! O pintinho experimenta dar seus primeiros passos."
 - ."Agora o pintinho já aprendeu a caminhar, o que faz bem depressa!"

."Ele também pia!"

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Participou da conversa sobre como nascem os pintinhos? Deu opiniões?
- Os movimentos que executou foram expressivos, coerentes com a idéia que pretendeu comunicar?
- Quais foram suas dificuldades?

Uma das mais gratificantes atividades foi esta. A recepção a ela, o envolvimento e a expressividade que foi capaz de desencadear nas crianças foi realmente algo emocionante.

Em três das quatro escolas, as aplicadoras iniciaram-na procurando retirar, das crianças, a idéia que elas tinham sobre o nascimento dos pintinhos. Reproduzimos abaixo algumas das frases expressas:

"Quando o pintinho está no ovo ele fica quietinho".

"A galinha também, ela está esquentando..."

"Ela está chocando..."

"Tia, um dia minha mãe abriu um ovo e estava preto. Estava nascendo o pintinho!"

À pergunta da aplicadora sobre como o pintinho sai do ovo, as crianças responderam:

"Com a cabeça..."

"Empurra com o rabo!"

"Cotuca com o bico!"

"Põe a cabecinha para fora..."

E, a uma nova pergunta, sobre como andam os pintinhos ao sair do ovo, as crianças opinaram:

"Não anda, ainda. Ele fica no ninho!"

"Sai se arrastando..."

"Não, nem sai do lugar!"

"Sai com a perna tremendo!"

"Ele é muito fraco ainda..."

Ao mesmo tempo em que davam tais opiniões, as crianças iam demonstrando com o corpo, de modo que, já nessa preparação para a atividade propriamente dita, elas fizeram expressão corporal. Tais movimentos se repetiram, ainda de forma melhor, quando, após esta conversa inicial, lhes foi sugerido que fizessem de conta que eram pintinhos saindo do ovo.

Na quarta escola, a atividade transcorreu de modo diferente. A aplicadora, aproveitando o fato de que alguns dias antes uma das crianças tinha levado à classe um ninho de passarinho com ovos, pediu a esta crianças que falasse à classe, como os filhotes nasceram. Também conversou sobre outros animais que nascem do ovo (as crianças citaram peixe e pintinho), para, então, pedir a elas que imitassem um pintinho saindo do ovo. Entretanto não debateu mais demoradamente sobre o processo "sair do ovo", de modo que, nesta classe, a representação foi menos expressiva, em comparação com as outras classes. A aplicadora também não procurou fazer com que as crianças melhorassem a expressividade de seus movimentos, tendo realizado a atividade muito rapida-

mente.

Cumpre salientar, portanto, a importância de uma preparação ao trabalho de expressão corporal (tal como no trabalho plástico!), para que o mesmo se realize satisfatoriamente. Também há a necessidade de um aprimoramento dos movimentos, o que só será possível se o professor assumir o papel de incentivador, estimulando a criança no desempenho do seu trabalho e dando-lhe o tempo necessário para isso!

ATIVIDADE 04.
TEMPO PREVISTO: A atividade propriamente dita deve durar, aproximadamente, uns 20 minutos. Entretanto, ela deve ser precedida de uma atividade anterior: o plantio de feijões (em algodão com água), alguns dias antes.
MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.
DESENVOLVIMENTO: Obs.: O exercício será mais produtivo se, antes de ser realizado, as crianças já tiverem experimentado plantar feijão em algodão molhado, acompanhando todo o seu processo de crescimento. -Conversar com as crianças sobre como nascem os feijões. Fazer-lhes diversas perguntas: "O que aconteceu com o feijão quando foi colocado sobre o algodão com água? E depois que ele inchou bem, o que aconteceu? Como surgiu o primeiro brotinho? O brotinho continuou a crescer?" .

- Pedir aos alunos que se acomodem livremente pela sala e, depois, que representem com o corpo o modo como o feijão germinou. Não dizer como fazer. Apenas lembrar as fases de germinação:
- ."O feijão está sobre o algodão molhado. Ele ainda está duro, pequeno, apertadinho dentro de sua casca."
- ."Agora o feijãozinho começa a inchar, a inchar, inchar..."
- ."Já bem gordinho, o feijão solta o seu primeiro brotinho, devagarzinho, bem devagarzinho..."
- ."O brotinho cresce, cresce, e surgem as primeiras folhas. Pronto, agora o feijãozinho já é uma plantinha!"

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Participou da conversa sobre a germinação do feijão? Deu opiniões? Quais?
- Os movimentos que executou foram expressivos, coerentes com a idéia que pretendeu comunicar? Como os executou?
- Quais foram suas dificuldades?

Novamente o desempenho das crianças em três das quatro escolas foi excelente. Também nessa atividade as aplicadoras dialogaram primeiro com as crianças sobre como "nascem" os feijões, e verificaram que elas já tinham algum conhecimento sobre o assunto. Quase todas já sabiam que o feijão incha e perde a casca antes de brotar. Algumas delas esclareceram que já haviam plantado outras plantas também: "Eu plantei um pé de mamão", "Eu plantei de laranja". O interesse pelo assunto já ficou patente nessa conversa inicial.

Enquanto procuravam expressar com o corpo a idéia de um feijão brotando, as crianças, numa prova de total envolvimento na atividade murmuravam coisas como: *"Vou fazer um feijão bem pequeninho."*, ou *"Sou feijão bolinha."*, ou, ainda, *"Minha casquinha tá começando soltar..."*.

Infelizmente, na quarta escola, novamente a atividade foi prejudicada pela pressa da aplicadora em realizá-la. Não preparou as crianças para a expressão corporal, através da conversa inicial, não incentivou a execução de movimentos expressivos, não conseguiu concentração das mesmas. Os "feijões" nasciam muito rapidamente e, nessa pressa, se perdeu toda a expressividade do movimento!

Numa das escolas o feijão foi plantado pelas crianças com bastante antecedência, e a sua germinação acompanhada dia a dia. Na realização da atividade propriamente dita, as crianças estavam até mesmo impacientes, de tanta vontade que tinham de representar corporalmente *"...a estória do feijãozinho que brotou"*. Uma criança, que havia feito a representação muito rapidamente, foi questionada pela aplicadora: *"Mas você fez muito depressa!"*, e ela respondeu: *"Mas, tia, o meu feijão brotou primeiro que todos!"*.

ATIVIDADE 05.
TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.
MATERIAL NECESSÁRIO: .uma música suave, calma; .gravador, vitrola ou piano.

DESENVOLVIMENTO:

- Deixar os alunos se acomodarem livremente pela sala.
- Sugerir que, ao som da música, movimentem-se e locomovam-se segundo as sugestões do professor:
 - .como um balão levado pelo vento;
 - .como fumaça, fazendo desenhos pelo céu;
 - .como uma folha de papel sendo arrastada pelo vento;
 - .como uma bolinha pequena, rolando pelo chão.
- Pedir às crianças outras sugestões.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Executou os movimentos segundo o ritmo do acompanhamento musical?
- Os movimentos foram variados e expressivos, coerentes com a idéia que pretendeu comunicar?
- Quais foram suas dificuldades?

Apenas em uma das escolas esta atividade foi realizada satisfatoriamente. Nela, as crianças não só executaram todos os exercícios com bastante expressividade, como demonstraram apreciar o que faziam. Gostaríamos, por exemplo, de citar o caso de um dos garotos dessa escola. Rebelde, irrequieto, raramente participava sem perturbar as outras crianças. Pois nessa atividade, que por sinal foi longa (20 minutos), participou do começo ao fim, sempre muito interessado. Demonstrou um grande prazer no ato de rolar. Não obstante ser grande e pesado, conseguiu rolar uma dis

tância enorme, e com velocidade! Ficou bastante sujo, mas extremamente feliz!

Infelizmente, nas outras escolas, tal fato não se repetiu. Numa, as crianças, inibidas, restringiram a tarefa a movimentos de braço. Não houve espontaneidade, agilidade, expressividade nos movimentos. Noutra, elas fizeram muita algazarra: empurravam-se, gritavam, enfim, a professora aplicadora perdeu completamente o controle da classe. Apenas um dos exercícios — *"um balão voando pelo céu"* — é que realizaram bem.

Finalmente, na quarta escola, a professora realizou a atividade sem música (problemas com a vitrola). Talvez por esse motivo as crianças não conseguiram dinamizar seus movimentos. Foram movimentos tímidos, inexpressivos, rígidos.

Mais uma vez constatamos, portanto, a importância do papel do professor, como aquele elemento que, apenas através de sugestões, consegue fazer emergir a criatividade das crianças. Através de simples palavras (*"mais leve"*, *"com força"*, *"rápido"*, *"com muita tristeza"*) faz com que as crianças, de modo livre e espontâneo, construam sua linguagem corporal expressiva.

Numa das escolas, as crianças também demonstraram imaginação, sugerindo o que deveriam representar: *"bolinha de sabão"*, *"bola de gás"*, *"formiga"*, *"minhoca"* e *"nuvem"*, além de uma sugestão para representarem *"...a estória dos três porquinhos, dançando."* Colocaram em prática as suas sugestões, e ainda queriam prosseguir, tal o entusiasmo que a atividade despertou!

Ficou evidente, portanto, o interesse das crianças por atividades que envolvam movimento e representação.

2.3. O CORPO SE MOVIMENTA NO TEMPO.

OBJETIVO 01:

-Medindo o tempo gasto em de
terminada ação, compre-
ender que ela se processa
num determinado espaço de
tempo.

IDÉIA NÚCLEO 01:

-Tudo o que fazemos demora algum
tempo para ser feito. Algumas
coisas podem ser feitas em pouco
tempo, enquanto outras precisam
de muito tempo para serem reali-
zadas.

ATIVIDADE 01.

TEMPO PREVISTO: 20 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

.uma ampulheta ou vela dividida em centímetros (pintada em listas
de cores diferentes, de um em um centímetro).

DESENVOLVIMENTO:

- Chamar três ou quatro crianças e incumbi-las de diferentes tare-
fas como:
 - .apagar a lousa,
 - .abrir e fechar a porta,
 - .dar uma volta na classe,
 - .buscar alguma coisa no armário (e outras atividades que forem
sugeridas pelos alunos).
- Medir o tempo que cada uma gasta na realização de sua tarefa, con-
tando, fazendo marcas na lousa, ou, com auxílio da ampulheta ou
vela marcada.
- Conversar a respeito do tempo que se gastou em cada uma das ati-

vidades. Fazer as crianças perceberem que cada atividade se processou num determinado espaço de tempo: "Quantos riscos foram feitos na lousa, enquanto Cláudia dava a volta na sala? Até quanto nós contamos, enquanto José abria e fechava a porta? Quantas ampulhetas, enquanto Marina apagava a lousa? Quantas listas da vela se derreteram enquanto nós tomávamos o lanche?".

-Enumerar com os alunos outras ações, questionando-os sobre o tempo que se gasta para realizá-las: "Quanto tempo vocês ficam na escola? Você demora muito ou pouco tempo para almoçar? Quem come mais depressa em sua casa? Quanto tempo você acha que gasta para vir de sua casa à escola?".

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Mostrou interesse pela atividade? Participou, apresentando sugestões ou idéias? Quais?
- Demonstrou compreensão do que se pretendeu informar?
- Quais foram suas dificuldades?

Verificamos, através dessa atividade, que as crianças já tinham algumas noções básicas sobre tempo. Por exemplo, elas não tiveram dificuldade em apontar corretamente quais as tarefas que foram realizadas em "muito" ou "pouco" tempo, ou, ainda, aquelas nas quais gastaram "mais" ou "menos" tempo.

Questionadas a esse respeito, responderam: "*Porque foi mais depressa e porque era mais perto.*" (Referindo-se ao garoto que gastou "menos" tempo).

"Porque era mais difícil." (Referindo-se à tarefa dada à criança que gastou "mais" tempo.)

A respeito do tempo que ficam na escola responderam:

"De cedo até a hora do almoço."

"Da uma às quatro e meia."

A aplicadora, então, perguntou se era muito ou pouco tempo, e elas responderam: "É bastante!".

Outras perguntas ainda foram feitas:

Prof.^a aplicadora

Crianças

— Quem come mais depressa, em casa?

— Papai, porque come mais rápido.
— E porque tem a boca grande!

— Quanto tempo vocês demoram para vir de casa até a escola?

— Uma hora.
— Duas horas.
— Quatro minutos.

— Quem demora mais?

— O João.

— Por quê?

— Porque duas horas é mais do que quatro minutos.

— E por que ele demora duas horas?

— Porque ele mora longe, perto da caixa d'água.

Numa das escolas, a professora fez as crianças marcarem o tempo gasto nas diferentes tarefas, batendo palmas. Os números obtidos foram muito altos: 60, 50 e 18. Colocou tais números na lousa, e, então, pretendeu obter das crianças respostas à pergunta "Quem gastou mais tempo: 60, 50 ou 18?". As crianças se atrapalharam por causa dos números. Quando questionadas em termos de "mais" ou "menos", acertavam, o mesmo não acontecendo quando a aplicadora utilizava números, o que, aliás, não foi recomendado no "Guia".

Assim, será conveniente enfatizar tal aspecto: o não-emprego de números (pelo menos de início) que não sejam do domínio da criança.

ATIVIDADE 02.
TEMPO PREVISTO: 20 minutos aproximadamente.
MATERIAL NECESSÁRIO: uma caixa para cada aluno, contendo vários tipos de palito, botões, tampinhas de garrafa etc.
DESENVOLVIMENTO: -Distribuir a cada aluno uma caixa contendo botões, palitos, ou qualquer outra coisa que possam classificar. -Encarregar as crianças de separar da caixa todos os botões (ou palitos, ou tampinhas etc.). -Anotar, no quadro-negro, o nome dos alunos que vão terminando as tarefas, pela ordem, mas sem colocar na frente dos nomes o número de ordem.

Ex.: André
 Rosana
 Carla
 Maria

-Após todos terem terminado a tarefa, discutir com a classe o tempo que cada um gastou na realização da mesma; "Quem gastou mais tempo? Quem gastou mais tempo que Carla? Quem gastou menos tempo que Rosana?".

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Mostrou interesse pela atividade? Participou ativamente fazendo perguntas, apresentando sugestões? Quais?
- Pareceu compreender o que se pretendeu demonstrar?
- Quais foram suas dificuldades?

Também nessa atividade as crianças não demonstraram dificuldade em perceber porque algumas delas gastam "mais" ou "menos" tempo para realizar uma mesma tarefa.

A esse respeito reproduzimos, a seguir, algumas das perguntas e respostas das aplicadoras e crianças, respectivamente:

Prof.^a aplicadora

Crianças

- Qual a mesinha perdedora?
- Por que este grupo ganhou?

- A da Aninha.
- Porque foi mais rápido.
- Porque eu andei depressa.
- Porque andaram logo.

- Porque correram muito.
- Porque foram muito depressa.
- Mais depressa que quem?
- Que a mesinha dos quatro.
- Por que esta mesinha perdeu?
- Porque demorou.
- Porque a Ana esparramou!
- Porque o José não me ajudou.
- Quem demorou mais tempo?
- A gente.

A respeito dessa atividade, gostaríamos de fazer uma observação importante. As crianças não souberam trabalhar em grupo: cada uma preocupou-se em colecionar diferentes tipos de objetos (tampinhas, botões, palitos etc.), ao invés de cada elemento do grupo colecionar apenas um tipo de objetos contidos na caixa!

OBJETIVO 02:	IDÉIA NÚCLEO 02:
-Compreender que o tempo pode ser medido corretamente pelo relógio, comparando essa forma de se medir o tempo com outra qualquer.	-O tempo é medido pelo relógio.
ATIVIDADE 01.	
TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.	
MATERIAL NECESSÁRIO: relógio que marque os segundos, ou um cronômetro.	

DESENVOLVIMENTO:

- Conversar com as crianças sobre como fazer para medir o tempo. Caso não apresentem outras idéias, sugerir que o façam batendo palmas e contando o número de palmas obtidas num determinado espaço de tempo.
 - Pedir a uma criança que dê uma volta na classe, enquanto as outras contam (em voz baixa). Depois, verificar os números obtidos por elas. Por certo haverá disparidade nas respostas. Questionar os alunos sobre isso. Caso não cheguem a nenhuma conclusão, não insistir.
 - Repetir, pedindo às crianças que, dessa vez, ao invés de contar ou bater palmas, façam marcas num papel (cruzinhas, risquinhos etc.).
 - Verificar o número de marcas que cada criança obteve, e conversar a respeito.
 - Apresentar, à classe, um relógio que marque segundos, fazendo com que acompanhem o movimento dos ponteiros, contando quantas voltas ele dá enquanto alguém executa uma tarefa qualquer.
 - Verificar o número de voltas que cada criança contou, e comparar os resultados. Questioná-las sobre porque, agora, todas chegaram ao mesmo resultado.
- Obs.: Contar as voltas de um ponteiro no relógio pode ser tarefa difícil para crianças dessa idade. Assim, elas deverão ser assessoradas por um adulto.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Participou ativamente, fazendo perguntas, apresentando sugestões?
- Quais foram elas?

De um modo geral, a atividade transcorreu bem. Apenas dois pequenos problemas foram notados e devem, aqui, ser examinados. Um foi a necessidade que as aplicadoras sentiram de trabalhar com um pequeno grupo de crianças de cada vez, enquanto o resto da classe ficava sem fazer nada. Elas não tiveram idéia de programar uma outra atividade para o restante da classe, de modo que as crianças que esperavam a vez ficaram muito excitadas, brincando livremente, o que perturbou a aplicação da atividade.

Outro problema detectado foi que numa das classes a aplicadora fez com que todos batessem palmas a um só tempo, numa mesma cadência rítmica, de modo que foi obtido o mesmo número de palmas!

Nas outras escolas, questionadas sobre a disparidade de números obtidos na contagem do tempo necessário para a realização de uma tarefa, as crianças deram várias respostas, todas coerentes:

"Porque uns começou antes que os outros."

"Porque uns fez mais rápido."

"Porque uns fez mais devagar e outro mais depressa."

Sobre como fazer para marcar o tempo, as crianças sugeriu-

ram: "contando", "marcando no papel", "a gente conta". Uma criança disse à professora que "Para medir, a gente encosta na parede e mede.". A professora replicou: "Isto é para medir você. E para medir o tempo?", ao que o aluno respondeu: "A gente olha no relógio!".

As crianças não apresentaram dúvidas quanto ao fato de que a velocidade influia na diversidade dos resultados, por exemplo:

Prof.^a aplicadora

Crianças

— Por que o Waldemar contou sete e o Josué um?

— Porque ele contou mais depressa.

— E por que agora todos nós contamos até 20?

— Porque contamos juntos!

OBJETIVO 03: —Falando, cantando, percutindo e movimentando-se em diferentes velocidades, compreender que a mesma influi no tempo que se gasta para realizar determinada ação.	IDÉIA NÚCLEO 01: —Quanto mais depressa realizamos uma tarefa, menos tempo gastamos. Quanto mais devagar, mais tempo precisamos.
ATIVIDADE 01.	
TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.	

MATERIAL NECESSÁRIO: cronômetro ou relógio que marque segundos.

DESENVOLVIMENTO:

- Pedir a alguns alunos que realizem uma mesma tarefa, um de cada vez, como por exemplo: dar uma corrida pela classe, agrupar todas as cadeiras num canto da sala.
- Marcar na lousa o tempo que cada um gastou para realizar a sua tarefa, o que deve ser feito em função do número de voltas que o ponteiro do relógio (dos segundos) deu. Exemplo:

João	= 2
Ana	= 4
Pedro	= 1.
- Conversar a respeito do tempo que cada um gastou: "Quem gastou mais tempo? Quem gastou menos tempo? Por que Pedro gastou menos tempo que os outros?".
- Caso as crianças não cheguem a nenhuma conclusão, não insistir.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Mostrou interesse pela atividade? Participou, através de questões ou sugestões? Quais foram elas?

Esta atividade, muito parecida com a anterior, não apresentou problemas às crianças que, já na atividade anterior, demonstraram compreender a importância do fator velocidade no tempo que se gasta para realizar uma tarefa.

ATIVIDADE 02.

TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

um instrumento de percussão qualquer (não é imprescindível).

DESENVOLVIMENTO:

- Escolher três ou quatro alunos para darem duas voltas pela sala, andando no tempo estabelecido pela percussão.
- Com auxílio de um instrumento de percussão, ou simplesmente batendo palmas, marcar o andamento ou velocidade com que as crianças deverão andar. Para a primeira volta, bater lentamente, e, para a segunda, mais rápido.
- Após o exercício, conversar com a classe fazendo as crianças refletirem sobre o tempo gasto na primeira e na segunda volta, e sobre o porquê da diferença. Elas deverão, então, compreender que a velocidade influi no tempo que se gasta para realizar uma determinada tarefa.
- Fazer as crianças cantarem uma mesma canção em andamentos diferentes — lenta e rapidamente.
- Novamente conversar a respeito da velocidade e de sua influência sobre o espaço de tempo consumido numa atividade.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Fez perguntas, apresentou sugestões? Quais?
- Demonstrou compreender a "idéia núcleo?"
- Quais foram suas dificuldades?

Esta atividade foi realizada nas quatro escolas sem nenhum problema. Nas anteriores, as crianças já haviam demonstrado plena compreensão do conceito de velocidade, o que se confirmou aqui. Todas afirmaram que "...a segunda andou mais depressa e por isso chegou primeiro."

2.4. O CORPO SE MOVIMENTA COM RITMO.	
OBJETIVO 01:	IDÉIA NÚCLEO 01:
-Descobrir o seu próprio ritmo para realizar determinadas atividades.	-Temos um ritmo só nosso. Cada um tem o seu próprio ritmo para realizar certas coisas.
ATIVIDADE 01.	
TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.	
MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.	
DESENVOLVIMENTO:	
-Fazer com que os alunos observem o ritmo com que cada companheiro realiza determinada atividade, como, por exemplo, andar. Para tanto, dividir a classe em duas turmas: uma para andar livremente pela sala, e outra para observar o modo como os colegas andam. Depois, inverter as tarefas dos grupos.	
-Conversar a respeito da experiência: "Quem anda mais rapidamente? Quem anda mais devagar?".	
-Fazer com que as crianças andem livremente pela sala, cada uma no seu próprio ritmo. Em determinado momento dar a ordem: "Aos pares!" Então, cada criança deverá arranjar um companheiro e	

ajustar o seu passo ao dele. À segunda ordem, "Sozinhos!", cada um volta a andar no seu ritmo próprio, separando-se do companheiro.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Ao andar sozinho, e depois acompanhando um colega, percebeu a diferença entre o seu próprio ritmo e o do companheiro?
- Conseguiu acompanhar o ritmo do andar do colega?
- Quais foram suas dificuldades?

Esta atividade não foi bem compreendida. As crianças andaram todas no mesmo tempo, de modo que não se pôde verificar as diferenças de ritmo de cada uma. Talvez o resultado fosse outro se tivessem sido questionadas sobre o tempo que gastam para realizar as diferentes tarefas escolares, como por exemplo: "Quem acaba primeiro as lições de Matemática?", "Quem corre mais depressa?", ou, ainda, "Quem é o último a terminar o lanche?". A partir daí, faria-se as crianças perceberem que uns são mais rápidos do que os outros para realizar determinadas tarefas (mas com cuidado para que isto não fosse visto como uma forma negativa de diferenciar as pessoas).

ATIVIDADE 02.

TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: um instrumento de percussão qualquer.

DESENVOLVIMENTO:

- Fazer com que os alunos andem livremente pela sala, cada um no seu tempo próprio.
- Percutir um instrumento (ou bater palmas) e pedir que as crianças andem segundo o tempo imposto pela percussão. As crianças deverão, portanto, ajustar o seu tempo ao tempo determinado pelo professor.
- Suspender a percussão, fazendo com que voltem a caminhar no tempo anterior, isto é, no seu próprio tempo.
- Novamente percutir ou bater palmas (agora mais depressa ou mais lentamente) pedindo às crianças que ajustem o passo ao novo tempo.
- Repetir várias vezes, até que as crianças não encontrem dificuldade em ajustar o seu próprio ritmo ao ritmo imposto, assim como em voltar ao seu tempo.

AVALIAÇÃO:

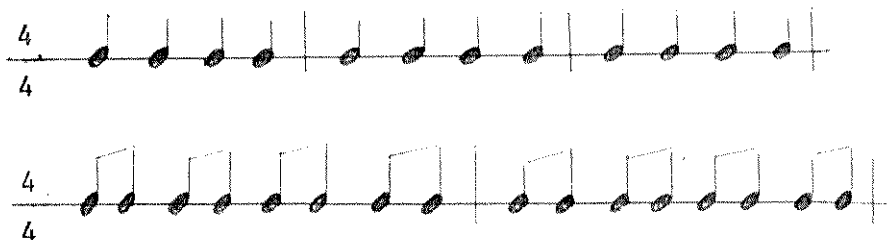
O aluno:

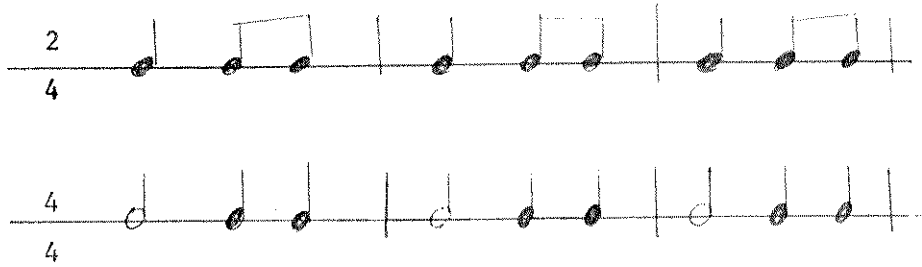
- Foi capaz de andar no tempo estabelecido?
- Distinguiu o seu tempo do que lhe foi imposto?
- Quais foram suas dificuldades?

Também essa atividade foi desenvolvida sem problemas. As crianças já tinham compreendido bem a noção de velocidade. Quanto a modificar o andamento do passo, submetendo-o ao tempo determinado pela aplicadora, apenas algumas — duas ou três em cada classe — tiveram dificuldade: aumentavam ou diminuía a velocidade dos passos, mas sem conseguir chegar ao tempo proposto, donde se deduz que percebiam as variações de velocidade, mas tinham dificuldade para expressar tal percepção, ou seja, dificuldade em precisar a velocidade de seus movimentos.

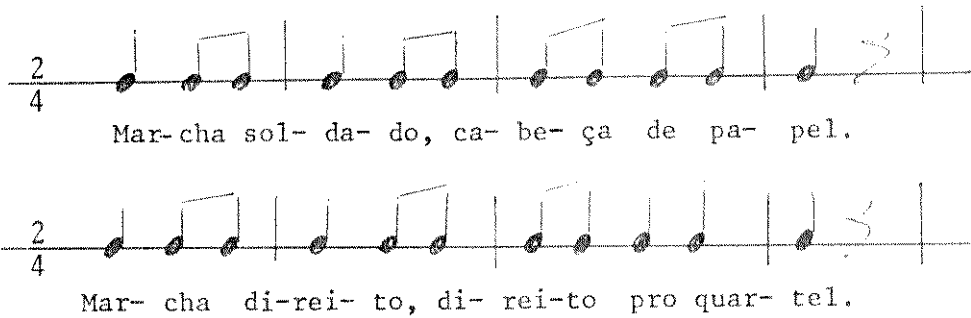
Diante disso, talvez fosse conveniente ampliar um pouco mais a atividade, como por exemplo, fazendo com que as crianças percutam em diferentes velocidades um mesmo ritmo, cantando ou não. A percussão poderia ser feita com instrumentos musicais, ou, simplesmente, com palmas, estalos etc.

a) Batendo palmas, pés, ou um instrumento de percussão.





b) Cantando e percutindo rápida e lentamente uma canção simples, como "Marcha Soldado".



OBJETIVO 02: -Movimentar-se e locomover-se de diferentes maneiras, segundo um ritmo determinado. OBJETIVO 03: -Falar e percutir determinadas estruturas rítmicas.	IDÉIA NÚCLEO 02: -O ritmo ajuda nosso corpo a se mover. Cada atividade que realizamos requer um ritmo especial.
ATIVIDADE 01.	
TEMPO PREVISTO: 15 minutos aproximadamente.	
MATERIAL NECESSÁRIO: Música "Passa, passa gavião".	

Passa, passa gavião

(folclore)



Passa, passa, ga-vi- ão, To- do mun- do é bom- Passa,
 passa, gavi - ão, Todo mundo é bom A lava- dei- ra faz as-
 sim, A lava - dei-ra faz as-sim, Assim, as- sim as- sim, as- sim

Passa, passa, gavião,

Todo mundo é bom.

Passa, passa, gavião,

Todo mundo é bom.

A lavadeira faz assim,

A lavadeira faz assim,

Assim, assim, assim, assim.

DESENVOLVIMENTO:

-Conversar com os alunos sobre os diferentes movimentos com os quais realizamos certas atividades como nadar, correr, escrever, pintar, dançar etc. , comparando-os quanto a velocidade com que são realizados.

-Convidá-los a fazer movimentos como se estivessem realizando realmente as ações de:

- .nadar,
- .pular corda,
- .bater bola,

.remar etc.

-Ensinar a canção "passa, passa gavião", e convidar os alunos a realizar os movimentos rítmicos correspondentes às diversas ações sugeridas na letra da música, ou seja:

.cozinhar ("a cozinheira faz assim..."),

.lavar roupa ("a lavadeira faz assim"),

.varrer e espanar ("a arrumadeira faz assim"),

.costurar ("a costureira faz assim"),

.martelar ("o sapateiro faz assim"),

.pintar ("o pintor faz assim"),

```
.serrar ("o lenhador faz assim").
```

- Variar a velocidade da música.

AVALIAÇÃO:

O aluno

-Entoou a melodia?

-Executou os movimentos sugeridos?

-Os movimentos foram realizados no ritmo da música? Mesmo com as variações de velocidade?

-Quais foram suas dificuldades?

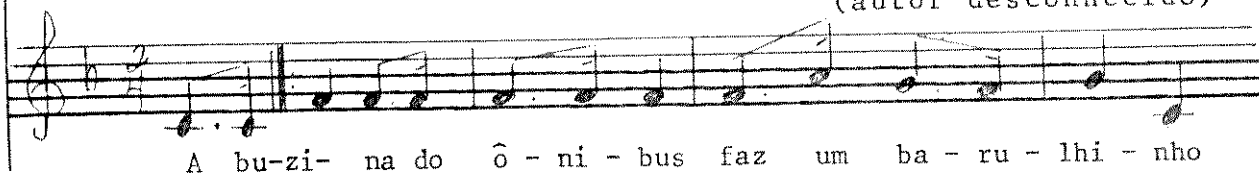
ATIVIDADE 02.

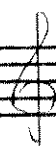
TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: Música "O ônibus".

0 6nibus

(autor desconhecido)





Fom, fom, fom fom, por to-do ca - mi - nho. A

I

A buzina do ônibus faz um barulhinho

Fom, fom, fom, fom por todo o caminho.

II

A porta também faz, faz um barulhinho

Chi-paum, chi-paum por todo o caminho.

III

O limpador de vidros faz um barulhinho

Tic-tac, tic-tac, por todo caminho.

IV

O breque também faz, faz um barulhinho

Chiiiiiiiiiiiiiii, Chiiiiiiiiiiiiii, por todo caminho.

DESENVOLVIMENTO:

- Ensinar a canção às crianças.
- Arrumá-las em fila (o "ônibus"), ou deixar que se movimentem livremente pelo local, andando e fazendo gestos correspondentes à ação de buzinar, de limpar o pára-brisas, de abrir e fechar a porta e de breicar. Os movimentos devem ser bem ritmados, acompanhando o ritmo da música.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Entoou a melodia?
- Teve dificuldade em locomover-se no ritmo da música? E os seus

movimentos, estavam coordenados com este ritmo?

-Quais foram suas dificuldades?

ATIVIDADE 03.

TEMPO PREVISTO: 10 minutos.

MATERIAL NECESSÁRIO: Música "Corre trenzinho".

Corre trenzinho

(autor desconhecido)

Cor-re trenzi- nho , Corre pe- los cam- pos, Corre, que

cor- re, che- ga a es- ta - ção. A - lô, a - lô, que

su- ba este se- nhor. A lô, a - lô, que suba este se- nhor

Corre trenzinho, corre pelos campos,

Corre, que corre, chega a estação.

Alô, alô, que suba este senhor.

Alô, alô, que suba este senhor.

DESENVOLVIMENTO:

-Ensinar às crianças a canção "Corre trenzinho".

-Explicar a brincadeira: O "trem", formado por algumas crianças, deverá passar por várias "estações", nas quais receberá novos "passageiros". Estes deverão se acomodar em diferentes pontos da classe, as "estações". Em cada "estação", o "trem" pára e os

que nele estão convidam os outros a subirem.

-Pedir às crianças que andem arrastando os pés, ritmadamente, imitando, com as mãos, o movimento da biela do trem.

AVALIAÇÃO:

O aluno

-Entoou a melodia?

-Movimentou-se e locomoveu-se no ritmo da música?

-Quais foram suas dificuldades?

ATIVIDADE 04.

TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: Música "O relógio".

O relógio

(folclore)

Tic - tac, tic - tac, O re- lógio traba-lhando. Tic -

-tac, tic - tac, Seus pon-teiros cami- nhando. O re-ló- gio

traba- lhando. Seus ponteiros cami- nhando Tic - tac, tic - tac.

Tic-tac, tic-tac,
O relógio trabalhando.
Tic-tac, tic-tac,
Seus ponteiros caminhando.

O relógio trabalhando,
Seus ponteiros caminhando,
Tic-tac, tic-tac.

DESENVOLVIMENTO:

- Ensinar a canção "O relógio".
- Organizar as crianças em grande círculo; fazer com que cantem, flexionando o corpo para a direita e para a esquerda no pulsar do tempo musical.
- Variar o exercício aumentando e diminuindo a velocidade.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Entoou a melodia?
- Executou os movimentos ritmadamente?
- Quais foram suas dificuldades?

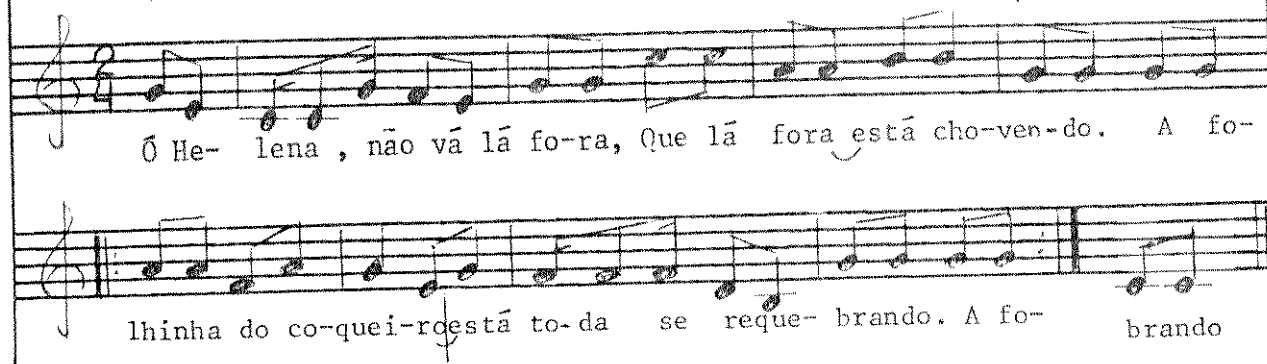
ATIVIDADE 05.

TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: Música "Folhinha de Coqueiro".

Folhinha de Coqueiro

(folclore)



Ô He- lena , não vá lá fo-ra, Que lá fora está cho-ven-do. A fo-

lhinha do co-quei-ro está to-da se reque- brando. A fo- brando

Ô Helena, não vá lá fora,
 Que lá fora está ventando.
 A folhinha do coqueiro
 Está toda se requebrando.
 A folhinha do coqueiro ,
 Está toda se requebrando.

DESENVOLVIMENTO:

- Ensinar a canção "Folhinha do Coqueiro".
- Pedir às crianças que cantem imitando um coqueiro balançando-se ao vento, ou seja, flexionando tronco e braços para frente, para trás, e para os lados, mas sem sair do lugar. Deixá-las movimentarem-se livremente.

AVALIAÇÃO

O aluno

- Entoou a melodia?
- Executou a movimentação com expressividade e ritmo?
- Quais foram suas dificuldades?

ATIVIDADE 06.

TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

..músicas de ritmo bem marcante, ou, então, um instrumento de percussão qualquer; sugerimos, também, o uso de canções infantis conhecidas das crianças. Sugestões:

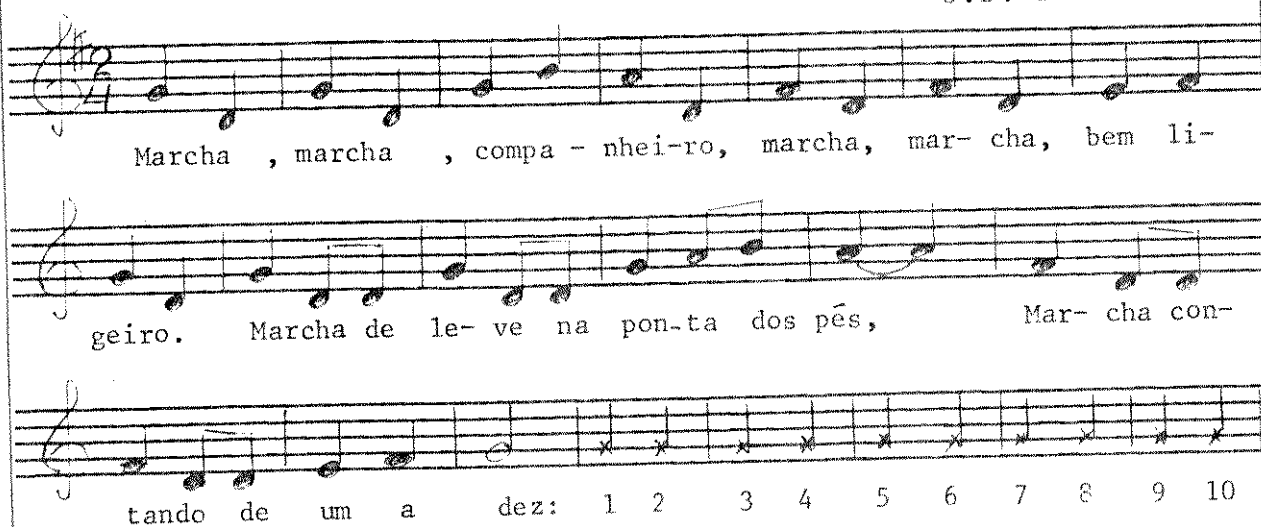
..Contando até 10, Marcha Soldado e Gosto de Andar, para exercícios de marcha;

- .Canguru, Meu sapinho e Grilo Saltador, para pular;
 .Sapo Jururu e Bam-ba-la-lão, para balançar;
 .Meu cavalo, para galopar.

O professor, entretanto, poderá utilizar outras, se preferir, especialmente se já forem conhecidas pelas crianças.

Contando até 10

O.B. Pohlmann



Marcha , marcha , compa - nhei-ro, marcha, mar- cha, bem li-geiro. Marcha de le- ve na pon-ta dos pés, Mar- cha con-tando de um a dez: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

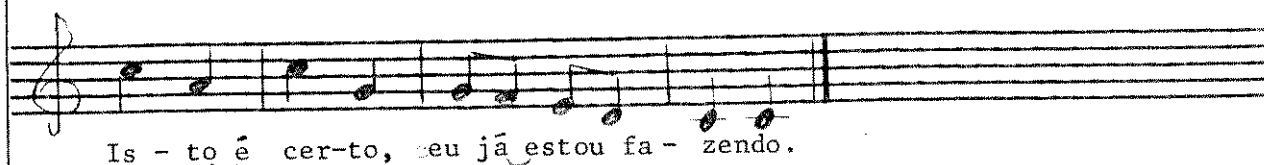
Marcha, marcha, companheiro,
 Marcha, marcha, bem ligeiro.
 Marcha de leve na ponta dos pés,
 Marcha, contando de um a dez:
 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10..

Gosto de andar

(autor desconhecido)



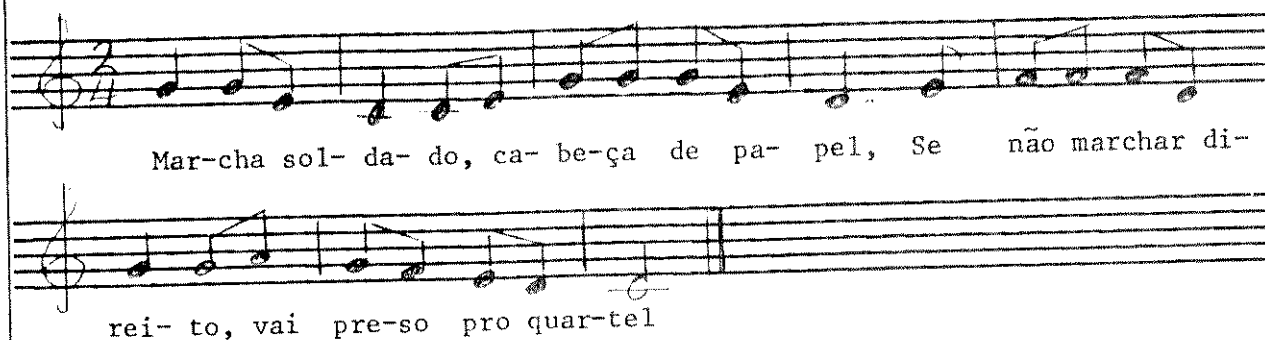
Gosto de an-dar ou-vindo a can-ção —, E - la faz fe-liz o meu co-ra-ção. Pi-se fir-me e- laes-tã di - zen-do



Gosto de andar ouvindo a canção,
 Ela faz feliz o meu coração.
 Pise firme, ela está dizendo,
 Isto é certo, eu já estou fazendo.

Marcha soldado

(folclore)



I

Marcha soldado,
 Cabeça de papel,
 Se não marchar direito,
 Vai preso pro quartel!

II

Quartel pegou fogo,
 Francisco deu o sinal,
 Acuda, acuda, acuda
 A bandeira nacional.

Canguru

Letra de Elza D. Rocha
Música de Cacilda B. Barbosa

Sal-ta , Sal ta, cangu- ru Plof, plof, sal- ta.
Salta cangu- ru Plof, plof, plof, plof, plof.
Plof, plof, plof Salta cangu- ru, plof salta
cangu- ru plof .

Salta, salta, canguru
Plof, plof, salta.
Salta canguru
Plof, plof, plof, plof, plof.
Plof, plof, plof.
Salta canguru, plof
Salta canguru, plof.

Um, dois, três

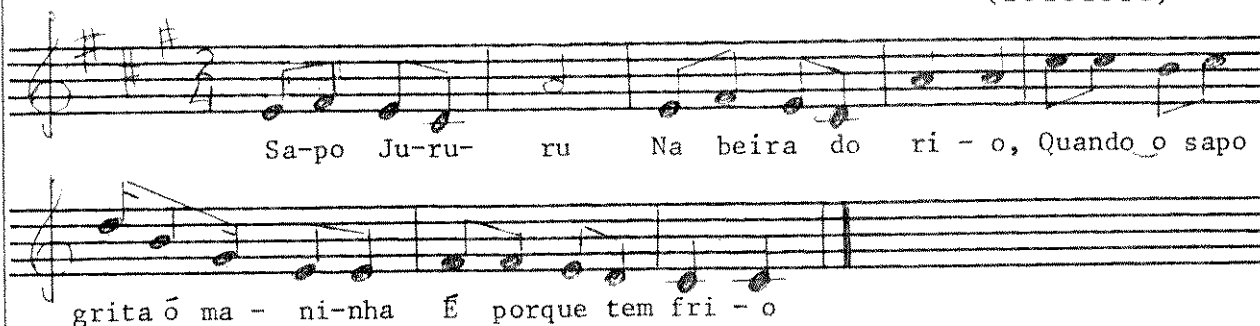
(folclore).

Um, doi, três quatro, cinco, seis. Se te, oi- to,
nove, Pa ra do- ze fal-tam três.

Um, dois, três,
Quatro, cinco, seis.
Para doze faltam três.

Sapo jururu

(folclore)



I

Sapo Jururu

Na beira do rio,

Quando o sapo grita, ô maninha

É porque tem frio.

II

A mulher do sapo

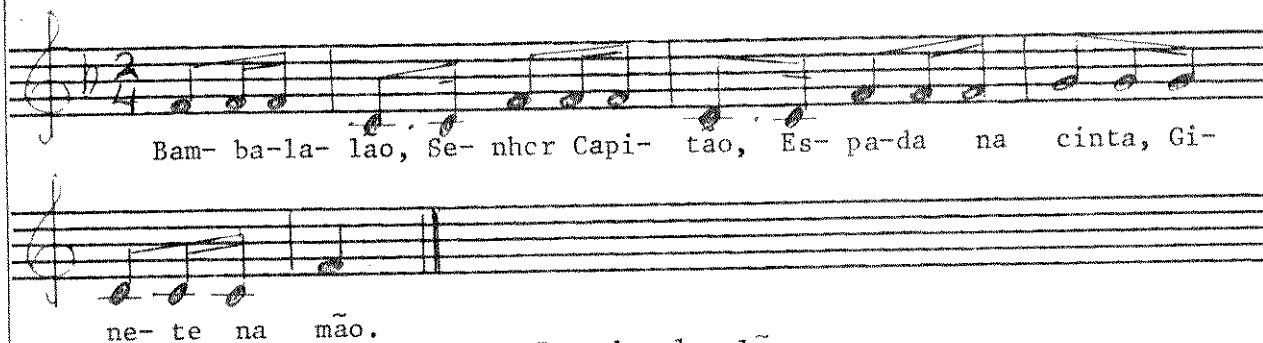
Deve estar lá dentro,

Fazendo rendinha, ô maninha

Pro seu casamento.

Bam-ba-la-lão

(folclore)



Bam-ba la-lão

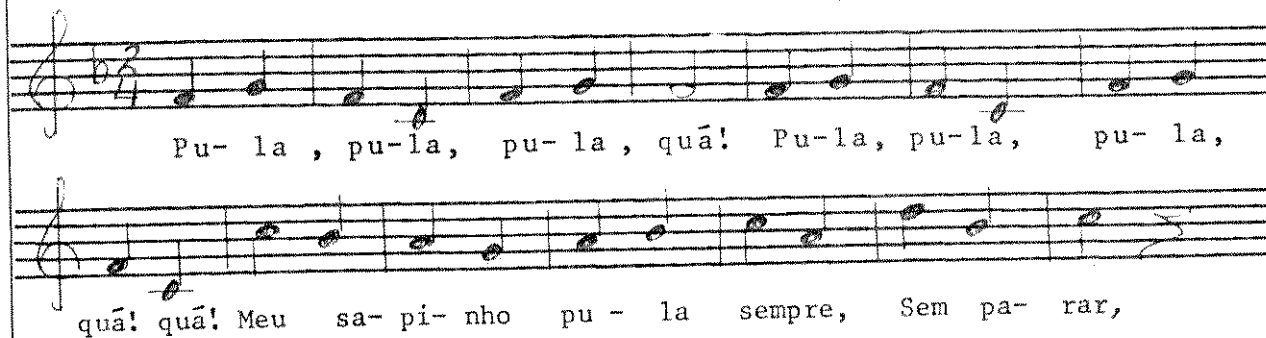
Senhor Capitão,

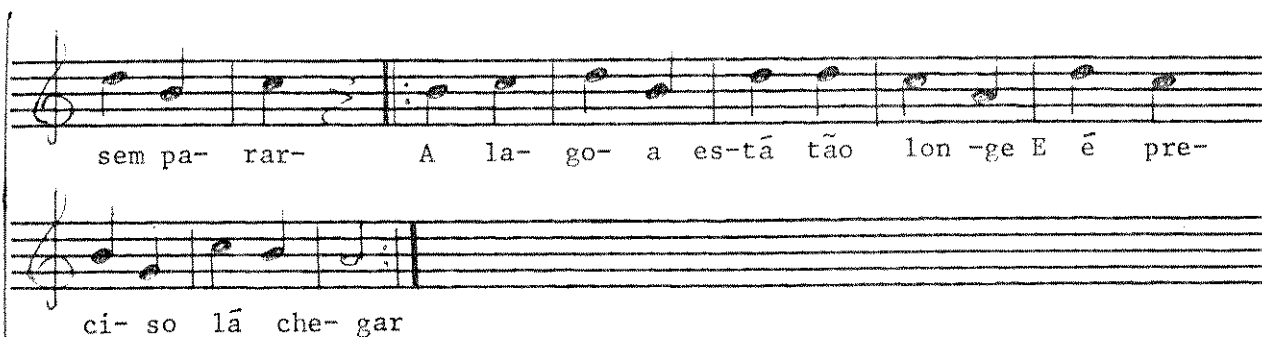
Espada na cinta,

Ginete na mão.

Meu sapinho

(adaptação J. Sylvia Salena)





Pula, pula, pula, quá!

Pula, pula, quá!

Quá, quá, quá!

Meu sapinho pula sempre

Sem parar, sem parar.

A lagoa está tão longe,

E é preciso lá chegar.

A lagoa está tão longe,

E é preciso lá chegar.

O grilo

Grace Schoop

Letra adap. por Dinah B. Menezes



Grilo saltador vem cá,

Vem, vem, vem...

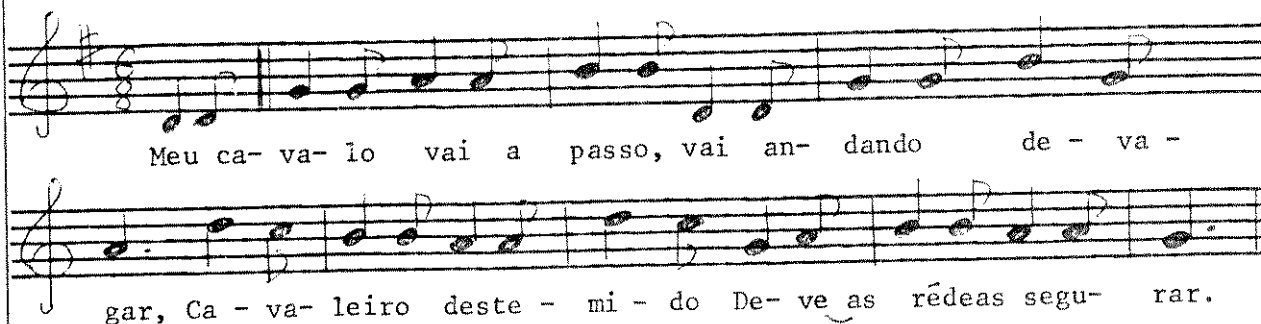
Boa comidinha

Eu vou te dar.

Cri, cri, cri, cri, cri, cri...

Meu Cavalo

(adaptação) C. B. Barbosa



Meu cavalo vai a passo,

Vai andando devagar,

Cavaleiro destemido,

Deve as rêdeas segurar.

DESENVOLVIMENTO:

-Fazer com que os alunos locomovam-se de diferentes maneiras:

- .andando,
- .pulando,
- .saltando,
- .correndo,
- .galopando.

-Trabalhar com grupos de 8 a 10 alunos. A locomoção deve ser executada dentro do tempo estabelecido pelo acompanhamento musical ou percussivo.

AValiação:O aluno

- Foi capaz de andar no tempo estabelecido?
- Foi capaz de pular no tempo estabelecido?
- Foi capaz de saltar no tempo estabelecido?
- Foi capaz de galopar no tempo estabelecido?
- Foi capaz de correr no tempo estabelecido?

- Foi capaz de balançar-se no tempo estabelecido?
- Quais foram suas dificuldades?

Dada a semelhança destas últimas atividades (de 1 a 6), falaremos sobre o desenvolvimento das mesmas de um modo geral.

As crianças gostaram bastante de realizá-las. Muitas músicas já eram conhecidas, mas outras não, o que dificultou um pouco a realização das atividades, uma vez que as aplicadoras não foram capazes de substituir as músicas sugeridas por canções conhecidas.

Toda atividade que envolve movimento é sempre muito apreciada pelas crianças. Assim, houve bastante participação, e, inclusive, alguns momentos ótimos como na música "Folhinha do Coqueiro". Nela, as crianças sentiram perfeitamente o ritmo — bem brasileiro — e o expressaram com graça e desenvoltura. Uma das garotas, por exemplo, se requebrava toda, e, com as mãos, fazia movimentos que lembravam muito os de Carmem Miranda. Percebia-se que não era uma imitação, porém a forma própria que encontrou para expressar a folhinha do coqueiro se "requebrando".

As crianças não tiveram dificuldade em distinguir os diferentes ritmos, percebendo quando era para pular, balançar-se, marchar ou galopar. Não foi necessário dar instruções sobre como deveriam movimentar-se. Apenas uma ou outra criança, em cada classe, titubeou ou não conseguiu perceber que movimento corporal as canções determinavam.

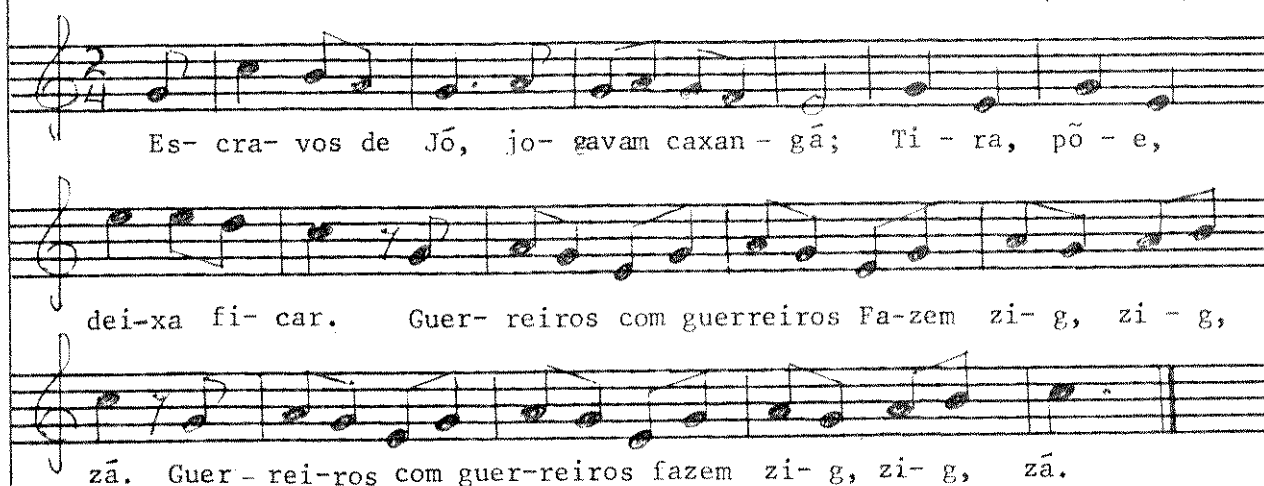
ATIVIDADE 07.

TEMPO PREVISTO: 20 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: músicas "Pirulito que bate bate" e
 "Escravos de Jô" (ou outras se preferir).

Escravos de Jô

(folclore)



Es- cra- vos de Jô, jo- gavam caxan - gã; Ti - ra, pã - e,
 dei-xa fi- car. Guer- reiros com guerreiros Fa- zem zi- g, zi - g,
 zã. Guer- rei-ros com guer-reiros fazem zi- g, zi- g, zã.

Escravos de Jô, jogavam caxangã;

Tira, pãe, deixa ficar.

BIS } Guerreiros com guerreiros
 } Fazem zig, zig, zã .

Pirulito que bate bate

(folclore)



Pi- ru- li-to que ba-te, ba- te, piru- li- to que já ba-
 teu, Quem gosta de mim é e - la, quem gos- ta de- la sou eu.

Pirulito que bate bate,
 Pirulito que já bateu,
 Quem gosta de mim é ela,
 Quem gosta dela sou eu.

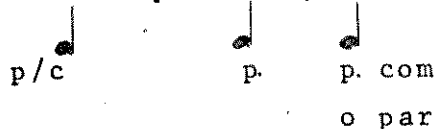
DESENVOLVIMENTO:

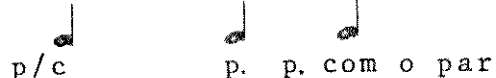
-Organizar os alunos em pares para que façam a brincadeira de movimentos rítmicos que acompanham a música, ou seja:

.bater nas coxas com ambas as mãos,

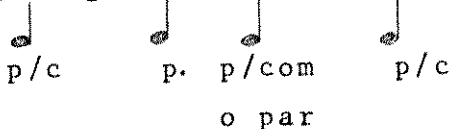
.bater palmas,

.bater palmas com o companheiro, como no exemplo abaixo:

Pirulito que bate, bate


Pirulito que já bateu,


Quem gosta de mim é ela,


Quem gosta dela sou eu.


p/c= palmada sobre a coxa

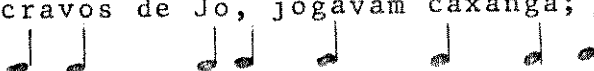
p= palmas

-Repetir várias vezes até que os alunos realizem o exercício fazendo os movimentos corretos no tempo certo, com ritmo.

Obs.: As crianças podem saber esta brincadeira de outra forma.

Neste caso, deixar que realizem conforme o costume.

-Ensinar a música "Escravos de Jó", e movimentos de percussão corporal para acompanhá-la, como por exemplo:

Escravos de Jó, jogavam caxangá;


estalos
de dedos

<u>palmas</u>	Tira, põe, deixa ficar. 
<u>palmas</u> <u>nas coxas</u>	Guerreiros com guerreiros fazem zig,zig, 
<u>pé</u>	zã. 
-repetir várias vezes, até que os alunos façam a percussão com de- sembaraço e em tempo certo.	
AVALIAÇÃO:	
<u>O aluno</u>	
-Executou os exercícios de percussão corretamente, no tempo esta- belecido? -Quais foram suas dificuldades?	

Essa atividade também foi bem recebida pelas crianças. Entretanto, sentiram um pouco de dificuldade em coordenar os movimentos e executá-los no tempo certo, ao trabalharem em pares, na música "Pirulito".

Já a percussão para "Escravos de Jô" foi realizada sem problemas. Entretanto, nenhuma das aplicadoras foi capaz de criar outra forma de percussão ou de utilizar outras canções, estendendo um pouco mais a atividade. Uma vez que as crianças gostaram tanto dela, poderiam tê-lo feito!

ATIVIDADE 08.

TEMPO PREVISTO: 20 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .papel manilha ou qualquer outro tipo de papel de embrulho (neste caso utilizar no avesso), tamanho grande (aproximadamente 80 x 60 cm);
- .giz de cera;
- .uma canção infantil qualquer, conhecida dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

- Explicar às crianças que irão brincar de imitar o maestro regendo a orquestra.
- Junto com elas, escolher uma canção para ser "regida".
- Pedir-lhes que, enquanto cantam a música escolhida, desenhem no ar, com as mãos, o seu ritmo, imitando os movimentos do maestro.
- Distribuir, a cada aluno, uma folha de papel bem grande e giz de cera. Convidá-los a se sentarem no chão para desenhar. Caso a mesa seja grande e nela caiba o papel, ela poderá ser utilizada.
- Pedir aos alunos que cantem novamente a música, desta vez desenhando no papel o seu ritmo, ou seja, executando nele os mesmos movimentos que fizeram no ar (sem a preocupação de fazer um desenho figurativo!).

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Conseguiu expressar graficamente o ritmo percebido na melodia?
- Quais foram suas dificuldades?

Esta atividade, apesar de ter sido muito apreciada pelas crianças (numa das escolas, por exemplo, teve de ser repetida quatro vezes, e elas ainda queriam mais!), não apresentou os resultados esperados. As crianças mostraram-se inibidas, sem saber como agir diante de um papel tão grande, e, ainda mais, diante do fato de terem sido convidadas a "rabiscar" o mesmo. Algumas (4 ou 5 em cada classe) não conseguiram realizar outros rabiscos se não bem comportadas linhas sinuosas ou quebradas, como as que estavam acostumadas a realizar em trabalhos de coordenação motora. Outras (3 ou 4 em cada classe) não foram capazes de utilizar todo o espaço do papel. Fizeram rabiscos muito miudinhos, utilizando apenas um pedacinho do espaço que dispunham. Houve, também, as que não conseguiram entender que deviam rabiscar acompanhando o ritmo da música; para elas, a única forma de usar o papel é fazendo um desenho figurativo. Assim, ao invés de riscarem livremente, levadas pelo ritmo da melodia, acabaram desenhando casinhas, árvores etc. Seria isto influência dos professores que sempre dão um tema para ser desenhado, ou insistem com as crianças para que expliquem os seus desenhos? Sentimos, como bem o expressou uma das aplicadoras, que esta atividade foi excelente não só pelo seu objetivo — desenvolvimento rítmico — mas, e principalmente, pelo fato de "desestruturar" o aluno do comum, do óbvio, do dia-a-dia insípido representado pelos desenhos temáticos, realizados sempre num papel padronizado.

Diante destas constatações, gostaríamos de propor, agora, outras atividades desse tipo como desenhar dançando, riscando o chão, paredes, a areia, o quadro-negro, ao mesmo tempo em que movimentam o corpo. Talvez assim as crianças se sentissem livres do compromisso de fazer um trabalho bem acabado, e a atividade ganhasse um sentido de liberdade, de brincadeira incóseqüente, de

espontaneidade, que os trabalhos feitos em circunstâncias comuns nem sempre permitem. Também a pintura sem pincel (com dedos, mãos, braços, cotovelos etc.), realizada em cartolina grande ou mesmo sobre a mesa (que possa ser lavada, é claro), é um excelente meio de fazer a criança se libertar de certos padrões que, mesmo sem intenção, lhes transmitimos.

ATIVIDADE 09.
TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.
MATERIAL NECESSÁRIO: .uma música em tempo lento; .gravador, vitrola ou piano.
DESENVOLVIMENTO: -Deixar os alunos se acomodarem livremente pela sala, mas de modo que todos possam ver o professor, que deverá, com as mãos, "desenhar" no ar movimentos amplos, lentamente, no tempo estabelecido pelo acompanhamento musical. -Fazer com que os alunos acompanhem tais movimentos .só com a cabeça, .com os braços, .só com as pernas (deitados no chão), .com todo o corpo, porém sem sair do lugar.
AVALIAÇÃO: <u>O aluno</u> -Realizou os movimentos dentro do ritmo do acompanhamento musical? Quais foram suas dificuldades?

Nesta atividade, as crianças já estiveram bem mais à vontade, mais livres e desinibidas. Seria justamente por que não havia a preocupação de apresentar um trabalho concluído após o término da atividade? Por certo nem todas conseguiram o mesmo grau de expressividade de movimentos, mas, de um modo geral, o trabalho por elas realizado foi muito bom.

ATIVIDADE 10.

TEMPO PREVISTO: 50 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: instrumentos de percussão.

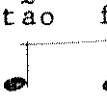
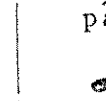
DESENVOLVIMENTO:

- Fazer com que cada aluno fale o seu nome ritmadamente, acompanhando o falar com palmas, estalos ou batidas de pé.

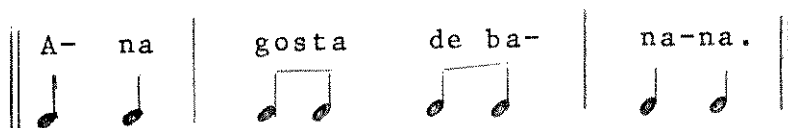
Exemplos:

	Manê	Rosa	Ana Maria
palmas		estalos	
		pé	

- Convidar os alunos a, todos juntos, repetirem os nomes dos companheiros, assim como a percussão criada para cada palavra.
- Criar pequenas frases a partir dos nomes dos alunos, assim como um acompanhamento para as mesmas, empregando percussão corporal. Pedir a colaboração das crianças para isso.

<u>palmas</u>					
<u>pés</u>					

Palmadas
nas coxas



-Fazer com que todos falem e percutam as frases criadas.

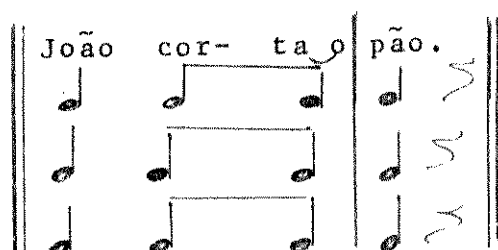
-Combinar diferentes tipos de percussão para a mesma frase, dividindo os alunos em grupos, ficando cada um deles encarregado de um tipo de percussão.

Exemplos:

1) gr. "a"= estalos

gr. "b"= palmas

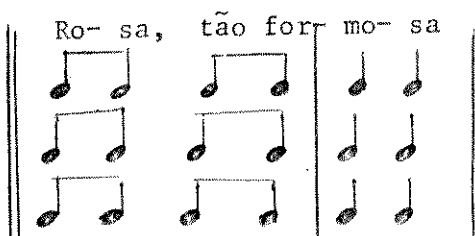
gr. "c"= pés



2) gr. "a"= estalos

gr. "b"= palmas

gr. "c"= pés



3) gr. "a"= estalos

gr. "b"= palmas

gr. "c"= pés



-Numa mesma frase, combinar diferentes tipos de percussão. Fazer com que todos os alunos, juntos, realizem o exercício, falando ritmicamente, e percutindo também.

Exemplos:

1) estalos

palmas

pés



2)

estalospalmadas nas coxaspés

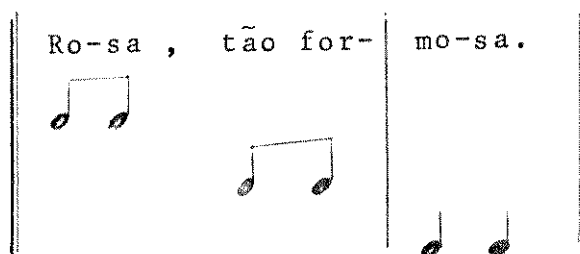
3)

estalospalmaspés

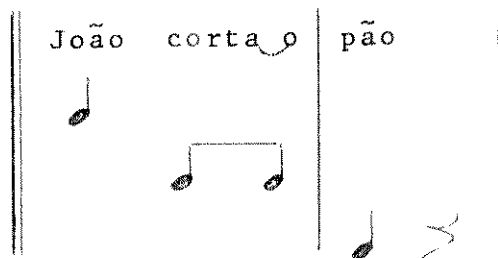
-Dividir os alunos em grupos, cada grupo fazendo uma parte do acompanhamento rítmico. Todos os grupos falam a frase toda.

Exemplos:

1)

gr. "a"= estalosgr. "b"= palmasgr. "c"= pés

2)

gr. "a"= estalosgr. "b"= palmadas nas coxasgr. "c"= pés

3)

gr. "a"= estalosgr. "b"= palmasgr. "c"= pés

-Sobre as frases, criar *ostinatos* (*) que os alunos, divididos em grupos, deverão realizar com percussão corporal.

Exemplo:

gr. "a" <u>voz</u> e <u>palmas</u>	Cor- ta o pão	Cor- ta o pão	Cor- ta o pão
gr. "b" <u>voz</u> e <u>pés</u>	João pão.	João pão.	João pão.
gr. "c" <u>voz</u> e <u>palmadas nas coxas</u>	João corta o pão.	João >	João cor- ta

-Repetir o exercício anterior, substituindo a percussão corporal por percussão de instrumentos, ou seja:

gr. a = chocalhos, gr. b = tambor, gr. c = triângulos.

-Dividir os alunos em seis grupos, três para percussão corporal e três para percussão com instrumentos, repetindo o mesmo exercício.

Exemplo:

gr. "a" e "b" <u>voz</u>	Cor- ta o pão.	Cor- ta o pão.	Cor- ta o pão.
gr. "a" <u>palmas</u>	João pão.	João pão.	João pão.
gr. "b" <u>chocalhos</u>			
gr. "c". e "d" <u>voz</u>			
gr. "c" <u>pés</u>			
gr. "d" <u>tambor</u>			

(*) Uma pequena frase rítmica ou melódica, que se repete indefinidamente.

gr. "e" e "f" vozgr. "e" palminhas nas
coxasgr. "f" triângulos

João cor-ta_o pão.

João cor-ta_o

Com os alunos, criar um movimento corporal para acompanhar o exercício, como por exemplo:

João ,	João ,	cor-	ta_o	pão	
pé dir. passo à frente.	pé esq. passo atrás.	pé dir.pas so à frente.	pé dir. passo à frente.	pé dir. passo à frente.	Repetir, come çando com o pé esquerdo.

João ,	João ,	cor-	ta_o	pão	
pé dir. passo à dir.	pé esq. passo à esq.	pé dir. passo à direita	pé esq. passo à esq. , levan- do-o por de trás da perna di reita.	pé dir. passo à esq. , cruzan- do pela frente da perna esq.	Repetir, come çando com pé esquerdo.

Obs.: Também podem ser feitos movimentos de braços, ex.: braços para frente e para trás, ou braços para a direita e esquerda. Mas todos esses exemplos foram dados apenas para orientar o professor. Eles deverão ser adaptados de acordo com a maturidade dos alunos e com os seus interesses. Preferencialmente, deverão ser criados em classe, com a participação dos mesmos. Os próprios nomes (João, Ana, Rosa) só deverão ser empregados se na classe houver crianças assim chamadas. Caso contrário, trocá-los pelos nomes existentes na classe!

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Foi capaz de descobrir a estrutura rítmica de uma palavra e percuti-la corretamente?
- Falando, cantando, percutindo, foi capaz de criar ou reproduzir as estruturas rítmicas?
- Foi capaz de movimentar-se no ritmo determinado?
- Quais foram suas dificuldades?

Em relação a esta atividade, muito bem aceita pelas crianças, temos algumas considerações a fazer.

As aplicadoras, contrariando nossas apreensões sobre como iriam desenvolvê-la, desempenharam-se muito bem, inclusive utilizando outros "ostinatos" criados por elas próprias, aproveitando os nomes e as sugestões dos alunos. Eis alguns exemplos:

voz e
palmas

Cai- o | traga a seu- ba-la- io

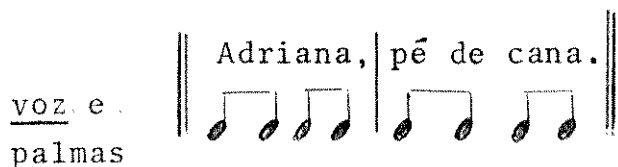
voz e
palmas

Luci - a- no | to-ca pi- a- no.

voz
pés

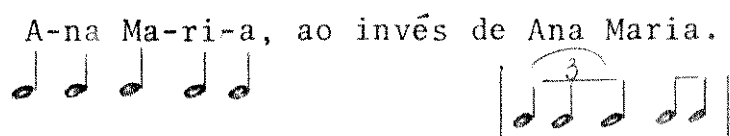
Cristi - na Cris - ti- na, vá buscar, vá buscar a ti- na.

As crianças acharam muita graça nas rimas, e também elas foram capazes de criar algumas, sozinhas, como:

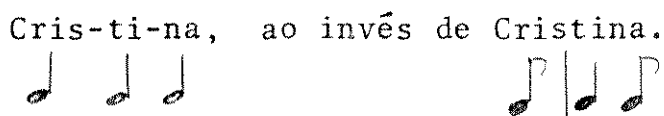


Não tiveram dificuldade para repetir os "ostinatos" da aplicadora, ou para criá-los. Só ficaram um pouco confusas quando diferentes grupos percutiram e falaram diferentes ritmos e frases, ao mesmo tempo. Mas isto é muito natural, já que para fazê-lo com desenvoltura seria necessário desenvolver a atividade por mais tempo.

Outra dificuldade das crianças foi descobrir o ritmo das palavras. A grande maioria percutia o número de sílabas, sem acentuar a sílaba tônica (tempo forte), ou sem dar a cada sílaba uma duração diferente. Por exemplo:



Ou, ainda,



Mas também isto só seria possível numa etapa posterior, depois de muito trabalho rítmico com palavras e percussão. O interessante, porém, é que quando se tratava de acompanhar, com percussão, uma melodia, a tendência das crianças era percutir o de-

senho rítmico da mesma. Já quando se tratava de percutir o desenho rítmico de uma palavra, as crianças percutiam apenas os pulsos!

ATIVIDADE 11.

TEMPO PREVISTO: 10 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

uma frase qualquer, podendo ser um provérbio, um trecho de canção ou quadrinha infantil, uma adivinhação etc.

DESENVOLVIMENTO:

Tomar algumas frases (provérbios, um trecho de canção ou quadrinha popular, ou mesmo uma frase inventada pelas crianças) e fazer com que os alunos as pronunciem ritmadamente, batendo palmas, como exemplo abaixo:

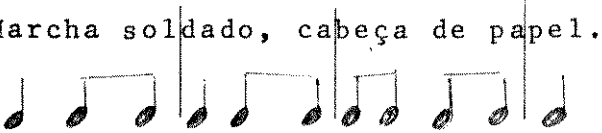
ritmo das
palavras e
das palmas

Á-gua mole em pe-dra du- ra tanto ba-te a-tê que fura.



ritmo das
palavras e
das palmas

Marcha soldado, cabeça de papel.



ritmo das
palavras e
das palmas

Quanto mais tira, maior fica.



Obs.: Os exercícios acima são apenas exemplos. O professor de verã, a partir deles, criar outros, inclusive sobre frases dos próprios alunos.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Falando, percutindo, ou cantando, foi capaz de criar ou reproduzir as estruturas rítmicas?
- Quais foram suas dificuldades?

Também nesta atividade as crianças demonstraram bastante interesse, e não tiveram dificuldade em realizá-la. Numa das escolas, inclusive, antes mesmo que a aplicadora apresentasse a forma como deveriam realizar o "ostinato", uma das crianças propôs: *"Tia, vamos fazer assim: a gente canta 'passa, passa gavião, ta, ta, ta, batendo palmas, e eles cantam 'pela porta do canhão', batendo os pés?"*. Criou, portanto, um "ostinato" (o qual reproduzimos abaixo), que foi executado pela classe com entusiasmo!

	Passa, passa, gavião, todo mun-do é bom. Passa
gr. "a" { voz	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪
palmas	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪
	Pela porta do canhão.
gr. "b" { voz	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪
pés	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪

ATIVIDADE 12.

TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .música "Vem cá, Vitu";
- .instrumentos de percussão.

Vem cá, Vitu

(folclore)

Vem cá, Vi-tu, Vem cá, Vi-tu, sua mãe man-dou chamar. Não vou lá, Não vou lá, Não vou lá, Te- nho medo de a-pa- nhar.

Vem cá, Vitu,
Vem cá, Vitu,
Sua mãe mandou chamar.
Não vou lá,
Não vou lá,
Não vou lá,
Tenho medo de apanhar.

DESENVOLVIMENTO:

Fazer com que os alunos, todos juntos, cantem e percutam a melodia, empregando palmas na "parte A" e palmadas nas pernas na "parte B".

"parte A"
(palmas)

Vem | cá, Vitu, | Vem cá Vitu, sua | mãe mandou | chamar.

"parte B"

(palmadas nas pernas).

Não vou lâ, não vou lâ, não vou lâ, tenho medo de apanhar.



-Dividir os alunos em dois grupos: um para cantar e percutir a "parte A", e o outro para cantar e percutir a "parte B".

-Distribuir os instrumentos de percussão:

.pandeiros, clavas e cocos aos alunos do gr."a" (percutem "parte A").

.triângulos, chocalhos e guizos aos alunos do gr. "b" (percutem a "parte B").

-Juntamente com as crianças, criar uma movimentação corporal para a melodia, enfatizando que deverá se apresentar em duas partes distintas, como por exemplo:

"parte A"

Vem câ, Vitu, vem câ, Vitu,

Sua mãe mandou chamar.

Passo à frente, começando com o pé direito e terminando com o esquerdo.

Passo atrás, começando com o pé direito e terminando com o esquerdo.

Não vou lâ, não vou lâ, não vou lâ, Tenho medo de apanhar.

Em pé, pernas abertas, balançar todo o corpo para a direita e para a esquerda, transferindo o peso do corpo ora para um pé, ora para outro, começando com o pé direito.

Obs.: Os exercícios são apresentados a título de exemplo. Podem ser modificados ou servir apenas como sugestões, a partir das quais o professor criará outros. Na criação da movi-

mentação é especialmente aconselhável que se obtenha a colaboração dos alunos. Também a percussão apresentada é apenas uma sugestão. Seria recomendável que ela fosse criada pelas crianças.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Cantando ou percutindo, foi capaz de criar ou reproduzir estruturas rítmicas?
- Criou ou reproduziu movimentos no ritmo da melodia?
- Quais foram suas dificuldades?

Nas quatro escolas, esta atividade foi realizada pelas crianças com bastante interesse e sem maiores dificuldades. Repetiram corretamente os exercícios apresentados pela aplicadora, e também foram capazes de criar, sozinhas, a sua própria "coreografia", ainda que muito presas a estereótipos, realizando apenas movimentos tipo "discoteca". Mas isto não tem importância. É apenas o começo para o aparecimento de uma expressividade própria.

Dançar é uma atividade extremamente agradável às crianças, principalmente quando elas mesmas podem inventar como fazê-lo, independentemente de seguir os "passos" que a professora determina. Isto ficou bastante evidente na realização desta atividade.

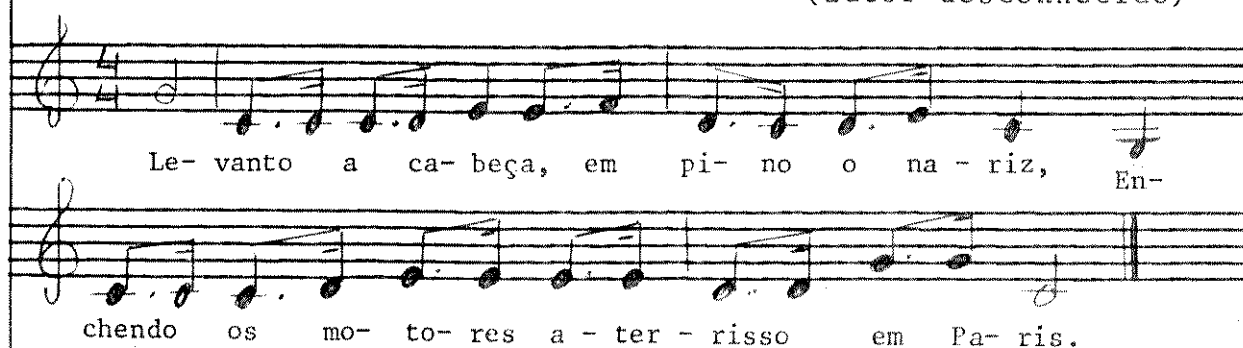
ATIVIDADE 13.

TEMPO PREVISTO: 15 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO: música "A volta ao mundo".

A volta ao mundo

(autor desconhecido)



Le- vanto a ca- beça, em pi- no o na - riz, En-
chendo os mo- to- res a - ter - risso em Pa- ris.

I

Levanto a cabeça,
Empino o nariz,
Enchendo os motores,
Aterrisso em Paris.

II

Eu tapo as orelhas,
E mexo as pestanas,
Enchendo os motores,
Aterrisso na Espanha.

III

Me faço distraído,
Te dou um encontrão,
Enchendo os motores,
Aterrisso no Japão.

IV

Termino a viagem,
 Porque tudo já se viu,
 Enchendo os motores,
 Aterrismo no Brasil.

DESENVOLVIMENTO:

- Ensinar aos alunos a canção "A volta ao mundo".
- Deixá-los que se disponham livremente pela classe.
- Pedir-lhes que realizem os movimentos sugeridos pela letra da música, ao mesmo tempo em que cantam, como:
 - .levantar a cabeça ("Levanto a cabeça");
 - .olhar para cima ("Empino o nariz");
 - .respirar fundo, abrindo os braços ("Enchendo os motores");
 - .correr com os braços abertos imitando as asas de um avião para logo em seguida, "atterrissar", ou seja agachar-se ("Aterrismo em...");
 - .tapar as orelhas ("Eu tapo as orelhas");
 - .mexer as pestanas ("E mexo as pestanas");
 - .andar olhando para cima ("me faço distraído");
 - .dar um esbarrão num companheiro ("Te dou um encontrão");
 - .correr de braços abertos imitando um avião ("Termino a viagem, Porque tudo já se viu,")

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Executou as ações sugeridas pela letra, no ritmo da música?
- Entoou a melodia?
- Quais foram suas dificuldades?

Esta canção foi muito bem aceita pelas crianças que gostaram, principalmente, de "voar" como um avião, dar um "encontro", "aterrissar" etc.

A letra, aparentemente difícil, não foi obstáculo às crianças que sabiam, inclusive, o que é aterrisar:

"É descer."

"É quando o avião desce."

"É pousar no campo."

"Ele solta as rodinhas para aterrisar." (Referindo-se ao avião).

Também sabiam que Espanha e Japão são nomes de países, enquanto pestana, disse uma criança, *"É este pelinho aqui do olho."*

As crianças gostaram tanto da música que as aplicadoras tiveram de repeti-la várias vezes. E, nos dias subseqüentes, sempre pediam para cantar *"a música do avião"*. Algumas delas, numa das escolas, motivadas pela música, fizeram desenhos sobre o "avião".

UNIDADE 3: O CORPO SE EXPRESSA	
3.1. EU, COMO EU SOU.	
OBJETIVO 01: -Expressar sentimentos e emoções através do desenho, do som e da dramatização.	IDÉIA NÚCLEO 01: -Eu não sou só corpo, sou meus sonhos, meus pensamentos, minhas alegrias e minhas tristezas, raiva e amor. Tudo isso, sou EU.

-Eu me expresso através do meu corpo e das coisas que faço.

ATIVIDADE 01.

TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .canetas hidrocor ou lápis de cor;
- .papel para desenho (sulfite ou similar).

DESENVOLVIMENTO:

-Propor aos alunos que desenhem a si próprios. Não apenas o desenho do corpo (como quando se deitaram sobre o papel e o contornaram), mas o desenho de como são "por dentro". Para isso, conversar com eles, a fim de despertar-lhes o interesse por si mesmos em diferentes situações já vivenciadas: "Você tem algum animalzinho? Como brinca com ele? Quantas pessoas moram em sua casa? Quais são seus amigos preferidos? Do que você mais gosta de brincar?", e assim por diante. A partir desta conversa é que surgem os temas, um dos quais os alunos deverão representar. Poderão surgir temas como:

- .Eu brincando;
- .Eu e meu animal de estimação;
- .Eu e minha família;
- .Eu e minha casa;
- .Eu e meus amigos;
- .Eu na escola.

-Distribuir, a cada aluno, uma folha de papel para desenho e canetas hidrocor ou lápis de cor.

-Pedir que escolham um dos assuntos tratados pela classe e o re-

presentem através do desenho.

-Expor os trabalhos.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Participou ativamente da conversa sugerindo temas, contando fatos etc.?
- Executou o desenho com interesse?
- Concluiu o trabalho?
- Quais foram suas dificuldades?

As crianças facilmente falaram de si próprias e de como percebiam os colegas:

"O Fábio é levado, tia."

"Eu sou alegre!".

"O Paulo é bem quietinho".

Não tiveram dificuldade em expressarem-se sobre suas casas, famílias, e amigos. Fizeram-no não só verbal, como graficamente. Achamos, no entanto, que as aplicadoras poderiam ter explorado mais, nessa atividade, a parte de expressão verbal.

No que se refere aos desenhos, notamos que procuraram representar uma situação já vivenciada (real ou imaginariamente). Os trabalhos dessa atividade podem ser observados no anexo II, págs. 74-101.

ATIVIDADE 02.
TEMPO PREVISTO: 20 minutos aproximadamente.
MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.
DESENVOLVIMENTO: -Conversar com as crianças sobre sentimentos (idéia núcleo 01). -Sugerir-lhes que expressem, apenas com o rosto, sentimentos de raiva, alegria, tristeza. Para tanto, conversar sobre os momentos em que se sentiram muito alegres ("Quando ganhei um cachorrinho"), tristes ("Quando perdi meu carrinho preferido!"), ou com raiva ("No dia em que meu time perdeu!"). -Pedir aos alunos que expressem os mesmos sentimentos com todo o corpo. Por certo irão dar pulos de alegria, bater os pés com raiva, e assim por diante. .
AVALIAÇÃO: <u>O aluno</u> -Conseguiu executar expressões faciais que comunicassem uma idéia ou sentimento? -Conseguiu executar movimentos corporais que expressassem idéias ou sentimentos? -Quais foram suas dificuldades?

Extremamente agradável foi a realização desta atividade, dado o interesse das crianças e a facilidade de expressão delas.

Faziam as caras mais incríveis! Para expressar dor chegaram a se jogar ao chão, rolar e gemer. Com raiva, chutavam coisas, es murravam o ar. Foram espontâneas e expressivas "brincando de novela", como definiu esta atividade uma das crianças. Um dos relatórios conta que elas

"Conseguiram comunicar os sentimentos através de expres sões faciais, com muita graça. Para demonstrar alegria batiam palmas, sorriam muito. Para demonstrar tristeza, se encolhiam, fazendo cara de choro, movimentos muito lentos. Fingindo raiva, batiam os pés e agitavam nervo samente os braços."

ATIVIDADE 03.

TEMPO PREVISTO: 15 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .instrumentos de percussão;
- .vários objetos que produzem som, a fim de serem utilizados como instrumentos de percussão (por exemplo: tampas de panela, garrafas, caixas de papelão).

DESENVOLVIMENTO:

- Colocar os instrumentos de percussão (e/ou objetos) no meio da sala de aula, convidando os alunos a se sentarem ao redor dos mesmos.
- Pedir-lhes que, um de cada vez, procurem expressar um sentimento qualquer através do som, isto é, percutindo os objetos e/ou instrumentos com raiva, alegria, tristeza etc.
- Fazê-los ver que alguns sons são mais apropriados para certos

uma preocupação em expressar um sentimento, e chegaram mesmo a explicar, com palavras, o que tentavam expressar."

Cremos estar, aí, a diferença vital entre a atuação desta e das outras aplicadoras, que exigindo da criança a produção de um determinado tipo de som ("Toque tentando dizer como você está alegre, ou triste...") inibiram o que as crianças expressariam com naturalidade se não lhes tivessem imposto um determinado fim.

ATIVIDADE 04.

TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .giz de cera;
- .papel para desenho (sulfite ou similar);
- .varsol, aguarrás ou qualquer outro tipo de solvente;
- .algodão.

DESENVOLVIMENTO:

- Conversar com os alunos sobre quando e porque se sentiram muito alegres, tristes ou com raiva (idem atividade anterior).
- Distribuir a cada um giz de cera e papel para desenho.
- Pedir-lhes que, com o giz de cera, rabisquem toda a folha de papel. Dar a cada aluno um algodão embebido em solvente e convidá-los a passar sobre o papel. Explicar que o giz de cera irá se dissolver, "desmanchar" sob a ação do solvente. As cores irão se misturar e o papel deverá ficar colorido levemente.

(Atenção: não embeber demais o algodão para evitar que saia totalmente a cera!)

-Convidar os alunos a desenharem sobre este papel colorido, utilizando apenas o giz de cera preto, uma vez que o papel já é em cores. Pedir-lhes que procurem representar uma ocasião em que se sentiram alegres, tristes, ou com raiva. A partir da conversa com os alunos, levantar os temas.

Exemplos:

.Eu com dor de dentes;

.Eu quando machuquei minha perna (braço etc.);

.Eu muito alegre porque ganhei um gatinho;

.Eu muito triste porque briguei com meu amigo;

.Eu com raiva, porque mamãe não me deixou jogar bola com os amigos etc.

Obs.: É muito importante que os temas não sejam impostos pelo professor, mas levantados pelos próprios alunos, a partir da conversa inicial.

-Expor os trabalhos dos alunos.

AVALIAÇÃO

O aluno

-Participou ativamente da conversa para sugestão de temas? Quais foram suas contribuições?

-Executou o trabalho com interesse? Concluiu-o?

-Executou o trabalho segundo o procedimento proposto?

-Conseguiu expressar graficamente a idéia que se propôs representar?

-Quais foram suas dificuldades?

Mais uma vez as crianças, levadas a refletir sobre situações já vividas, ou mesmo sobre situações imaginárias (mas reais para elas) realizaram um trabalho gráfico no qual se percebeu um total envolvimento, quase um reviver de algo que as emocionou (real ou imaginariamente), através do desenho. Também ficaram ansiosas por expressar oralmente suas opiniões:

"Quando eu passeio, eu fico contente."

"Quando brigo fico bravo."

"Eu gosto quando ganho um presente."

Depois souberam colocar todo esse entusiasmo no papel, desenhando.

Convém ressaltar que nem todas as crianças realizaram o trabalho exatamente como lhes foi proposto: desenhar com giz preto sobre o fundo colorido. Algumas empregaram outra cor para o desenho, ou várias cores. Isto é muito bom e demonstra que elas já se sentiam seguras para decidir o que usar para conseguir um efeito determinado no trabalho plástico!

Numa das classes, por falta de material as crianças fizeram os trabalhos com canetas hidrocor ou lápis de cor.

No anexo II, págs. 74-101 podem ser observados alguns desenhos referentes a essa atividade.

A atividade foi bastante apreciada pelas crianças, que se mostraram muito interessadas em expressarem-se sobre si pró-prias.

3.2. EU E OS OUTROS.	
OBJETIVO 01: -Sentir o outro, o seu corpo, através do tato.	IDÉIA NÚCLEO 01: -Comunicar-se com os outros é perceber a sua presença, sentir o seu corpo.
ATIVIDADE 01.	
TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.	
MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.	
DESENVOLVIMENTO: -Determinar a formação de pares onde um dos integrantes terá papel ativo, e o outro, papel passivo (essas funções serão invertidas posteriormente). Neste exercício, o integrante ativo experimentará a sensação de manipular o companheiro, enquanto o passivo a de ser manipulado. -Explicar as funções de cada integrante: .<u>integrante passivo</u>: deverá adotar uma posição que permita o maior relaxamento possível (relembrar-lhes a atividade sobre relaxamento, págs. 123-125. Deverá permanecer relaxando e de olhos fechados durante todo o exercício. .<u>integrante ativo</u>: deverá mover o companheiro passivo, tomando-o por qualquer parte do corpo: perna, braço, tronco (recomendar muito cuidado, que se evite movimentos bruscos). Além da ação de mover o companheiro, deverá tatear o corpo do par, sentindo seus cabelos, cabeça, tronco, braços, pernas etc. -Determinar a formação de pares onde os dois têm papel ativo, is	

to é, tomam partes do corpo do companheiro e as sentem, entram em diálogo com elas: as mãos se tocam, se movem juntas, brincam, brigam, o mesmo acontecendo com os pés, cabeça, com todo o corpo, enfim. Neste exercício os alunos são livres para trabalhar como quiserem: em pé, sentados ou deitados no chão.

-Conversar com as crianças sobre a experiência (idéia núcleo 01).

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Participou ativamente do exercício? Fê-lo com interesse?
- Como integrante passivo, conseguiu relaxar-se?
- Como integrante ativo, explorou o corpo do companheiro com interesse e imaginação?
- Quais foram suas dificuldades?

Também nesta atividade notamos muito interesse nas crianças, não só pela oportunidade de um relacionamento afetivo que a atividade proporcionou, como, também, pela oportunidade de saber como é o corpo das pessoas. Isto pode ser percebido nos comentários das crianças a respeito da atividade:

"A mão dele é quente."

"Tia, o Jefferson é fofinho aqui..." (Mostrando a bochecha).

"Gostei de apalpar a orelha e a bochecha..."

"Eu gostei mais do queixo da Érica, porque é molinho, molinho!"

"Eu descobri a padaria do Emerson: é mole."

"Eu gostei da bochecha, porque tem muita carne."

"Eu gostei da bunda dela também, porque é muito fina..."

"A orelha dela é bem macia".

"Eu gostei do cabelo, que era crespo."

"A barriga da Maria é lisinha!"

Convém ressaltar que trabalhou-se com pares de sexo oposto, e as crianças realizaram a atividade sem nenhuma malícia. Também as constatações como "...gostei da bunda dela" foram feitas inocentemente, de modo espontâneo, na linguagem natural da criança.

Todas não apenas se divertiram com a brincadeira, como, também, levaram-na a sério, tendo sido impressionante o modo como, muito concentradas, abriam e fechavam os olhos dos companheiros, examinavam o nariz, as orelhas, a boca, realmente empenhadas em sentir e conhecer o outro.

Apesar do esplêndido desempenho das crianças, houve alguns pequenos erros por parte de uma das aplicadoras. Ao apresentar a atividade, convidou-as a "*Brincar de agente passivo e agente ativo*"! Percebendo o seu erro, tentou explicar a brincadeira de outra forma, mas se atrapalhou bastante, custando um pouco para que se fizesse compreender. Posteriormente, essa aplicadora relatou que não havia compreendido o que as crianças deviam fazer, e que realmente se sentiu muito atrapalhada ao conduzir a atividade.

OBJETIVO 02: -Utilizar a linguagem corporal para comunicar idéias e sentimentos. OBJETIVO 03: -Ser capaz de compreender a linguagem corporal do outro.	IDÉIA NÚCLEO 02: -Com nosso corpo, podemos comunicar aos outros nossos pensamentos e sentimentos.
ATIVIDADE 01.	
TEMPO PREVISTO: 15 minutos aproximadamente.	
MATERIAL NECESSÁRIO: nenhum.	
DESENVOLVIMENTO: -Conversar com os alunos sobre a forma de comunicação corporal, uma comunicação sem palavras (idéia núcleo 02). -Pedir a eles que executem uma série de gestos e expressões comumente usados no lugar das palavras: ."Venha cá." ."Espere por mim." ."Vá embora." ."Tchau." ."Estava uma delícia!" ."Que coisa ruim!" (sabor) ."Que cheiro ruim!" ."Que barulho!" ."Não." ."Sim."	

."Pouco me importo."

."Tudo vai bem."

."Tudo mal."

."Que horror!"

."Por favor!"

."Que susto!".

-Inverter as tarefas, ou seja, executar os gestos e pedir aos alunos que os traduzam em palavras.

-Conversar com os alunos sobre o rosto, a parte mais expressiva do nosso corpo; sugerir-lhes expressar, com ele:

.tristeza

.raiva

.alegria

.dor

.susto

.medo

.que comeu algo muito gostoso

.que comeu algo ruim etc.

-Inverter as tarefas, ou seja, fazer diferentes expressões faciais pedindo aos alunos que as traduzam em palavras.

AVALIAÇÃO

O aluno

-Foi capaz de comunicar uma idéia através de gestos ou expressão facial?

-Foi capaz de compreender a mímica de seus companheiros?

-Quais foram suas dificuldades?

Mais uma vez observamos a grande facilidade com que as crianças expressam idéias e sentimentos com o corpo. Em todas as quatro escolas, a atividade foi realizada sem problemas. Numa delas, a aplicadora se entusiasmou tanto com o trabalho das crianças que prolongou bastante a proposta, sem que os alunos demonstrassem cansaço!

ATIVIDADE 02.

TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .revistas (tipo Manchete, Cruzeiro, Fatos e Fotos etc.);
- .cola ou percevejos;
- .tesoura;
- .papel manilha (ou semelhante) ou quadro mural.

DESENVOLVIMENTO:

- Distribuir, aos alunos, revistas e tesouras.
- Pedir-lhes que recortem fotografias de pessoas, classificando-as conforme a expressão facial (alegre, triste, brava...).
- Distribuir folhas de papel manilha e cola, e agrupar os alunos de quatro em quatro, cabendo a cada grupo uma folha de papel.
- Pedir-lhes que cole no papel as fotografias recortadas e classificadas, reservando nele um canto para cada grupo de recortes pertencentes a uma mesma classificação.
- Dividir o mural em várias partes, ou determinando uma parte a cada grupo de recortes pertencentes a uma mesma classificação e, com

a colaboração dos alunos, pregar nele os recortes.

AVALIAÇÃO:

O aluno

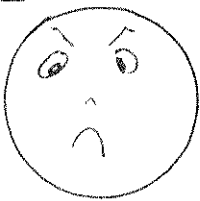
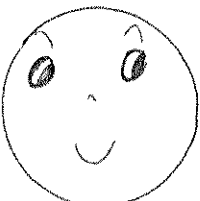
-Classificou os seus recortes? De que forma?

-Quais foram suas dificuldades?

A respeito desta atividade, constatamos que as crianças não trabalharam em equipe, ou seja, cada uma preferiu fazer o seu trabalho sozinha, principalmente nas escolas onde a aplicadora deu uma folha de papel para cada criança. Muitas também preferiram cortar apenas um tipo de fisionomia ("alegre", por exemplo), enquanto outras já recortaram várias categorias ("triste", "alegre", "quieto" etc.). Algumas crianças aproveitaram a oportunidade de ter revistas à mão para recortar figuras que acharam bonitas, e não o que lhes tinha sido solicitado!

As aplicadoras souberam respeitar as classificações feitas pelas crianças que, por sua vez, procuraram separar as figuras segundo critérios que podem ser facilmente percebidos, se observarmos os trabalhos realizados (anexo II, págs. 102-111).

Nesta atividade o mais interessante foi observar a atenção das crianças ao analisarem as figuras que recortavam, tentando classificá-las.

OBJETIVO 04: -Utilizar a linguagem gráfica para comunicar idéias e sentimentos. OBJETIVO 05: -Ser capaz de compreender a comunicação gráfica.	IDÉIA NÚCLEO 03: -Através do desenho, podemos comunicar nossos pensamentos e sentimentos.
ATIVIDADE 01.	
TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.	
MATERIAL NECESSÁRIO: .lápis preto, de cor, ou canetas hidrocor; .papel para desenho (sulfite ou similar).	
DESENVOLVIMENTO: -Com os alunos, levantar uma série de situações em que se sentiram tristes, alegres, com dor, assustados, e assim por diante. -Distribuir material para desenho. -Pedir-lhes que procurem representar, através do desenho, as situações discutidas, procurando dar expressão aos rostos desenhados. Relembrar-lhes a atividade em que procuraram expressar sentimentos e pensamentos através da expressão facial. Obs.: <u>Não</u> ensinar como fazer, dando modelos como:   	

-Juntamente com os alunos, analisar os trabalhos depois de prontos, verificando se realmente conseguiram expressar graficamente o que se propuseram a fazer.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Participou da conversa inicial apresentando idéias, fatos?
- Mostrou interesse em fazer o desenho? Concluiu-o?
- Conseguiu com seu desenho comunicar uma idéia e/ou sentimento?
- Quais foram suas dificuldades?

Foi muito interessante, como se poderá notar pelos desenhos anexos, a forma como as crianças representaram a si próprios: tristes, alegres, com raiva. Talvez por uma ênfase excessiva de algumas aplicadoras sobre a expressão facial, elas acabaram — a grande maioria — fazendo apenas as cabeças! Algumas extrapolaram as sugestões da aplicadora (expressar emoções como alegria, tristeza, raiva e susto), e fizeram, também, expressões de prazer por sentir "*um cheiro gostoso*", ou um sabor agradável.

Convém ressaltar que em nenhuma das escolas as aplicadoras sugeriram como deveriam realizar o desenho. As crianças chegaram, por si próprias, à concepção gráfica de como expressar tais sentimentos.

Alguns exemplos dos desenhos realizados pelas crianças podem ser observados no anexo II, págs. 112-125.

OBJETIVO 06: -Utilizar o som para comuni- car idéias e sentimentos. OBJETIVO 07: -Ser capaz de compreender idéias e sentimentos comuni- cados através do som.	IDÉIA NÚCLEO 04: -Através do som, podemos comuni- car nossas idéias e sentimentos.
ATIVIDADE 01.	
TEMPO PREVISTO: 20 minutos aproximadamente.	
MATERIAL NECESSÁRIO: .instrumentos de percussão e/ou objetos vários como caixas de pa- pelão, tampas de panelas, latas, garrafas etc.	
DESENVOLVIMENTO: -Colocar os objetos e instrumentos musicais no chão, onde todos possam vê-los. -Pedir a cada criança que expresse, através do som obtido com um ou vários objetos e/ou instrumentos musicais, um sentimento qualquer(rai- va, alegria, tristeza etc.). -Fazer com que as outras analisem o trabalho do aluno que produziu os sons: "O que vocês acham que ele procurou expres- sar?" . -Verificar se realmente o que se tentou comunicar foi expresso, ou se foi o grupo que não soube captar a mensagem.	

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Percutindo objetos e/ou instrumentos de percussão, conseguiu expressar um determinado sentimento?
- Conseguiu captar idéias e/ou sentimentos expressos através do som?
- Quais foram suas dificuldades?

Nessa atividade em que as crianças foram convidadas a trabalhar com elementos sonoros, o que raramente acontece na pré-escola, mais uma vez se notou a grande dificuldade delas em manusear o som, quando seria natural que lidassem com ele tão naturalmente e com tanta facilidade quanto desenhavam. Estaria a atividade excessivamente longe da compreensão normal de crianças dessa idade ou, ao contrário, tal dificuldade foi decorrente do problema acima citado, ou seja, da não-familiaridade a tal tipo de atividade?

Quase uma repetição da atividade 03 (pág. 268.), nem por isso as crianças tiveram nela um desempenho melhor. Poucas foram originais. A maioria repetia o que as colegas faziam, ou, simplesmente, exploravam as possibilidades sonoras dos instrumentos (mas também muito superficialmente).

OBJETIVO 08: -Valorizar a vida em sociedade, compreendendo a importância e a necessidade do outro em nossas vidas. OBJETIVO 09: -Executar tarefas em grupo nas quais: .compartilha o seu material, .aceita a opinião dos outros. .oferece auxílio, .respeita o direito dos outros. .assume responsabilidades. OBJETIVO 10: -Expressar-se criativamente em grupo, através das linguagens oral, musical, plástica e corporal.	IDÉIA NÚCLEO 05: -Não podemos viver sozinhos. Precisamos viver juntos, pois temos necessidade de amar e de sermos amados, necessidade de estar com os outros. Além disso, precisamos dos outros porque não podemos fazer tudo sozinhos. Necessitamos da ajuda dos outros. Vivendo em grupo, há a troca de serviços. Há necessidade da cooperação de todos para o bem da comunidade. IDÉIA NÚCLEO 06: -Mas o homem não é perfeito. Existem os bons e os maus. Os que tomam, ao invés de pedir; os que são indiferentes, rejeitam e até mesmo agredem seus companheiros. A sociedade é formada por pessoas diferentes, com as quais temos de aprender a conviver e colaborar, para a constante melhoria do grupo.
ATIVIDADE 01.	
TEMPO PREVISTO: 40 minutos aproximadamente.	

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .roupas velhas, masculinas e femininas;
- .sapatos de salto alto;
- .chapéus;
- .lenços, gravatas;
- .bolsas, sacolas, pastas;
- .colares, brincos e outros adornos;
- .batom, sombra, lápis para olho e outros materiais de pintura.

DESENVOLVIMENTO:

-Conversar com as crianças sobre como seria se tivéssemos de viver sozinhos, sem família, sem amigos, sem vizinhos, sozinhos no mundo (idéia núcleo 05): "Como seria se vocês não tivessem amigos para brincar? Se não tivessem nem uma pessoa para ao menos conversar? Quando se sentissem tristes não haveria ninguém que pudesse confortá-los. Quando estivessem alegres, muito contentes, não poderiam mostrar a ninguém a sua alegria. Vocês acham que seria possível vivermos sozinhos? Por que?" .

-Abordar, também, a necessidade de troca de serviços na comunidade. Junto com as crianças, levantar uma lista de pessoas que nos ajudam a viver com o seu trabalho:

- .leiteiro
- .verdureiro
- .padeiro
- .açougueiro
- .lixeiro
- .carteiro
- .costureira
- .farmacêutico

.guarda de trânsito, e assim por diante.

-Convidar os alunos a representarem o relacionamento das pessoas numa comunidade, pedindo que cada um escolha o papel que deseja dramatizar:

.dona-de-casa

.padeiro

.lixeiro

.professor

.guarda de trânsito

.médico, e assim por diante.

-Fazê-los criar pequenas encenações que retratem situações da vida de uma comunidade:

.a dona de casa indo às compras;

.o senhor que vai ao banco pagar suas contas de água, luz, telefone;

.os alunos na escola;

.o lixeiro recolhendo o lixo;

.o carteiro entregando as cartas;

.o padeiro entregando o pão, e assim por diante.

-É importante que se deixe as crianças improvisarem livremente cabendo a elas escolher os papéis e representá-los a seu modo. Isto é necessário para que elas retratem as suas situações de vida. Pode ocorrer que morem num bairro onde não haja serviço de coleta de lixo, por exemplo, e neste caso a dramatização de tal fato não teria muito sentido para elas. Por esta razão também a caracterização deve ser feita pelas crianças, sem a intervenção do professor.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Participou ativamente da conversa, demonstrou interesse, apresentou idéias? Exemplifique sua participação.
- Participou da dramatização com desembaraço, espontaneidade?
- Quais foram suas dificuldades?

A aplicação desta atividade correspondeu plenamente às nossas expectativas. As crianças realizaram o jogo dramático de forma espontânea, como imaginávamos que seria, ainda que, a princípio, um pouco inibidas diante do inédito de uma professora lhes levar roupas e outros "badulaques" para brincarem "de casinha", "de compras", "de médico" etc. À medida em que brincavam, o diálogo foi se tornando fácil, fluente e interessante. Eis alguns:

(Conversando com a "comadre") "*Ai, estou grávida!* (A menina havia colocado algo sob a roupa para fingir-se grávida.)

— E quando vai nascer?"

(Fazendo compras) "*Nossa, como está cara esta batata!*

— O pastel vai aumentar!

— Também!?"

(No médico) "*Olhe, ele está com gripe!*

— Tome este remédio.

— Doutor eu sinto uma dor aqui...

— Será preciso operar esta barriga!"

Numa das classes, uma garota se vestiu de "professora" e foi à lousa, incitando os outros a participarem. Imitou a "tia" com muito humor, e demonstrou ser muito observadora!

Além do material levado pelas aplicadoras (roupas, bolsas e chapéus, apetrechos como brincos e lenços) as crianças improvisaram outros materiais: o papel picado foi dinheiro, o lápis se transformou em injeção, e o espanador em um pincel. Uma das crianças repreendeu a aplicadora: *"Por que você não avisou, tia? Eu trazia minhas roupas, meus batons, minhas sombras..."*.

Apenas em uma das classes (a mais reprimida!), as crianças não foram capazes de se desinibir e brincar espontaneamente. Só falavam ou agiam em função de muito incentivo da aplicadora, e, assim mesmo, de modo falso e artificial. Nessa escola, um garoto foi à lousa e disse que ia brincar de professora. Traçou um quadriculado e nele fez alguns desenhos, dizendo à classe que os copiasse, imitando assim a sua professora. O mesmo aconteceu com outras três crianças. Houve, também, as que brincaram de casinha e de fazer compras, mas sem que tivessem chegado a um diálogo fácil e natural.

Em todas as classes as crianças gostaram muito desta atividade. Finda a brincadeira, elas não quiseram tirar as roupas e acabaram realizando outras atividades, vestidas com elas!

A respeito da compreensão das crianças sobre a importância do trabalho cooperativo, pareceu-nos que todas elas souberam valorizar esta forma de ajuda mútua. Referindo-se ao lixeiro, por exemplo, um garoto, para enfatizar a importância do seu trabalho, explicou: *"Se não tivesse lixeiro a nossa casa ficava um lixo!"*, ao que outro completou: *"A cidade inteira ficava um lixo!"* (e todos riram muito, imaginando uma cidade submersa em sujeira).

As crianças ainda falaram sobre o trabalho dos médicos, professores, guardas de trânsito, motoristas, faxineira e outros mais. É necessário ressaltar, entretanto, que a importância e a necessidade dos diferentes tipos de trabalho não foi enfatizada pelas aplicadoras (como normalmente ocorre quando os professores desenvolvem tal assunto) mas pelas próprias crianças.

ATIVIDADE 02.
TEMPO PREVISTO: 50 minutos aproximadamente.
MATERIAL NECESSÁRIO: .caixas de papelão de vários tamanhos; .latas; .pedras de vários tipos: pedregulho, cascalho, pedra portuguesa; .tocos de madeira; .palitos de sorvete, fósforo e de dente; .batatas, cenouras, chuchus, rabanetes; .serragem; .areia; .plantas; .copinhos de iogurte; .barbante; .rolhas; .papéis coloridos; .cola; .tesoura; .giz de cera, lápis de cor ou canetas hidrocor;

- .tinta;
- .pincéis;
- .vasilhas para lavagem dos pincéis;
- .trapo para limpeza dos pincéis;
- .cartolina branca;
- .revistas velhas.

DESENVOLVIMENTO:

-Em aula anterior ao dia em que esta atividade for realizada, pedir aos alunos que tragam o que for possível do material acima relacionado. Algumas coisas deverão ser providenciadas pelo próprio professor (cola, tesoura, tinta etc.) .

-Convidar os alunos a construir, com o material coletado, uma cidade em miniatura. Decidir, com elas, onde será construída a cidade. Poderá ser numa grande folha de papelão, diretamente sobre o chão, em cima de duas ou quatro mesinhas agrupadas, numa grande caixa de areia, ou diretamente sobre a terra, numa área qualquer da escola (jardim, pátio). Estas duas últimas alternativas (caixote de areia ou sobre o solo) são as mais interessantes, pois permitem que as crianças construam estradas, túneis, morros, utilizem plantas naturais etc.

-Fazer um levantamento junto as crianças a respeito do que gostariam de construir.

Exemplo:

- .casas e prédios (ou barracos conforme a condição social das crianças!);
- .lojas e supermercados;
- .farmácias;
- .mercado de frutas e legumes;
- .escolas;

- .hospitais;
- .igrejas;
- .parques e jardins;
- .campos de futebol;
- .lagos e/ou rio etc.

-Dividir os alunos em grupos de 2 ou 3. Cada grupo deverá escolher o que irá construir. É importante fazer as crianças compreenderem que a construção da cidade deverá ser um trabalho de grupo, isto é, todos trabalhando em conjunto e com o mesmo material, e não cada um fazendo o seu trabalho, sem se preocupar com o dos outros.

-Discutir com as crianças sobre como realçar o material empregado: pintando as caixas ou recobrindo-as com papel colorido, por exemplo,

-Convidar alguns alunos a desenhar e recortar, em cartolina grossa, pessoas e animais que serão depois colocados na cidade, também. Ou, ao invés de desenhar, poderão recortar figuras de bichos e pessoas, de revistas, e colá-las em cartolina (para que fiquem em pé). Outra alternativa é construir os bichos e pessoas com batatas, cenouras, chuchus, rabanetes e palitos.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- No grupo, apresentou sugestões sobre o que ou como realizar a proposta de trabalho?
- No grupo, responsabilizou-se pela construção de algo?
- Concluiu a sua parte do trabalho?
- Na escolha e uso do material demonstrou imaginação?
- Aceitou opiniões dos colegas de grupo?

-Compartilhou seu material?

-Quais foram suas dificuldades?

Em uma das escolas, esta atividade não foi realizada. Alvoroadas com o material diferente (o único que normalmente utilizavam era o lápis de cor e a caneta hidrocor) as crianças acabaram brigando por ele (e havia suficiente para todos!). Fizeram muita algazarra e a atividade redundou em nada. Não souberam trabalhar em grupos e, mesmo individualmente, poucas crianças conseguiram construir alguma coisa.

Já nas outras escolas, os resultados foram excelentes, apesar de que poucas crianças conseguiram trabalhar cooperativamente. A esse respeito, em uma delas, todas trabalharam individualmente. Em outra, entre 35 alunos, 4 (duas a duas) trabalharam juntas. Já na quarta escola, apenas duas (em 12) não trabalharam em grupo. O que aconteceu, mais frequentemente, foi que muitas crianças brincaram juntas, em grupos de duas ou três, mas cada uma construindo o seu trabalho, sozinha!

As crianças construíram: "fábrica", "prédio com guarda na porta", "lanchonete" (com mesinhas com guarda-chuva, como no convívio de Campinas!), "estacionamento", "telefone público", "homens", "cachorro", "igreja", "prefeitura", "casa com quintal e cabritinho", "semáforo", "pilares", "fábrica de vasos" e até uma "usina"! "Que usina?", perguntou atônita a aplicadora. E o garoto: "A usina do Brasil!".

Convém ressaltar, também, que as aplicadoras incentivaram bastante a expressão oral das crianças, nessa atividade, incitando-as a falarem sobre o que construíram. Infelizmente, apesar

de observações a respeito, não foram anotadas as falas das crianças, nesta atividade, a não ser alguns poucos exemplos:

"A usina do Brasil, onde constrói bomba!"

"...é uma fábrica de vasos, vasos de por planta. O vaso é de cimento... depois eles pintam."

"...é lanchonete, onde a gente toma coca-cola, come enroladinho... Quando eu vou à cidade eu vou no convívio..."

ATIVIDADE 03.

TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

estória "O Pinto Sura", um conto popular brasileiro (segundo versão de Monteiro Lobato em "Histórias de Tia Nastácia"), adaptado a esta atividade.

Era uma vez um pinto diferente de todos os mais pintos do galinheiro. Que culpa tinha ele disso? Nenhuma. No entanto, todos judiavam dele — vejam só! — porque era sura...

O pobrezinho nem comer em paz podia. Na hora do milho, era zás! uma bicada daqui, zás! uma bicada dali, enquanto os outros, sossegadamente, enchiam o papo até estufar.

E se apanhava algum bichinho, grilo ou igã, era aquela certeza: a galinhada inteira punha-se a correr atrás dele até tomar o petisco.

Por causa disso o pinto sura vivia sempre com fome, encolhido pelos cantos, magro e maningüera...

Certo dia perdeu a paciência. Um frangote carijó, que andava de namoro com umas frangas amarelas, deu-lhe, à vista dessas meninas de penas uma tal sova de bicadas que o deixou desca-deirado. As frangas entusiasmaram-se com a valentia do carijó, riram-se à grande do triste sovado que nem suster-se de pé podia. E chegaram, mesmo, a compor um versinho:

Foi saracura,
O pinto sura!
Quem te pregou
Tamanha surra?

O pinto, desesperado — resolveu queixar-se ao dono do galinheiro.

— Levo-lhe uma carta, pensou lá consigo, e o homem há de atender-me.

Depois, quero ver! ...

Procurou pelo chão uma carta.

Bobinho como era, qualquer papelzinho para ele era carta.

Achou logo um pedacinho de papel quadrado e, tomando-o no bico, partiu em direção à casa do dono do galinheiro. Levava ainda um embornal cheio de milho para ir manducando pelo caminho.

Andou, andou, andou, até que deu com uma raposa sentada à beira do caminho com um cacho de uvas na mão.

— Bom dia, Dona Raposa!

— Ora viva, pinto sura! Para onde vai com tanta pressa?

— À casa do dono do galinheiro, entregar-lhe esta cartinha.

— Quer levar-me também?

— Só se você couber neste embornal ...

— Caíbo, sim! — disse a raposa, e com muito jeito acomodou-se dentro do embornal.

— Mas não me vá comer o milho, hein? — recomendou o pinto, fincando o pé na estrada.

Andou, andou, andou, até que deu com um rio de águas muito limpas, cheio de peixinhos. Parou para beber e estava glug! glug! quando o rio disse:

— Amigo sura, que vontade de ir viajar com você!

— Pois vamos. Já levo comigo a raposa e nada me custa levar também um rio. Até é bom — porque não preciso parar no caminho quando tiver sede.

— Pois aceito o convite! — disse o rio. E, enrolando-se como um novelo, ajeitou-se dentro do embornal ao lado da raposa, a qual se encolheu toda e exclamou:

— Chispa! Arreda para lá, que me molha, senhor rio!

— Cuidadinho! interveio o pinto. Não me vão brigar aí dentro! ... E o senhor rio que não me molhe o milho.

Disse e continuou a viagem. E andou, andou, andou, até que deu com um espinheiro.

— Saia do meu caminho, ouriço! — intimou ele. Saia da frente que quero passar!

— Hum! Como está valente o pinto sura! — retorquiu o espinheiro.

— Saia da frente, já disse! — repetiu o pinto engrossando a voz. Sai da frente, se não ...

A raposa, ouvindo o bate-boca, espichou a cabeça para fo

ra.

— Que é lá isso? — perguntou.

— É este espelho sem aço que não me quer dar caminho!... berrou o pinto, furioso.

A raposa virou-se para o espinheiro e propôs:

— Olhe, amigo, em vez de estar aí cercando o pinto sura, muito melhor que viesse cá dentro nos fazer companhia.

— Mas será que caibo nesse embornalzinho?

— Como não? Cá está o milho, estou eu, está o rio e ainda há lugar para muita gente. O pinto sura vai à casa do dono do galinheiro tratar dum negócio muito importante ...

— Nesse caso, vou também! — resolveu o espinheiro — e dobrando os espinhos encolheu-se todo e acomodou-se no embornal.

O pinto muito contente da vida, piou qui-qui-ri-qui-qui! e lá se foi, de papo empinado e cartinha no bico, como um grande figurão!

De novo andou, andou, andou, até que, de repente, ao dobrar um espigão, viu lá embaixo a casa do homem. O pintinho, meio assustado, parou, com receio de continuar a viagem. Mas para não perder tempo enquanto refletia, engoliu vinte grãos de milho.

— Que leve a breca! — disse por fim. Quem não arrisca, não petisca!

E dirigiu-se, firme, na direção da casa.

Lá chegou de tardezinha. Cumprimentou as pessoas e foi entrando, muito senhor de si.

— Epa! Que sem-cerimônia é essa? — perguntou-lhe um criado (...) Que é que quer?

— Quero que não me aborreça! — respondeu o pinto, fechando a carranquinha. O criado abriu a boca, e pensou lá consi

go: Isto há de ser algum mágico disfarçado em pinto! E deixou-o passar. O amigo sura, então, com toda a importância, atravessou várias salas até chegar à sala onde estava o fazendeiro todo emproado, de chapéu na cabeça e cigarro de palha na mão. Aproximou-se dele, cumprimentou-o e — qui-ri-qui-qui! — entregou-lhe a carta.

O homem pegou o papelfinho, examinou-o de um lado e do outro; vendo que era um papel sujo apanhado no lixo, encheu-se de furor.

Voltou-se para os filhos:

— Já com este pinto mal-criado fora daqui! Ponham-no junto com as galinhas — e amanhã, panela com ele! ...

O pobrezinho, agarrado pela asa, viu-se arrastado pela casa afora até um cercado, onde várias galinhas orgulhosas esperavam a vez de irem para a panela. Mal o viram, começaram a judiar dele, dando-lhe bicadas ainda piores que as do carijó namorado.

Mas o pinto lembrou-se que trazia no embornal a raposa; tirando-a para fora, disse:

— Raposinha amiga: dê um pega, dos bons, nestas emproadas!

A raposa, incontinenti — zás, zás! — afugentou todas as galinhas e os galos que vieram defendê-las.

Livre, assim, daqueles inimigos, o pinto sura mais que depressa saltou o muro e "abriu" para trás, com quantas pernas tinha.

O fazendeiro, ao saber do acontecido, rebolou-se no chão de cólera; depois deu ordem, aos berros, para que em perseguição do pinto partissem, a cavalo, os seus filhos. Os cavalos partiram no galope — pã-tã-lã! pã-tã-lã! — erguendo nuvens de poeira.

ra.

Quando o pinto ouviu aquele tropel, tremeu de medo, com uma gota de suor frio na testa.

— Estou aqui, estou assado! — murmurou.

— Assado, nada! — falou de dentro do embornal uma voz. Solte-me e verá.

Era o rio quem falava. O pinto, criando alma nova, soltou-o; e o rio, desenrolando-se por ali afora, inundou os campos e deteve os cavalos.

Mas os filhos do fazendeiro logo arranjaram canoas e conseguiram atravessar o rio.

Ao vê-los de novo galopando atrás dele, o pinto esfriou e disse:

— Estou aqui, estou em molho pardo!

— Molho pardo, nada! Solte-me e verá. Era o espinheiro quem falava.

Mais que depressa o pinto soltou o espinheiro, o qual, arrepiando os espinhos, fechou a estrada como tranqueira que nem porco do mato vara.

O pinto, vitorioso, subiu a um cupim e fez pito para os homens. Depois encheu o papinho de milho e continuou a viagem, sossegadamente, ciscando bichinhos à beira da estrada.

Quando deu acordo, tinha chegado. Mas aqui ficou triste.

Pobre de mim! — pensou. Vai recomeçar a minha vida de animal judiado ... Venci o dono do galinheiro, as suas galinhas, venci os seus filhos; mas pior que tudo isso é o malvado frangote carijô deste galinheiro. Que será de mim?

Enchendo-se de ânimo, porém, entrou no velho cercado onde nascera. Entrou ressabiado, com mil cautelas, espia de um la

do, *espia de outro*. As galinhas, patos, perus, o galo e o frango carijó, vieram rodeá-lo e aos seus amigos, curiosos.

— Então, conseguiu o que queria? — perguntou o frango carijó.

— Não, mas aprendi o quanto é bom ter amigos e como podemos ajudar-nos uns aos outros, — respondeu o pintinho.

— Como assim? — perguntaram as galinhas.

— Estes são meus amigos, e muito me ajudaram durante a minha viagem. D. Raposa salvou-me das galinhas, enquanto o rio e o espinheiro impediram que os filhos do fazendeiro, com seus cavalos, nos alcançassem, e contou suas aventuras.

Enchendo-se de coragem, o pinto sura continuou: — Proponho uma grande mudança neste galinheiro. Vamos decidir juntos o que fazer para vivermos felizes. O que vocês acham? O que devemos fazer para vivermos bem uns com os outros? (Aqui as crianças devem apresentar suas sugestões para resolver o problema do pintinho.)

— Muito bem, aprovado! — gritaram todos.

O pinto sura criou alma nova e deu um pinote de alegria. Pulou *para cima de um jacá*, e cantou feliz.

— Cõ-cõ-ri-có!

Obs.: No original de Monteiro Lobato o pinto sura quer levar sua cartinha ao rei, e acaba sendo perseguido por seus soldados. De volta ao seu galinheiro, é recebido com festa, pois havia se passado muito tempo, o velho galo havia morrido e ele era agora um "formoso galo". Para tornar a estória mais próxima da realidade da criança, substituímos o rei e os soldados pelo dono do galinheiro, e seus filhos. Quanto ao final, foi totalmente modificado para que servisse aos nossos propósitos: fazer uma avalia

ção do grau de compreensão da criança sobre a importância do viver em comunidade, e a necessidade que os homens têm uns dos outros, bem como evitar a idéia de que a beleza física é mais importante do que o companheirismo.

DESENVOLVIMENTO:

- Contar a estória "O pinto sura", até o ponto em que ele propõe uma mudança no galinheiro.
- Discutir com os alunos alguns aspectos da estória:
 - .o pintinho que sofre a indiferença e até a agressão de seus companheiros, simplesmente por ser feio;
 - .a alegria do pintinho ao encontrar amigos, quem lhe dê atenção e afeição (raposa, rio e espinheiro);
 - .a troca de serviços, cada um cooperando como pode para salvar o pintinho.
- Com a classe, levantar os aspectos negativos da vida no galinheiro, e o que nele deveria ser mudado.
- Terminar a narração da estória, incluindo nela as conclusões a que chegaram os alunos.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Ouviu a estória com atenção e interesse?
- Participou ativamente da discussão sobre a estória?
- Quais foram suas dificuldades?

A estorinha do pinto sura foi muito bem recebida pelas crianças. Ouviram-na com atenção, e participaram intensamente.

Primeiro, durante a narração da estória, vibrando, torcendo pelo pintinho:

"Pelo amor de Deus!"

"Chiiiii....., e agora?"

"Puxa!"

"Ah ..."

"Vai espetar a perna do cavalo ..."

"Ih ... babau pintinho."

"Ah, o cavalo pode saltar!"

"Ah, só porque ele não tinha rabo ..."

Ficaram tão interessadas que, quando numa das classes a aplicadora foi interrompida por alguém que batia à porta, as crianças protestaram: *"Ah, não deixam a gente escutar a estória!"*.

Mais tarde, convidadas a ajudar a solucionar os problemas do pintinho, deram muitas opiniões. Eis alguns exemplos:

Prof.^a aplicadora

Crianças

- | | |
|---|--|
| <p>— Por que o pintinho apanhava?</p> | <p>— Porque era feio.</p> |
| | <p>— Se eu fosse feio eu não apanhava!</p> |
| | <p>— Pode ser feio, mas tem o coração bom!</p> |
| | <p>— É porque ele não tinha rabinho.</p> |
| <p>— Como nós poderíamos resolver o problema do pintinho?</p> | <p>— Comendo todas as galinhas.</p> |

—Não, o pintinho. O que ele deveria fazer?

—Ah, mas o pintinho não pode ria viver sozinho. É importante ter amigos, não é?

—Mas, é só para brincar?

—Como seria a vida da gente sem amigos?

—Pois, então. O pintinho não pode ficar sem amigos. As galinhas, os patos, os perus batem nele. O que fazer?

—Podia dar uma lição nas galinhas prá elas aprender a não bater mais nos pintinhos...

—Ele se escondia e vivia sozinho!

—É, a gente brinca....

—Para brincar ...

—Jogar bola ...

—Passear ...

—Para não ficar sozinho, para ter com quem brincar!

—Não, os amigos ajuda a gente!

—Para ajudar a gente a tirar a bicicleta, consertar as coisas que a gente tem prá fazer.

—Porque um ajuda o outro. Se a gente não sabe uma coisa, o outro ensina.

—Para um ajudar o outro.

—Triste ...

—Chata ...

—Tinha que mudar as pessoas que batia no pintinho e os outros serem amigos do pintinho!

—Fazer eles ficarem amigos ...

—As brigas ... Eles deviam ser amigos para um ajudar o outro.

—O pintinho tinha que ter rabo!

—Todas as galinhas, todos os do

galinheiro tinham que ser amigos. Os de fora também.

— Serem amigos dos de dentro e dos de fora.

— Não podiam judiar do pintinho. Porque se eles ficassem sem rabo? Todos iam judiar deles também!

— Se o pintinho não tem rabo ele é bonitinho, também.

— Tinha que mudar as brigas, que todos serem amigos.

Apesar da ampla participação das crianças, nem todas aplicadoras se saíram bem nesta atividade. Uma delas, apesar de ter bastante expressão para contar estória, contou-a exatamente como a apresentamos no "Guia", inclusive empregando palavras como "embornal". A estória ficou muito longa e as crianças, nessa classe, se cansaram um pouco.

Já nas outras escolas, as aplicadoras contaram a estória com suas próprias palavras, rapidamente, de modo que despertaram muito mais a atenção das crianças.

Também entendemos, agora, que deveríamos ter ressaltado, no manual, a possibilidade de se realizar a mesma atividade através de outras estórias, que apresentam a cooperação, o trabalho em grupo, como um valor. É o caso, por exemplo da estória que narra a derrota da lebre pelo grupo dos jabotis!

ATIVIDADE 04.

TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- .um violão, flauta ou piano (se possível);
- .instrumentos de percussão.

DESENVOLVIMENTO:

- Convidar as crianças a criarem algumas canções, tendo por tema a estória do "Pinto Sura". Sugerir
 - .uma canção para o pintinho cantar enquanto viaja em direção à casa do dono do galinheiro;
 - .uma canção para cantarem, no final da estória, quando todos se tornam amigos e procuram ajudar-se mutuamente, e outras mais.
- Deixar as crianças criarem livremente, sem obrigá-las a rimas. Geralmente elas inventam letra e melodia ao mesmo tempo, mas, se preferirem, podem inventar primeiro os versos, e depois musicalizá-los.
- O trabalho da criação de canções deve ser de todo o grupo. Entretanto, algumas crianças mostrar-se-ão mais aptas para isso, e darão uma contribuição maior. O professor, nesta atividade, se limitará a anotar as palavras (e notas musicais, caso seja possível), para que não sejam esquecidas. Caso saiba tocar algum instrumento — piano, violão ou flauta — poderá, à medida em que as crianças inventam a música, ir executando-a no instrumento.
- Criadas as canções, fazer toda a classe cantá-las várias vezes,

para não esquecerem. Elas também poderão ser gravadas!

-Distribuir instrumentos de percussão e, junto com os alunos, criar uma instrumentação para as músicas.

-Fazer com que eles cantem e percutam seus instrumentos, conforme o que ficou determinado.

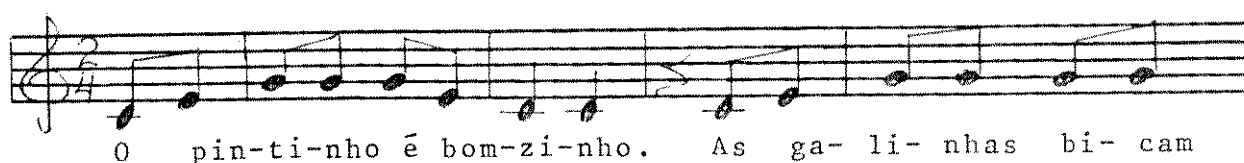
AVALIAÇÃO:

O aluno

- Participou da atividade com interesse?
- Deu a sua parcela de colaboração na criação das canções?
- Sugeriu o quê e como tocar para acompanhar as canções?
- Aceitou a opinião dos outros?
- Percutiu corretamente o que lhe foi determinado?
- Quais foram suas dificuldades?

Esta atividade, apesar da apreensão das aplicadoras a respeito de como conduzi-la, realizou-se satisfatoriamente, considerando-se ter sido esta a primeira oportunidade que as crianças tiveram para criar uma pequena melodia.

De início tanto as aplicadoras quanto as crianças demonstraram muita hesitação, mas aos poucos as crianças se puseram à vontade e acabaram criando, sozinhas, pequenas melodias. Eis alguns exemplos:





o pin- ti- nho. O pin- tinho pro-cu- rou u- ma car- ti- nha
 Pa- ra le- var pro dono do ga li - nhei-ro O pin- tinho encon-
 trou a ra- po- sa E- le não conse- guiu pas- sar o espi-
 nhei- ro. O rio não deixou o pin-tinho passar E todos fica-ram a- migos!

O pintinho é bonzinho.

As galinhas bicom o pintinho.

O pintinho procurou uma cartinha

Para levar pro dono do galinheiro.

O pintinho encontrou a raposa.

Ele não conseguiu passar o espinheiro.

O rio não deixou o pintinho passar...

E todos ficaram amigos!



O pin ti-nho ar ran-jou três- mi gui nhos: O pri- mei-ro
 foi a ra- po-sa, O se- gun-do o espinheiro, O últi- mo o rio

O pintinho arranhou três amiguinhos:

O primeiro foi a raposa,

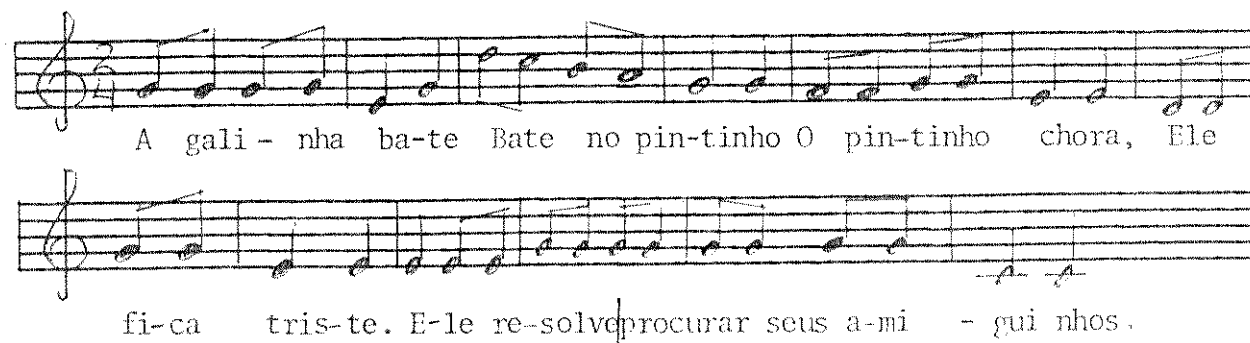
O segundo o espinheiro,

O último o rio.



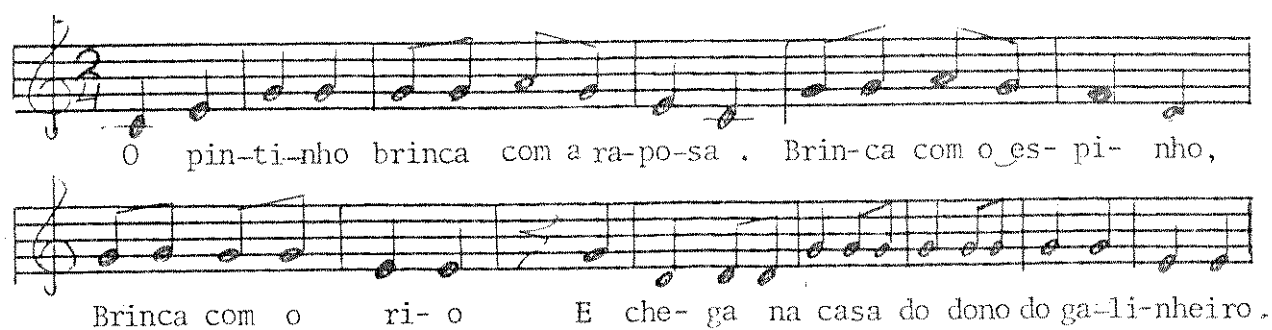
E -le foi fa-lar como fa-zen-dei-ro, Que as ga - li-nhas ba-tem
 ne-le. Ele arran - jou uns cole- gui nhas para aju - dá- lo.
 E- le vol-tou pro gali - nhei ro , fe - liz .

Ele foi falar com o fazendeiro
 Que as galinhas batem nele.
 Ele arranjou uns coleguinhas para ajudá-lo.
 Ele voltou pro galinheiro
 Feliz!



A gali - nha ba-te Bate no pin-tinho O pin-tinho chora, Ele
 fi-ca tris-te. E-le re-solve procurar seus a-mi - gui nhos .

A galinha bate.
 Bate no pintinho.
 O pintinho chora,
 Ele fica triste.
 Ele resolve procurar seus amiguinhos.



O pin-ti-nho brinca com a ra-po-sa . Brin-ca com o es- pi- nho,
Brinca com o ri- o E che- ga na casa do dono do ga-li-nheiro.

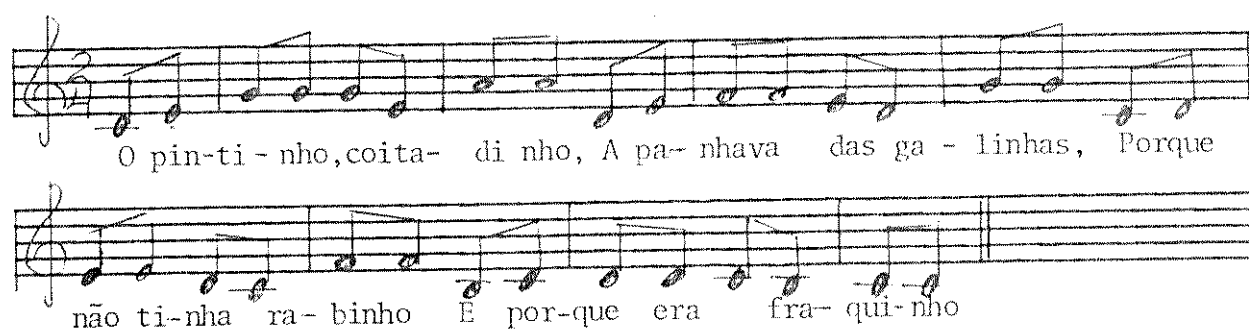
O pintinho brinca com a raposa.

Brinca com o espinho.

Brinca com o rio.

E chega na casa.

Do dono do galinheiro.



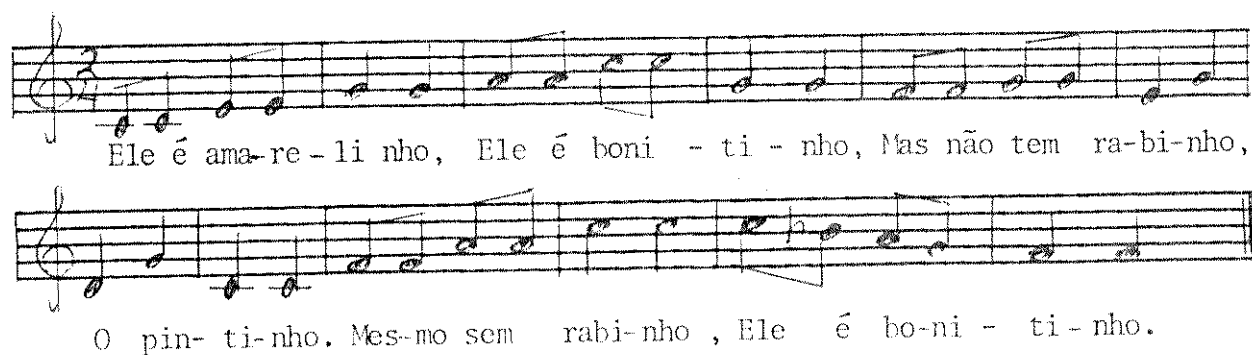
O pin-ti - nho, coita- di nho, A pa- nhava das ga - linhas, Porque
não ti-nha ra- binho E por- que era fra- qui- nho

O pintinho coitadinho,

Apanhava das galinhas,

Porque não tinha rabinho

E porque era fraquinho.



Ele é ama-re- li nho, Ele é boni - ti - nho, Mas não tem ra-bi-nho,
O pin- ti- nho. Mes- mo sem rabi- nho , Ele é bo- ni - ti- nho.

Ele é amarelinho,
Ele é bonitinho,
Mas não tem rabinho.
O pintinho,
Mesmo sem rabinho,
Ele é bonitinho.

Neste último exemplo as crianças criaram uma letra sobre uma melodia já conhecida delas, a música "Os pintinhos", só modificando a última frase melódica. Mas isto foi feito inconscientemente, sem que percebessem que estavam apenas modificando a letra de uma música já conhecida! As outras melodias, não. Foram inteiramente criadas por elas.

ATIVIDADE 05.
TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.
MATERIAL NECESSÁRIO: .folhas de papel manilha ou similar; .tinta guache, látex ou similar; .pincéis; .vasilhas com água (para limpeza dos pincéis); .trapos (para limpeza dos pincéis); .jornais (para forrar o chão); .papel dobradura de várias cores, ou retalhos de papel colorido (embrulho, dobradura, laminado etc.);

.colas;
 .tesouras;

DESENVOLVIMENTO:

- Pedir às crianças que, em grupo de três ou quatro, façam uma pintura, colagem ou qualquer outro tipo de trabalho, sobre a história do pintinho sura.
- Deixar que elas se organizem sozinhas, formando os grupos.
- Distribuir o material necessário.
- Prontos os trabalhos, conversar com as crianças a respeito, estimulando-as a uma expressão oral. Depois, convidá-las a fixá-los nas paredes ou quadro mural.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- No grupo, apresentou sugestões sobre o quê e como fazer?
- Aceitou a opinião dos colegas de grupo?
- Compartilhou o material?
- Participou ativamente na execução do trabalho? Concluiu a sua parte?
- Conseguiu comunicar uma idéia ou sentimento?
- Quais foram suas dificuldades?

Também nesta atividade, cuja proposta era um trabalho em grupo, as crianças acabaram realizando cada qual o seu. Em duas das quatro escolas, entretanto, a proposta de um trabalho individual partiu das próprias aplicadoras.

Numa delas a aplicadora emendou vários pedaços de papel,

de modo a obter uma tira comprida. Convidou as crianças a pintá-la, mas cada criança desenhou no seu pedaço, sem se incomodar com o que os colegas do lado faziam. Foi, portanto, um trabalho individual, ainda que realizado num só papel!

Em outra escola, as crianças foram convidadas a trabalhar de duas formas: primeiro realizando o trabalho individualmente, cada qual na sua folha de papel, e depois em grupos de três ou quatro, numa só folha de cartolina. Nesta segunda etapa apenas um dos grupos realizou realmente um trabalho de equipe, cada qual desenhando um elemento da cena, de modo a obter, no final, um trabalho único. As outras todas pintaram em cada canto do papel, de modo que resultaram trabalhos opostos e independentes.

Alguns exemplos dos trabalhos realizados nesta atividade podem ser observados no anexo II, págs. 126-136.

ATIVIDADE 06.
TEMPO PREVISTO: 60 minutos aproximadamente.
MATERIAL NECESSÁRIO: .a estória do "Pinto Sura"; .as canções criadas pelas crianças.
DESENVOLVIMENTO: -Relembrar a estória. Contá-la novamente ou deixar (o que é mais aconselhável) que as próprias crianças a recriem. -Convidá-las a escolherem os papéis que irão representar. Por certo, todas ou quase todas irão querer fazer o pintinho. Cabe

ao professor descobrir uma maneira de valorizar todos os outros personagens, de modo que as próprias crianças façam a sua opção por um deles. É importante que a escolha de papéis seja feita pela criança, e não imposta pelo professor!

-Para o aproveitamento de todos os alunos na dramatização, pode-se utilizar várias crianças para representarem o rio, o espinheiro (ver atividade , pág.), cavalos, galinhas, patos etc. O importante é encaixar todos na dramatização.

-Distribuídos os papéis, deixar que dramatizem livremente, sem forçá-las a decorar as falas. O diálogo deve ser espontâneo, sendo a estória apenas um apoio. Ela, inclusive, pode sofrer alterações. O importante é deixar as crianças livres para se identificarem plenamente com o jogo dramático desenvolvido.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- Participou ativamente da dramatização?
- Dialogou com desembaraço e espontaneidade?
- Quais foram suas dificuldades?

Nesta primeira experiência de dramatização livre sobre uma determinada estória, as crianças ficaram muito inibidas, apresentando dificuldade em criar as falas. Muitas só faziam os gestos, incapazes de dialogar espontaneamente com os colegas.

Aos poucos, com o incentivo das aplicadoras, foram conseguindo desenvolver a dramatização, mas sempre se apoiando na aplicadora, que ia relembrando, com elas, a estória.

A dificuldade das crianças em realizar esta atividade

não foi surpresa. Ao contrário da atividade 01 (pág. 284), na qual realizaram o jogo dramático criando não só as falas como as situações a serem dramatizadas, nesta atividade elas deveriam se sujeitar a um enredo. Dada a exigüidade do tempo, a estória não foi perfeitamente assimilada pelas crianças e, aí, a dificuldade em criar as falas.

Na parte de movimentação e expressão corporal, as crianças estiveram excelentes. Os grupos que representaram o espinho, por exemplo, faziam caretas e movimentos agressivos, enquanto que os que representavam o rio criaram movimentos ondulantes com o corpo.

As aplicadoras deixaram às crianças o encargo de dividir os papéis. De início todas queriam ser o pintinho, mas depois de uma experiência na qual cada um "testou" como iria representá-lo, concordaram em assumir outros papéis, escolhendo apenas uma para representar o "herói" da estória. Não houve brigas, discussões ou amos por isso! Foi uma decisão serena do grupo!

Em todas as classes as crianças participaram com interesse e emoção.

ATIVIDADE 07.
TEMPO PREVISTO: 60 minutos aproximadamente.
MATERIAL NECESSÁRIO: .papel colorido (crepom, dobradura, de embrulho etc.); .cartolina; .retalhos de tecido; .fitas;

.corda;
 .barbante;
 .cola;
 .tesoura;
 .fita adesiva;
 .espigas de milho;
 .uma sacola;
 .chapéus de palha.

Obs.: O material aqui apresentado deve ser encarado como uma simples sugestão. Professor e alunos, juntos, deverão de terminar o quê e como usar o material para fazer a caracterização dos personagens.

DESENVOLVIMENTO:

- Junto com os alunos, decidir sobre o material a utilizar.
- Ajudar as crianças a se organizarem em grupos para realizarem a caracterização dos personagens.
- Durante a realização do trabalho, orientar no que for preciso, deixando, entretanto, que as idéias surjam das próprias crianças.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- No grupo, apresentou sugestões? Acatou a opinião dos colegas?
- Compartilhou o material?
- Participou ativamente na execução dos trabalhos? Concluiu sua tarefa?
- Na escolha e uso do material demonstrou inventividade?
- Quais foram suas dificuldades?

Nesta atividade as crianças realmente fizeram pleno uso de sua imaginação. A princípio receosas diante do inusitado de, elas próprias, criarem uma fantasia, acabaram realizando suas caracterizações. Trabalharam com muito interesse, e poucas necessitaram a ajuda das aplicadoras, que se restringiram a tarefas como usar a fita adesiva, fazer furos numa cartolina dura, dar laços, ajeitar um chapéu, pregar orelhas etc. Muitas das crianças pediram para grampear rabos e asas na própria roupa! Enfim, requisitaram as aplicadoras diante de dificuldades técnicas, apenas.

Ficaram tão entusiasmadas com o que criavam que nunca davam por terminado o trabalho. Iam aperfeiçoando-o ou criando outros detalhes. Foi realmente um custo fazê-las encerrar a atividade. E todas se negaram a tirar a fantasia! Foram para casa ou assistiram as outras aulas do dia, assim, enfeitadas!

Numa das classes a professora colocou um espelho à disposição das crianças. Estas não cansavam de se admirar, demonstrando uma alegria imensa, uma satisfação enorme em estarem com a roupa que *"Eu mesmo fiz, tia!"*.

Na caracterização as crianças que seriam o "fazendeiro" e os "filhos do fazendeiro" fizeram chapéus, bigodes, gravatas, botas e chicotes. Uma das raposas ficou perfeita: rabo, focinho (colado no nariz) e uma casquete onde pregou as orelhas. Os cavalos fizeram rabos e orelhas; as aves "penas" pregadas por todo o corpo, crista, bico, rabinho, e até esporas!

Nas quatro escolas as crianças que iriam representar o rio fizeram fantasias parecidas: retalhos de papel azul pregados por todo o corpo. O mesmo no caso dos espinheiros, que empregaram papel verde recortado em forma de espinhos. Fizeram até máscaras! Numa escola foram para o jardim onde recolheram um ga

lho seco de uma planta com espinhos, para completar a fantasia e torná-la mais real.

ATIVIDADE 08.
TEMPO PREVISTO: 30 minutos aproximadamente.
MATERIAL NECESSÁRIO: .instrumentos de percussão; .objetos vários para serem utilizados como instrumentos de percussão (tampas de panela, garrafas com água, pedaços de madeira, latas, balde com água etc.).
DESENVOLVIMENTO: -Retomar a estória do pintinho sura e, passo a passo, decidir com os alunos que sons utilizar para uma melhor ambientação da estória. Os sons poderão ser vocais, percussão do corpo ou percussão de instrumentos e objetos, como por exemplo: .com a voz imitar o cacarejar das galinhas, o canto do galo, o grasnar dos patos; .o barulho do rio que pode ser feito mexendo-se na água de um balde; .o barulho do espinheiro que pode ser feito quebrando-se galhos secos, raspando lixas; .batidas de tambor podem acompanhar a fala do dono do galinheiro Exemplo: "Já com este pinto malcriado fora daqui !" 

.batidas de pratos após a fala do "dono do galinheiro", ou para comunicar a entrada de alguém;

.batidas de coco e pauzinhos imitando o galope dos cavalos. Mas estas são apenas sugestões; os alunos é que deverão decidir o quê e como tocar.

-Determinar um grupo de alunos para cantar e fazer os efeitos sonoros da peça, enquanto o resto dramatiza a estória.

AVALIAÇÃO:

O aluno

- No grupo, apresentou sugestões sobre o quê e como tocar? Quais?
- No grupo, aceitou a opinião dos colegas?
- Percutiu e/ou cantou o que lhe foi determinado?
- Participou ativamente da dramatização?
- Dialogou com desembaraço e espontaneidade?
- Quais foram suas dificuldades?

Nesta última atividade, as crianças, um pouco mais desinibidas, foram bastante espontâneas na dramatização. Os diálogos, a movimentação, tudo, enfim, foi realizado por elas com maior facilidade, ainda que dependentes da ajuda da aplicadora em lhes lembrar determinadas passagens da estória.

Acreditamos, entretanto, que se a atividade pudesse ter sido repetida várias vezes, as crianças teriam chegado — sem coações ou imposições, sem decorar falas ou expressões, movimentos e postura — a uma forma de dramatização bastante expressiva.

O mais importante a ser ressaltado nesta atividade foi a alegria, o envolvimento das crianças (de todas elas e não apenas

de umas poucas privilegiadas escolhidas pela professora para "fazer teatro", patente na forma como se portaram.

Mas o maravilhoso, nesta atividade, foi justamente a dialética que o jogo dramático comporta, — assim como todas as outras formas de expressão poética — tornando-as

uma brincadeira-séria,

um sonho-realidade.

Célia Maria de Castro Almeida

FAZ-SE ARTE NA PRÉ-ESCOLA ?

uma reflexão,
uma proposta,
uma prática,
uma crítica.

Dissertação apresentada
como exigência parcial para obtenção
do grau de Mestre em Educação (Metodologia do Ensino) à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Professor Doutor Milton José de Almeida.

Campinas - 1981

ANEXO II

- ALGUNS EXEMPLOS DOS TRABALHOS REALIZADOS PELAS CRIANÇAS.

Obs.: Dada a impossibilidade da reprodução em cores dos trabalhos das crianças, organizamos os originais num anexo especial, o qual colocamos à disposição dos interessados para eventuais consultas.

TRABALHOS RELATIVOS À ATIVIDADE 02

(Anexo I, págs. 85 e 86).

Tratava-se, nesta atividade, de desenhar algo que as crianças gostariam de imitar com o corpo. Em algumas escolas a imitação corporal foi feita antes do desenho, enquanto que, em outras, as crianças primeiro decidiram sobre o quê desenhar, executaram o trabalho, e depois fizeram a expressão corporal.

O material proposto foi o giz de cera para desenhar e a aguada de anilina para colorir o trabalho. Foi explicado que a anilina só daria cor ao papel onde não se tivesse utilizado o giz de cera.

Em duas escolas as aplicadoras providenciaram muitas cores de anilina e deixaram às crianças várias opções de escolha. Nas outras, prepararam apenas uma cor, o que não possibilitou a escolha ou a busca de novas cores, através da mistura das mesmas.

Em todas as escolas as crianças já estavam acostumadas a desenhar com giz de cera, mas empregavam-no como o lápis de cor, ou seja, sem a preocupação em obter o colorido intenso e brilhante que o material pode proporcionar. As crianças foram convidadas a utilizar o giz desta forma, isto é, a procurar obter um forte colorido. Mas, em apenas uma das escolas este efeito foi obtido.

Também observamos que estavam acostumadas a desenhar primeiro com o lápis preto, e apenas recobriam o desenho ou pintavam dentro dele, com o giz de cera. Foram aconselhadas a não agir desta forma, mas a desenhar diretamente com o giz. Nem todas, entretanto, assim o fizeram. Sentiam-se inseguras, com "...medo de

errar", e por isso insistiam em utilizar o lápis, que pode ser apagado!

A anilina nunca tinha sido usada em nenhuma das classes. Esta primeira experiência foi muito agradável às crianças, mas poucas delas se aventuraram a misturar, no papel, as diferentes cores. A maioria escolheu uma determinada cor, e com ela recorreu inteiramente o trabalho.

E.E.P.G. da Vila Industrial.

"Eun." (7 anos) queria fazer, na expressão corporal, um passarinho. Por isso desenhou sobre este tema. Fez uma "...família de passarinho: o pai, a mãe e o filhotinho", levantando vôo. Preocupou-se não só com a forma, mas também com a cor, tendo pintado o desenho com um amarelo bem intenso, realçado ainda mais pela anilina rosa.

"Eun." estava na fase esquemática, como se pode perceber pelo modo como arrumou os elementos no espaço, não se esquecendo, inclusive, de representar a linha de base, o "chão", que pintou de marrom.

"Em." (6 anos) também desenhou sobre pássaros. Fê-los em diferentes tamanhos e posições. O esquema da forma é o mesmo, mas soube variá-lo segundo a sua intenção de representar a ave em situações diferentes: o pássaro maior tem as asas voltadas para trás, indicando um vôo veloz; o pequeno, ao seu lado, já tem as asas "retas", dando a impressão de que está parado no ar (perto do bico o alimento); o passarinho no chão bica algo, enquanto o outro se prepara para levantar vôo.

"Em." coloriu os seus desenhos, mas sem muito interesse

nisso. O mais importante, para ele, foi descobrir as diferentes formas de representação de um pássaro.

"M." (6 anos) estava interessado em leões e tigres, em descobrir a melhor forma de representá-los. Apesar de semelhantes, os primeiros se diferenciam dos últimos pela juba.

Também se preocupou mais com o traçado do que com a cor. Em relação ao uso da anilina empregou-a em dois tons: rosa e azul, misturando-as no próprio papel.

E.E.P.G. do Jardim Leonor.

O primeiro trabalho é de "L.", de 6 anos de idade. Ela representou, obviamente, um animal, mas a observadora não anotou que animal, de modo que não sabemos se é um elefante, um rinoceronte ou outro qualquer. No céu fez pássaros em forma estereotipada.

"L." já tinha plena consciência da representação de perfil: o animal só tem uma orelha (ou é um chifre?), um olho e duas pernas. Também a boca foi desenhada como se fosse vista de perfil.

Apesar de não ter representado o "chão", a forma como arrumou os elementos — animal "em baixo", pássaros e nuvens "em cima" — demonstra que ela já adquiriu a noção espacial própria da fase esquemática.

Neste seu desenho "L." utilizou o giz como se fosse lápis de cor, e ainda mais, desenhou primeiro com o lápis preto.

"M.L." (7 anos) queria fazer a representação corporal de uma flor, e por isso desenhou-a bem grande, no centro do papel, em destaque. Os outros elementos como a casinha, árvore, grama e

nuvens, apenas completam o trabalho.

"R." (7 anos) empregou a anilina de modo diverso de todos os seus colegas: apenas para colorir o "céu". Apesar da proposta ter sido a de desenhar o que gostaria de expressar corporalmente, "R." fez uma paisagem, sem especificar nela o que iria representar. Seu trabalho também é bem típico da fase esquemática.

E.E.P.G. da Vila Teixeira.

"J.R." (6 anos) desenhou um rio com peixes, uma árvore e um passarinho. O interessante em seu trabalho é a forma como ele representou o rio: na parte "superior" do papel, para indicar que o mesmo estava atrás da árvore. Deste modo, temos a impressão que o rio e os peixes flutuam no "céu":

"M." (6 anos) fez um típico trabalho da fase pré-esquemática, como podemos perceber pela forma como ele "espalhou" os elementos desenhados, no espaço. Destes os mais reconhecíveis são um passarinho, um peixe, um maranhão e árvores.

"C." (6 anos) já fez um trabalho o qual indica que ela está na fase esquemática: os elementos foram colocados sobre uma linha de base, há uma nuvem para indicar o céu, e ela usou, ainda, o esquema da cor (árvore verde, maçã vermelha, nuvem azul...).

O tema central de seu trabalho é um coelhinho (que ela iria representar na expressão corporal). Nele fez questão de resaltar (em rosa) o umbigo! É interessante notar, também, a forma como representou a borboleta: como se estivesse sendo vista de cima, mas com dois olhos e boca, o que só seria visto por baixo!

E.E.P.G. do São Bernardo.

Nessa escola ocorreu um fato interessante. Todas as crianças trabalharam sobre um único tema — a bandeira — ou pelo menos a incluíram no trabalho como um elemento decorativo. Apesar dos esforços da aplicadora em motivá-las para outros temas, os desenhos ficaram, todos eles, muito parecidos, como cópias uns dos outros. Também observamos um grande número de estereótipos em todos os trabalhos, o que nos levou a pesquisar o porquê de tal fato.

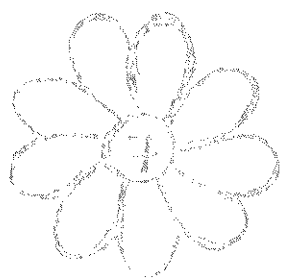
Verificamos que, nessa escola, as crianças tinham, diariamente, uma atividade que consistia em copiar, num caderno quadriculado, determinados desenhos, cujos modelos eram fornecidos pela professora. Observe-se, por exemplo, alguns destes modelos que juntamos aqui, como ilustração. O objetivo, segundo ela, era *"... desenvolver a coordenação motora e a observação"*. E, realmente convicta dos efeitos positivos de tal prática acrescentou: *"Você precisa ver que gracinha... As crianças, no fim do ano, já são capazes de desenhar tudo como se estivessem usando quadradinhos."*

Também observamos que a prática do desenho livre, nessa escola, era quase nula. Nas pastas contendo os trabalhos das crianças verificamos que em 51 deles apenas 13 eram desenhos "livres" (ao contrário de todos os outros que eram simples pintura ou colagem em folhas mimeografadas). Assim mesmo esses desenhos "livres" eram sobre temas determinados pela professora e apresentavam, todos eles, vários elementos esquematizados, desenhos que tinham sido aprendidos nos exercícios feitos no papel quadriculado.

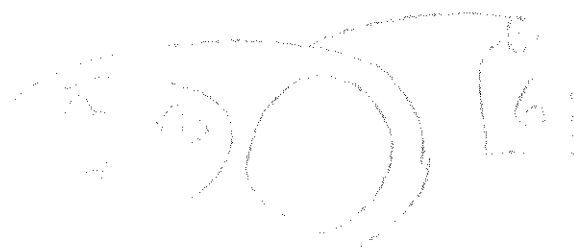
Os trabalhos que apresentamos também contêm, todos eles, muitos elementos estereotipados: estrelas, flores, pássaros, borboleta, árvore de Natal, montanha. Os desenhos são de "E.", "Fl." e "H.", todos com 6 anos.

uno:

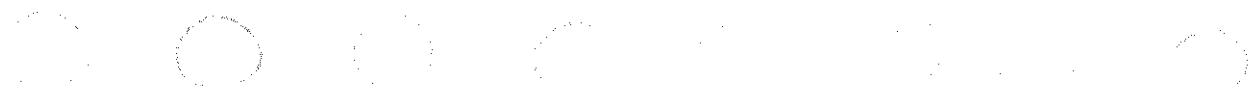
Pinte
7
patal



6

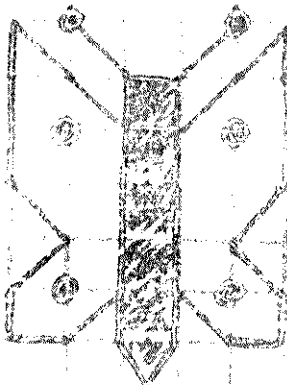


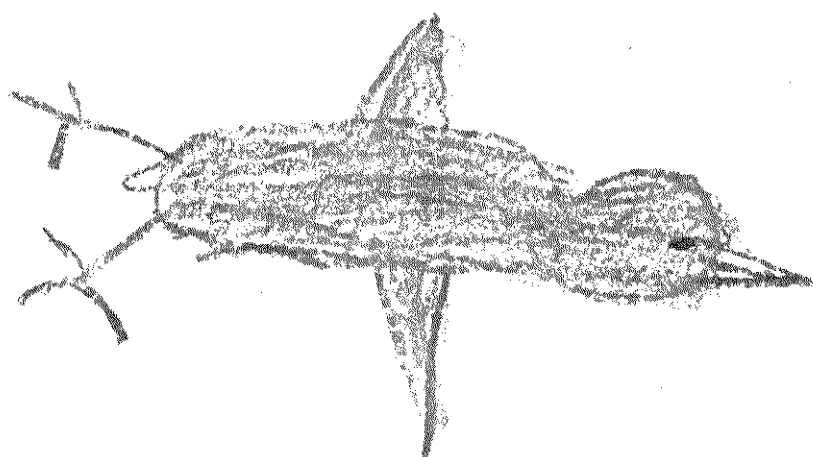
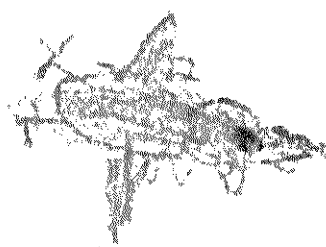
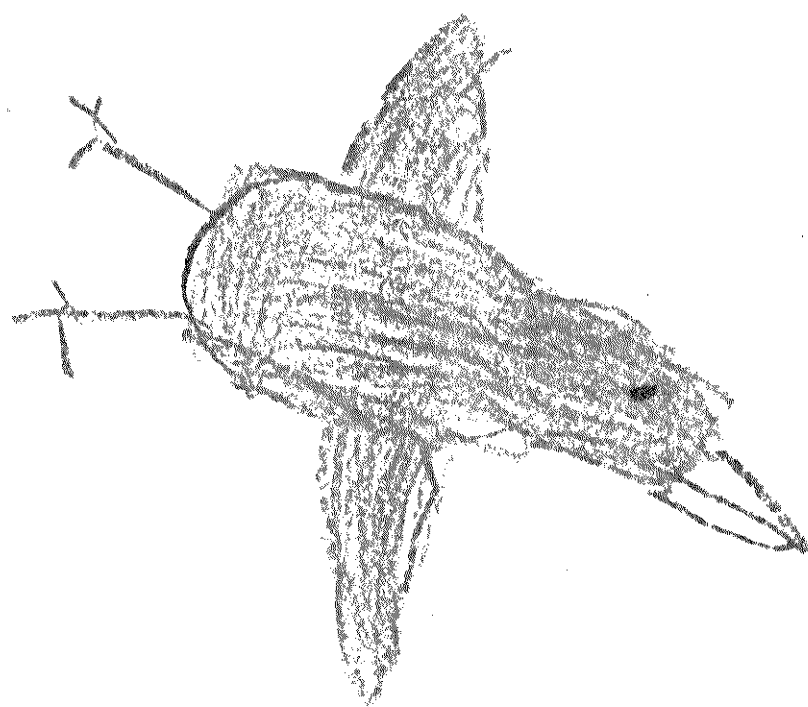
andis conje

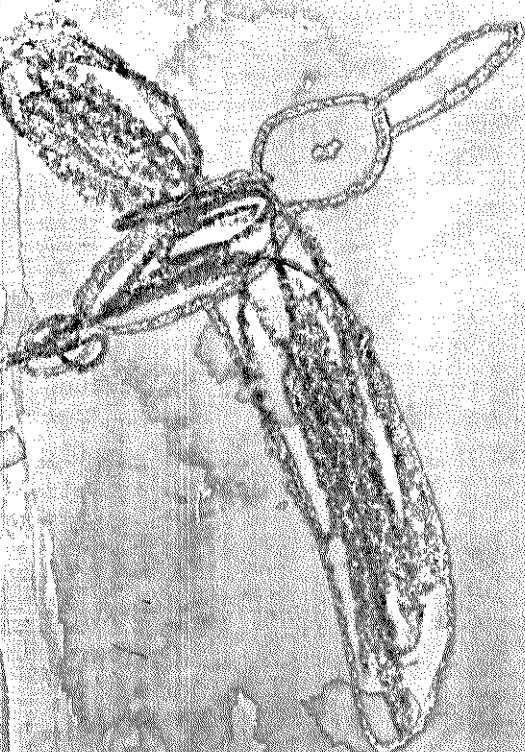
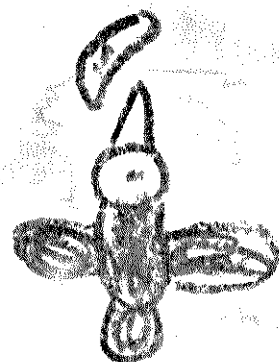


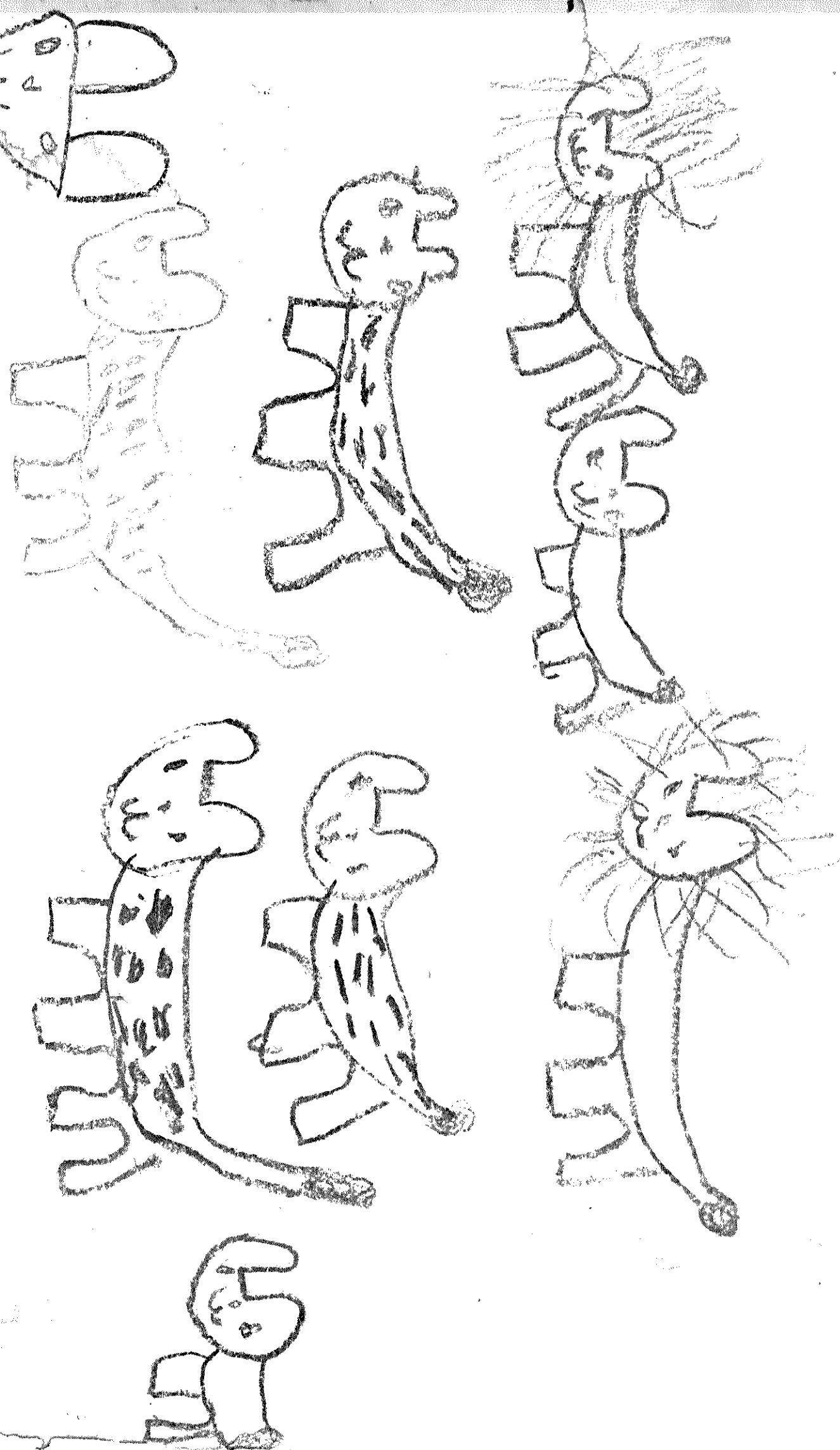
7

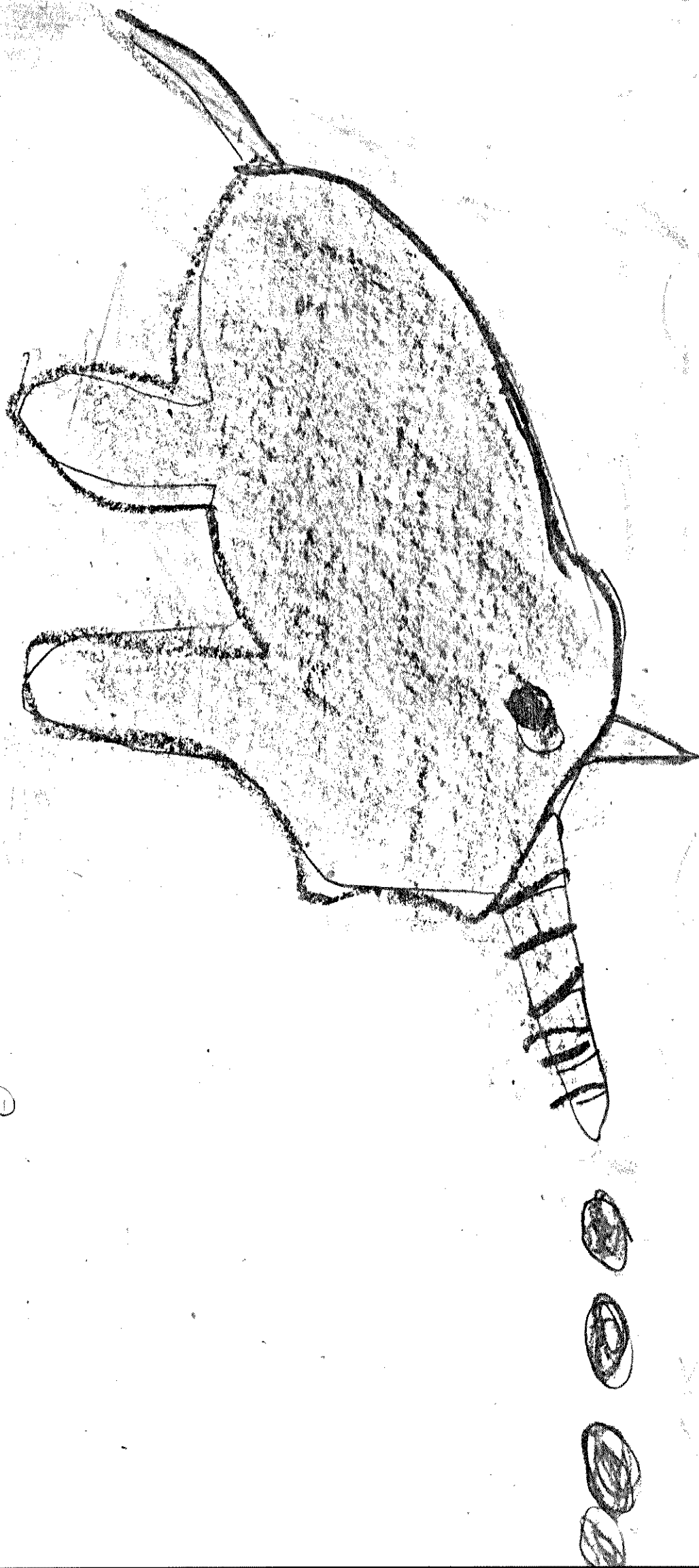
7



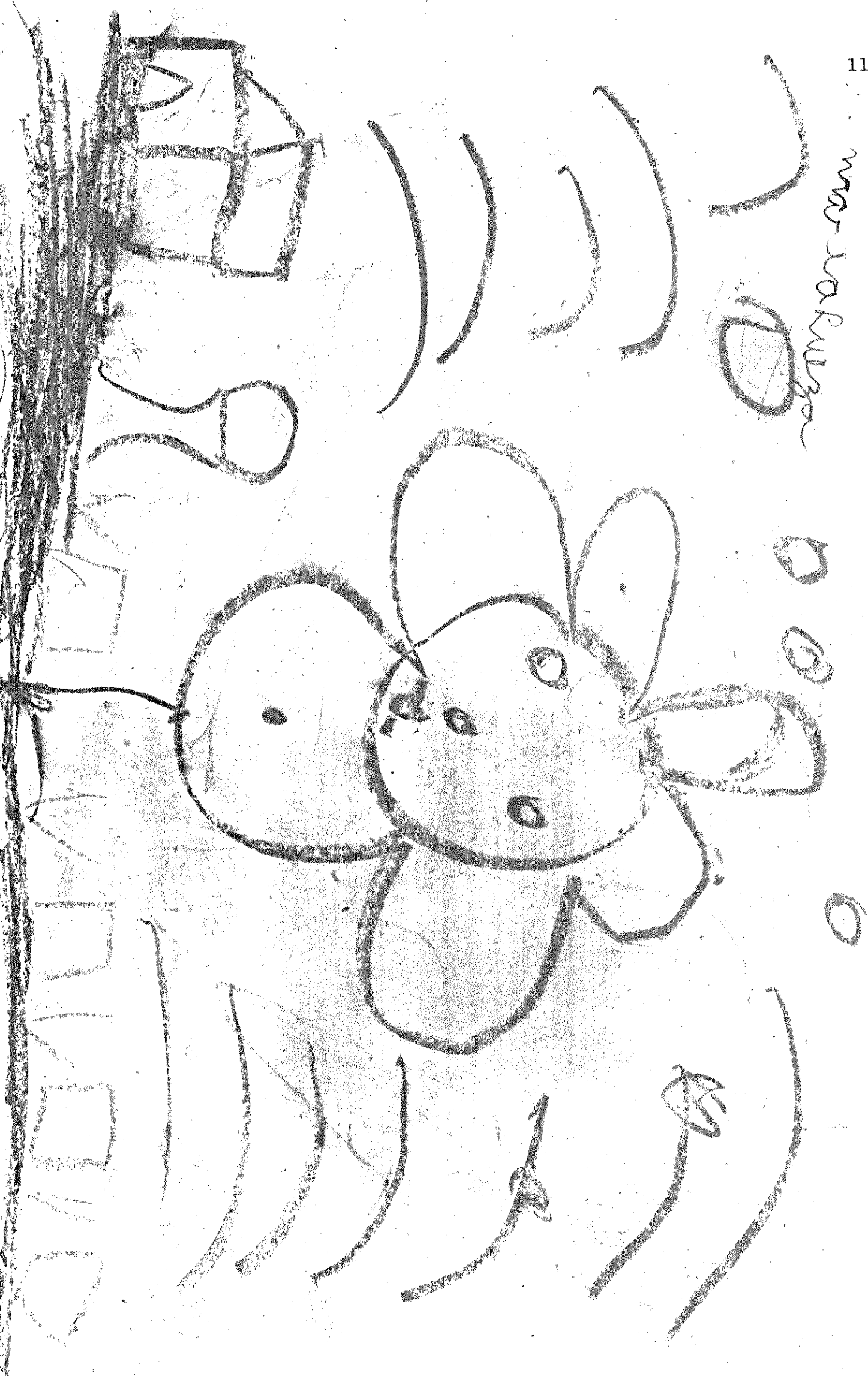


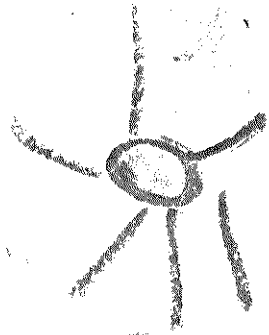




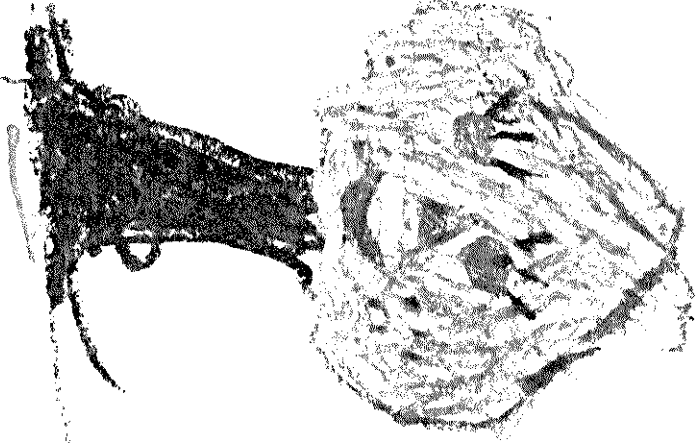


warakulpa





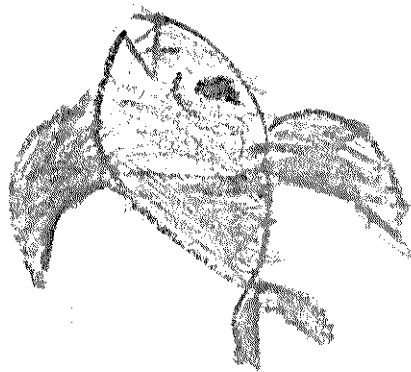
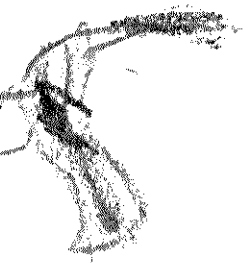
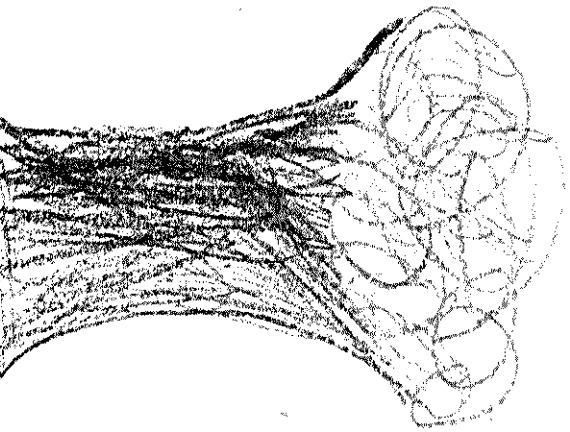
de de



o o

o

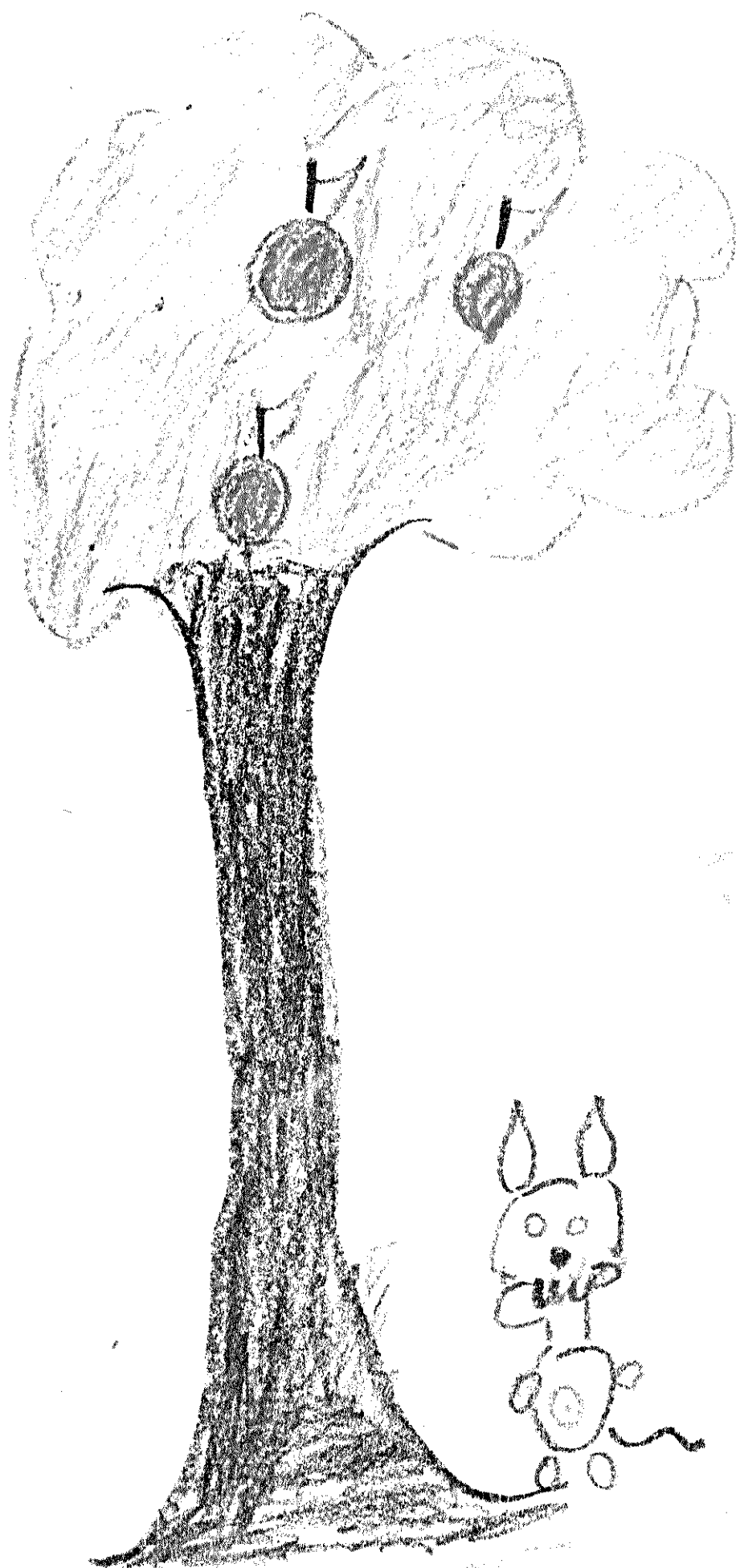
o o o o o o o o o o

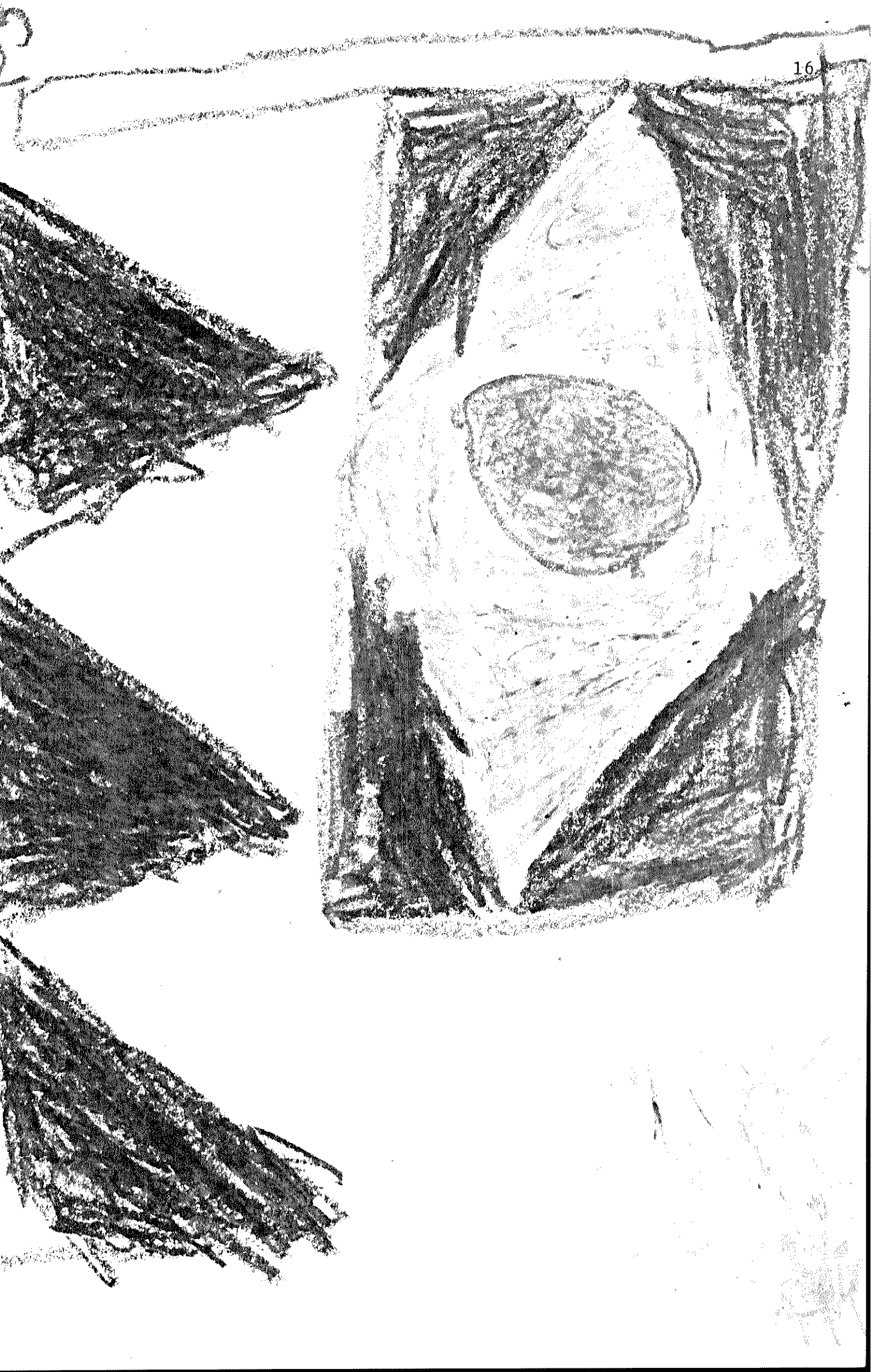




Cristiane

15



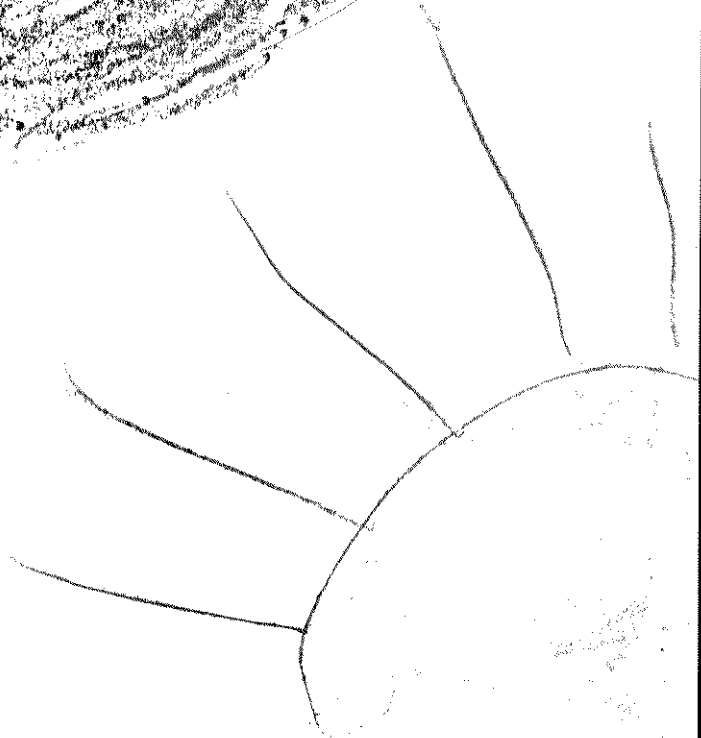
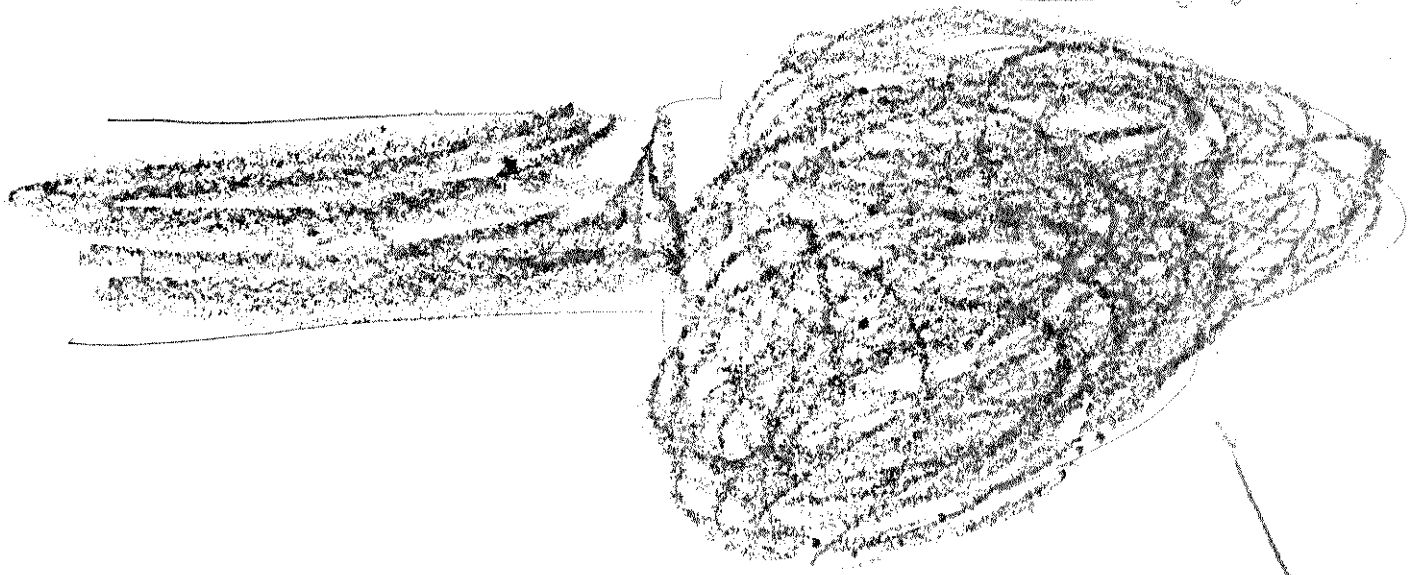
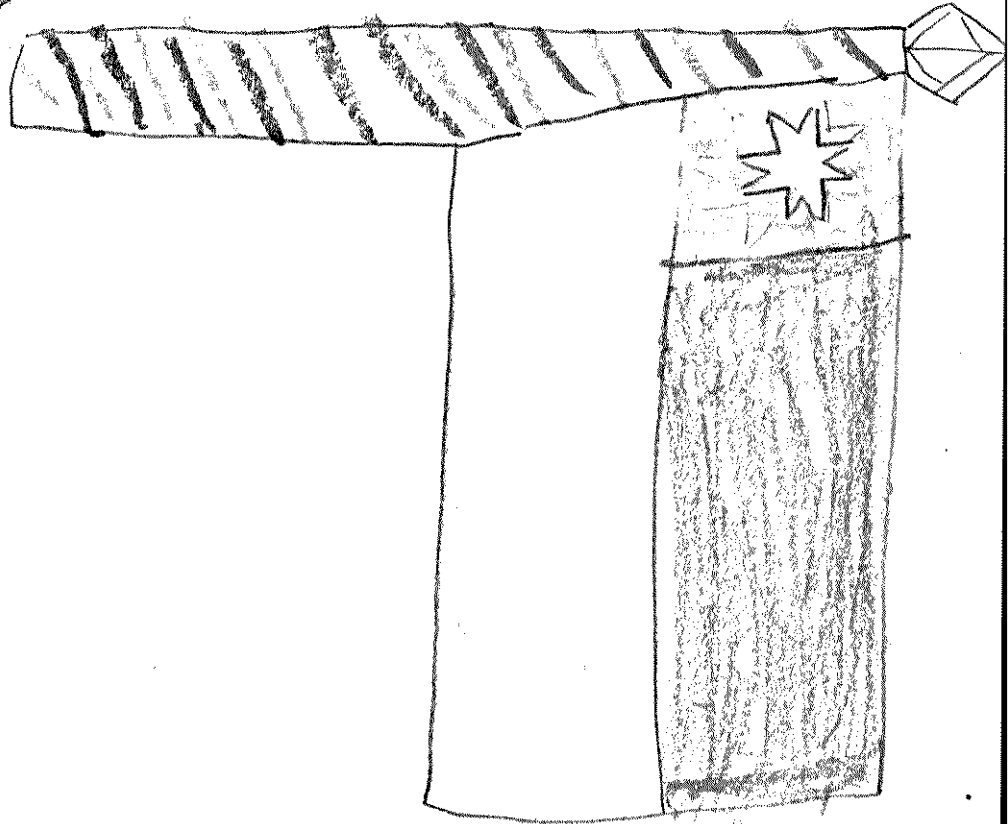
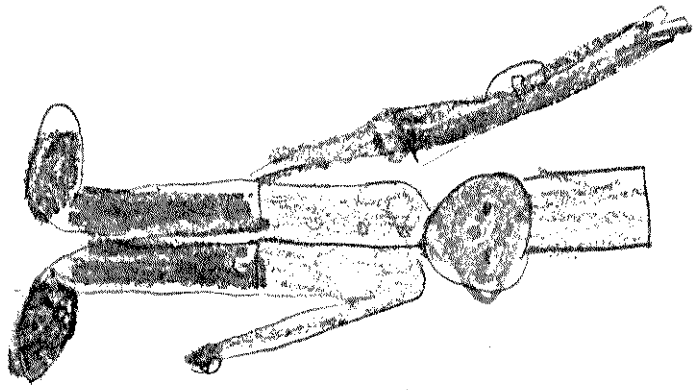


U U U
U U U
U U U



U
A
i
O

U U U
U U U
U U U



TRABALHOS RELATIVOS À ATIVIDADE 02 (anexo I, pág. 129).

O objetivo desta atividade era fazer as crianças observarem a diferença entre um trabalho feito em cores e outro no qual fosse utilizada apenas uma cor. Também era importante levá-las a optar por um deles, e a justificar a escolha, numa tentativa de fazê-las aprender, desde já, a realizar uma crítica consciente.

A proposta era executar um desenho em uma só cor, e depois repeti-lo em cores. Muitas crianças, entretanto, fizeram apenas um trabalho (em uma só cor ou em várias) ; outras realizaram os desenhos segundo o procedimento proposto, mas sobre temas diferentes. Elas não foram forçadas a proceder conforme a proposta da aplicadora, e por isso aconteceu esta diversidade de formas na realização dos trabalhos.

Quase todas preferiram o desenho em cores, explicando simplesmente: *"...porque ficou mais bonito"*, ou *"...porque é mais colorido"*.

E.E.P.G. do São Bernardo.

"F.L." (6 anos) fez três desenhos. Nos dois primeiros o tema é um avião parado no aeroporto. Um dos desenhos é apenas em laranja, enquanto no outro usou várias cores, e acrescentou uma bandeira. No terceiro trabalho, também em cores, o avião foi desenhado voando sobre um caminhão, atrás do qual corre um cachorro.

Outro detalhe importante é que "F.L.", apesar de sua pouca idade, já tinha descoberto que o céu e a terra se encontram no horizonte! Também percebeu as possibilidades que o material em-

pregado lhe oferecia, e utilizou o giz de modo a obter um forte colorido.

E.E.P.G. da Vila Industrial.

"Cl.", de 6 anos, desenhou um homem fazendo demonstração de força, preenchendo o resto do espaço com passarinhos, e também com um avião (no desenho em cores). Ele gostou mais do último, porque *"...ficou mais bonito"*.

"W." (7 anos) quis representar *"...um dia de chuva"*. Há muitas nuvens no "céu", e a chuva cai (os riscos por todo o trabalho). No desenho em cores também há chuva, mas não há nuvens e o sol sorri. "W." preferiu este último trabalho, também, porque *"...ficou mais bonito"*.

E.E.P.G. do Jardim Leonor.

"M." (6 anos) fez dois desenhos sobre a figura humana. A figura feminina ficou mais colorida, porque ele pintou o vestido da mulher. Preferiu o desenho a uma só cor,

"E." (6 anos) ainda não atingiu plenamente a fase esquemática. Talvez por isso se interessou mais pelo traçado do que pela cor, razão pela qual acabou fazendo os dois desenhos em uma cor, apenas. Um deles (cujo traçado foi feito em marrom) ganhou um pouco mais de colorido, porque ela pintou a flor (de azul), e também todo o fundo do desenho (em verde). Achou, assim, que este era o desenho colorido, o qual preferiu: *"Gostei mais do colorido"*.

E.E.P.G. da Vila Teixeira.

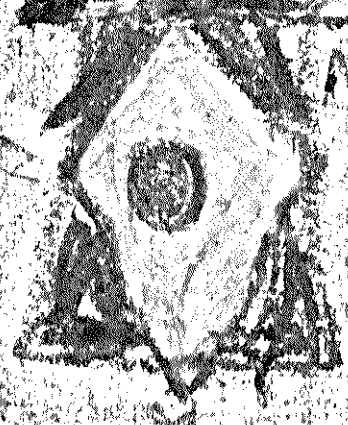
"Cas." tinha 6 anos de idade. No primeiro desenho ele empregou apenas uma cor, e, no segundo, várias, apesar de ter utilizado o giz apenas para traçar, e não para colorir o trabalho.

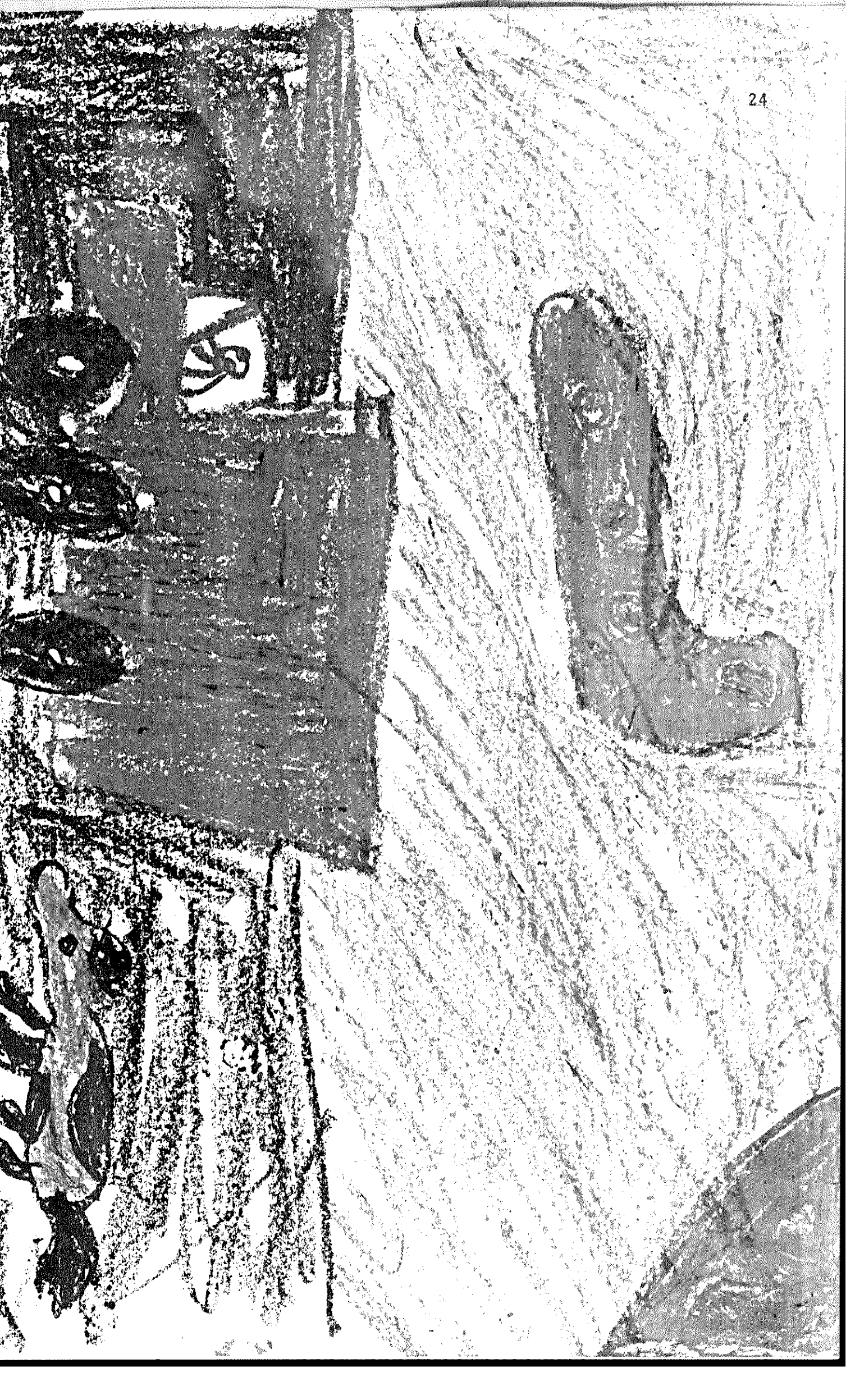
Em ambos os desenhos ele fez uma tartaruga imensa, com seis (!) patas. Gostou mais do segundo trabalho, e enfeitou-o mais que ao primeiro, com estrelas e "bolinhas" coloridas.

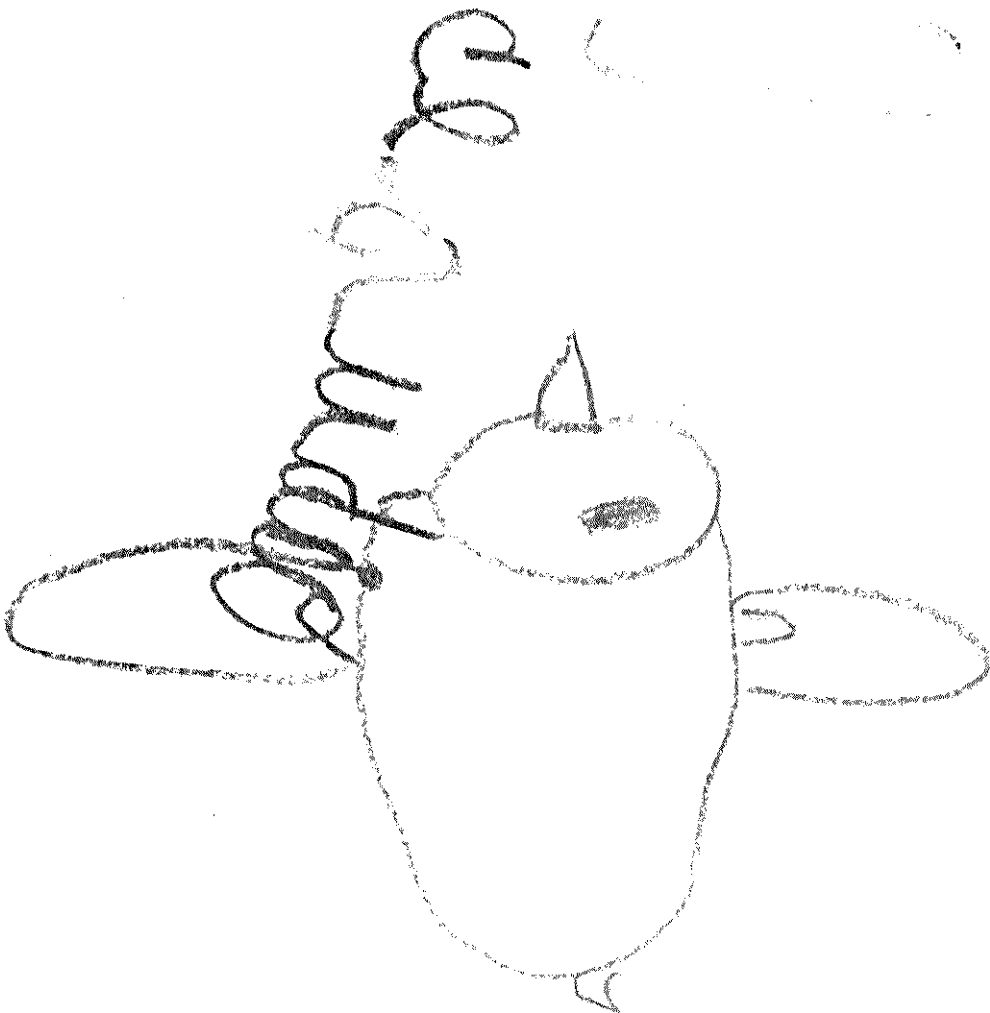
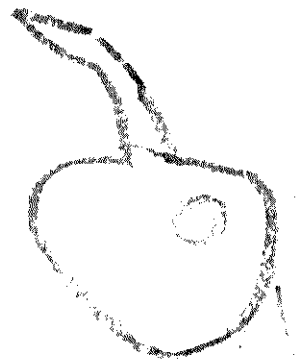
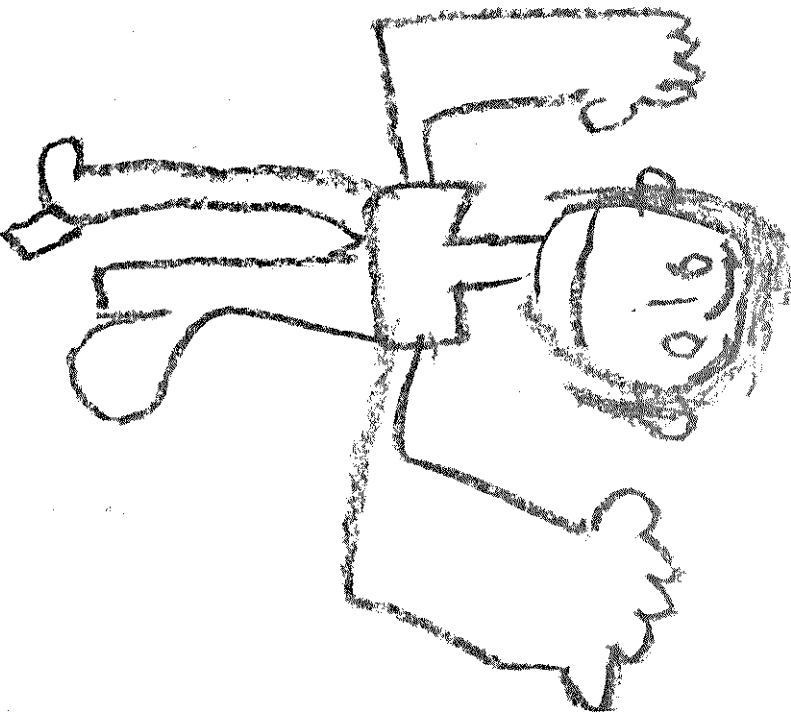
"R." (6 anos) fez seus dois desenhos sobre o mesmo tema. Só a árvore é diferente (no primeiro era um coqueiro). Também gostou mais do trabalho em cores.

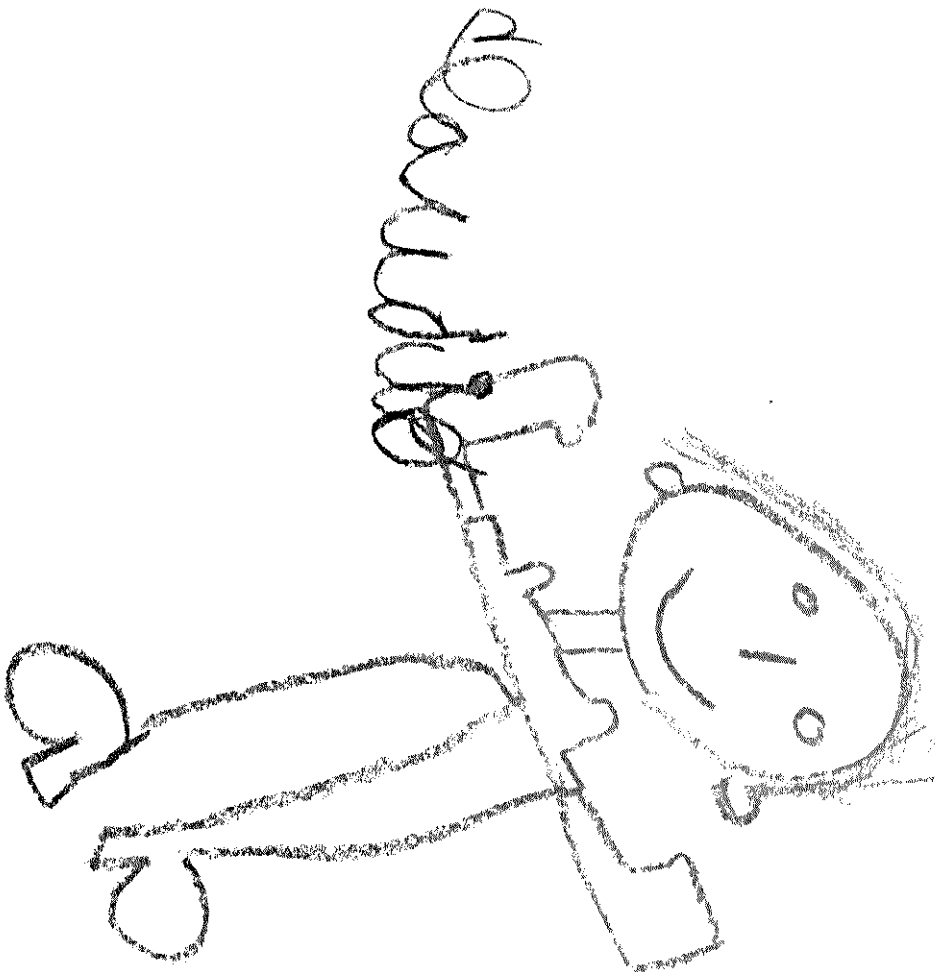
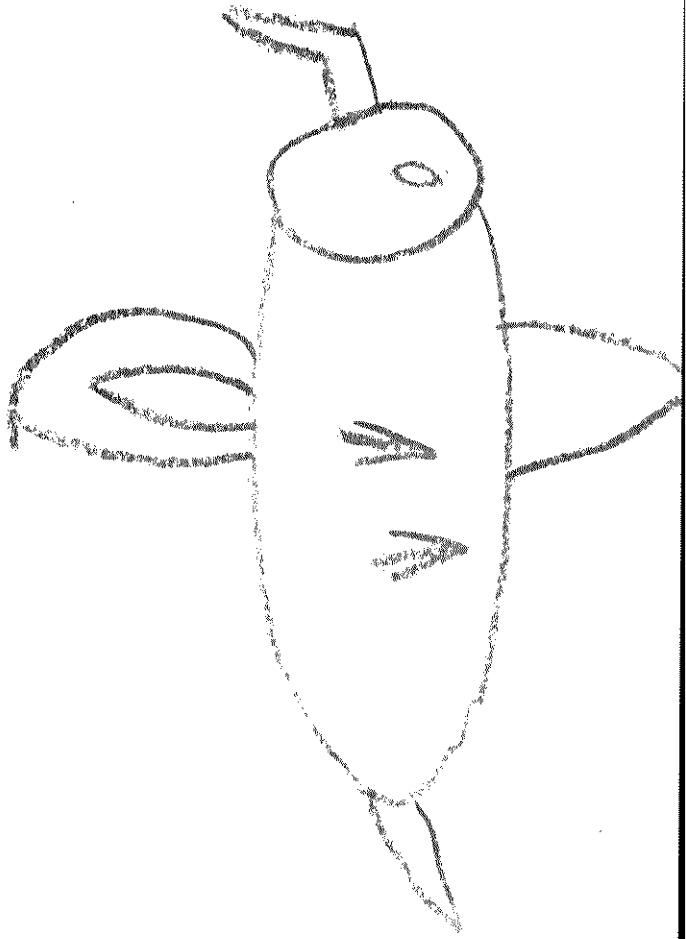
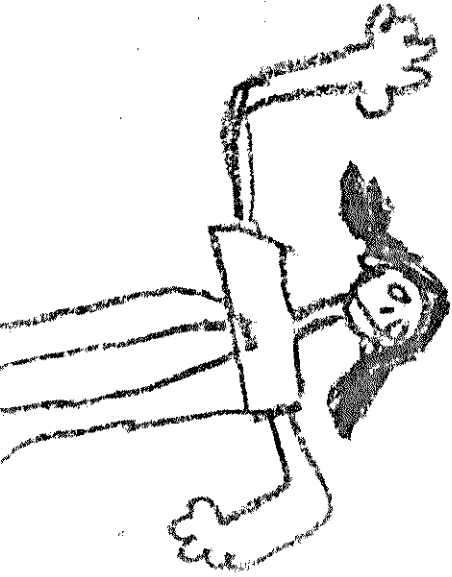


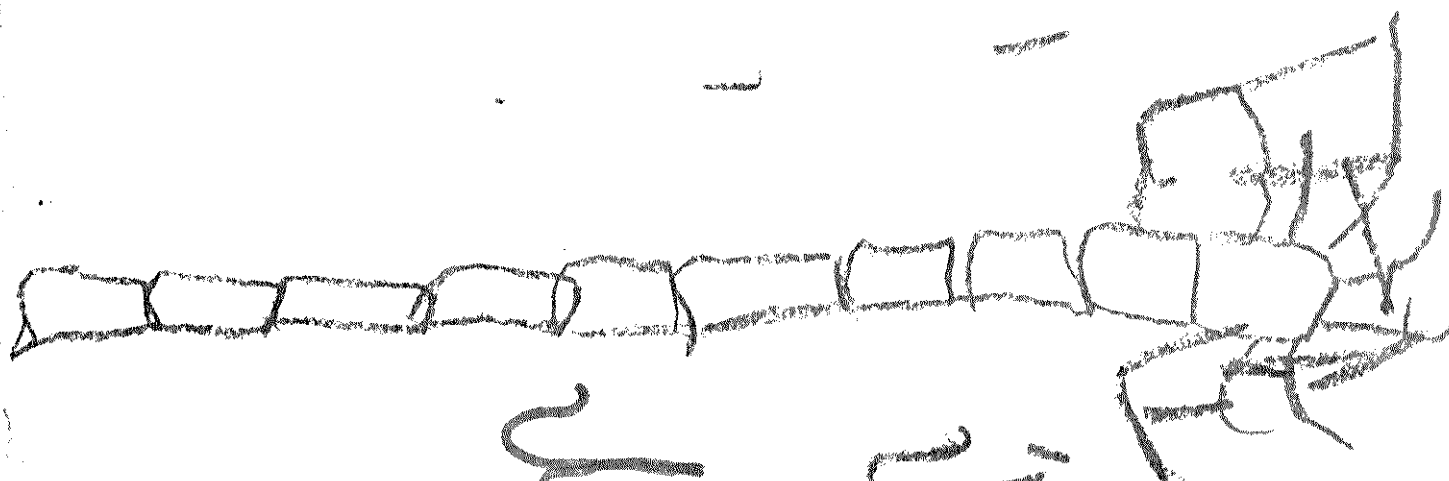
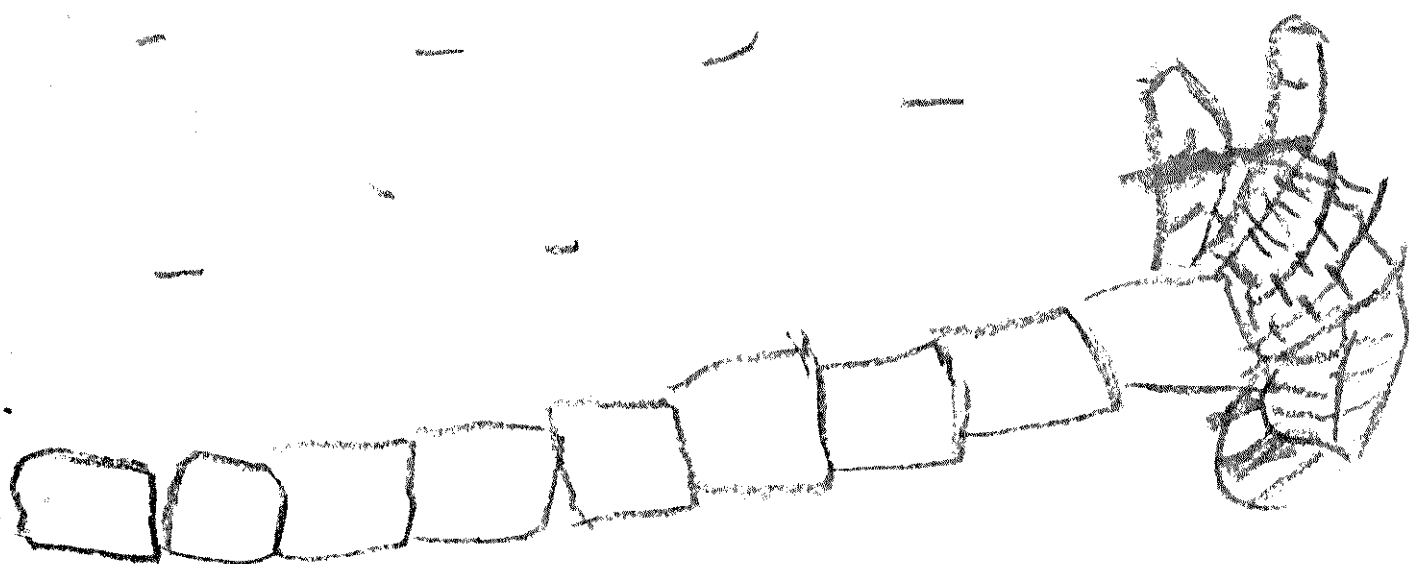
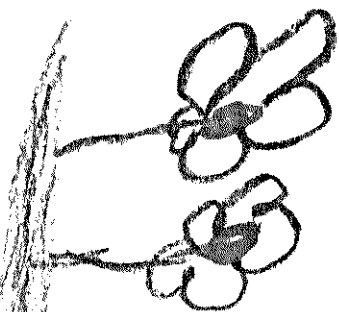
For many years



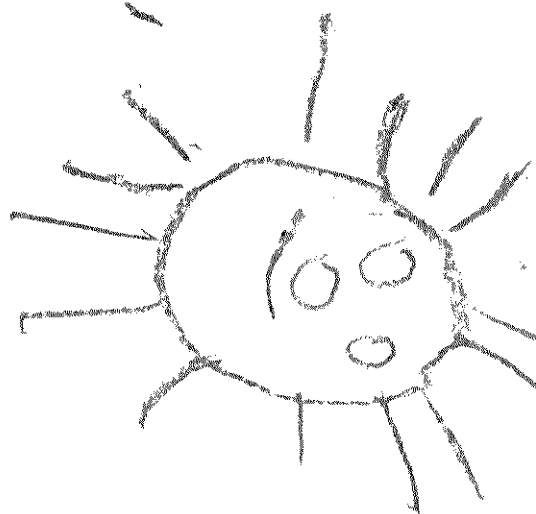




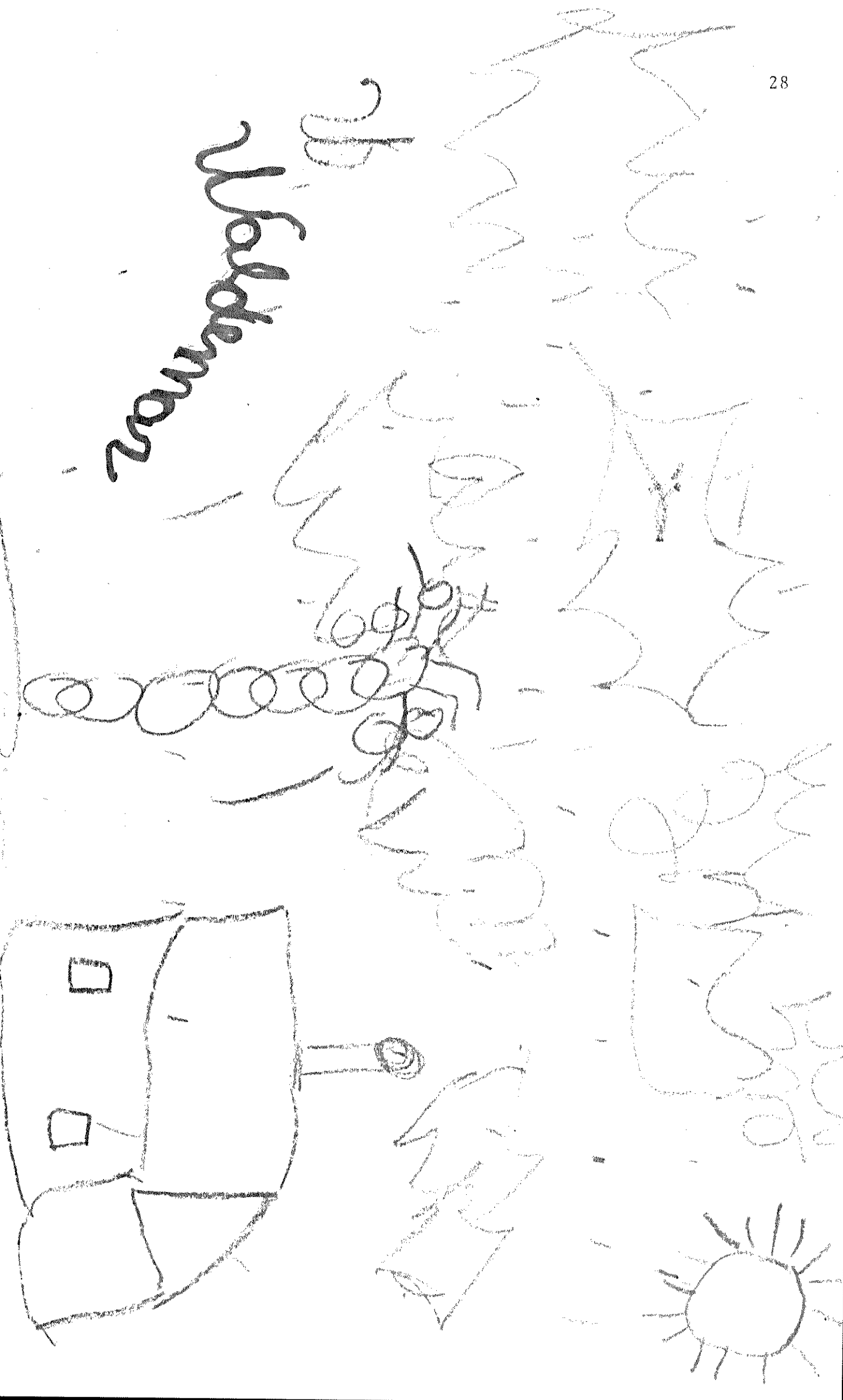




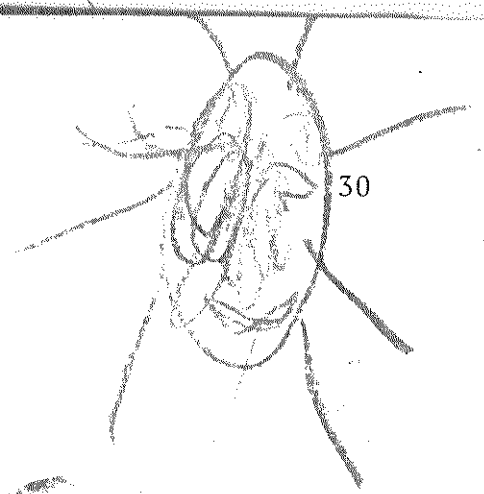
Goldman



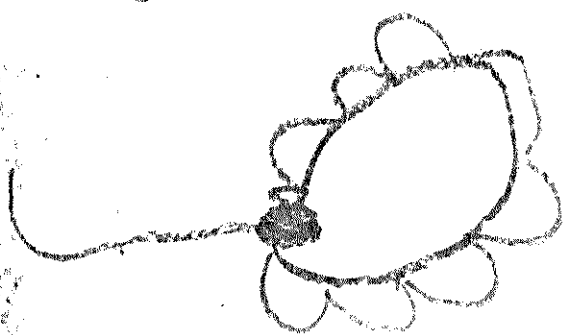
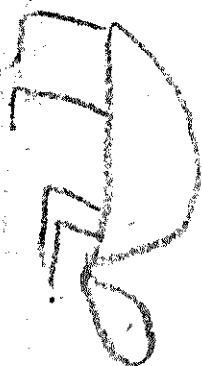
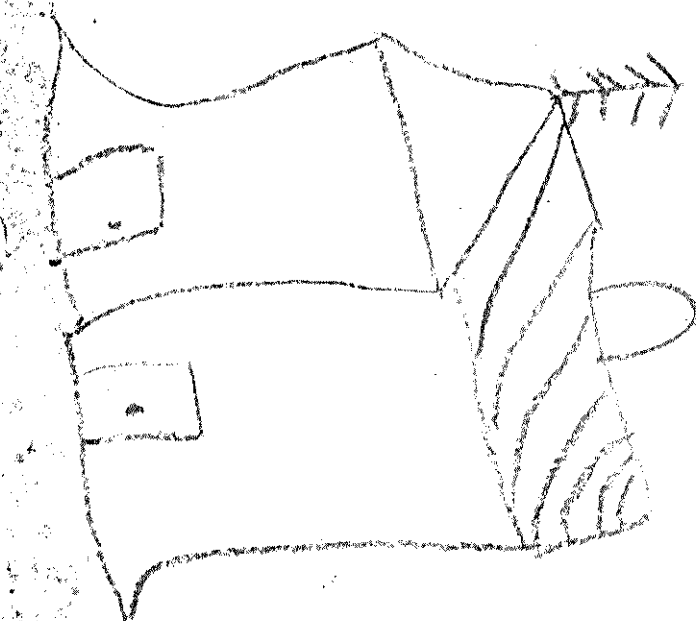
Waldemar



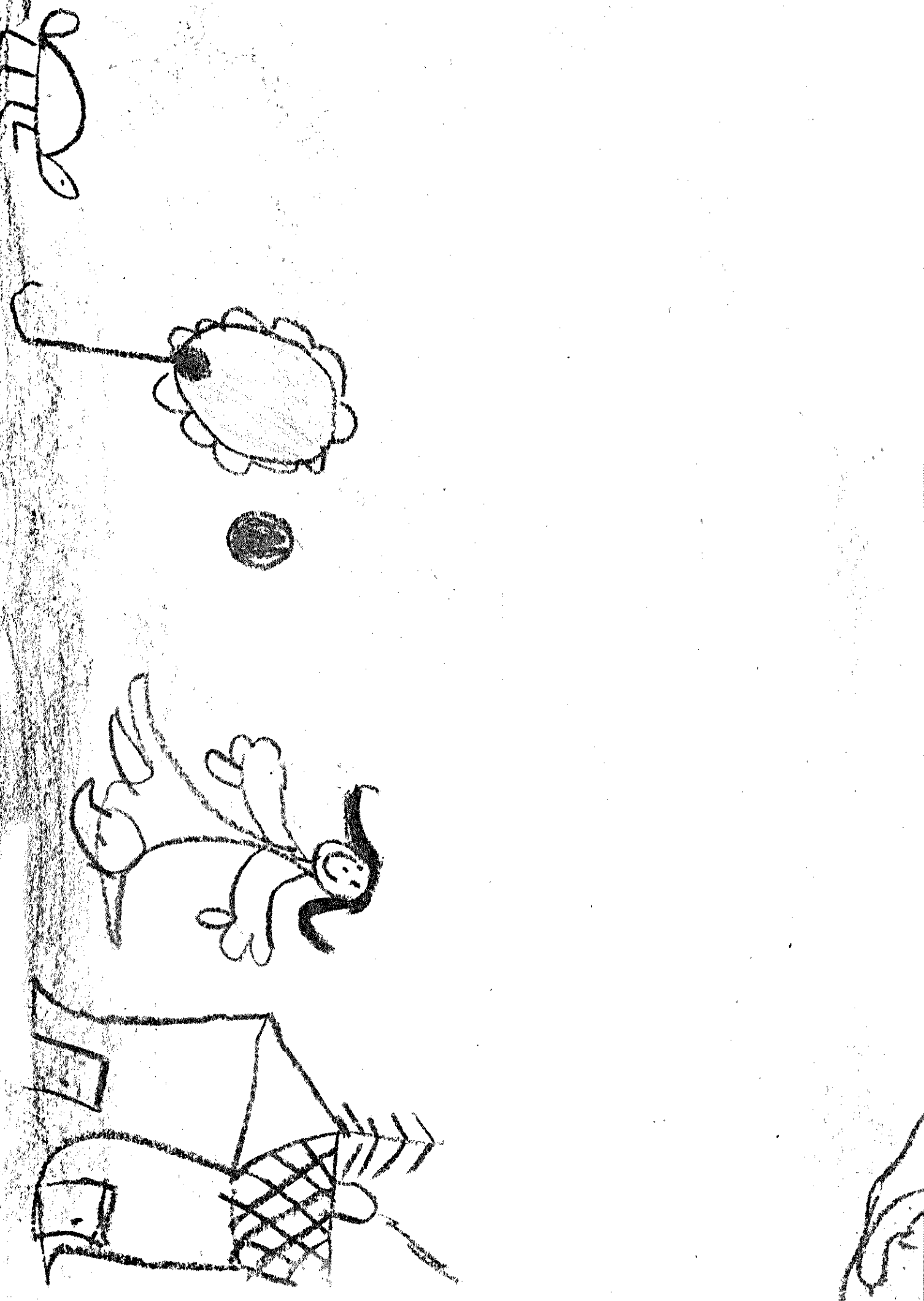


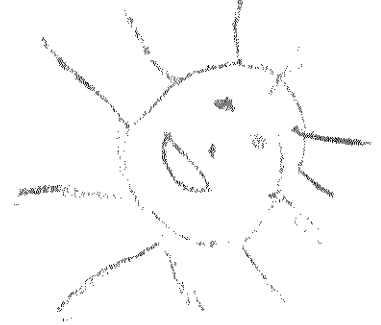
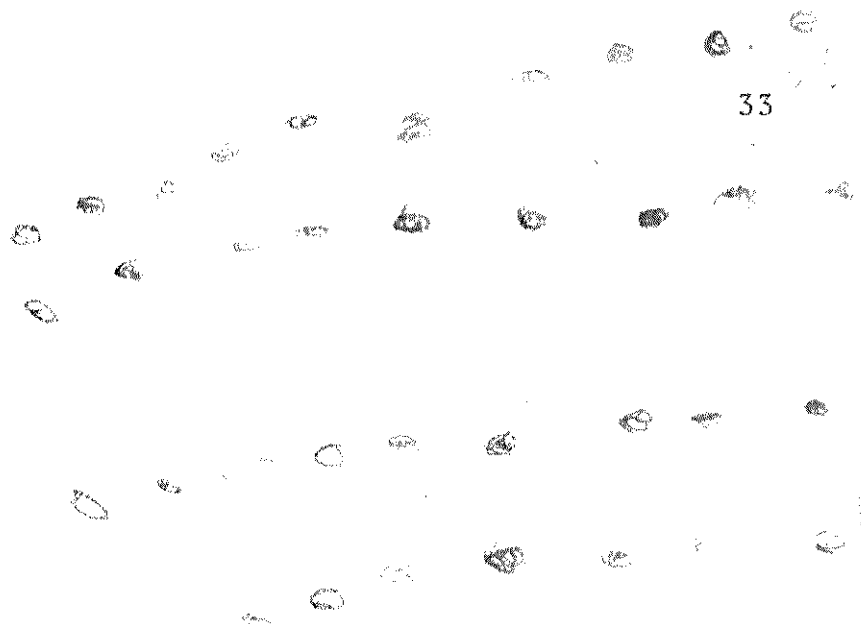


Elipnylla

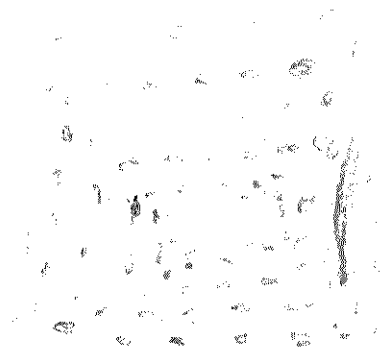


24

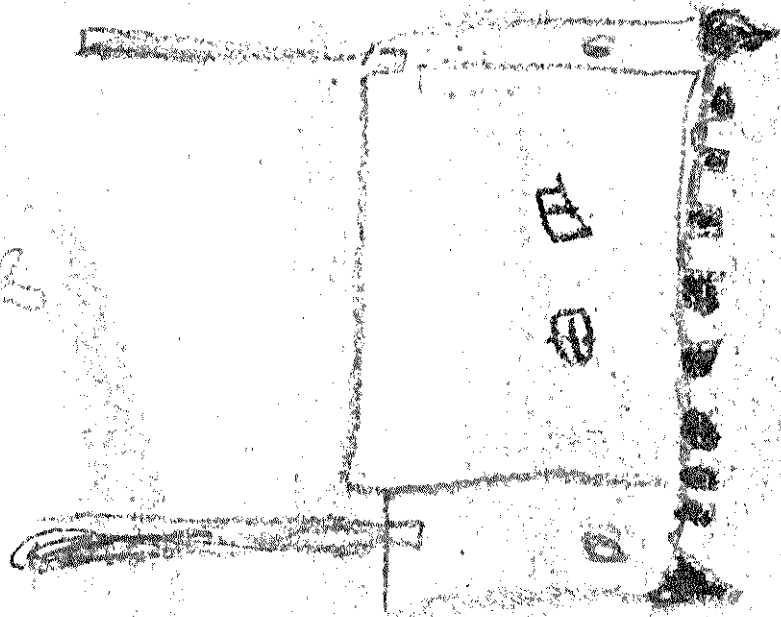
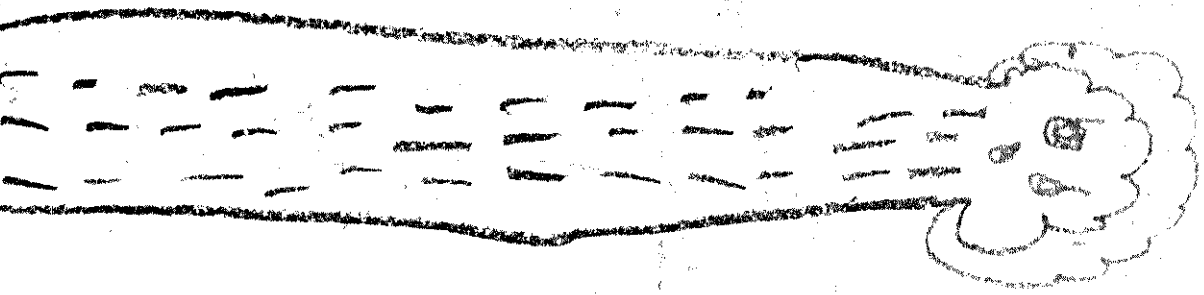




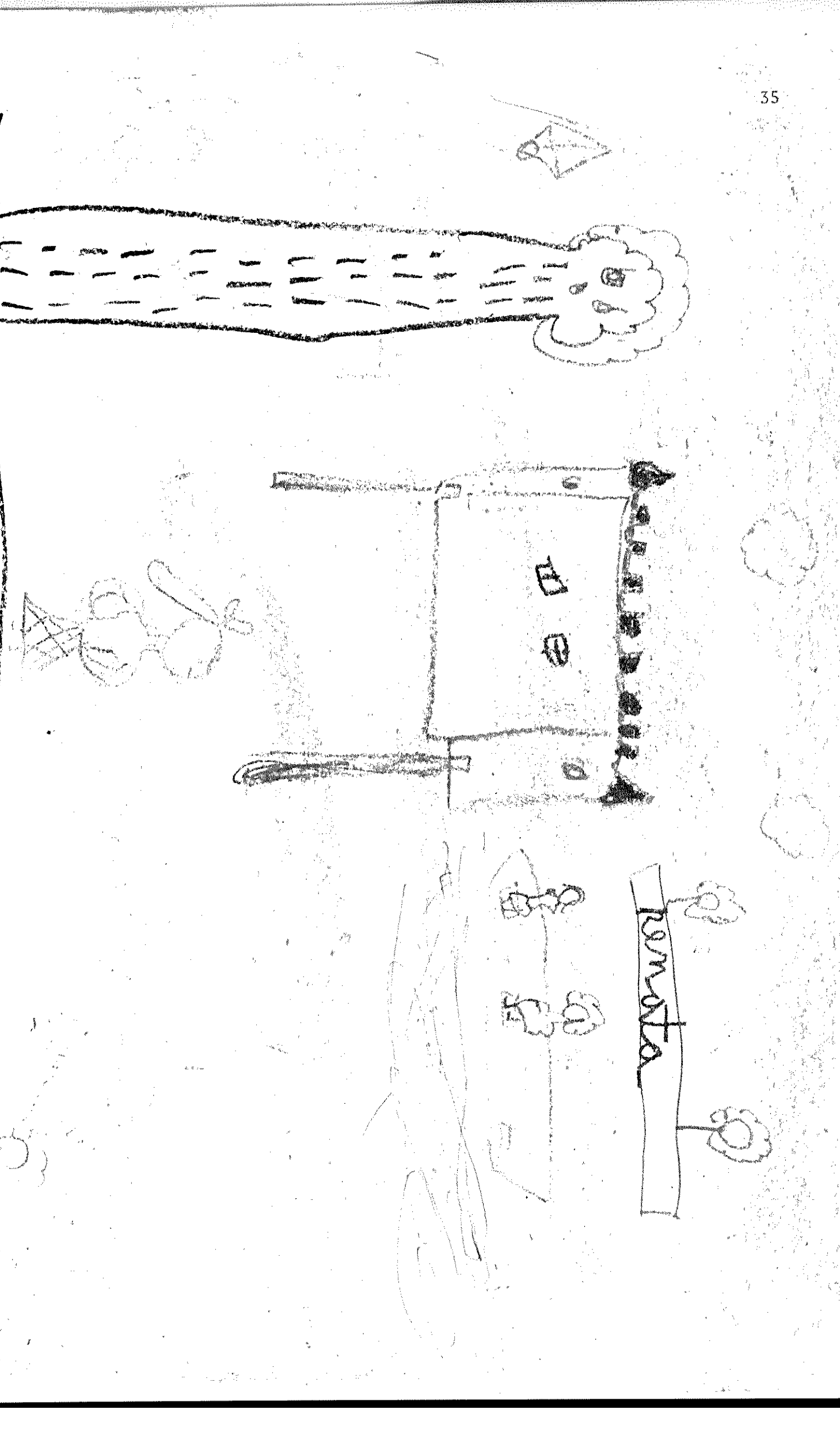
Handwritten text, possibly a name or signature, written vertically along the right edge of the page.

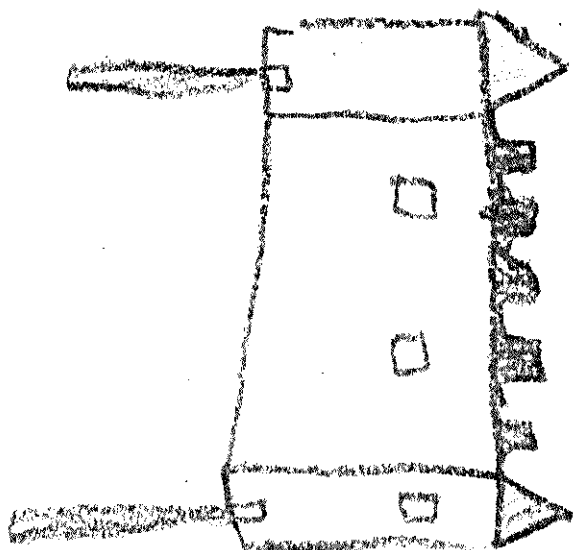
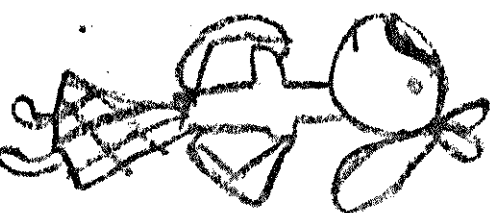
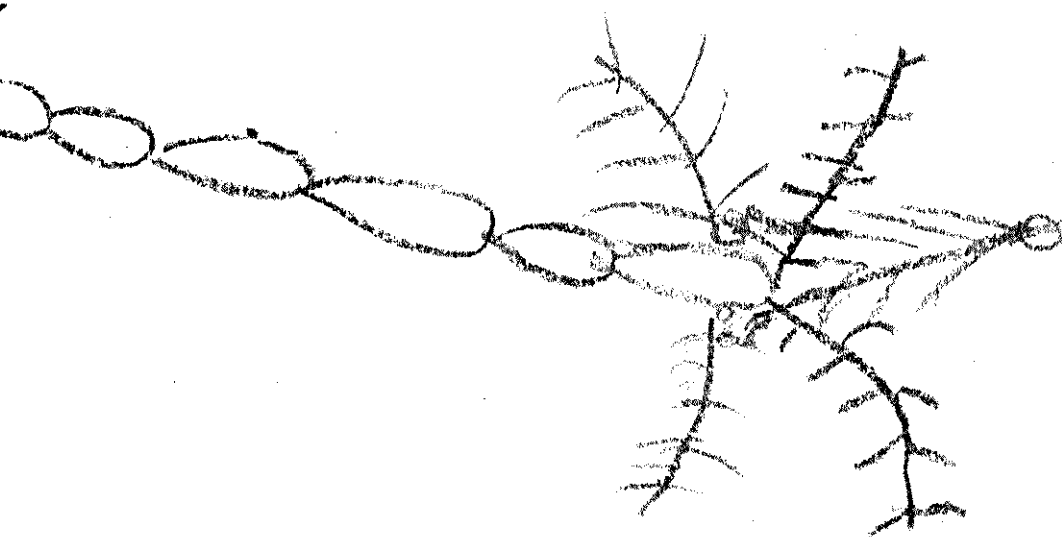






remota





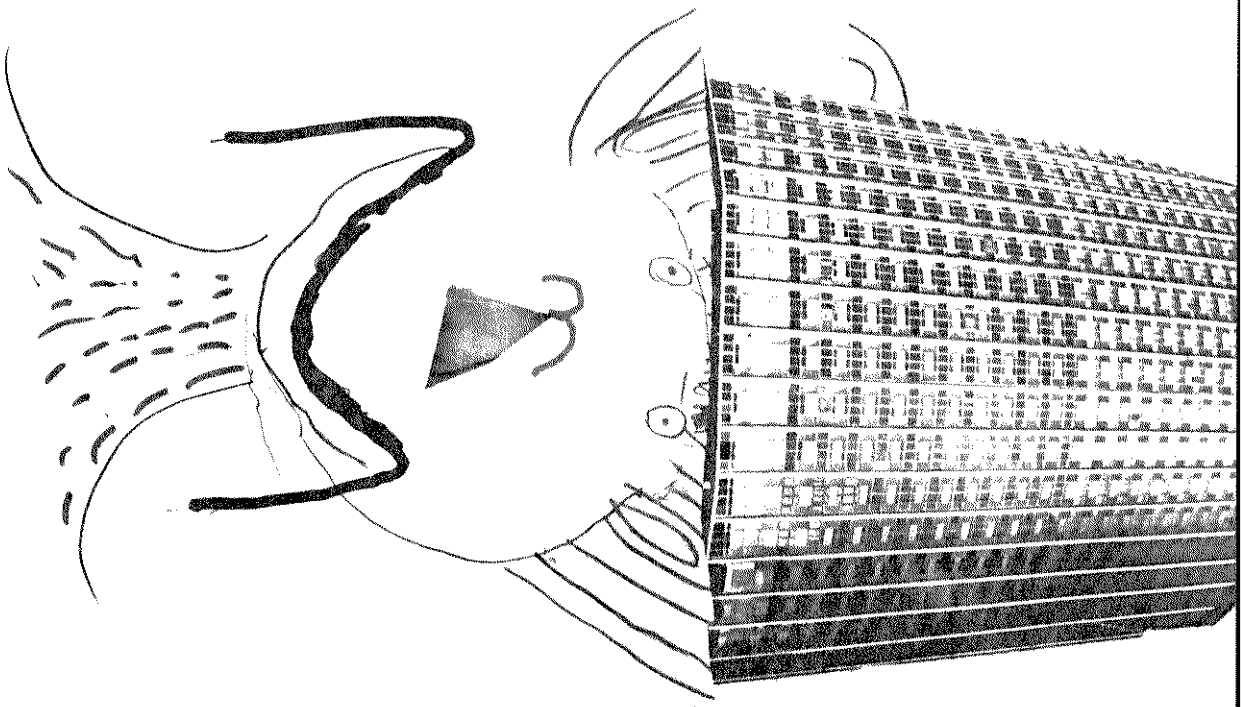
Os trabalhos que se seguem foram realizados apenas em uma das classes, a do Jardim Leonor, em decorrência de uma proposta da aplicadora desta escola que sugeriu, às crianças, a realização de um trabalho — misto de desenho e colagem — que ressaltasse as partes do corpo humano. Foi uma atividade proposta como complemento às sugeridas no manual, que tratavam deste assunto.

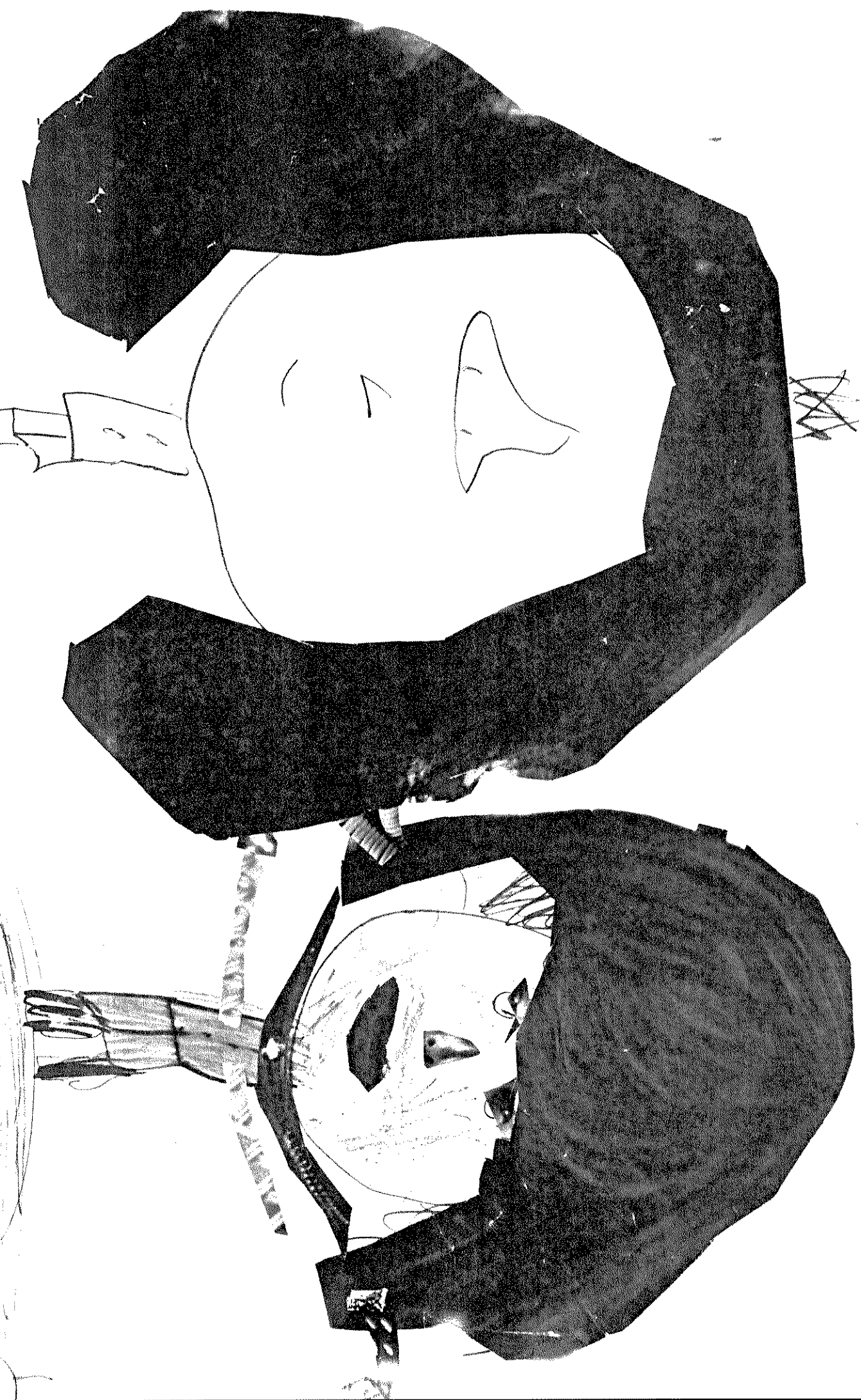
"Mar." (6 anos) recortou um prédio de apartamentos para ser vir de chapéu ao seu homem, bigodudo e com pelos no pescoço. Os cabelos foram desenhados para cima, armados, para sustentar tão exótico chapéu!

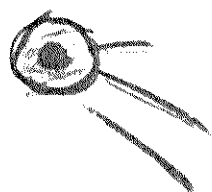
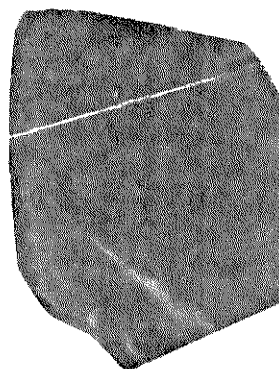
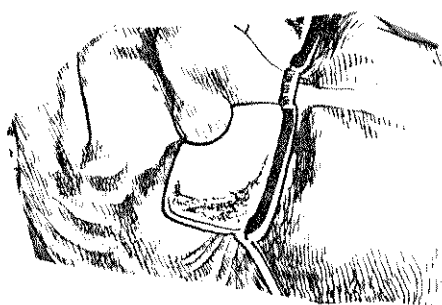
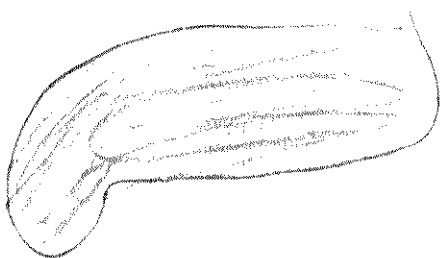
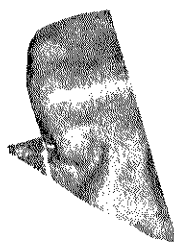
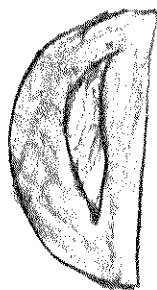
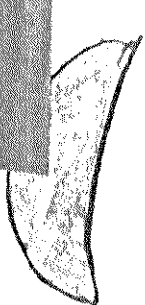
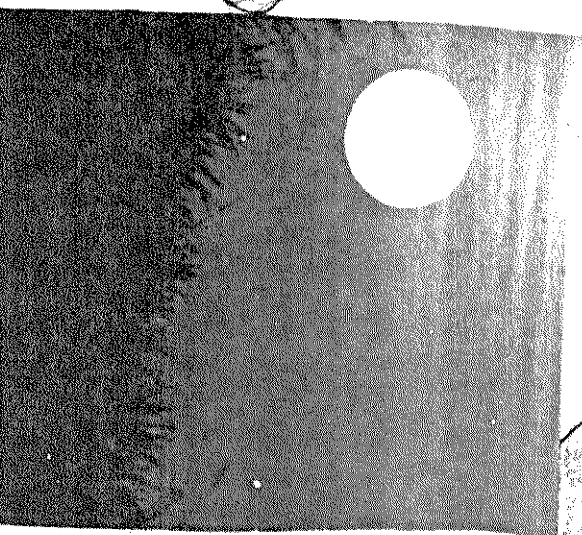
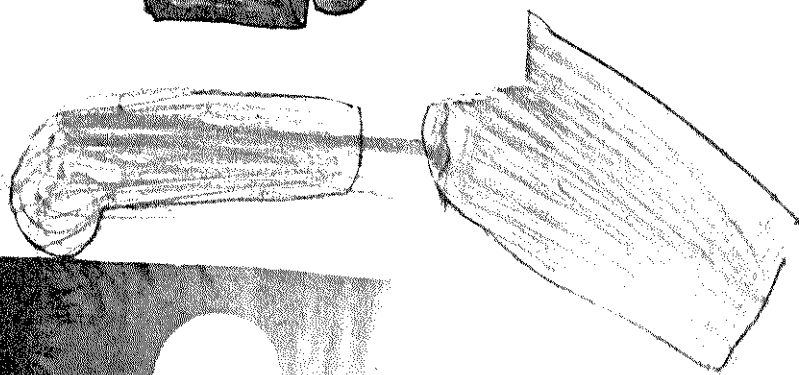
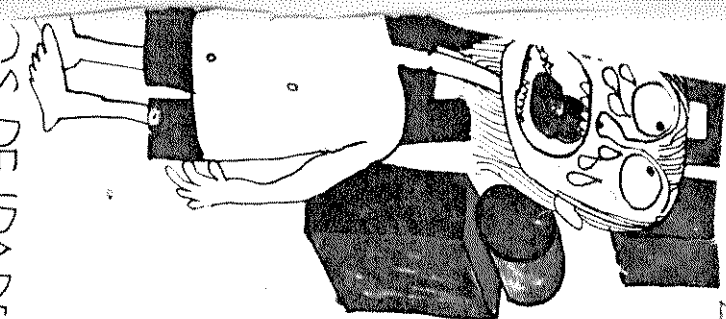
"Rin." (6 anos), executou duas mulheres de corpo minúsculo e cabeça grande. Em uma delas usou o recurso da colagem ape nas para os cabelos, enquanto que na outra o traço só completou o que não foi feito com papel recortado.

"L." (6 anos) recortou e colou, aleatoriamente, algumas partes do corpo humano: pernas, mão, costas, nádegas. Mas, ela também organizou um rosto, no qual os olhos, boca, cabelo e queixo foram desenhados, enquanto que o nariz e as maçãs do rosto foram feitas com recortes. Ela completou o trabalho com outros recortes: uma paisagem, um maço de cigarros, uma palavra, um rosto e um desenho de Millor.

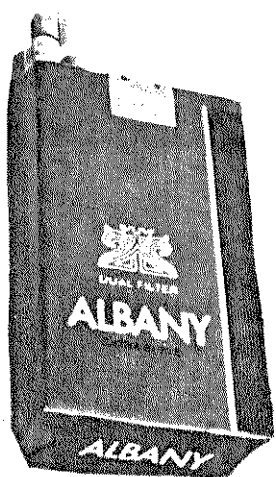
"M." (6 anos) construiu um rosto de mulher com papel recortado, e também através do desenho. O toque pitoresco foi dado pelo nariz, colocado em posição invertida! Além deste rosto, ela colou no trabalho um olho, a parte superior da cabeça de uma mulher, potes de creme de beleza e aparelhos de depilação, numa cla ra alusão aos apetrechos utilizados pela mulher!

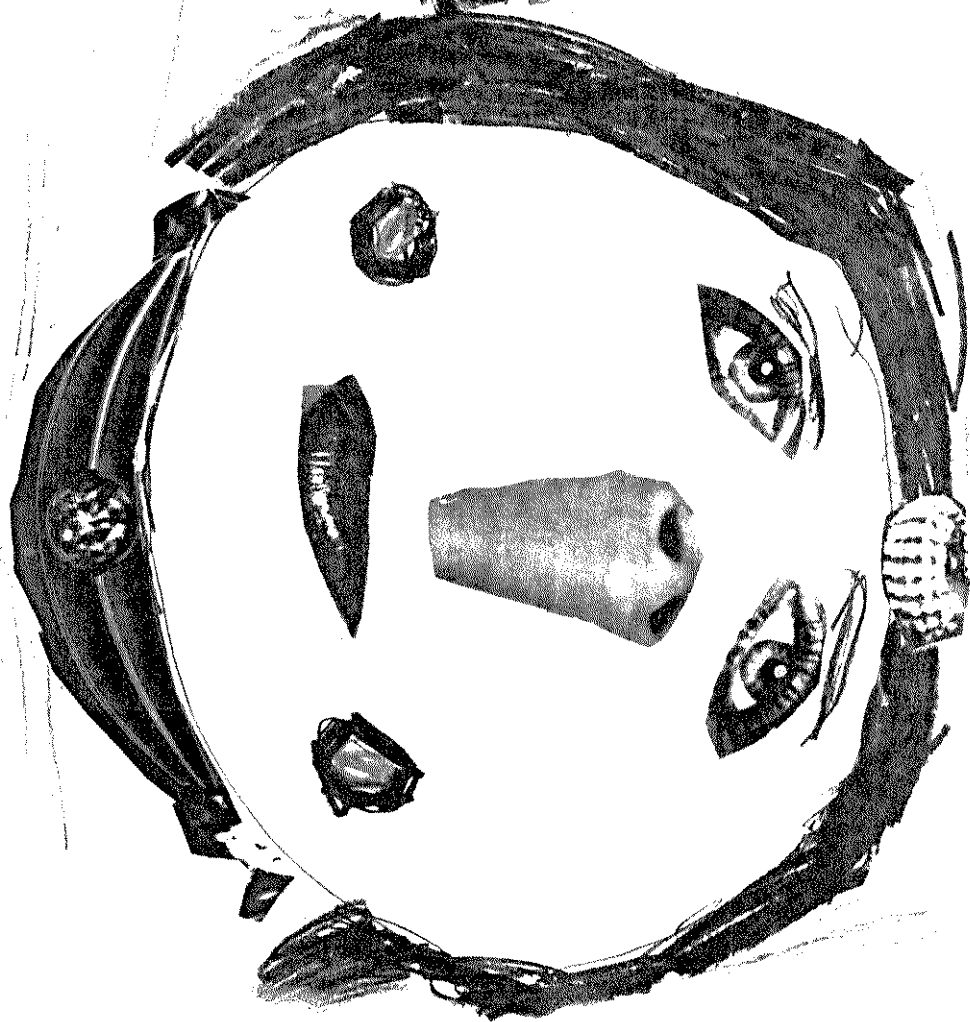
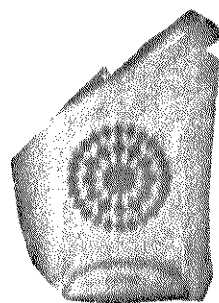
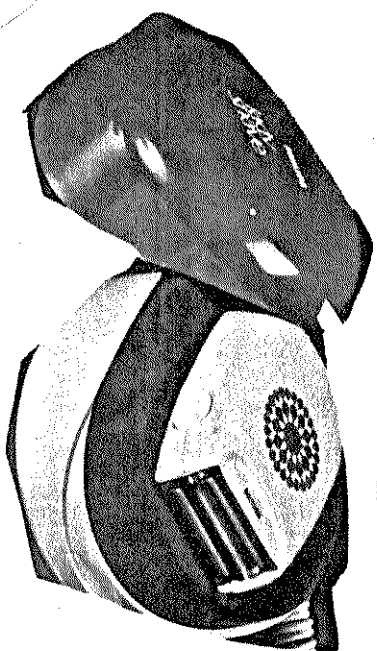






Albany.





TRABALHOS RELATIVOS À ATIVIDADE 02

(anexo I, págs. 136 e 137).

Nesta atividade as crianças deveriam experienciar tatilmente diferentes tipos de material, e, depois, executar um trabalho de colagem com ele. Tal trabalho seria, portanto, em relevo, e a atenção das crianças foi chamada para este fato.

Em todas as escolas elas estavam acostumadas a fazer trabalhos de recorte e colagem de uma forma muito dirigida: a professora estipulava que material deveria ser utilizado e onde ele deveria ser colocado. Muitas vezes a criança só cabia recortar um desenho mimeografado e colá-lo no lugar indicado.

A experiência foi inteiramente nova, o que não constituiu empecilho à realização das crianças. Todas elas gostaram muito da atividade, e não se contentaram em fazer apenas um trabalho. Acabaram fazendo três ou quatro, cada uma, tendo sido bastante difícil para as aplicadoras encerrar a atividade, dado o interesse que ela despertou.

Observamos que algumas das crianças preocuparam-se em selecionar cuidadosamente, o material a ser empregado, de acordo com a finalidade que pretendiam dar a ele. Por exemplo: escolhiam palha de milho para fazer um ninho, papel vermelho para o telhado da casa, tecido azul para o céu. Outras interessaram-se mais pelo material em si. Estas fizeram trabalhos abstratos, ou seja, simplesmente colaram os mais variados materiais, procurando utilizar uma amostra de cada um. E, finalmente, houve crianças que procuraram compor estruturas em relevo, colando os materiais uns sobre os outros.

A seguir, apresentamos alguns modelos de trabalhos de recorte e colagem feitos nas escolas, sob a orientação das profes-

soras das classes, e depois os trabalhos feitos durante a aplicação do nosso projeto.

E.E.P.G. do São Bernardo.

"M.", de 7 anos, recortou e montou duas árvores. Numa delas acrescentou, a lápis, um galho, para sustentar um ninho feito com palha de arroz. Também escolheu criteriosamente grãos de feijão e lentilha, para representarem as frutas das árvores. Completou o trabalho com um maranhão, recortado em papel colorido e com rabo de barbante.

"S." (6 anos) montou uma casinha com palitos de fósforo e preencheu-a com papéis coloridos. Escolheu com cuidado os papéis; vermelho listado para o telhado, estampado para as paredes, e cartolina verde para a porta. Seu trabalho ainda apresenta uma árvore com "frutas" de feijão preto, uma menina, e um sol, representado por um tecido dobrado várias vezes, para que ficasse saliente e na forma desejada.

E.E.P.G. do Jardim Leonor.

"E.", 6 anos, fez um garoto, um sol e uma nuvem. Utilizou vários materiais, segundo o seu critério de adequação ao que queria representar, conforme nos explicou "...o botão para o nariz porque tem dois furinhos que nem o nariz da gente."

"P." (6 anos) ficou maravilhado com a variedade de materiais à sua disposição, e procurou usar todos eles em seu trabalho. Podemos perceber que não teve a intenção de realizar um tra

balho figurativo, mas sim de experienciar os materiais e de verificar o efeito dos mesmos quando colocados sobre o papel ou uns sobre os outros.

E.E.P.G. da Vila Industrial.

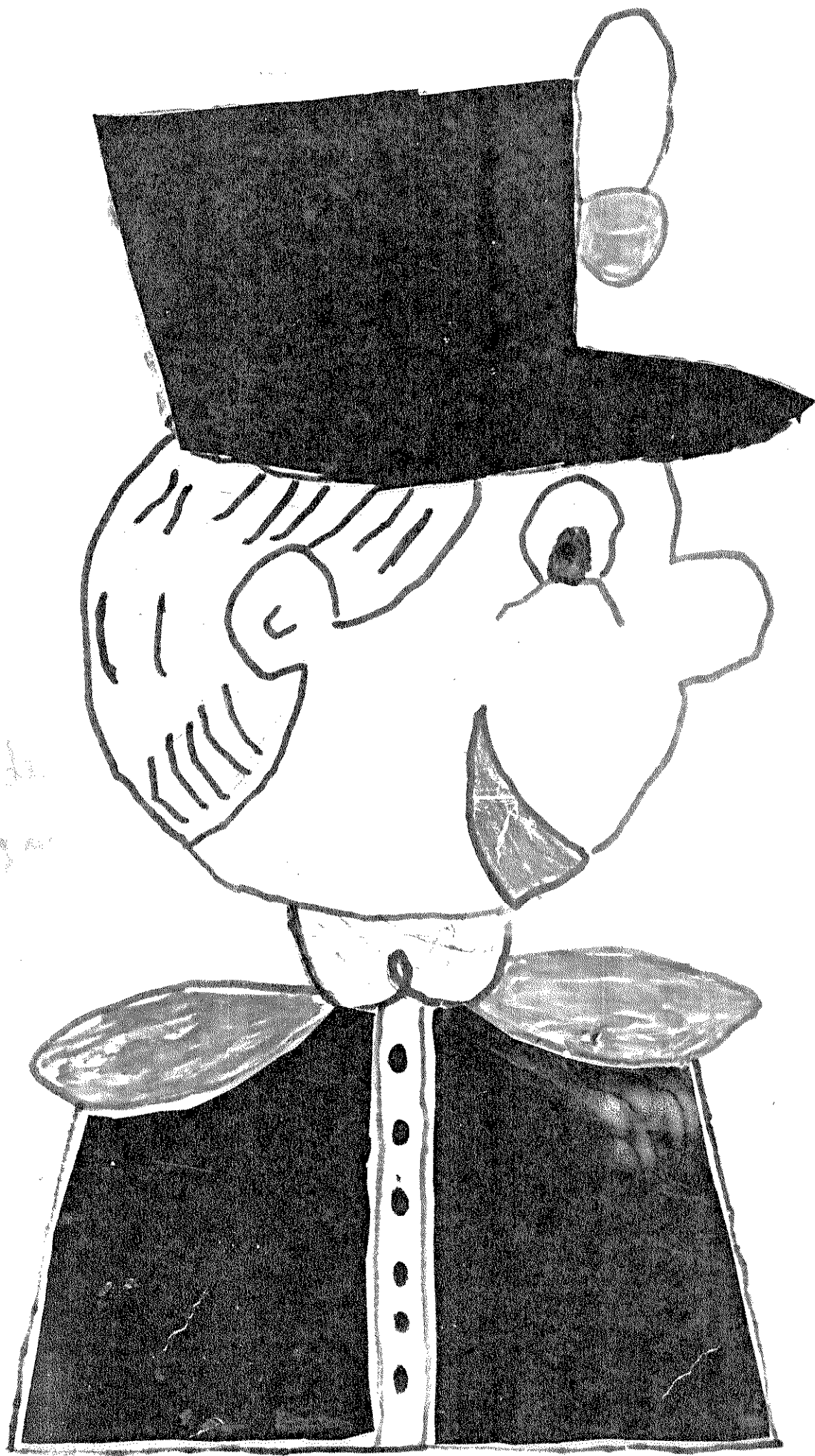
"Wal.", com 6 anos, procurou realizar um trabalho figurativo. Utilizando apenas papéis de texturas e cores diferentes montou uma casa e uma igreja, além de um sol. Na casa ele pintou, com caneta hidrocor, uma porta vermelha. Um detalhe interessante é que ele não colou inteiramente o papel no qual está desenhada a porta, de modo que ela "abre" e "fecha".

"Em.", também com 6 anos, construiu uma casa (com porta e janela vazadas), assentada sobre uma linha de base, representada por uma fita de palha. Com caneta hidrocor completou o trabalho, desenhando um cachorro preso à casa.

E.E.P.G. da Vila Teixeira.

"J." (6 anos) fez um robô, utilizando papéis laminado e tecido para o corpo; papelão, algodão, palitos e grãos de ervilha seca para a cabeça. Para completar, recortou e colou dois desenhos do cachorro-herói "Scooby-doo".

"Ric." (6 anos) construiu um maranhão e utilizou o resto do espaço para verificar o efeito dos outros materiais quando colocados sobre o papel.

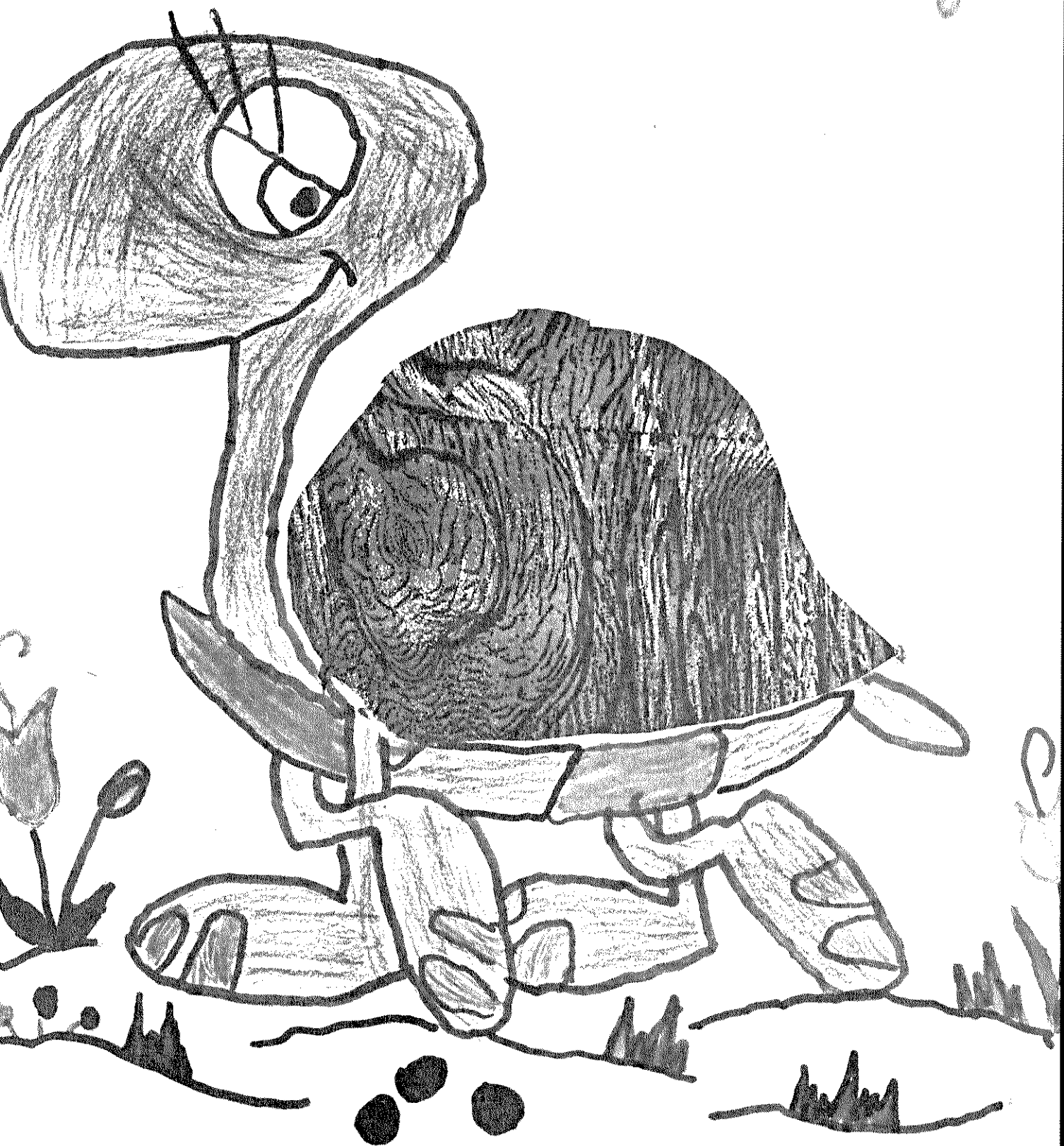


Heine

Vamos, ande...

46

linda tartaruga

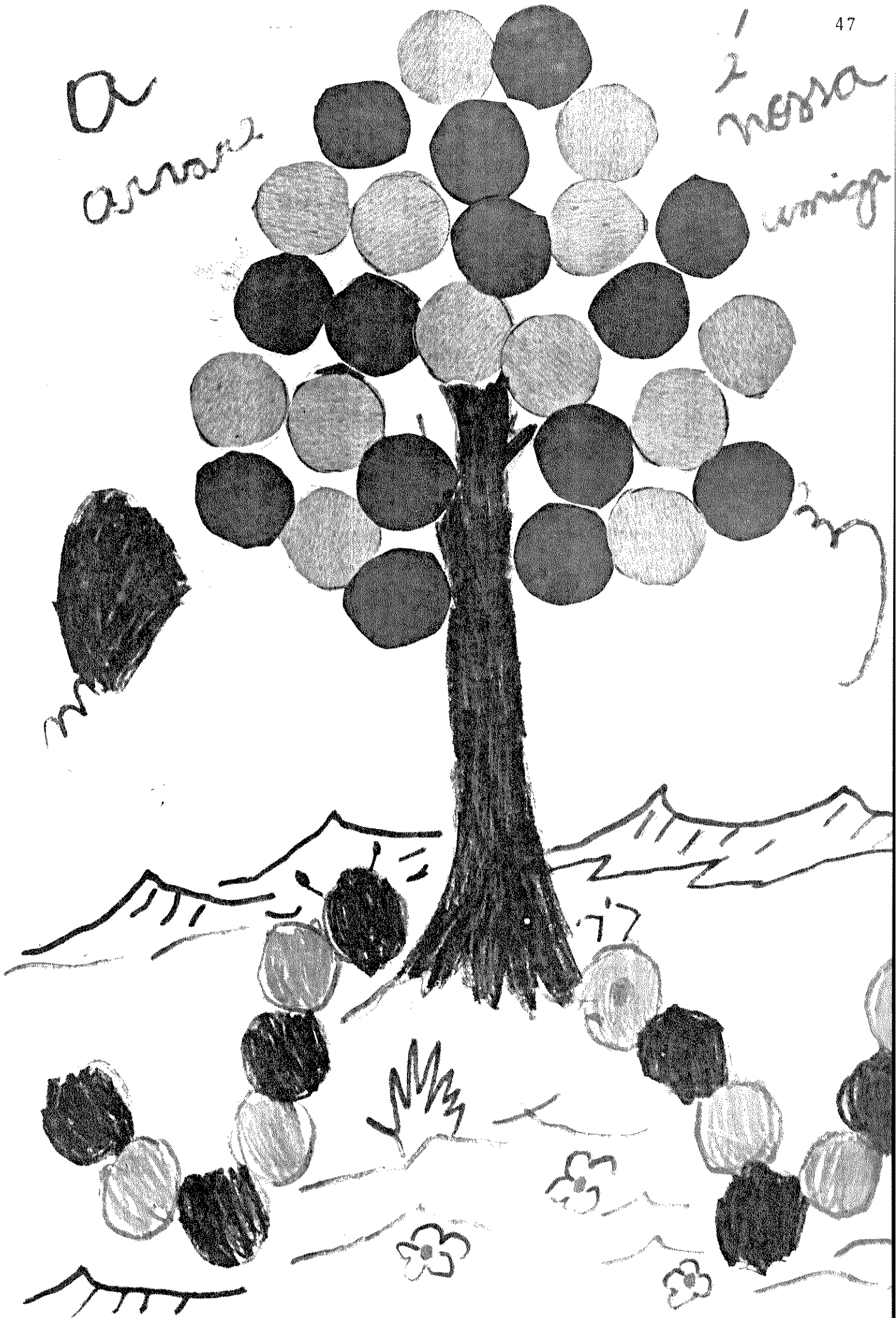


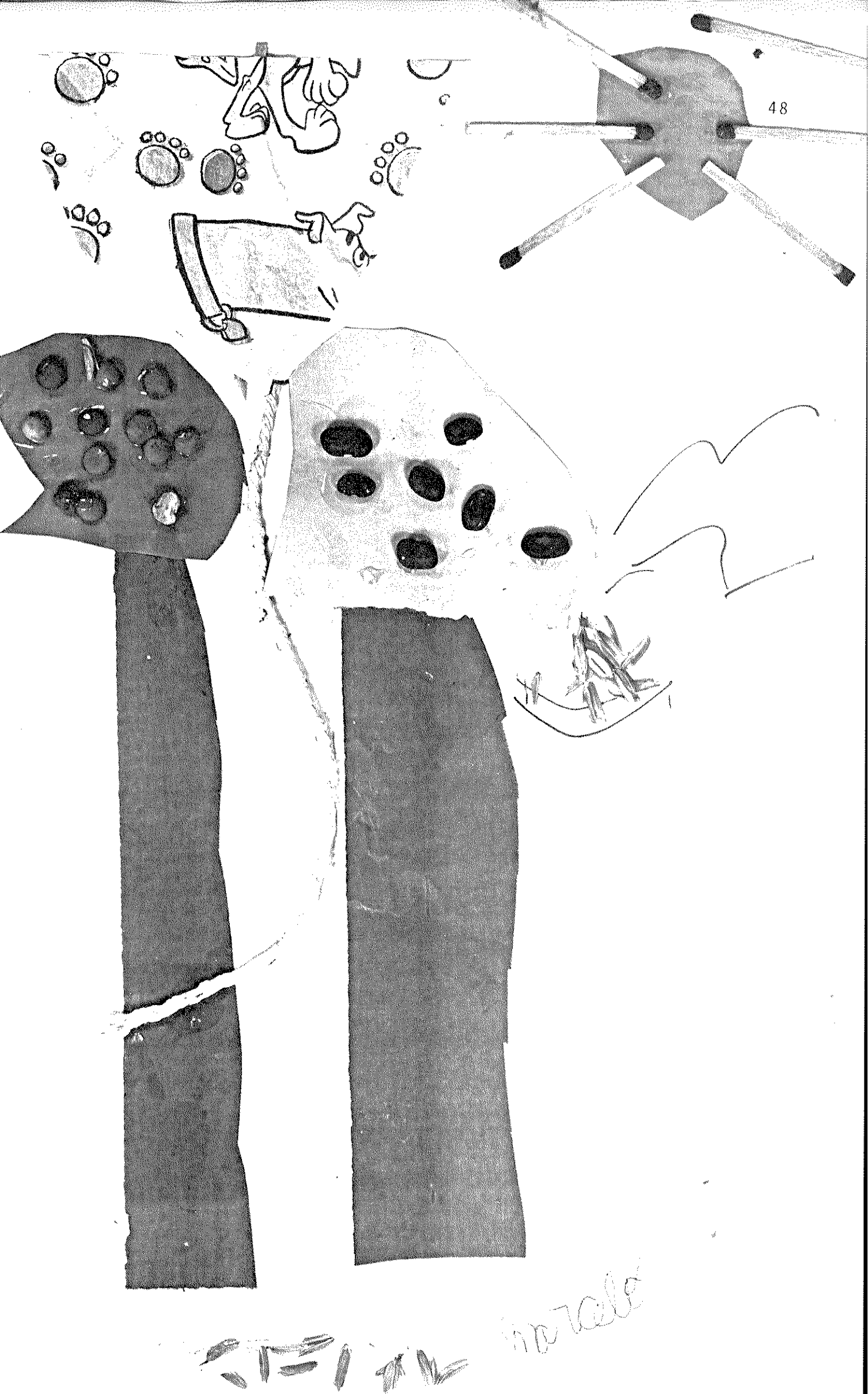
Nome: Henrique da C. Almeida

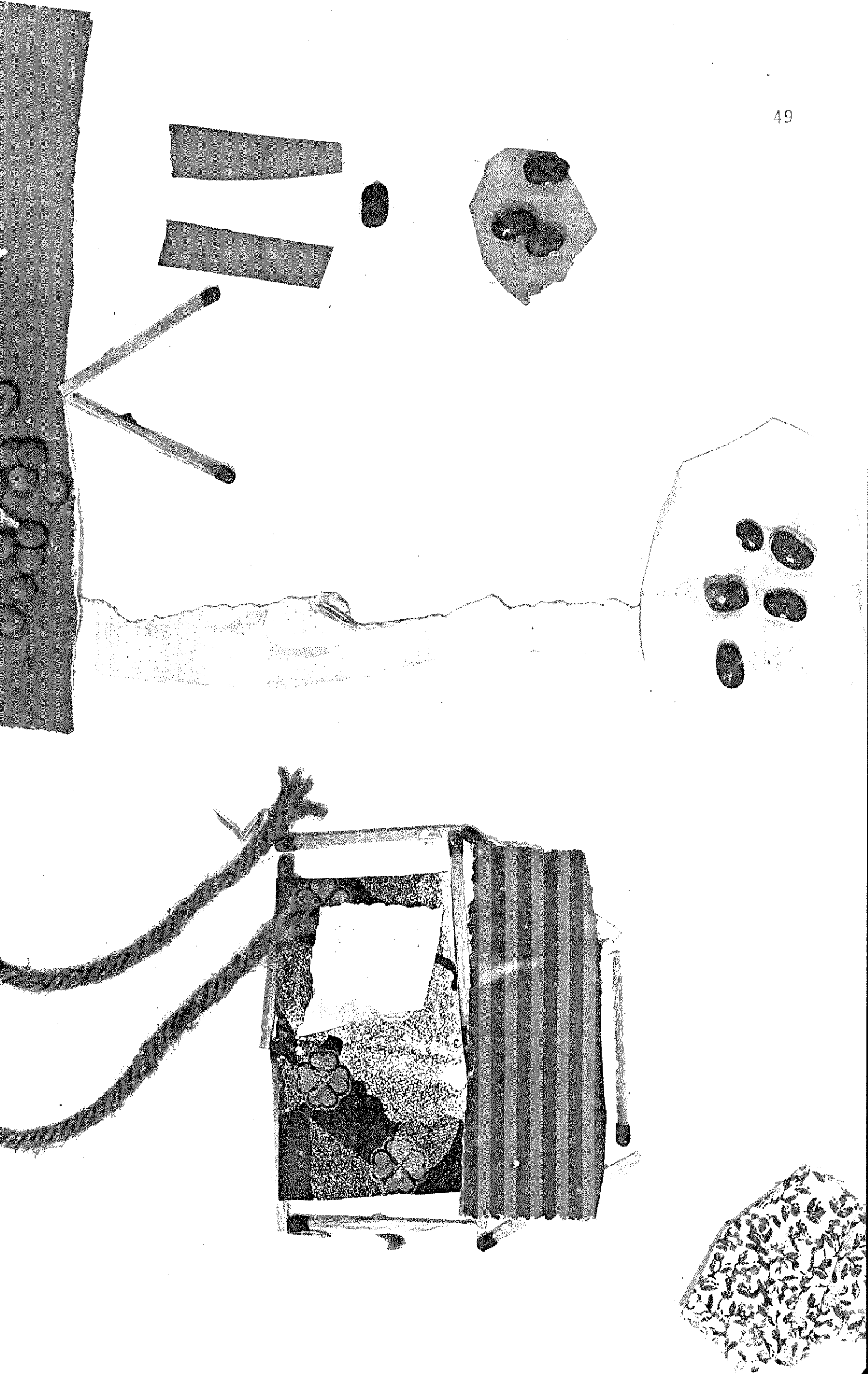
Nº _____

a

arroz

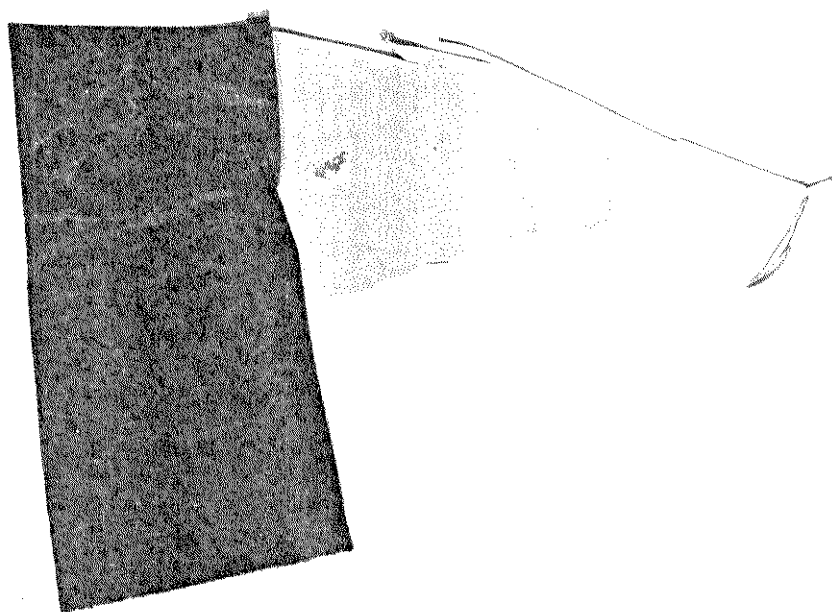
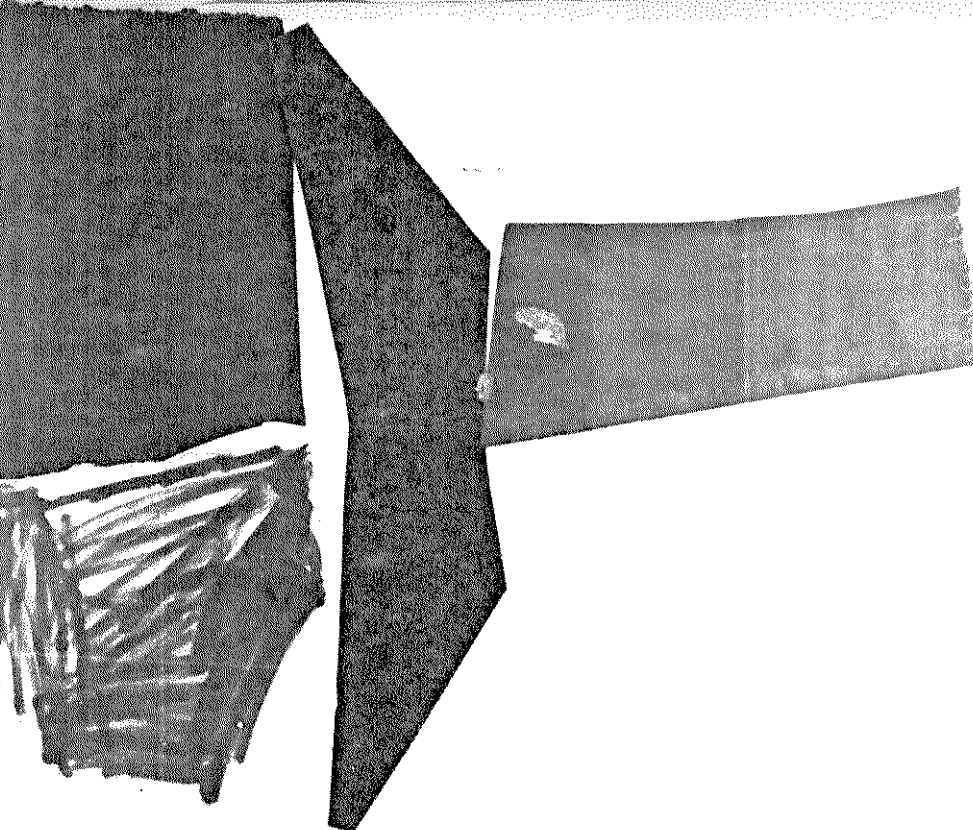
1
2
nossa
amiga



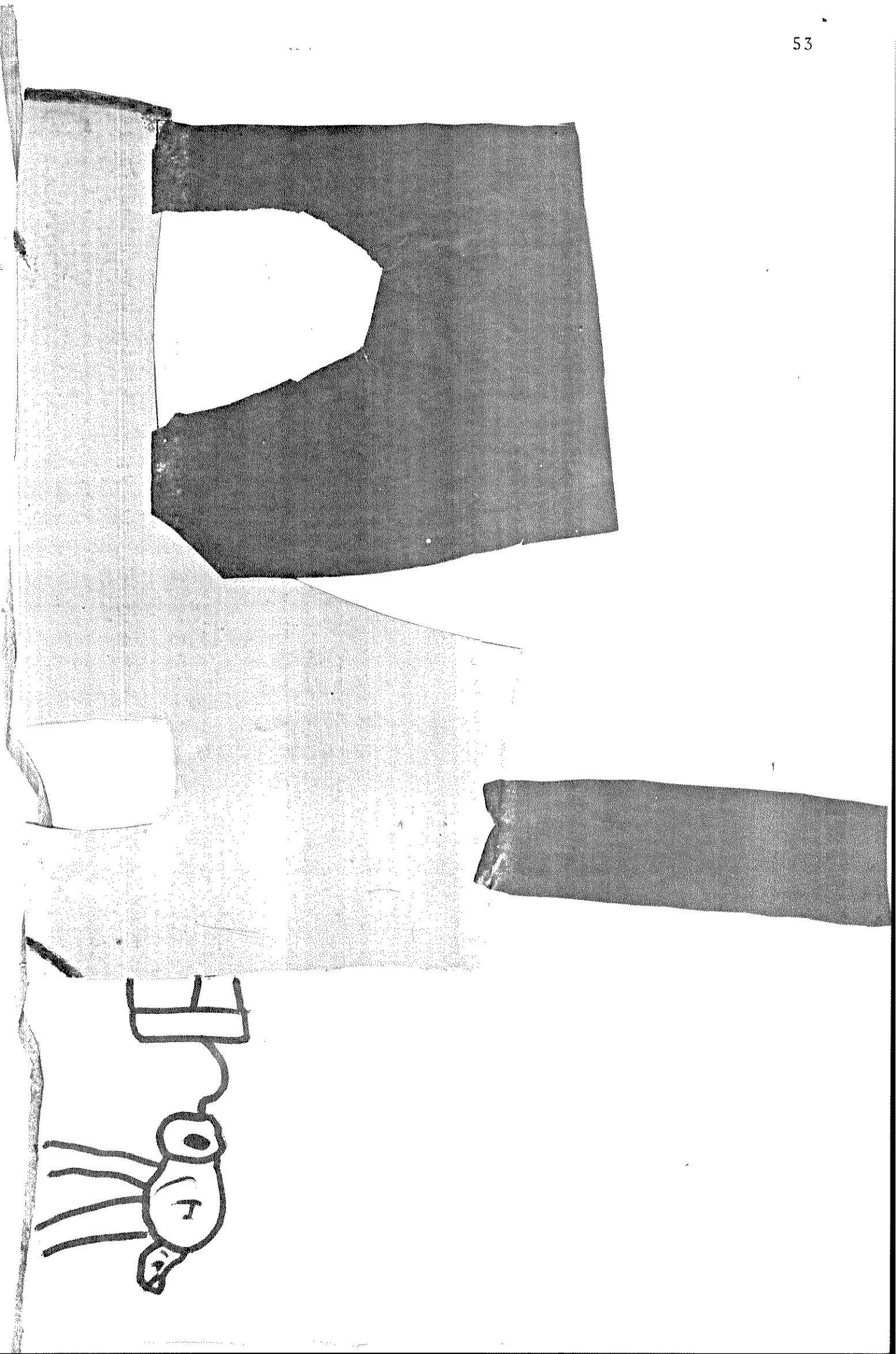


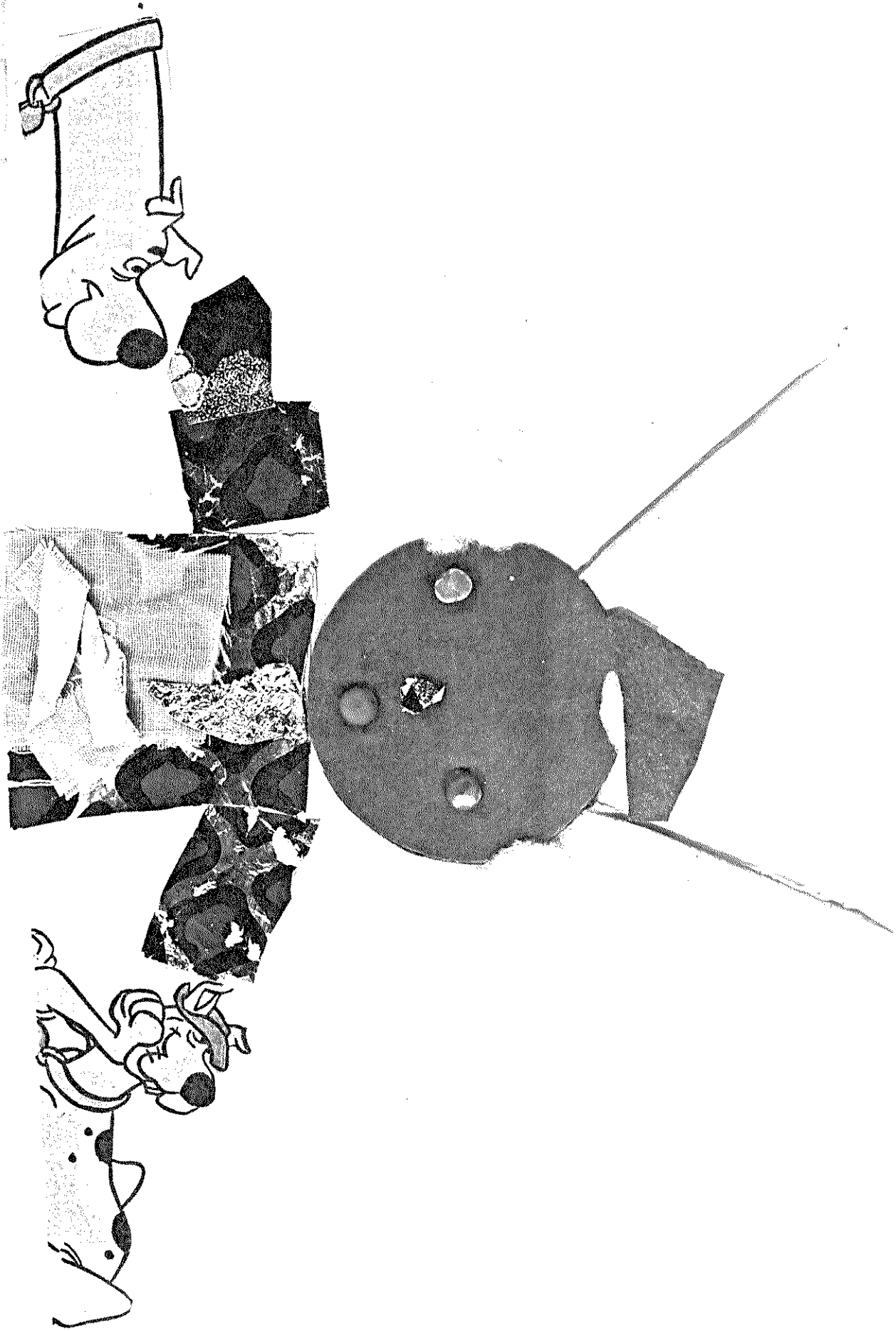






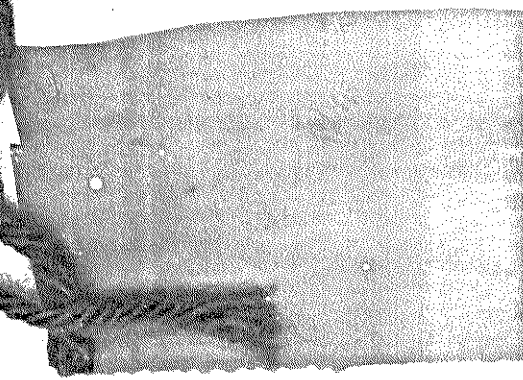
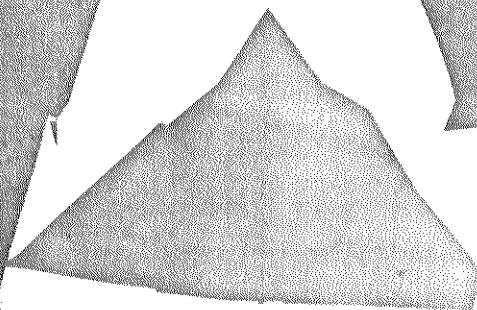
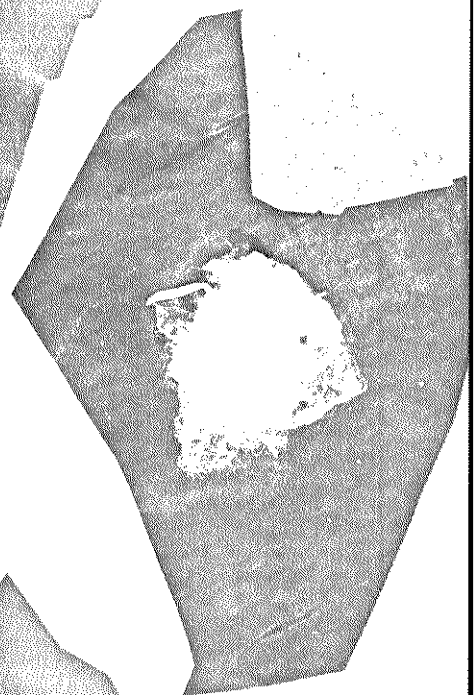
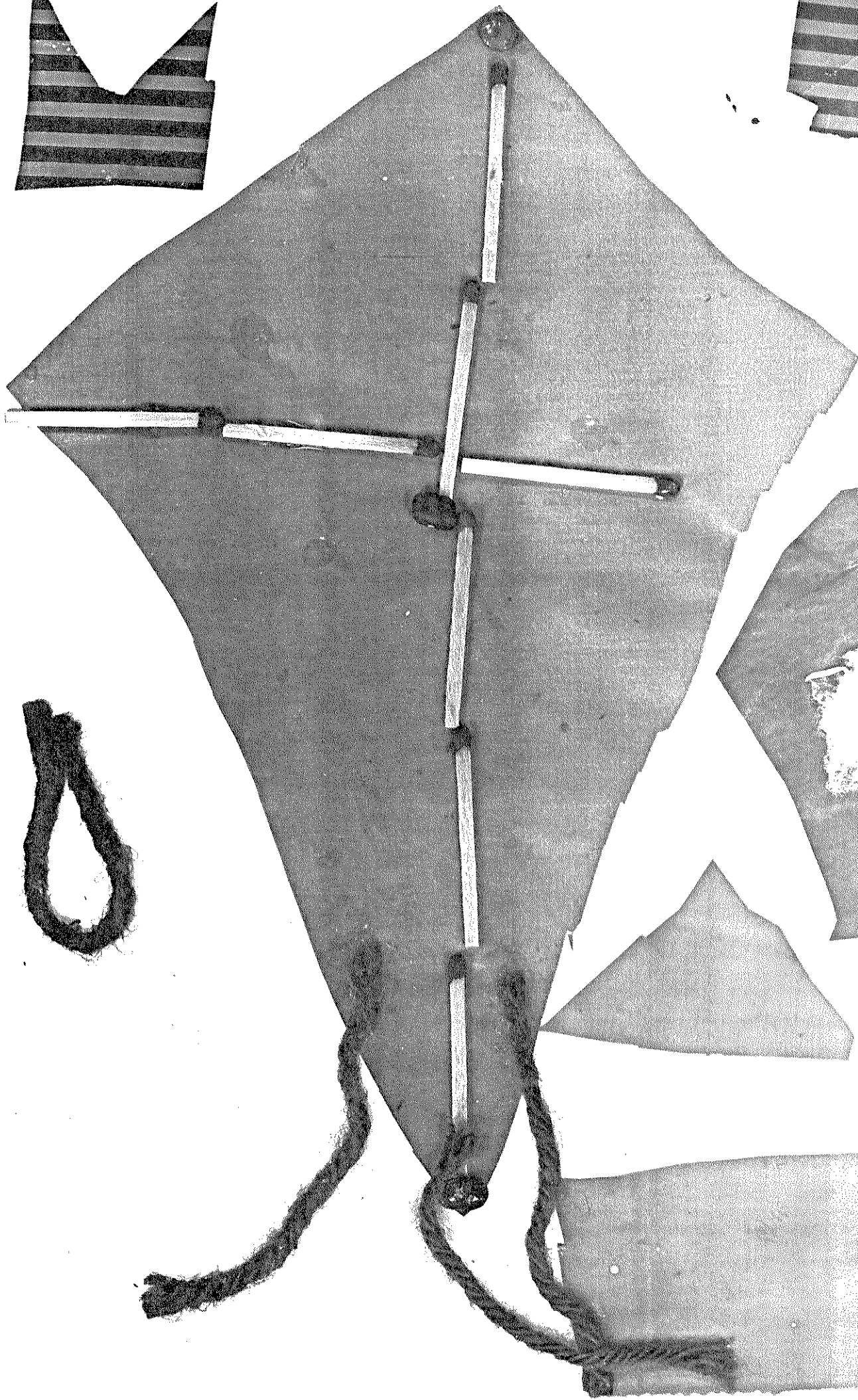
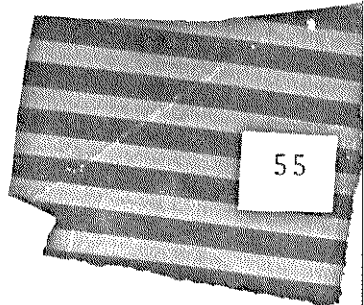
used for





Johnson

Ricardo



TRABALHOS RELATIVOS À ATIVIDADE 03

(anexo I, págs. 164-165 e 166).

Nesta atividade as crianças deveriam desenhar sobre animais, representando-os numa situação de vida qualquer: comendo, dormindo, caçando, lutando etc. Para tanto, as aplicadoras conversaram demoradamente, com as crianças, sobre o assunto. Procuraram, principalmente, fazê-las contar suas próprias experiências em relação aos bichos.

Em algumas classes as aplicadoras contaram a estória da Arca de Noé. Por isso muitas crianças fizeram desenhos relativos a esta estória.

O material proposto para a atividade foi o giz de lousa molhado no leite ou em água misturada com um pouco de cola. Em duas escolas as aplicadoras optaram por outro material: numa foi utilizado o giz de cera, e em outra as crianças tiveram ampla liberdade de escolha, de modo que os trabalhos foram feitos com giz de cera, lápis de cor ou canetas hidrocor (ou mesmo misturando estes materiais).

Não apresentaremos amostras dos trabalhos realizados pelas crianças da escola da Vila Teixeira porque eles foram feitos em folhas de papel muito grande, formando um painel, e ficaram na classe.

E.E.P.G. do São Bernardo.

"Sil." (6 anos) contou sobre o seu trabalho: "A mamãe tartaruguinha está levando os filhinhos para casa, que tinham se

perdido.". É um trabalho típico das crianças que estão na fase esquemática: os elementos colocados sobre a "terra" — a linha de base —, um grande espaço em branco e, depois, o "céu".

"Ed." (6 anos) contou uma verdadeira estorinha sobre o seu desenho:

"O elefante foi subindo a montanha. O tigre está correndo pra pegar o elefante, e o cachorro está correndo pra pegar o rabo do leão. O cavalo deu uma 'arrelincha da' pra pegar o elefante. O sol está com raiva porque pensou que o cavalo ia bater a pata nele."

"Fl." (6 anos) desenhou *"A cachorra e seus filhotes"*. Salientou bem as tetas do animal, para indicar sua condição de mãe que amamenta! No "céu" podemos notar a presença de pássaros esquematizados, mas a criança já fez, nesse desenho, bastante progresso em relação aos seus trabalhos anteriores, uma vez que desenhou os animais de uma forma própria, e não segundo modelo, como aconteceu em trabalhos anteriores.

"Ser." (7 anos) desenhou dois leões e explicou: *"Os leões estão brigando"*. E, para dar a impressão de movimento, para representá-los saltando, desenhou-os como que suspensos no ar.

"Mar." (6 anos) colocou todo o seu interesse no desenho de dois elefantes, e explicou: *"O elefante está brincando e suando sangue."* Neste seu trabalho podemos perceber, muito bem, como a concepção espacial da criança é diferente da do adulto. "Mar." não viu o papel como nós adultos o vemos, na posição vertical, mas trabalhou-o como sobre um plano. O que para nós seria a parte inferior do papel (o lago) é a parte da frente; a "terra" sobre a qual estão os elefantes foi vista como sendo o mesmo plano, mas posterior ao lago. Por isso é que o desenho dá idêia, a nós adultos, de que os elefantes estão voando!

"J." (7 anos) desenhou *"O homem dando um tiro no leão"*. O leão é tão feroz que assume proporção gigantesca perto do caçador. O que parece uma pata tentando chutar a espingarda é apenas a cauda do animal, não estando visível a quarta perna. O trabalho ficou bastante interessante pela juba imensa, e pelo efeito que a criança conseguiu pintando-a de um tom mais claro que o resto do corpo.

Os trabalhos seguintes, de "An.", "S.", "R.", todos de 6 anos de idade, são alguns exemplos de como o ensino calcado em modelos pode ser prejudicial à criança. Todas elas, acostumadas ao desenho de cópia, ou simplesmente a pintar os desenhos mimeografados, quando foram convidadas a desenhar responderam com um lacônico *"Não sei."*. Depois de muita insistência da aplicadora concordaram em fazer o trabalho, mas acabaram realizando um cachorro esquematizado, que tinha sido aprendido com a professora da classe, e o qual estavam acostumadas a fazer no caderno quadriculado! E como tal desenho não fosse fruto de uma expressão autêntica, como nada tivesse a ver com o conhecimento ou emoção da criança em relação ao animal representado, este não foi retratado numa situação específica, e as crianças não tiveram nada a falar sobre o seu desenho, ou melhor, não souberam *"contar a estorinha do desenho"*. Incitadas a isto simplesmente disseram: *"É um cachorro"*, demonstrando, assim, o seu não envolvimento no trabalho!

E.E.P.G. da Vila Industrial.

O trabalho de "E.L." (6 anos) é *"...uma arca no meio da tempestade"*. Os rabiscos em espiral indicam o vento, e os outros, a chuva. Do interior da arca Noé espia pela escotilha. Só se vê a sua cabeça e o seu chapéu, que foi desenhado como que es-

tando do lado exterior do barco. Na ponta direita "E.L." desenhou "...uma caixa de cobras", e, voando sobre o barco, "... um passarinho congelado".

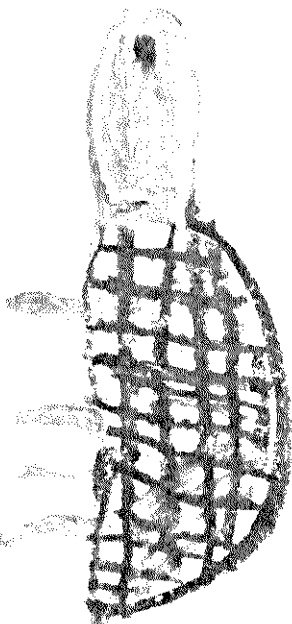
"W." (6 anos) desenhou dois coelhos comendo uma enorme espiga de milho, e "A.P." (6 anos) desenhou vários passarinhos, todos iguais, e explicou: "Não são passarinhos de verdade. A menina ligou o botão." Na parte "inferior" do trabalho ela fez alguns animais "... de verdade: o pintinho comendo milho, e o gatinho."

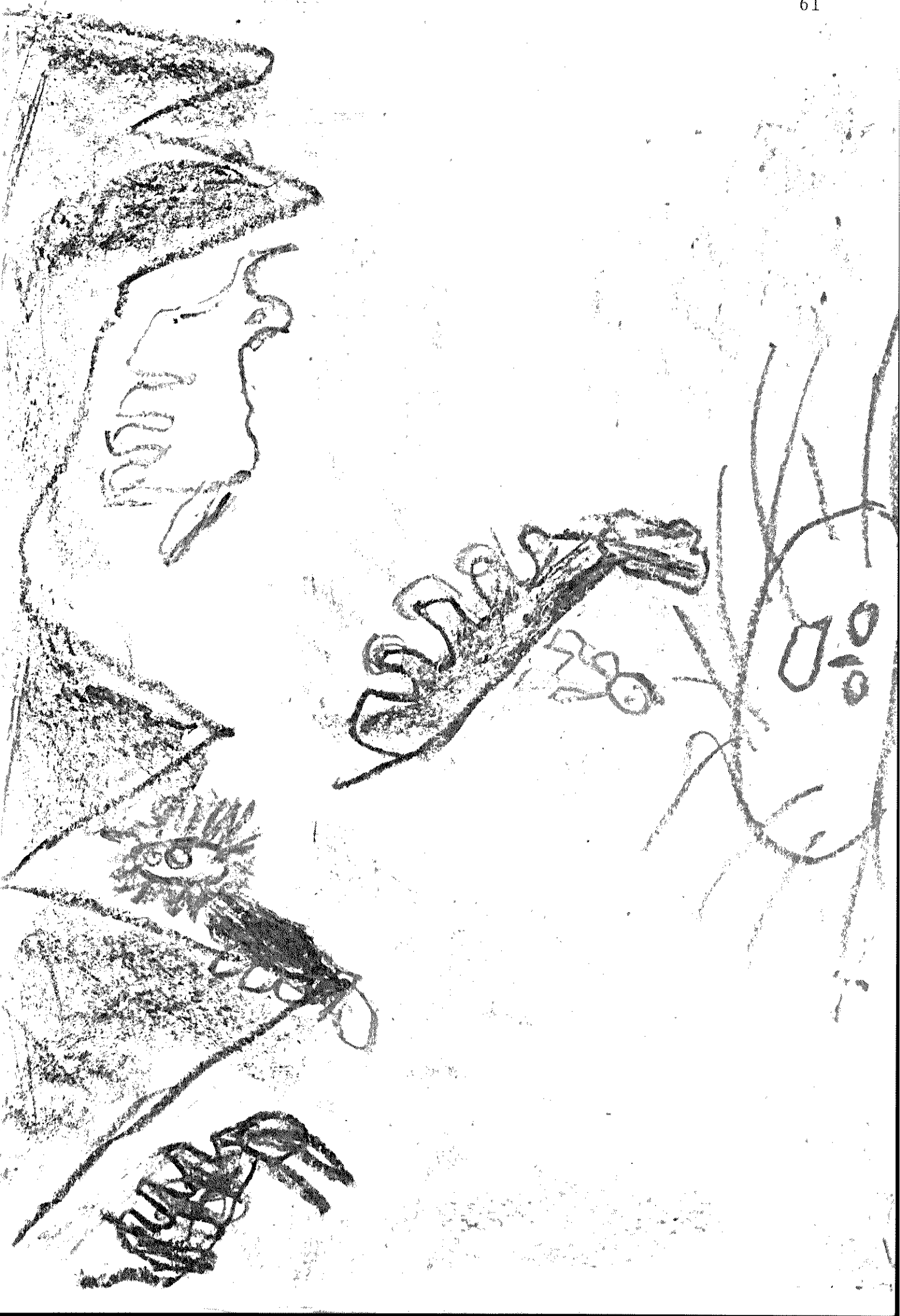
E.E.P.G. do Jardim Leonor.

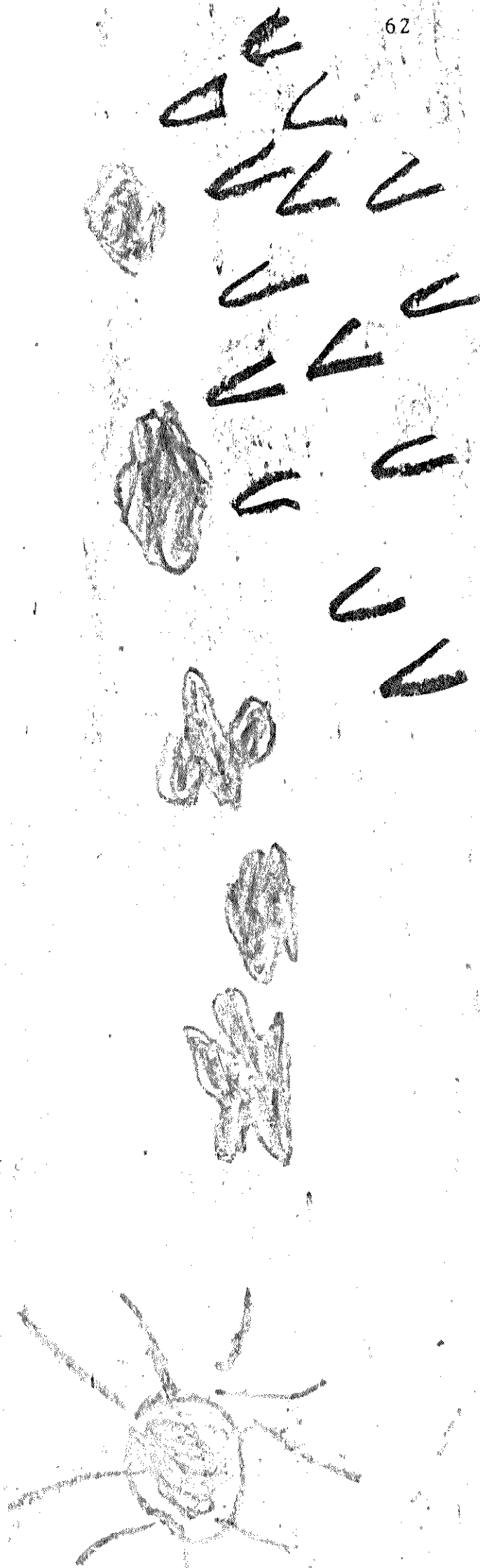
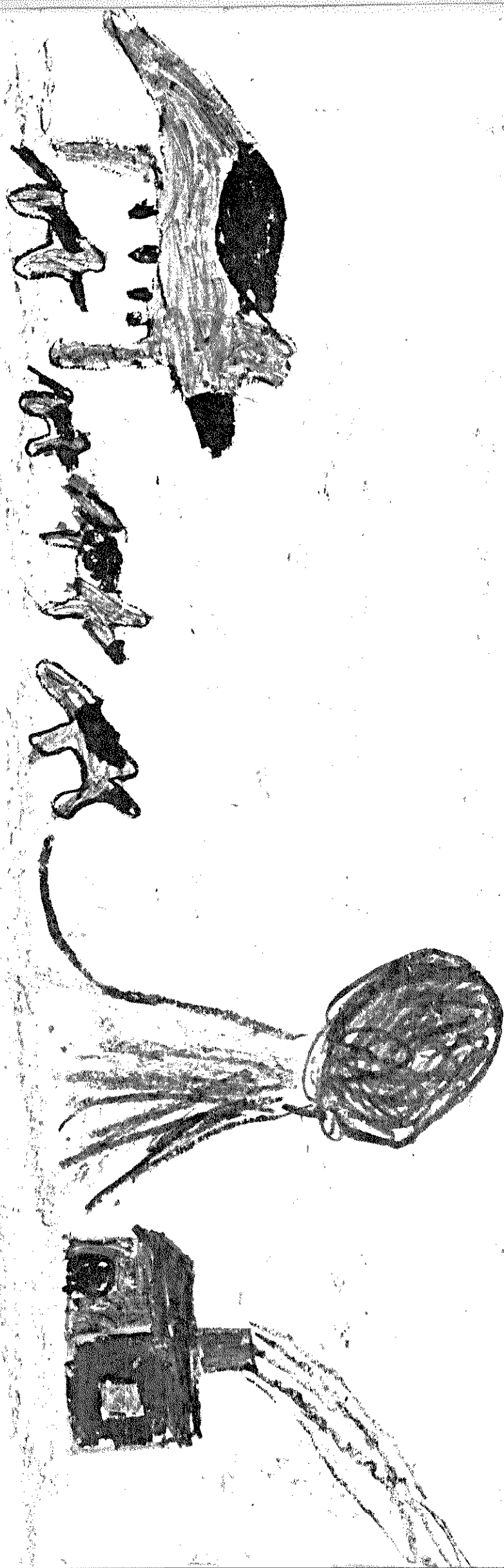
"Rin." (7 anos) fez um desenho mais simbólico. A água foi representada pelos círculos concêntricos, num canto do papel. Omitiu o desenho da arca, fazendo apenas a rampa que conduzia os animais até ela.

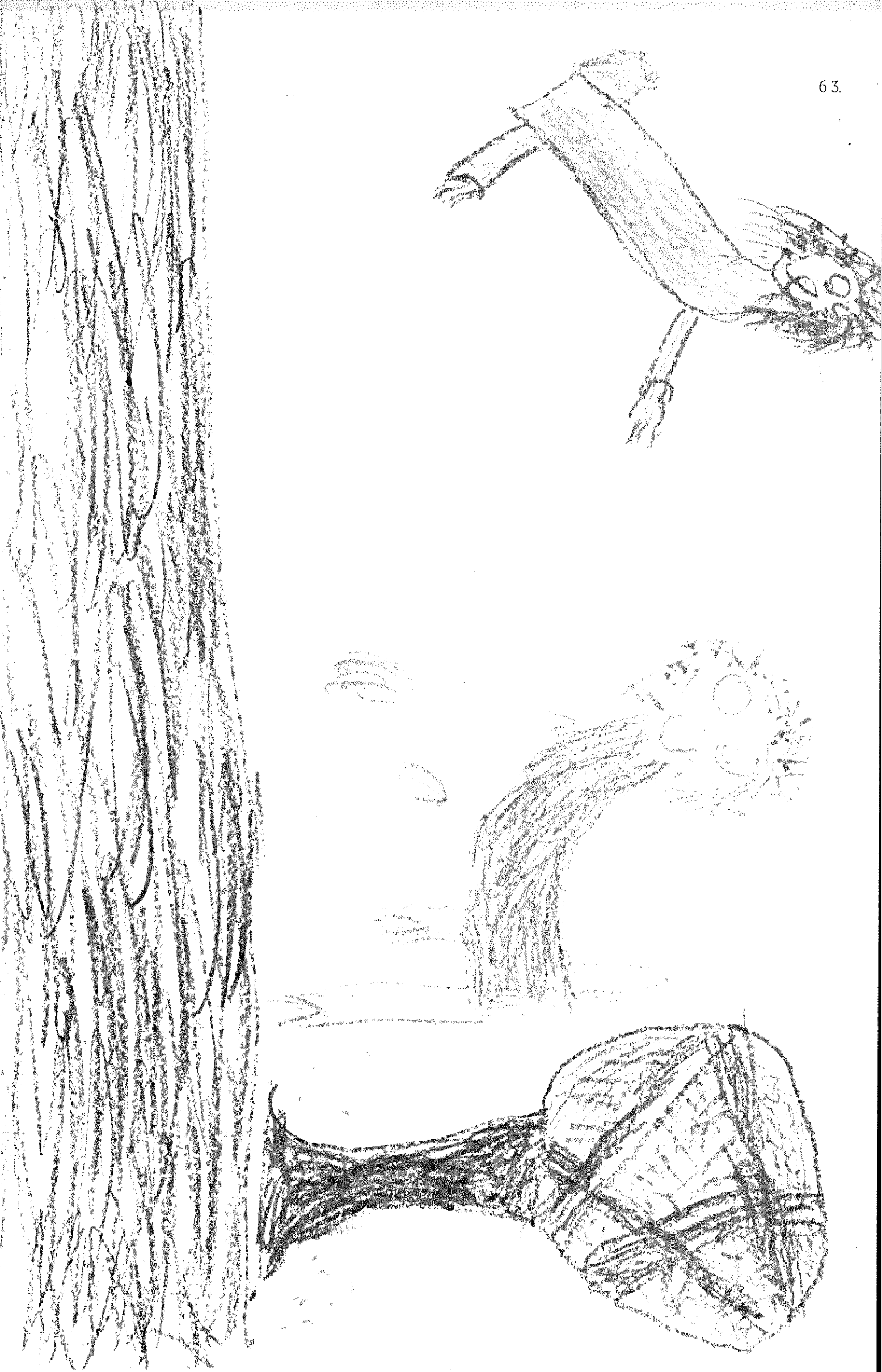
Desenhou um casal de leões. Para dar a impressão de que a leoa caminhava atrás do leão, não a colocou sobre a rampa, mas deslocou-a para um plano posterior.

"N." (6 anos) abstraiu da estória os elementos mais importantes para ela: de um lado a terra, representada pela árvore; do outro a arca; e, entre os dois, a água, representada por um quadrilátero azul. Indo em direção à arca, Noé, que caminha (note-se a posição das pernas, indicando o passo!) com um ramo na mão. Sobre ele um avião (ou uma pomba?). Para ressaltar o chapéu de Noé, "N." contornou-o com lápis preto.







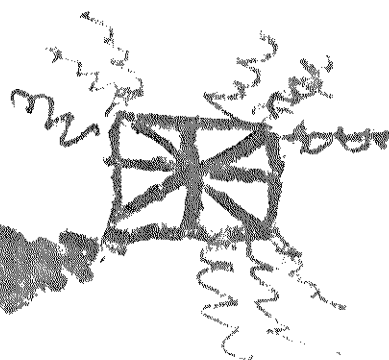
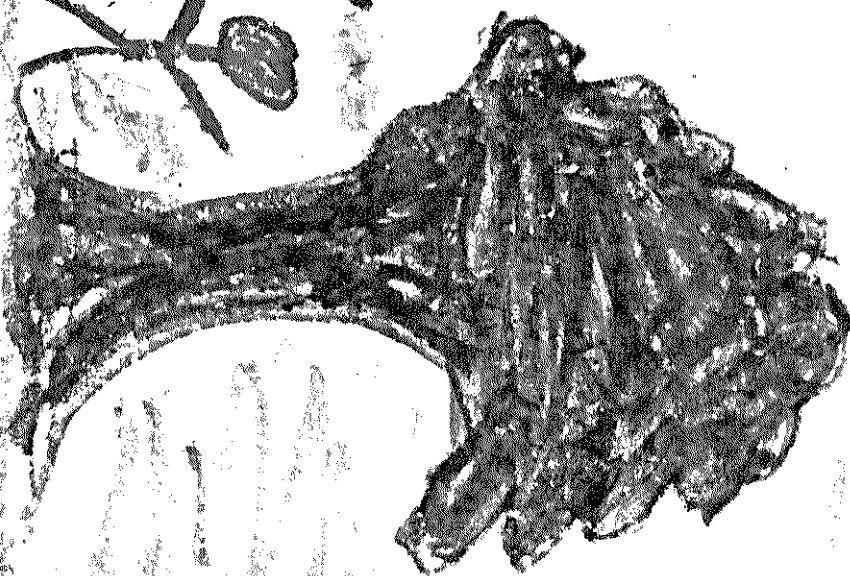


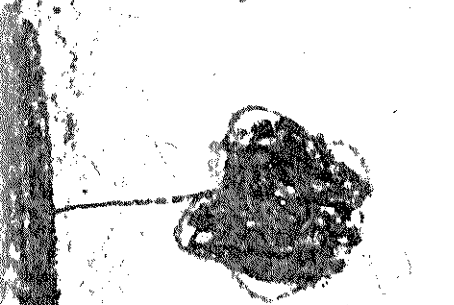
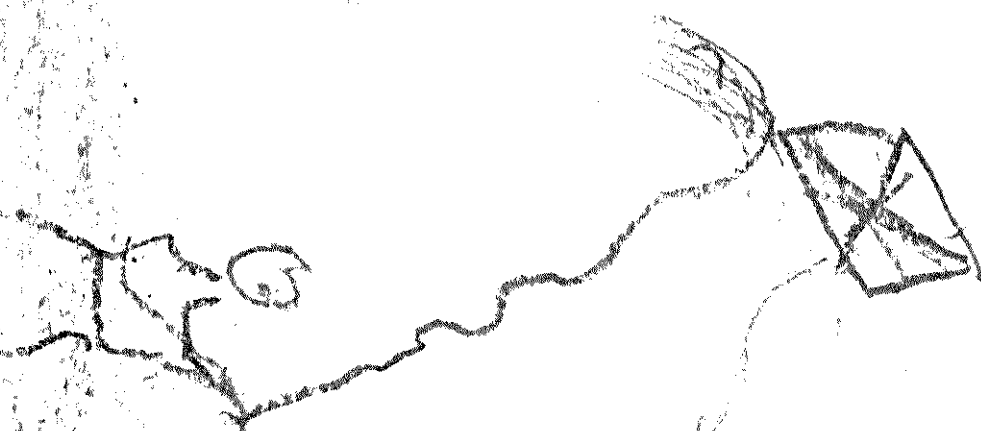




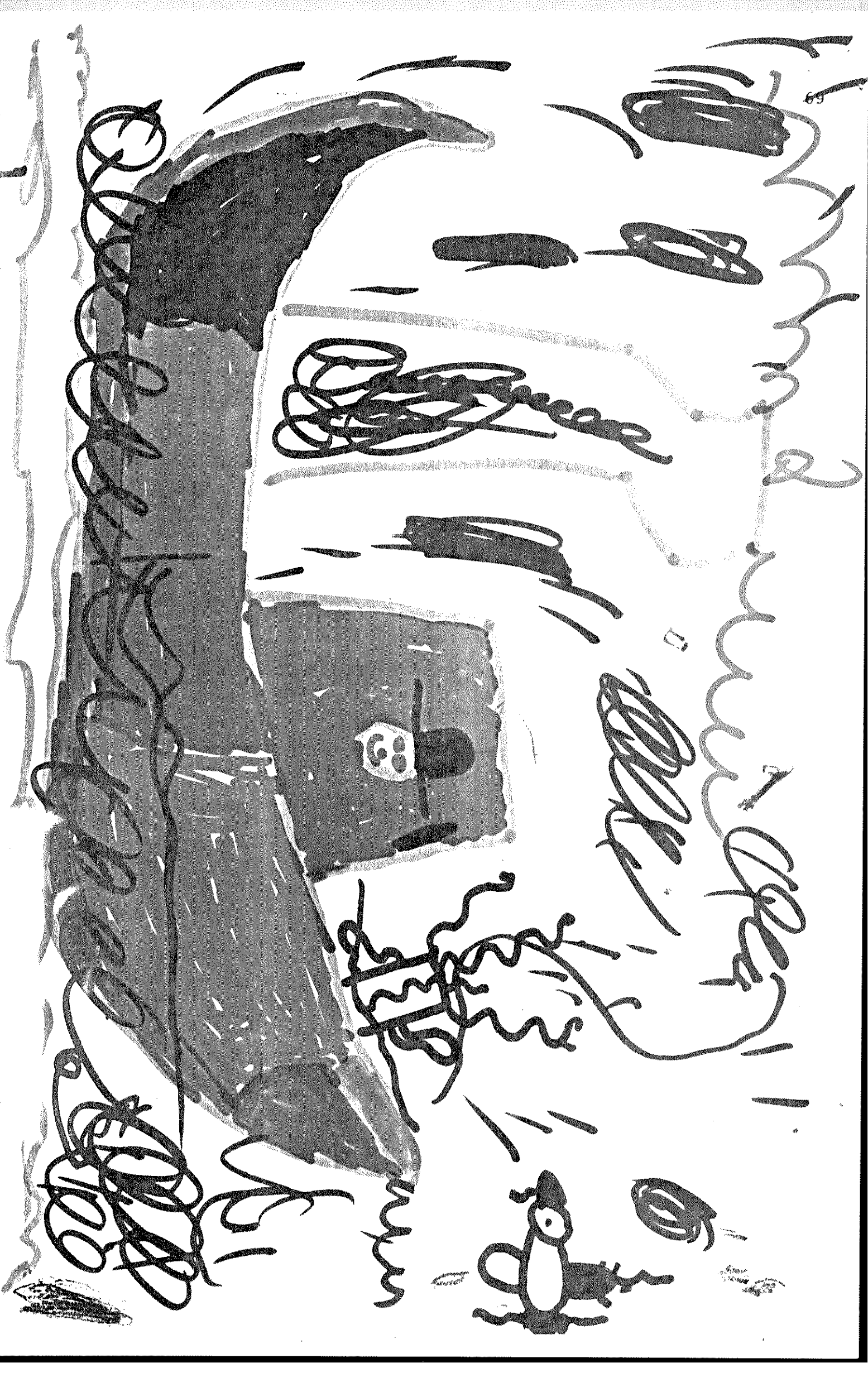


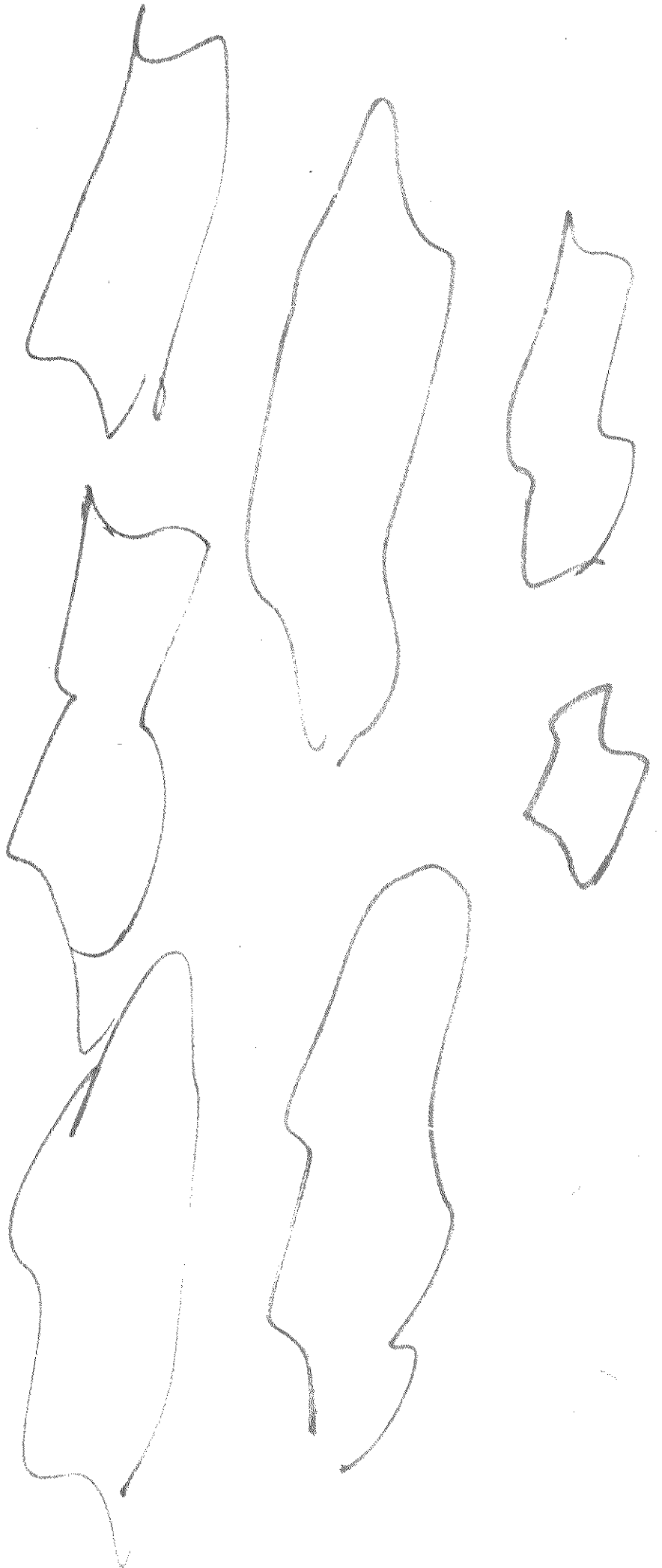
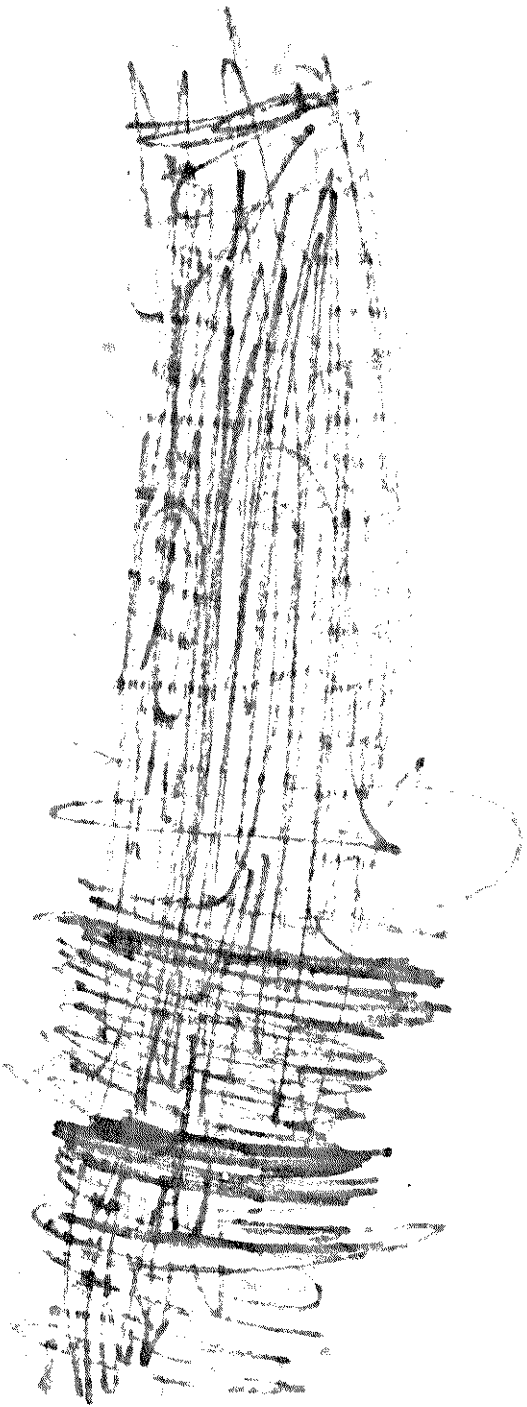
66

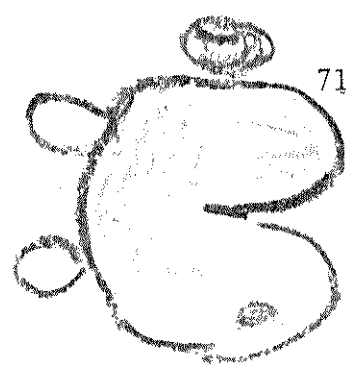
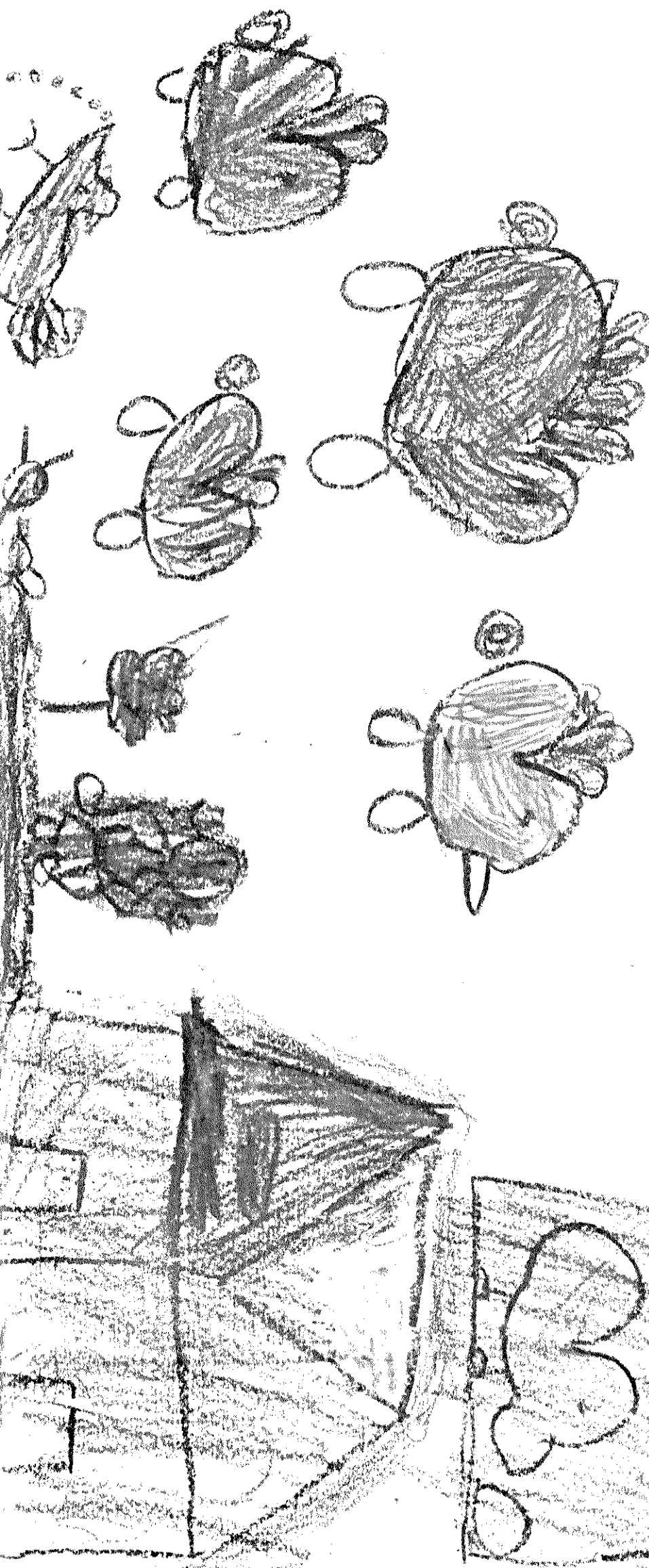




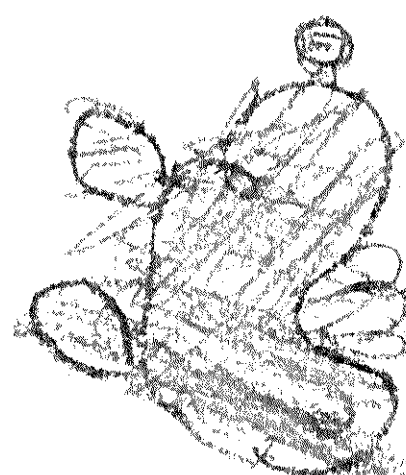
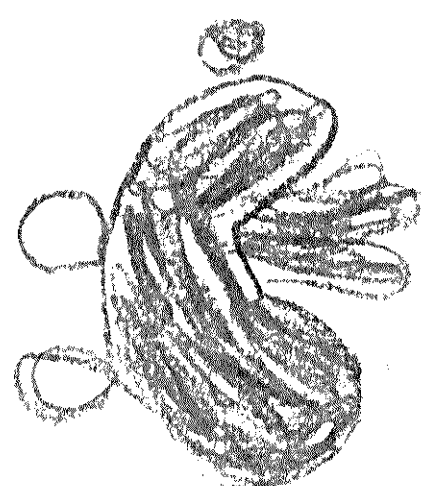


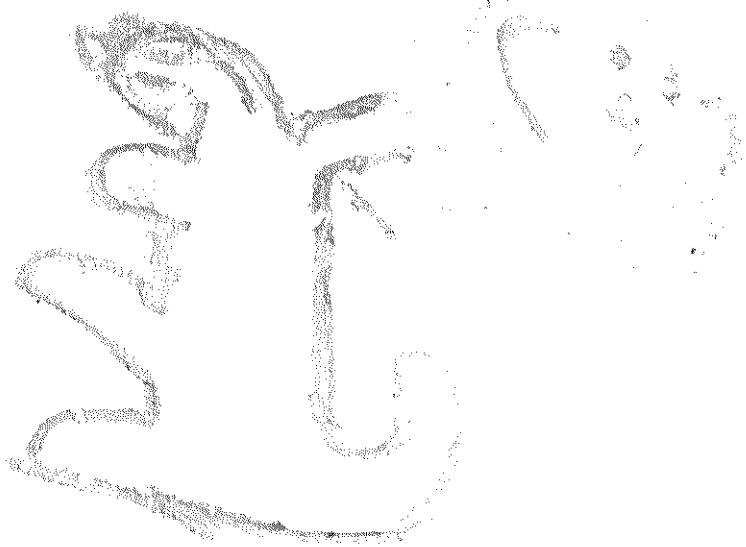


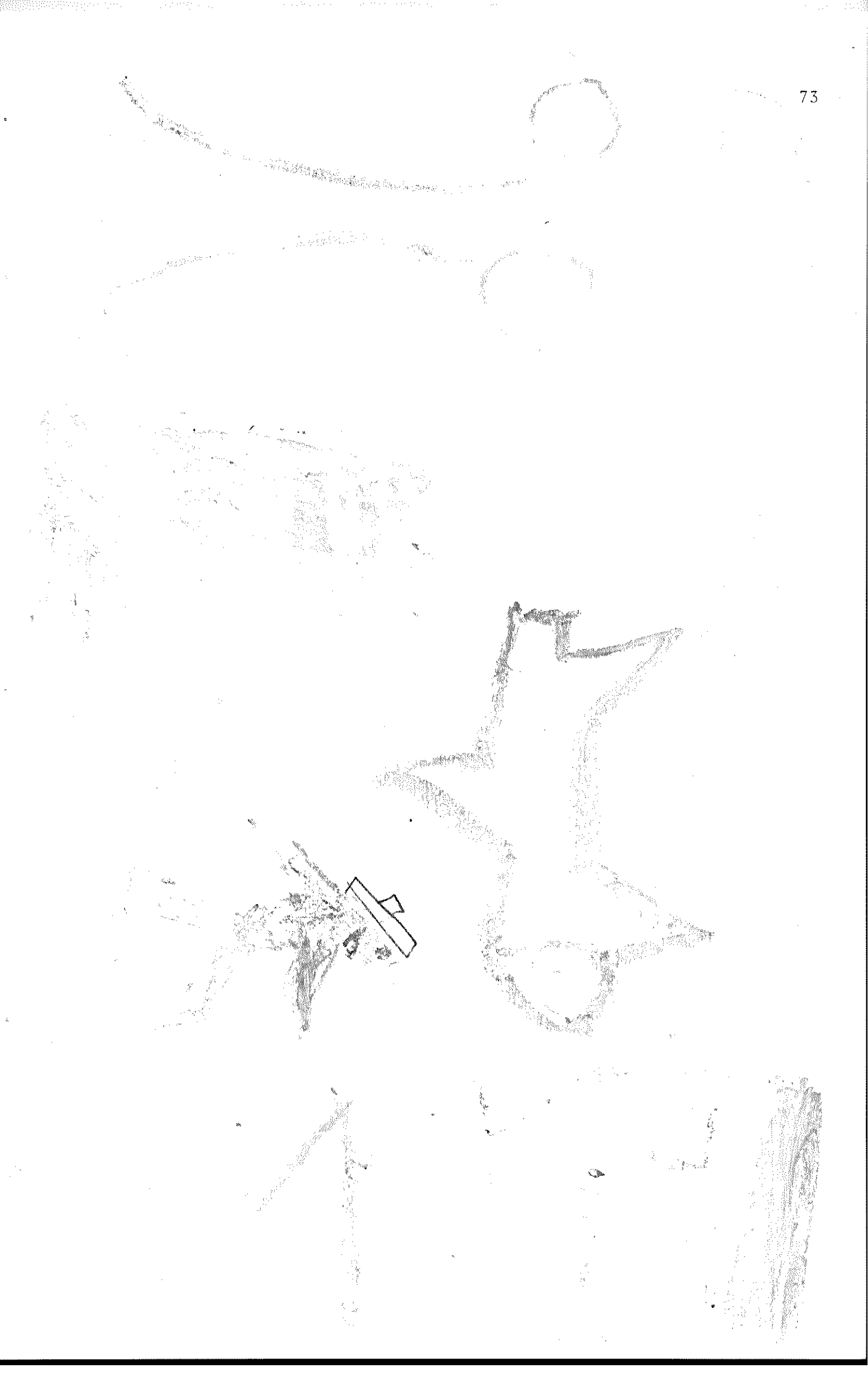




71







TRABALHOS RELATIVOS À ATIVIDADE 01

(anexo I, págs. 263-264).

O objetivo desta atividade era levar a criança a se retratar numa situação qualquer: brincando com amigos ou irmãos, com seus brinquedos ou animais, em casa, na escola etc. Era importante que ela refletisse sobre sua vida, seu relacionamento com os outros, as coisas que fazia, retratando situações do seu cotidiano.

Os temas não foram dados pelas aplicadoras. O que se fez foi uma reflexão, com as crianças, sobre o dia-a-dia delas. Elas contaram fatos acontecidos, falaram sobre seus bichos, sua família, enfim, expressaram-se sobre elas próprias, primeiro verbal, e depois graficamente. Cada uma escolheu sobre o quê desenhar.

Pela análise dos desenhos pode-se perceber como a atividade foi bem sucedida. Os trabalhos realmente tratam de coisas reais às crianças, e são um retrato vivo de suas experiências, seus interesses, seus afetos.

E.E.P.G. do São Bernardo.

Sobre o seu desenho "Jún." (6 anos) explicou: *"Eu com meu cachorro no colo. Estou de chapéu porque o sol está forte."*

É importante notar a consciência do calor do sol, e a intenção da criança em representar isto. Para comunicar melhor a idéia de um sol muito forte, ela desenhou um chapéu bem grande!

Outro detalhe interessante neste desenho é a posição das pernas do menino desenhado. À primeira vista parece que elas es-

tão tortas, que o menino está caindo. Na verdade "Jún." retratou-se sentado, de costas para a casa, e por isso as pernas foram desenhadas para frente.

"L." (6 anos) ainda não se sentia seguro o suficiente para desenhar diretamente com o giz de cera sobre o papel. Por isso desenhou primeiro com lápis preto (porque pode apagar), e depois pintou com o giz de cera.

Sobre seu trabalho Luís disse: *"Minha casa e minha escola. Meu gatinho me esperando e eu voltando da escola com minha irmã."*

E.E.P.G. do Jardim Leonor.

"E.R." (6 anos) nunca tinha experimentado as canetas hidrocor. Quando elas lhe foram oferecidas, encantou-se com as cores e passou todo o tempo compondo, com muito cuidado, uma árvore, colorida como uma colcha de retalhos. Ele queria experimentar o efeito de todas as cores! Só no último instante, quando a aplicadora já tinha dado a atividade por encerrada, é que desenhou a si próprio sob a árvore *"...andando pela estrada para procurar o lobo mau."* Este é um exemplo típico de como o imaginário pode ser real para a criança!

"L." (6 anos) usou uma mesma cena para representar três situações diferentes: *"...eu brincando com o bambolê, eu pulando corda e eu subindo na árvore."* Quando se sobe numa árvore o importante são o tronco e os galhos, não as folhas. Por isso "L." os fez muito grandes, em contraposição a uma copa espremida num pequeno espaço de papel.

"Ad." (6 anos), numa explosão de cores e traços, desenhou a si próprio "...*empinando papagaio com meus amigos*". Desenhou, também, um outro amigo "...*que vende bexiga*", e "...*o meu cachorro*". É um trabalho interessante porque a criança soube expressar, de uma forma bastante espontânea, situações que fazem parte do seu dia-a-dia.

"Jef." (6 anos) convidado a desenhar sobre a sua própria vida, lembrou-se do dia em que sua mãe fez bolinhos: "*Eu e meu amigo. Estamos sentindo o cheiro dos bolinhos que a mamãe fez*". Dentro da casa (com a janela aberta!) estão os bolinhos, os círculos vermelhos. Pela chaminé sai o odor do alimento que, representado por uma linha roxa, vai até o nariz das crianças.

E.E.P.G. da Vila Teixiera.

"L.A." (6 anos) fez "...*eu brincando*." Retratou-se dentro da piscina, e, também, brincando no parquinho. Duas situa-
ções espaço-temporais diferentes numa só representação.

"H." (6 anos) retratou-se brincando com seu cachorro: "*Eu e meu cachorrinho*". Ele já se interessava por letras, e por isso colocou, no meio do papel, as letras "am", que ele sabia dese-
nhar.

E.E.P.G. da Vila Industrial.

"A.P." (6 anos) retratou a si e ao "namorado" ("*meu namo-radinho*") numa cabana: "...*estou brincando de pega-pega*". A ca-
bana é transparente, para poder mostrar os dois dentro dela.

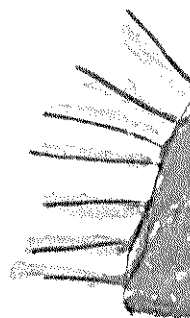
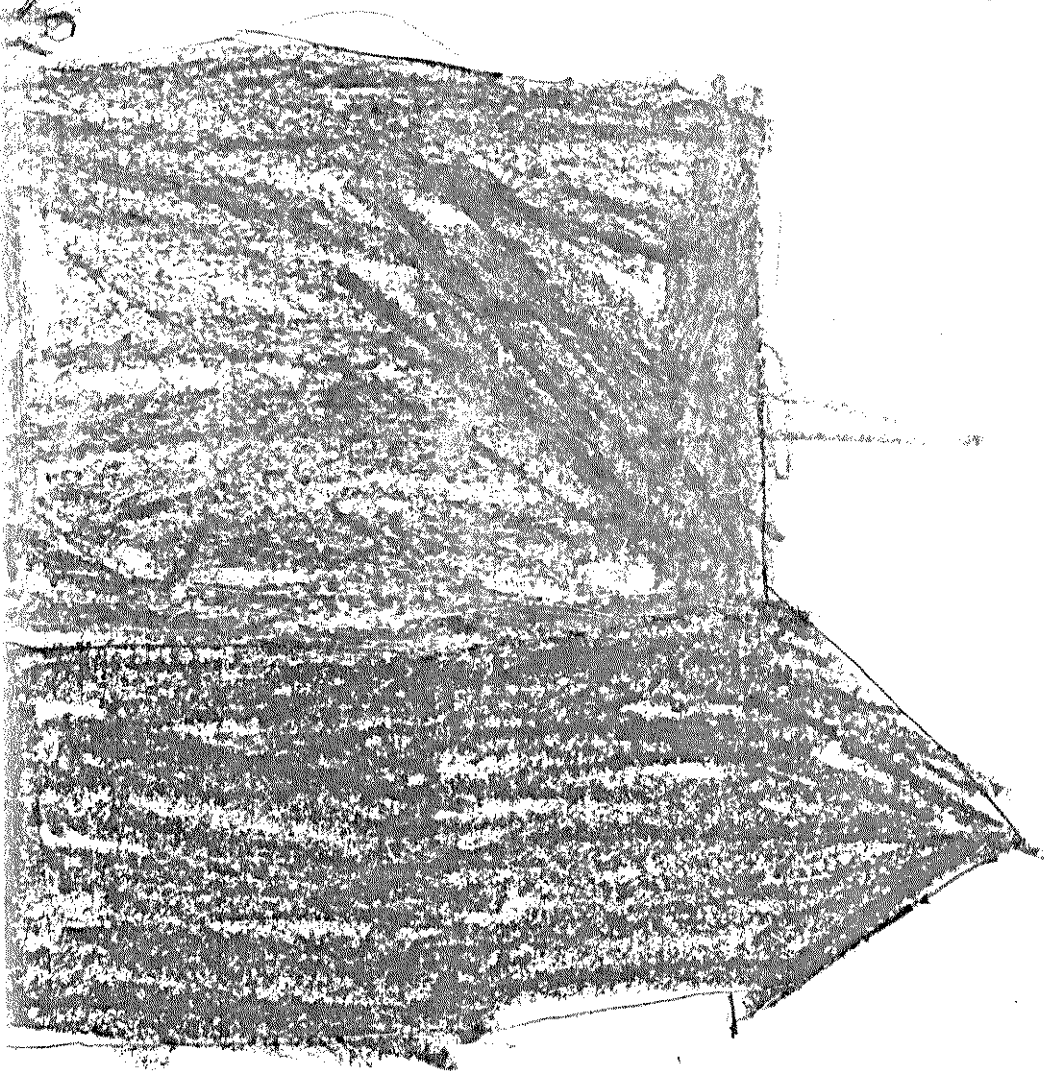
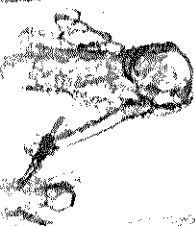
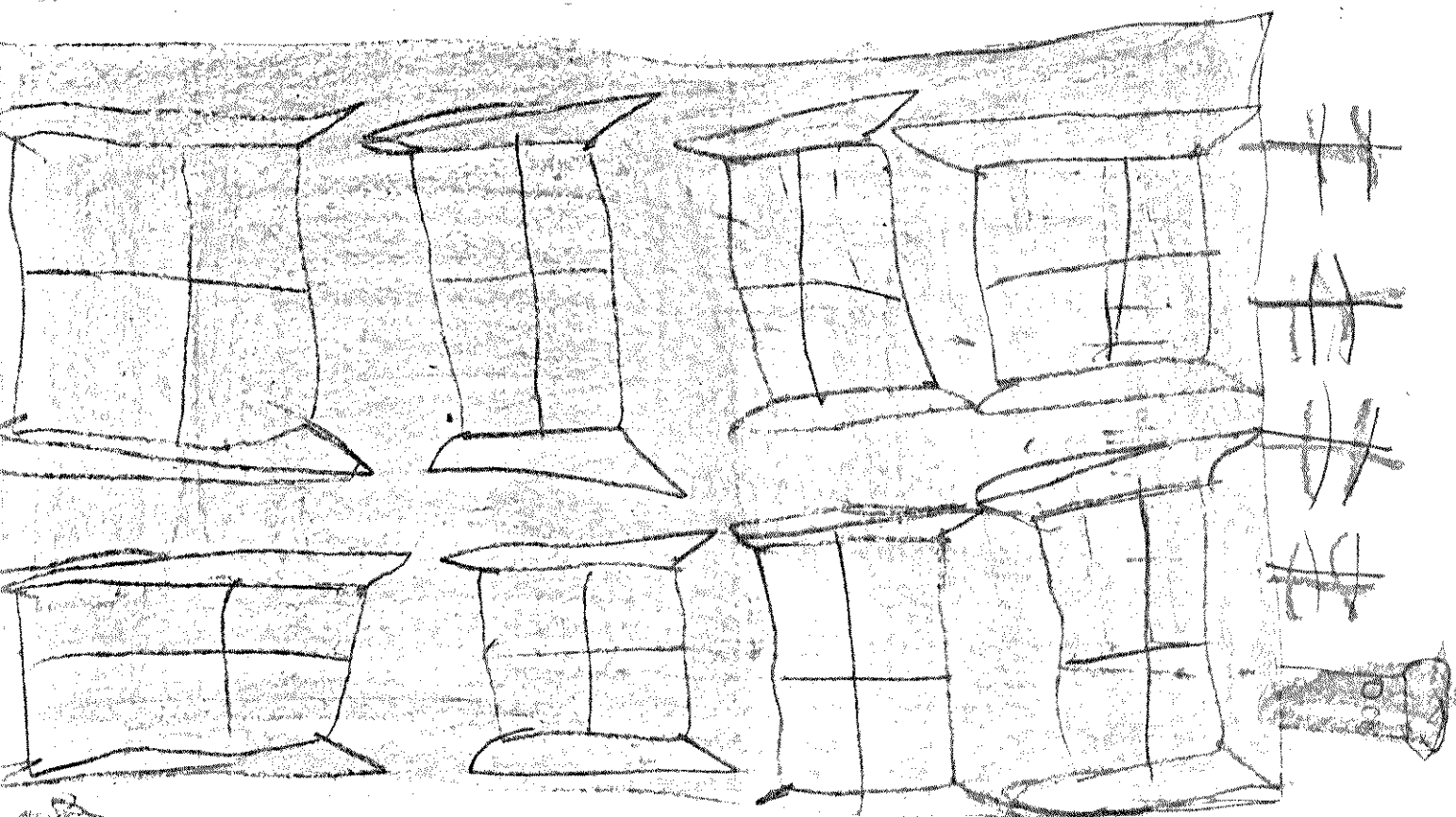
O desenho foi feito com lápis preto, e depois, pintado com giz de cera.

"Már." (6 anos) desenhou todas as coisas que eram queridas: "*o carrinho do nenê (seu irmãozinho), o cachorro dalmata, as duas tartarugas, o foguete (um brinquedo), o carro do meu pai e o carro que bateu no do meu pai*". No meio de tudo, ele próprio, o centro do seu universo existencial!

"M.A." (6 anos) desenhou uma cena representando "*...o dia em que meu pai subiu no telhado pra arrumar a antena de televisão*". A importância deste fato para a criança pôde ser notada pelo espaço que ela concedeu ao telhado: a casa é quase que só telhado!

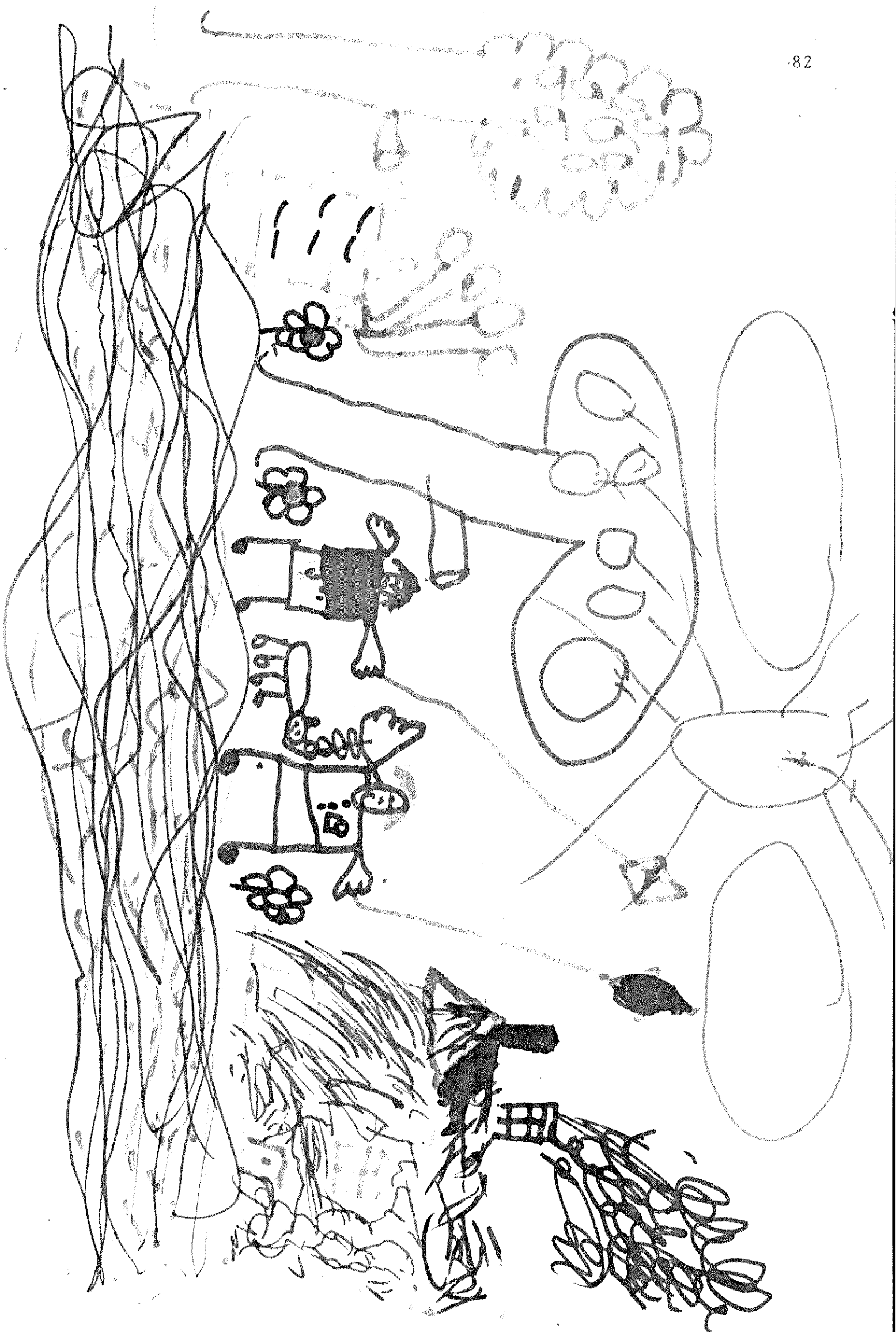
O desenho é rico em detalhes: "*...minha mãe na janela e eu na porta do fundo*", além do pai, é claro, sobre o telhado, consertando a antena. O que parece um sol vermelho, pendurado na janela do sótão, na parte da frente da casa, nada mais é do que o lustre!

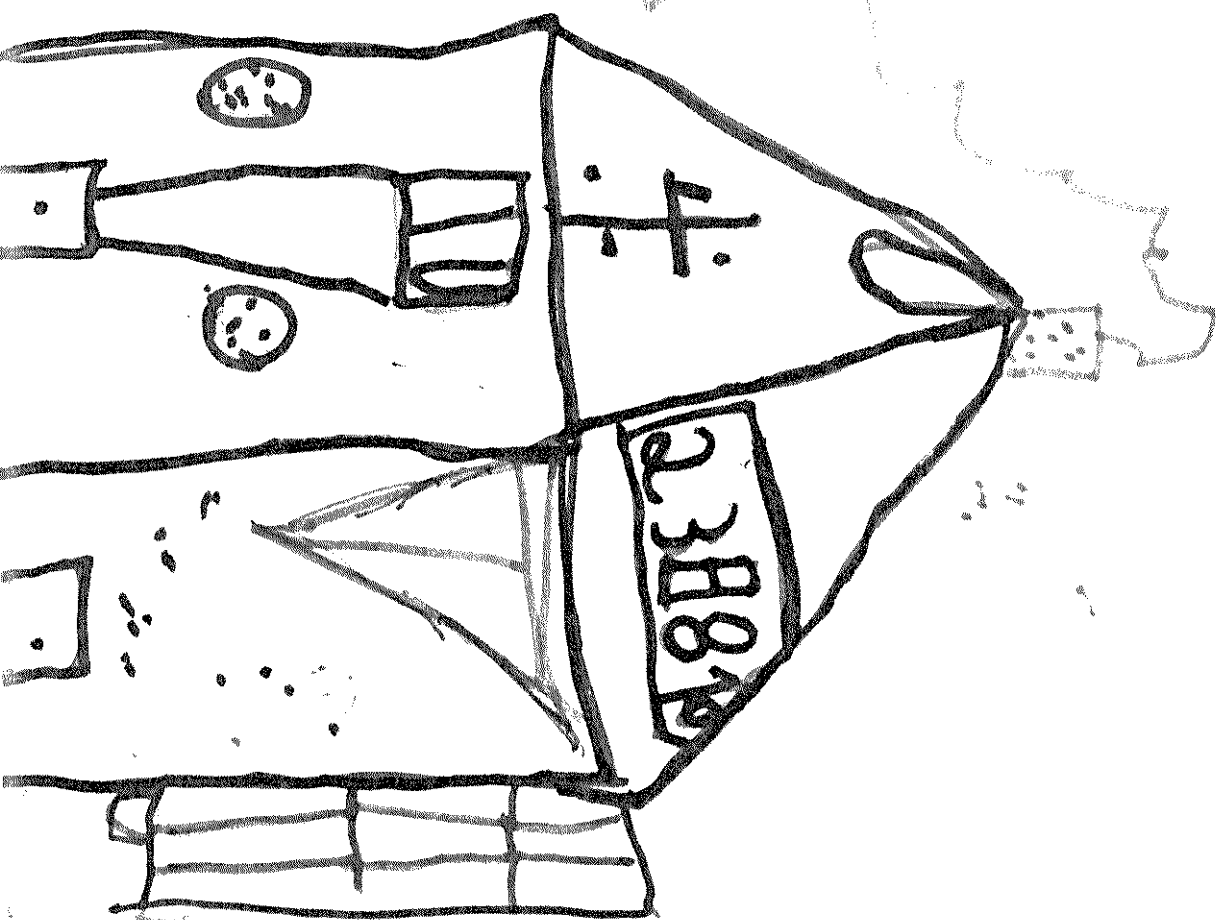
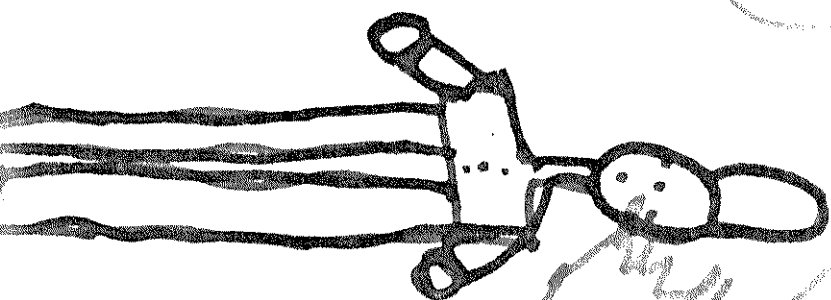
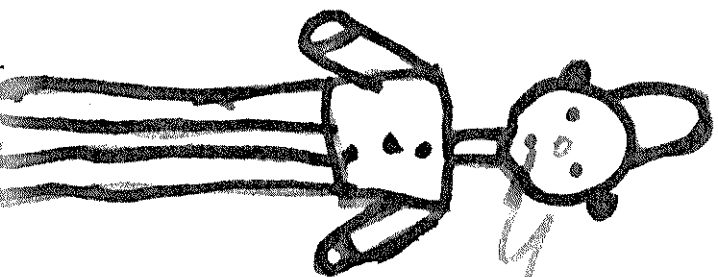


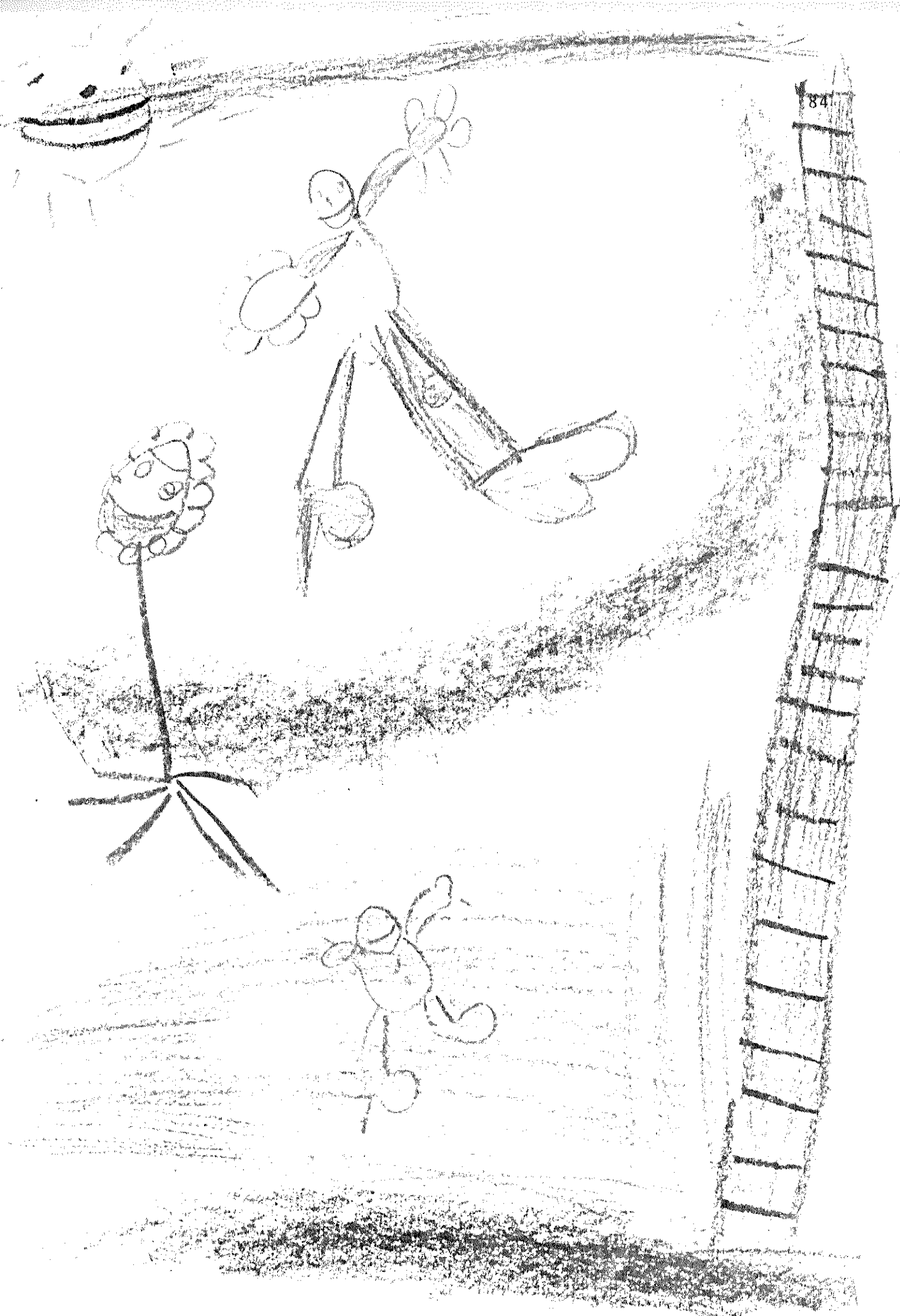






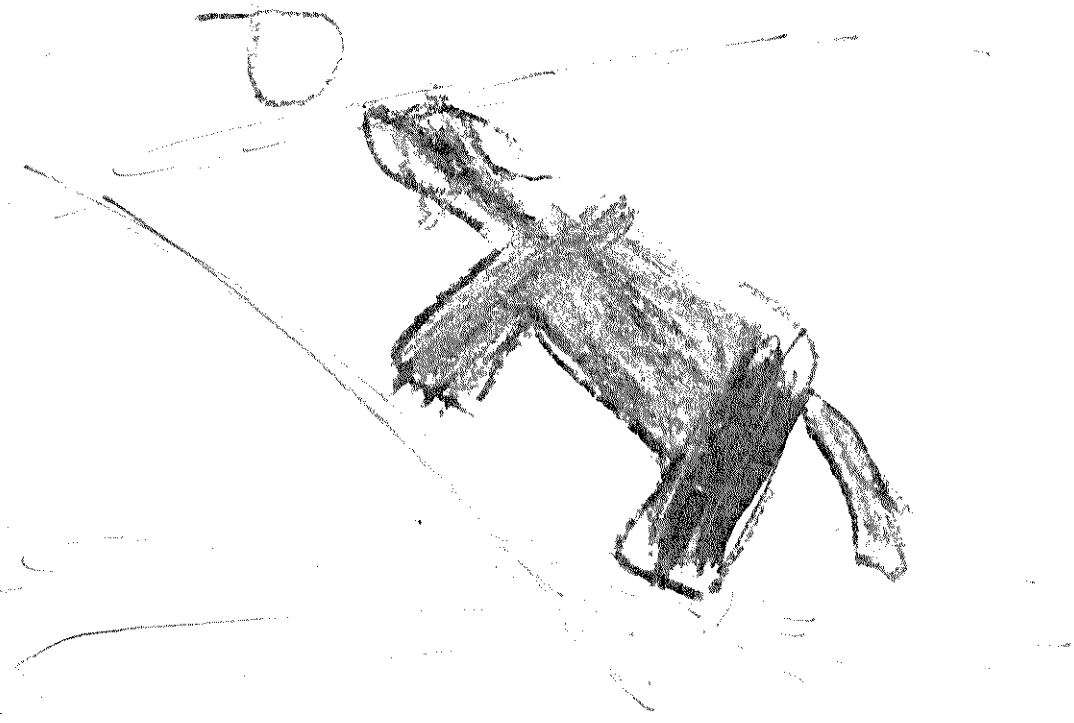


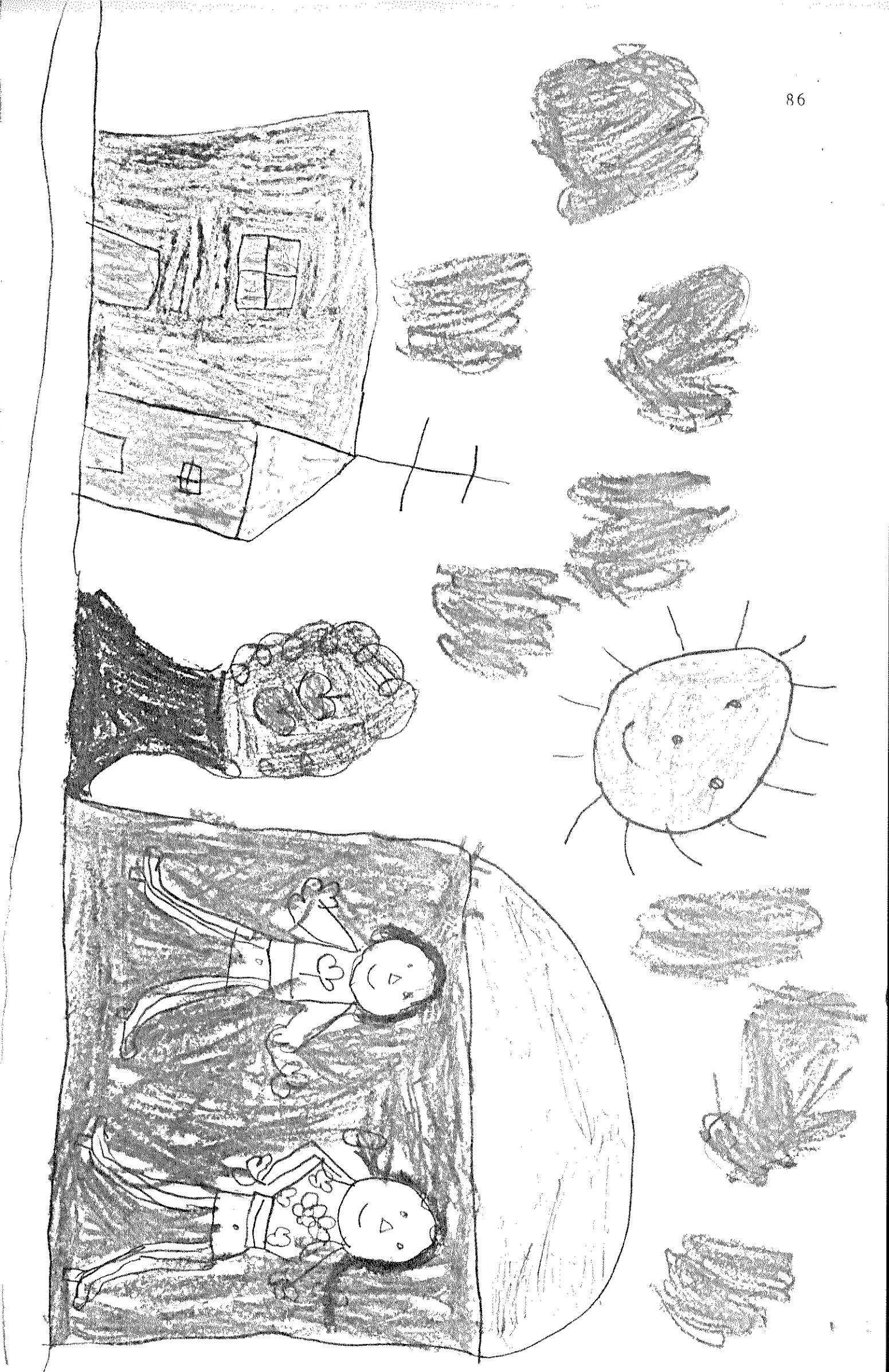


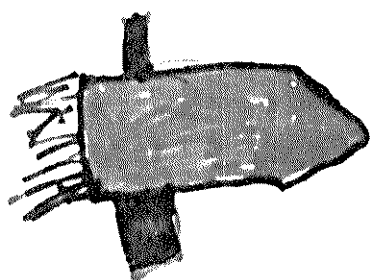
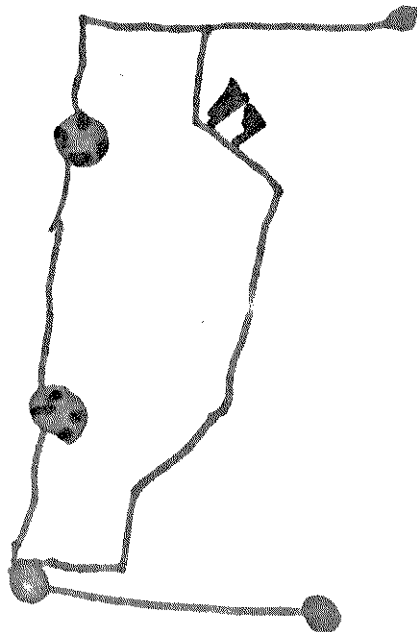
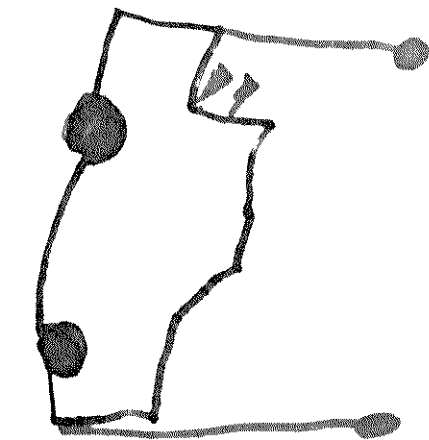
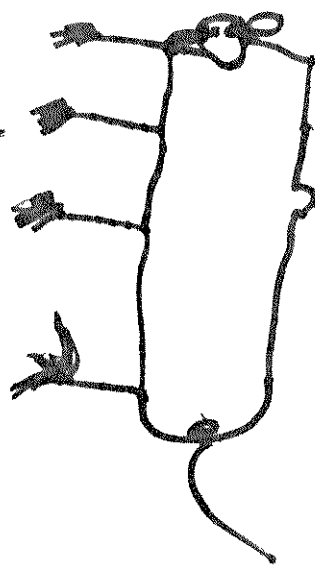
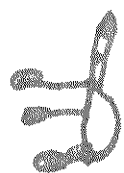
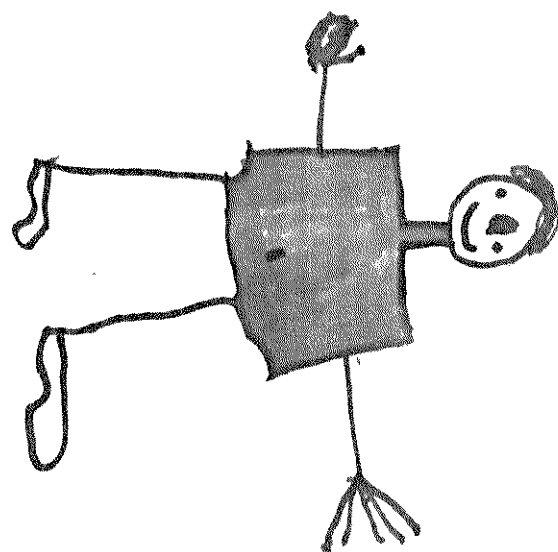
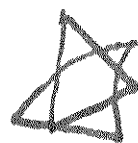
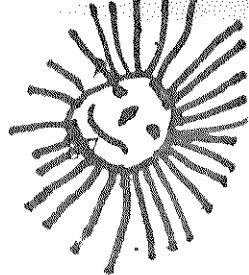


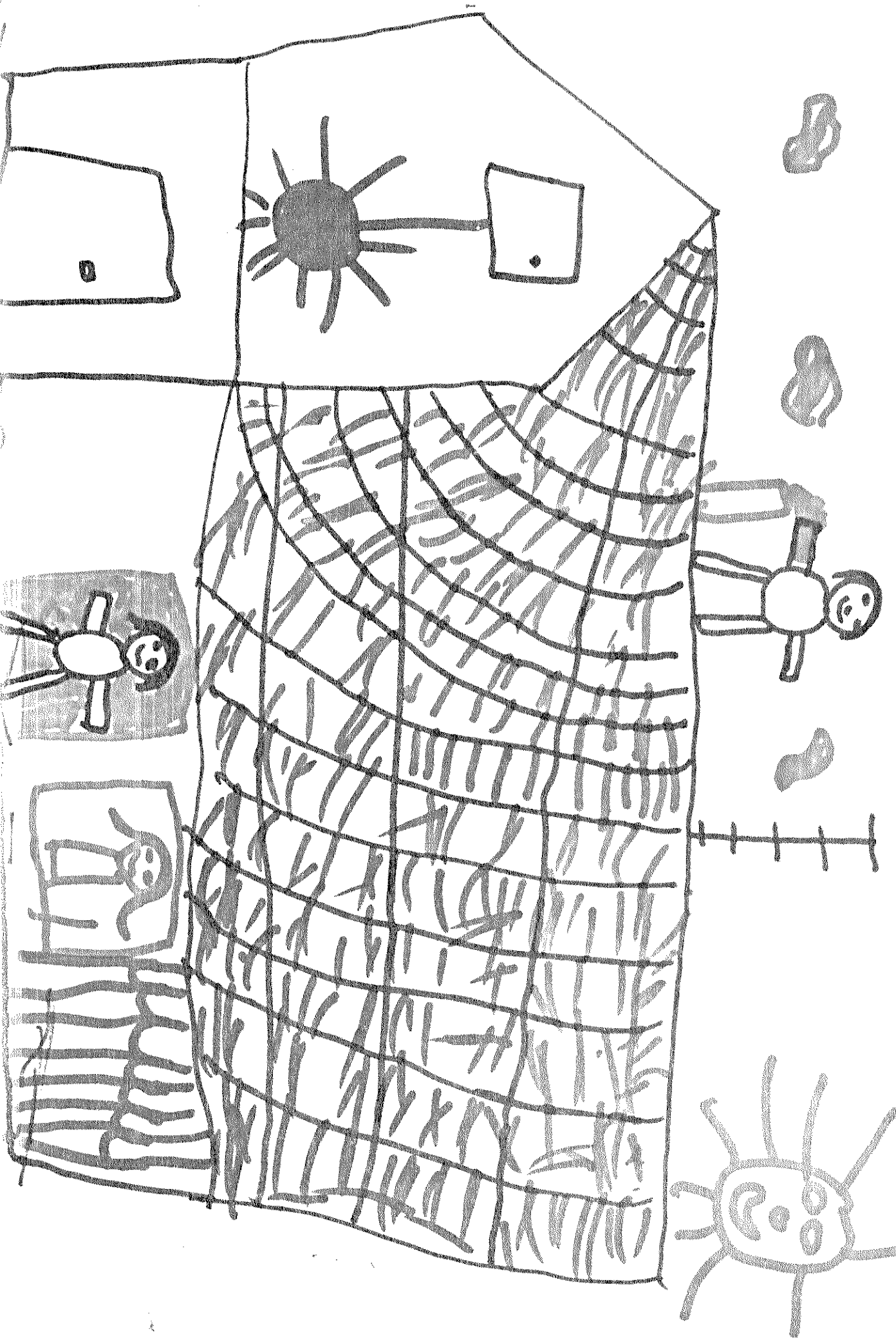
HEPI.
Hendri

am









TRABALHOS RELATIVOS À ATIVIDADE 04

(anexo I, págs. 268 e 269).

Nesta atividade a proposta era bastante semelhante a uma anterior. As crianças deveriam refletir sobre uma experiência de vida, e representá-la graficamente. Era importante, entretanto, que representassem uma situação emocional. Para que isso acontecesse, as aplicadoras conversaram longamente com as crianças sobre os momentos em que elas tinham sentido uma grande alegria, tristeza, raiva ou qualquer outro sentimento, fazendo-as refletirem sobre o porquê disso.

Foi proposto, no manual, que o trabalho fosse feito com giz de cera preto, sobre uma folha de papel colorida. Este colorido seria obtido por um processo no qual se pinta todo o papel com giz de várias cores, e, em seguida, se "desmancha" a pintura com um algodão embebido em solvente. Isto porque, forçando-se a criança a trabalhar apenas com o giz preto, ela dedicaria maior atenção ao traço, o que nem sempre acontece, quando pode usar cores. Numa das escolas, entretanto, este trabalho foi feito com canetas hidrocor, lápis de cor e giz de cera.

E.E.P.G. da Vila Industrial.

"Mar." (6 anos) pintou seu papel em faixas coloridas, e, depois, ao realizar o desenho, aproveitou-as: a faixa verde ficou sendo o "chão", cabendo, à faixa lilás, a função de "céu".

Desenhou duas figuras humanas, um sol, uma árvore e um maranhão, e esclareceu que o desenho representava um dia no qual

ele havia ficado muito triste, sem esclarecer, contudo, o motivo de tal tristeza.

"M." (6 anos) desenhou ela própria e o pai, "no parquinho". Sobre o trabalho afirmou: *"Estou contente porque é bom brincar."* Tal alegria foi realmente expressa no enorme sorriso, que tanto ela, quanto o pai, apresentam em seus rostos.

"E." (7 anos) disse sobre o seu desenho: *"É um dia muito feliz. É o dia de Natal."* Desenhou ela e toda a sua família. No canto esquerdo colocou a árvore de Natal, e no canto direito uma caixa, com a boneca que ganhou.

Todos estão de chapéu porque *"...está caindo neve"*, disse a menina. A aplicadora perguntou se ela sabia o que era neve, e ela respondeu: *"Neve é frio!"*. Afirmou que já tinha visto neve *"na televisão"*.

E.E.P.G. da Vila Teixeira.

"Fab." (6 anos) disse sobre o seu desenho: *"Estou feliz porque é o dia de Natal."* Desenhou-se de braços abertos, sorrindo. As duas meninas são ela própria. No céu colocou estrelas (esquematzadas) para enfeitar.

"Maur." (6 anos) fez o mesmo que "Fáb.". Desenhou-se duas vezes, também de braços abertos e sorriso nos lábios, para indicar que estava feliz, *"...porque ganhei um play mobil"*.

E.E.P.G. do São Bernardo.

No seu desenho podemos notar, na parte "inferior" do papel, flores segundo modelo dado pela professora da classe.

"Fer." (6 anos) retratou-se com a camisa de torcedor, de braços abertos, vibrando com a vitória do seu time: *"Estou alegre porque a Ponte ganhou!"*.

"C.E." (7 anos) disse que tinha desenhado a si próprio, *"...feliz porque estou brincando com meus brinquedos."*, a bola, o robozinho e o aviãozinho de papel. No canto esquerdo do trabalho colocou a bandeira brasileira, mas não explicou o porquê.

E.E.P.G. do Jardim Leonor.

"Ren." (6 anos) afirmou sobre o seu trabalho: *"Estou alegre porque ganhei uma corda. Minha irmãzinha está alegre porque ganhou uma bonequinha."*.

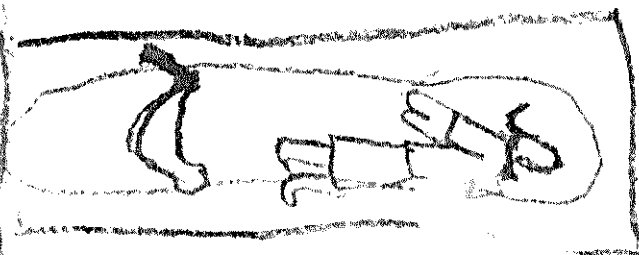
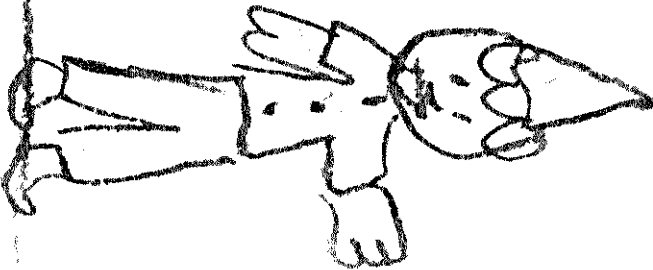
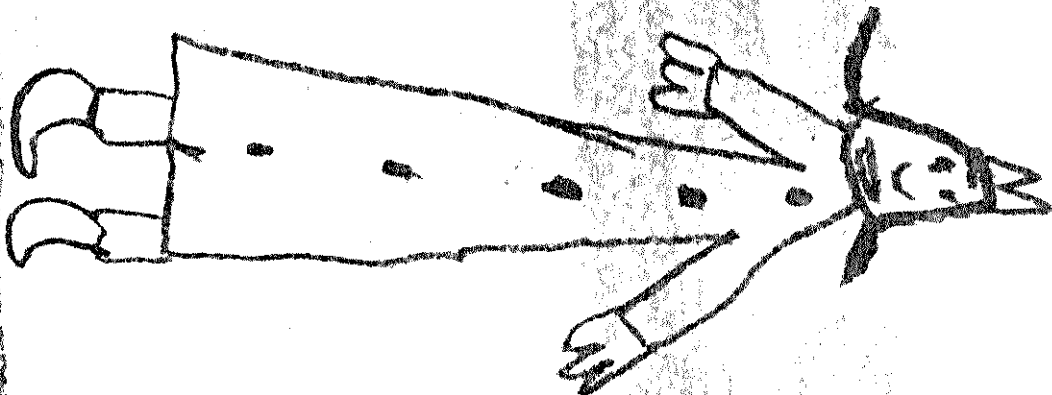
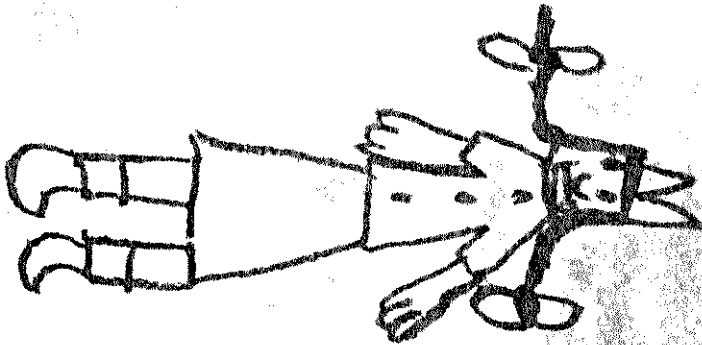
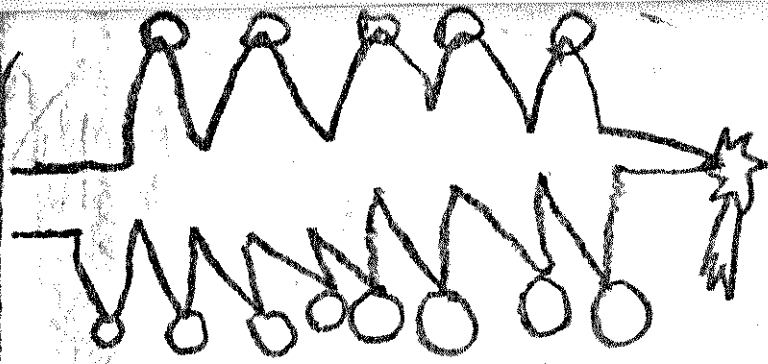
"Luc." (6 anos) nos apresenta um trabalho no qual é interessante observar a sua concepção espacial. Retratou-se em seu quarto, sorridente, porque ganhou uma boneca "Susi" (ainda dentro da caixa). À esquerda colocou a porta do quarto, e, logo acima dela, um quadro na parede. Ao centro está a penteadeira (com espelho), e sobre ela objetos de toalete. A penteadeira está sob a janela, através da qual se pode ver a paisagem de fora. Finalmente, no canto direito, a cama da menina.

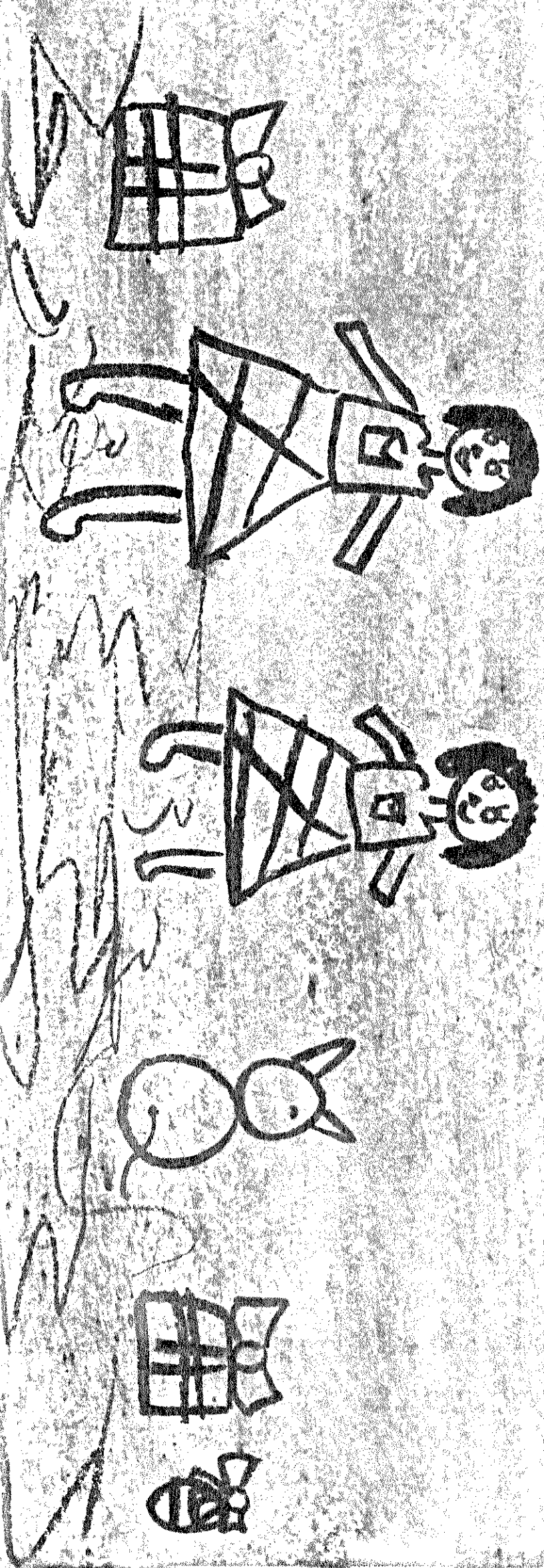
"Ad." (6 anos) desenhou uma cena imaginária (mas real para ele): *"Estou contente porque caiu uma bicicleta do avião."*.

O menino não esclareceu quem jogou a bicicleta, mas desenhou, ao lado do avião, um Papai Noel.

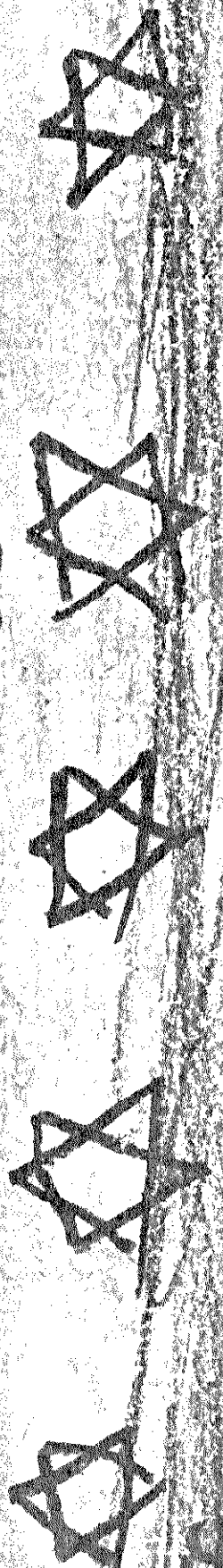




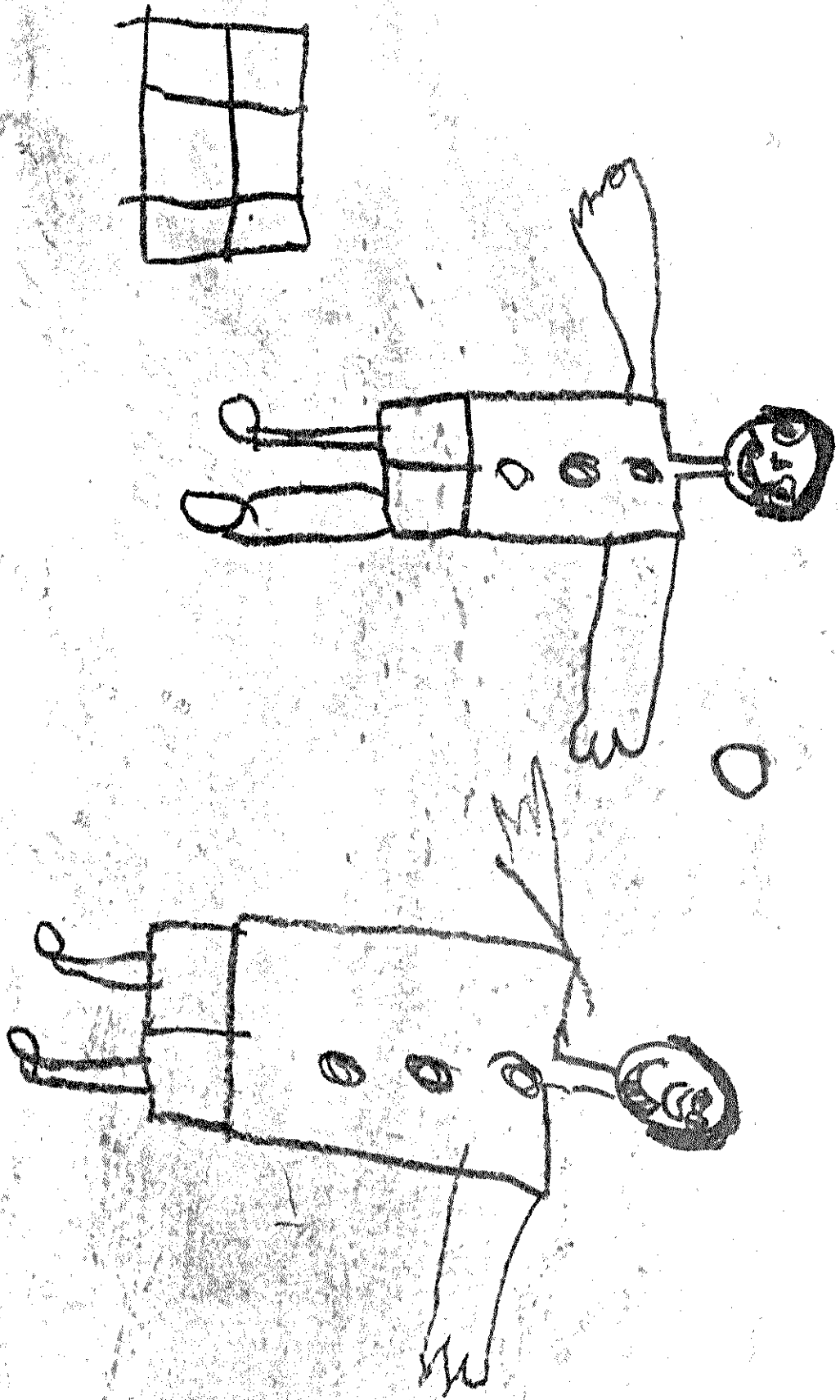


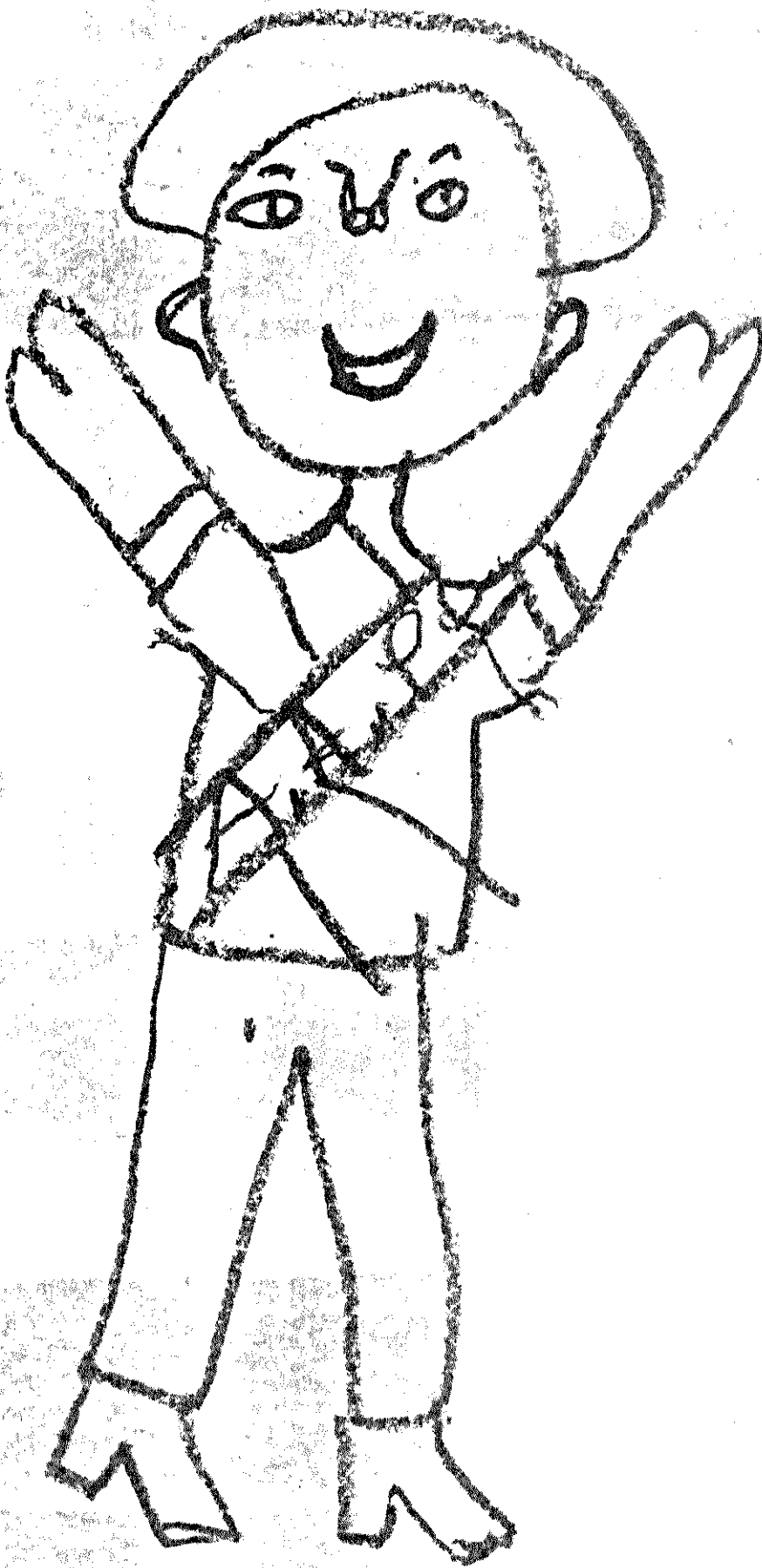


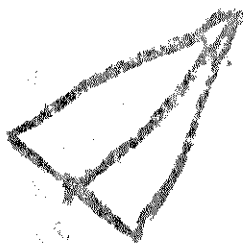
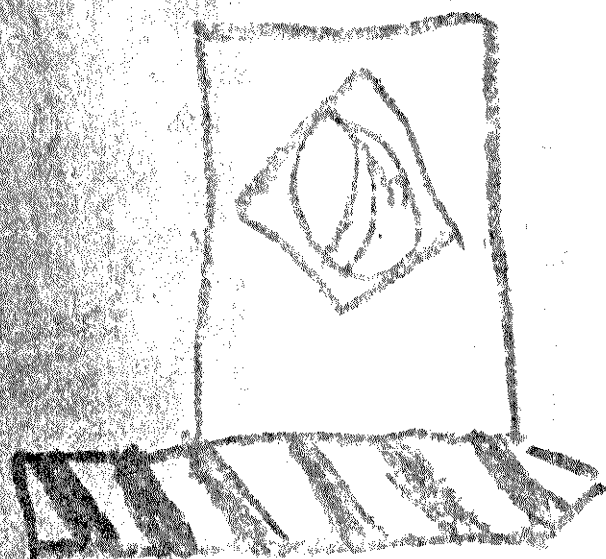
Madison.

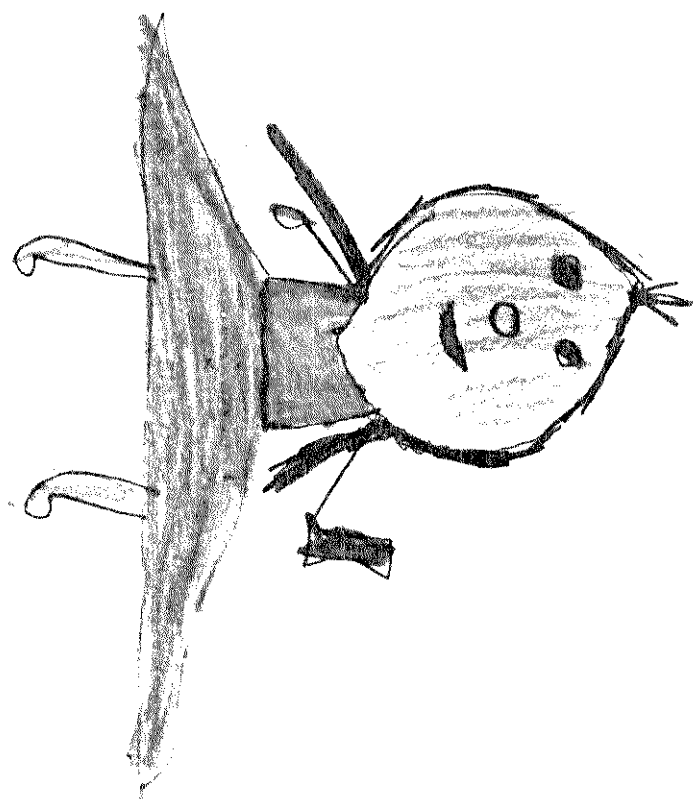
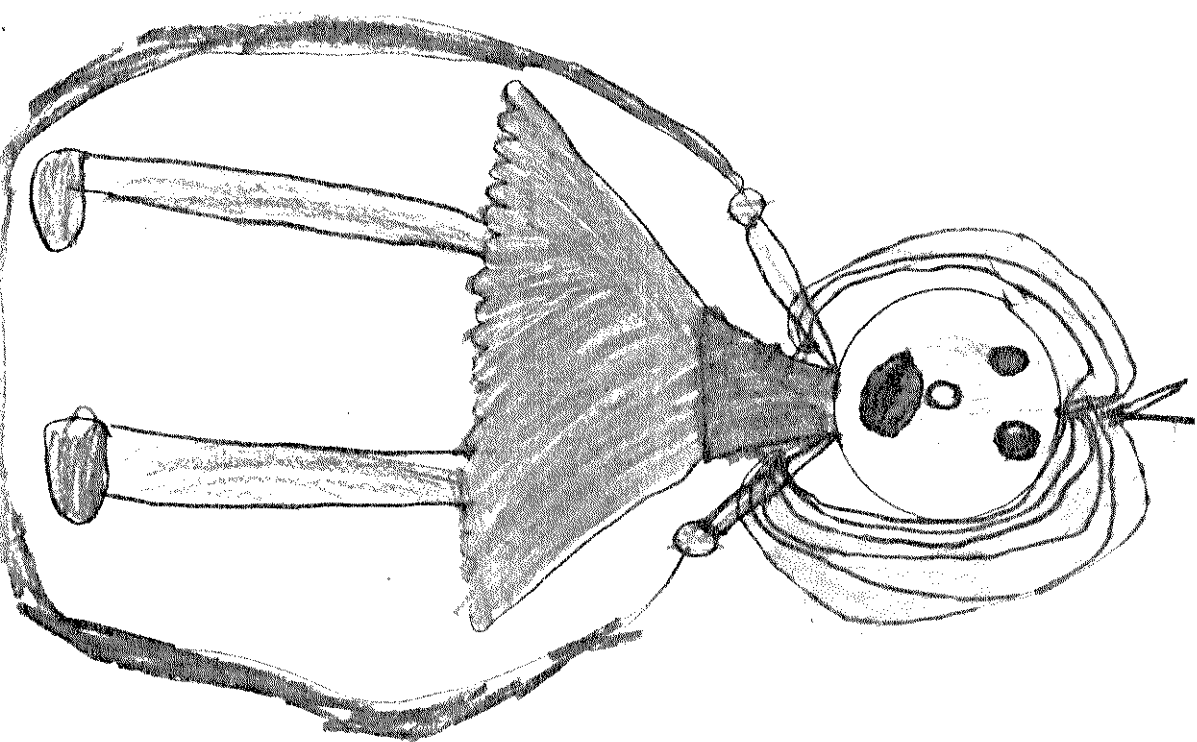


1875

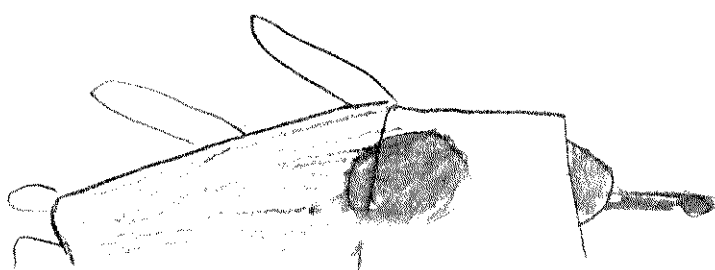
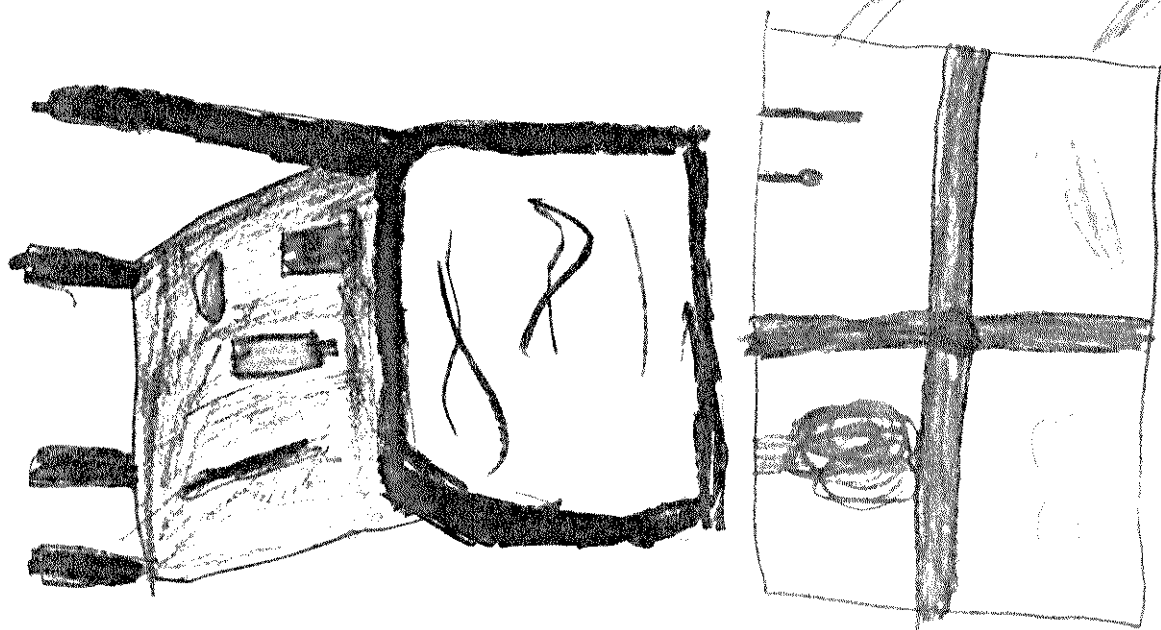
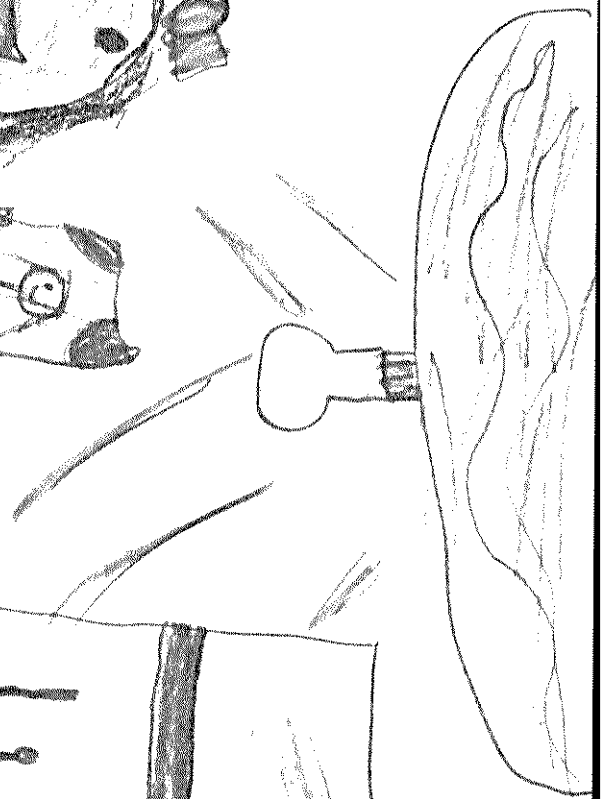
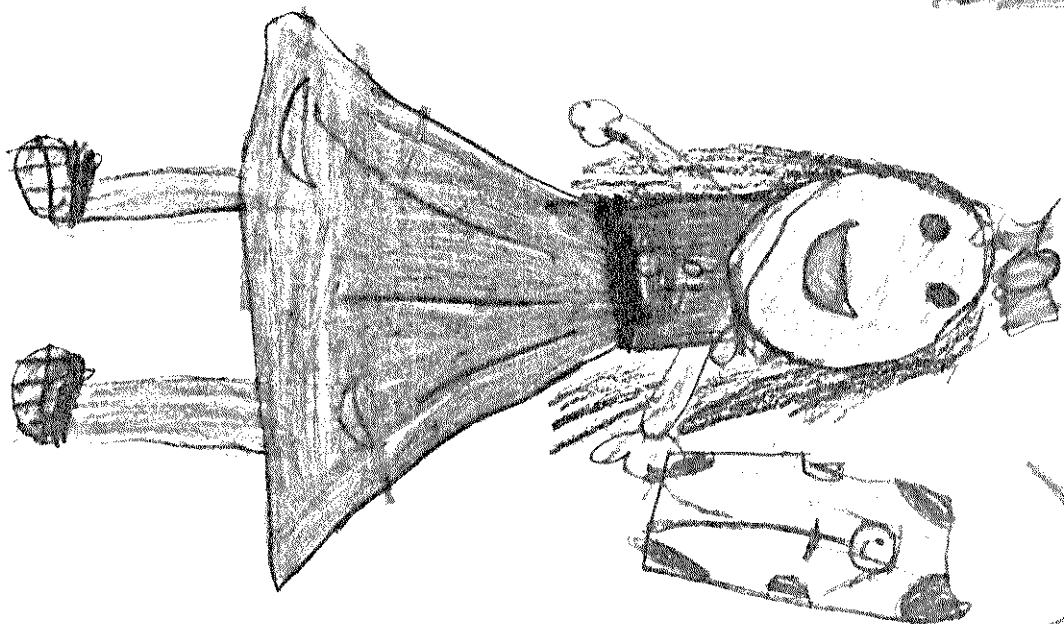
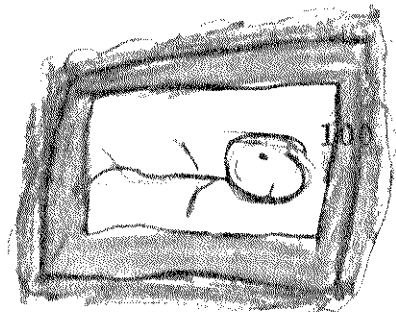








Panata



Bohanna



TRABALHOS RELATIVOS À ATIVIDADE 02

(anexo I, págs. 276 e 277).

Nesta atividade as crianças foram convidadas a recortar, de revistas, rostos de pessoas com as mais variadas expressões: de alegria, de tristeza, de raiva etc. Em seguida elas deveriam organizar seus recortes no papel, colando-os e fazendo, assim, uma composição. Ficou a critério das crianças o que e como elas iriam colar seus recortes. Desta forma algumas colaram apenas os rostos com expressões semelhantes, enquanto outras preferiram colocar um exemplo de cada tipo. Talvez pela forma como algumas aplicadoras conduziram a atividade, a maioria das crianças fez "coleções" com os seus recortes: "*coleção de gente triste*", "*coleção de pessoas alegres*" etc.

E.E.P.G. da Vila Teixeira.

"Luc." (7 anos) fez uma composição sobre "*gente pensando*". Não se contentando em apenas colar os recortes, "enfeitou-as" com lápis colorido.

"Mar." (6 anos) fez um trabalho sobre "*pessoas tristes*".

E.E.P.G. do Jardim Leonor.

"L.F." (6 anos) fez "*gente feliz*", e "C." (6 anos) fez "*moças contentes*".

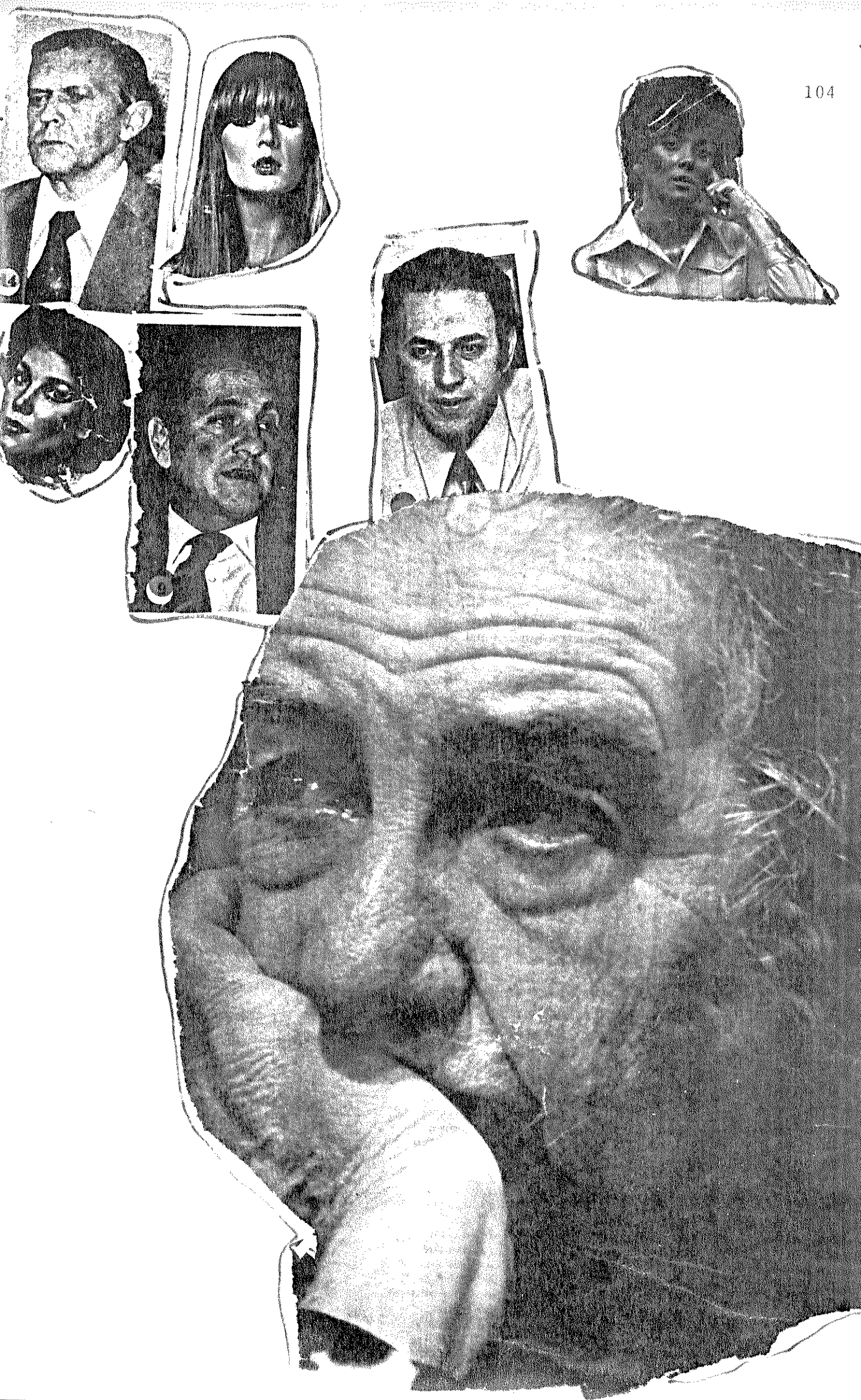
E.E.P.G. da Vila Industrial.

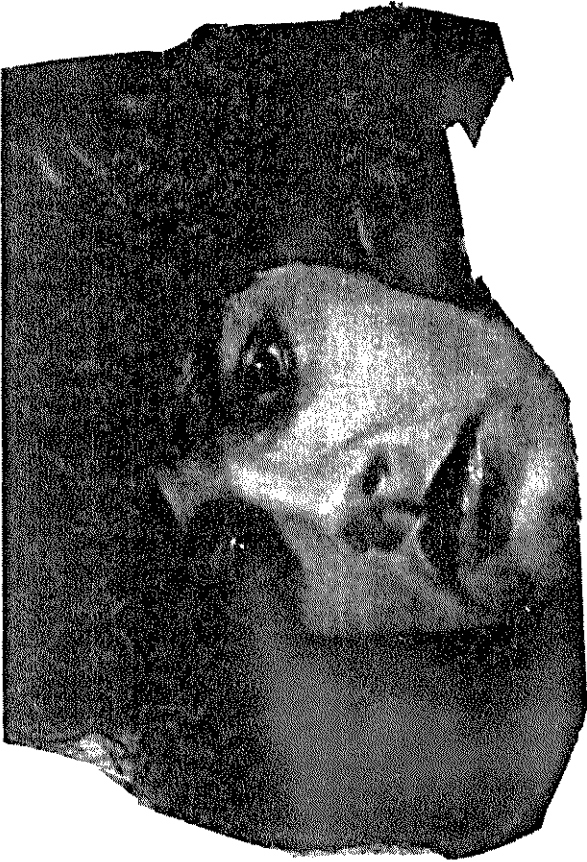
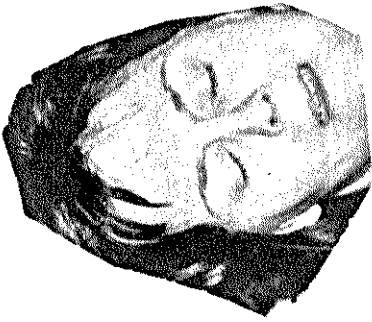
"T." (7 anos) fez "...uma coleção de gente dando risada", enquanto que "M." (6 anos) fez "...uma coleção de moça séria".

E.E.P.G. do São Bernardo.

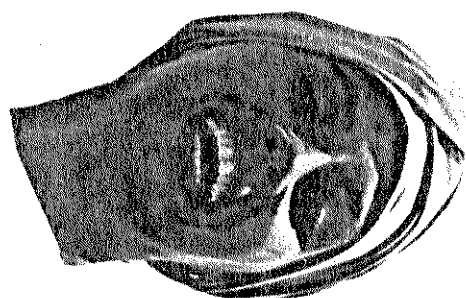
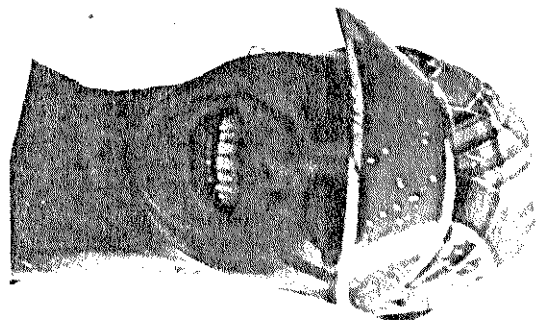
"R." (6 anos) colou rostos com diferentes expressões, e explicou: "...triste, bravo, dormindo, pensando, falando".

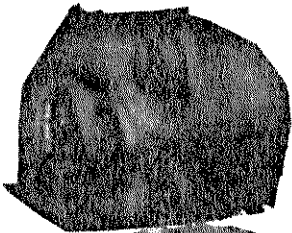
"B." (6 anos) fez "gente feliz!".

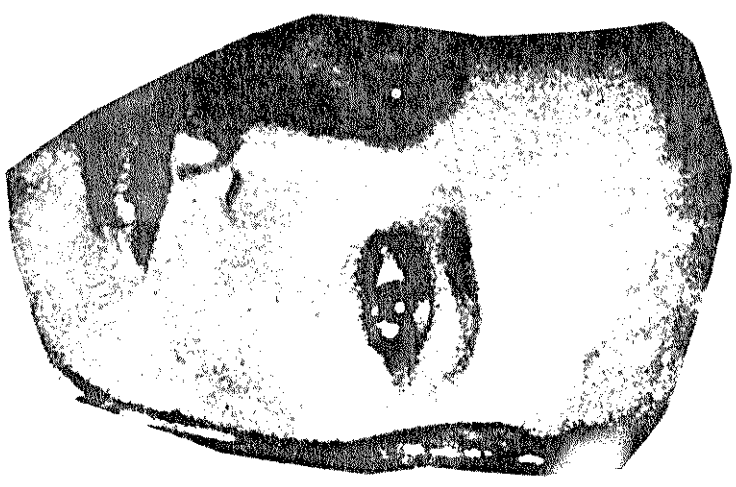
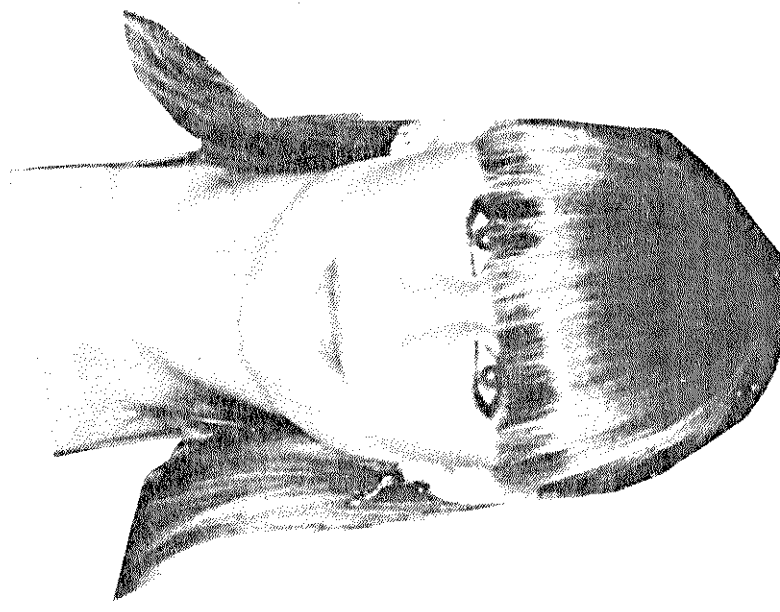




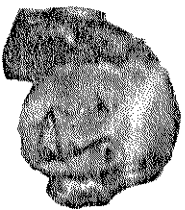
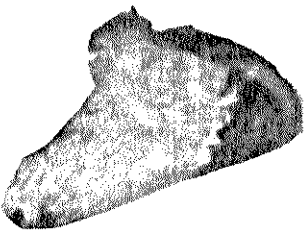
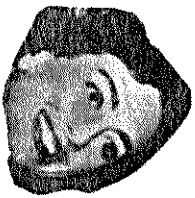
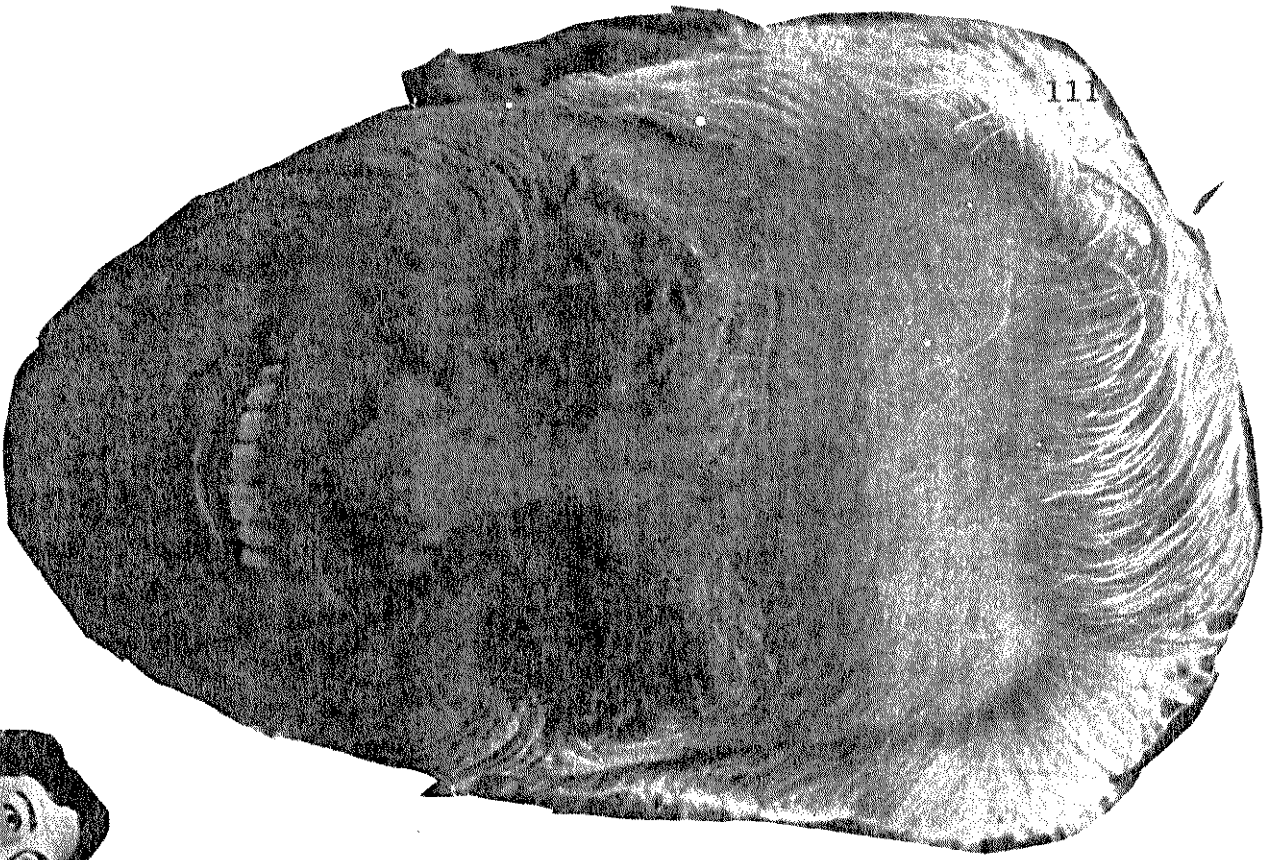












TRABALHOS RELATIVOS À ATIVIDADE 01

(anexo I, págs. 278 e 279).

Novamente aqui a proposta era fazer as crianças expressarem sentimentos e emoções através do desenho. Desta vez, enttanto, elas deveriam procurar transmitir isto através de diferentes formas de representação gráfica da face humana.

Talvez pelo fato de algumas aplicadoras terem ressaltado a importância da expressão facial, muitas crianças, nesta atividade, restringiram-se ao desenho de cabeças!

A proposta era um trabalho com lápis preto, apenas. Isto porque o lápis preto, pelo seu traço fino, permite a representação de detalhes, importante quando se pretende explicitar uma expressão no rosto. Pelo mesmo motivo as canetas hidrocor são apropriadas, e por isso foram utilizadas, em alguns casos.

Numa das escolas, entretanto, a aplicadora optou por repetir a técnica proposta para a atividade anterior, ou seja, o desenho com giz de cera sobre o papel colorido. Desta forma os trabalhos desta escola ficaram muito semelhantes aos da atividade anterior, pois o giz de cera, por ser grosso, não permitiu às crianças a representação de detalhes.

E.E.P.G. do Jardim Leonor.

"L." (7 anos) também fez várias cabeças, cada uma para representar uma emoção ou sensação diferente. Apontando a primeira, à esquerda, a menina disse: *"Ela está sentindo um gosto gos- toso e dizendo: — Hum, que gostoso!"*. É interessante observarmos que, para indicar a sensação gustativa, a criança desenhou uma

grande língua saindo da boca!

A cabeça em marrom foi feita para representar a tristeza, e a última, à direita, para representar a alegria. Em baixo há, ainda, uma cabeça na qual os olhos estão bem arregalados, a boca aberta e os cabelos "em pé", para indicar que *"...a menina está assustada."*

"Cél." (6 anos) apoiou suas cabeças numa espécie de pedestal. Com a primeira quis retratar a tristeza (em amarelo), com a segunda a alegria (em preto), e, com as duas últimas (em vermelho e marrom), um sabor agradável, ou como disse ela *"sentindo um gosto bom"*. É importante notar que, para ressaltar a sensação gustativa, desenhou uma língua saindo da boca!

E.E.P.G. da Vila Teixeira.

"Maur." (7 anos) desenhou uma cena na qual aparece *"...sentindo muita raiva, porque meu pai desmontou a bicicleta"*. O interessante é que desenhou a bicicleta desmontada, sem se esquecer de cada uma de suas partes!

"Luc." (6 anos) ainda estava na fase pré-esquemática. Mesmo assim foi capaz de comunicar, graficamente, a idéia de alegria. Os dois meninos que desenhou são ele próprio (note-se o umbigo) *"...contente porque a mãe comprou sorvete"*. O sorvete era tão importante que foi o único elemento do trabalho que recebeu cor!

E.E.P.G. da Vila Industrial.

"M." (6 anos) apoiou suas cabeças sobre o pescoço e ombros, como se fossem bustos. Elas representam a alegria, a tris-

teza e o susto (da esquerda para a direita).

"Már." (6 anos) fez uma série de rostos de mulher, dando-nos a idéia de um estudo sobre a expressão facial! As três cabeças de cima são diferentes expressões de alegria assim como a cabeça do centro, em baixo. Na linha inferior a cabeça da esquerda foi feita para expressar raiva, e a da direita para expressar tristeza.

"Em." (6 anos) também se preocupou unicamente com as cabeças, procurando obter diferentes expressões num mesmo tipo de rosto. As duas cabeças maiores, em cima, foram feitas para representar uma pessoa "*alegre*" (a da esquerda), e "*brava*" (à direita). Em baixo, da esquerda para a direita temos "*sério*", "*triste*" e "*meio alegre*".

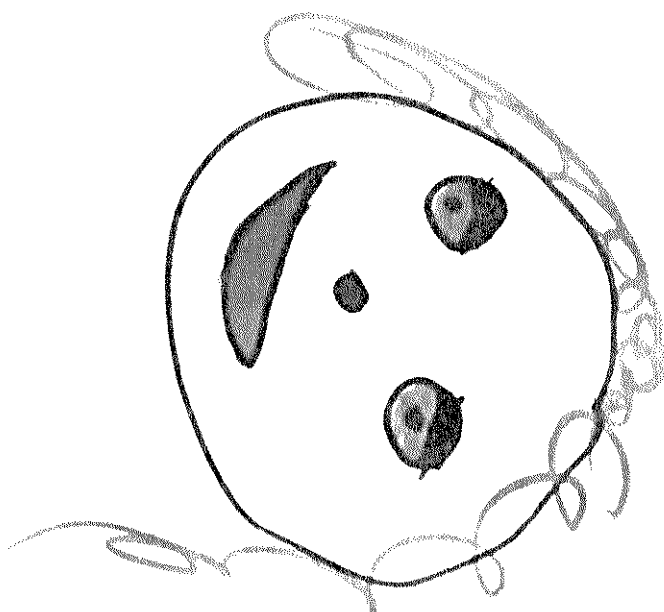
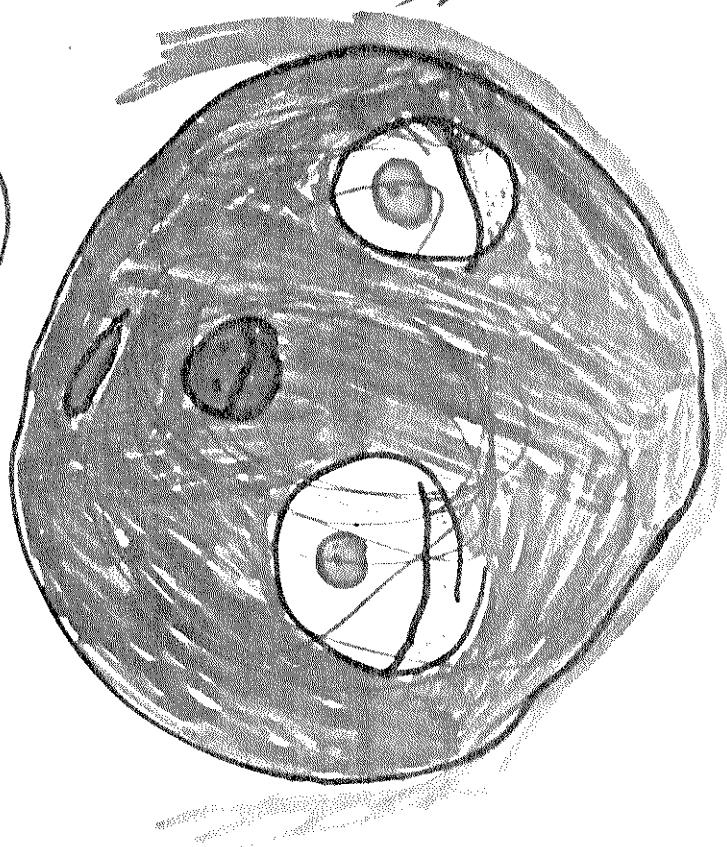
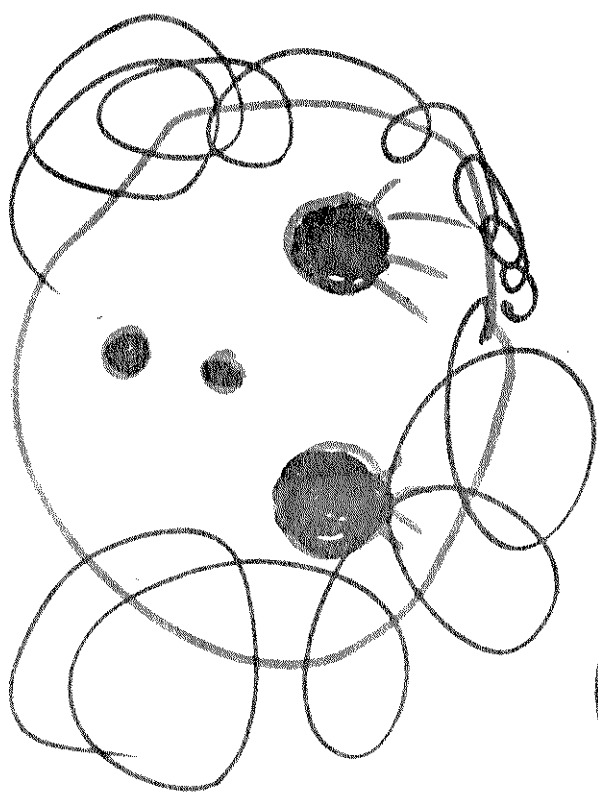
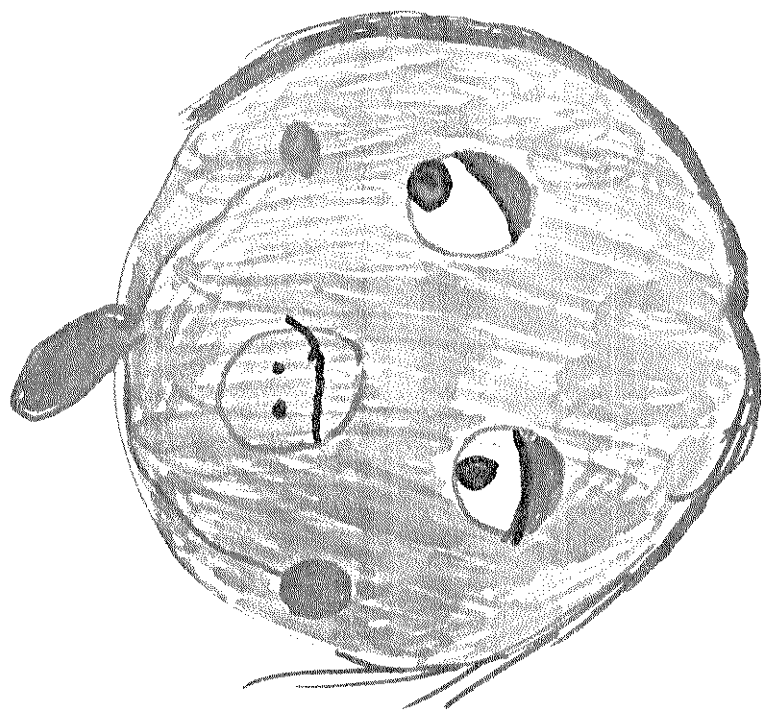
E.E.P.G. do São Bernardo.

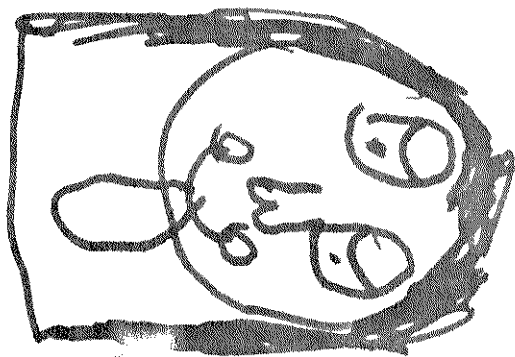
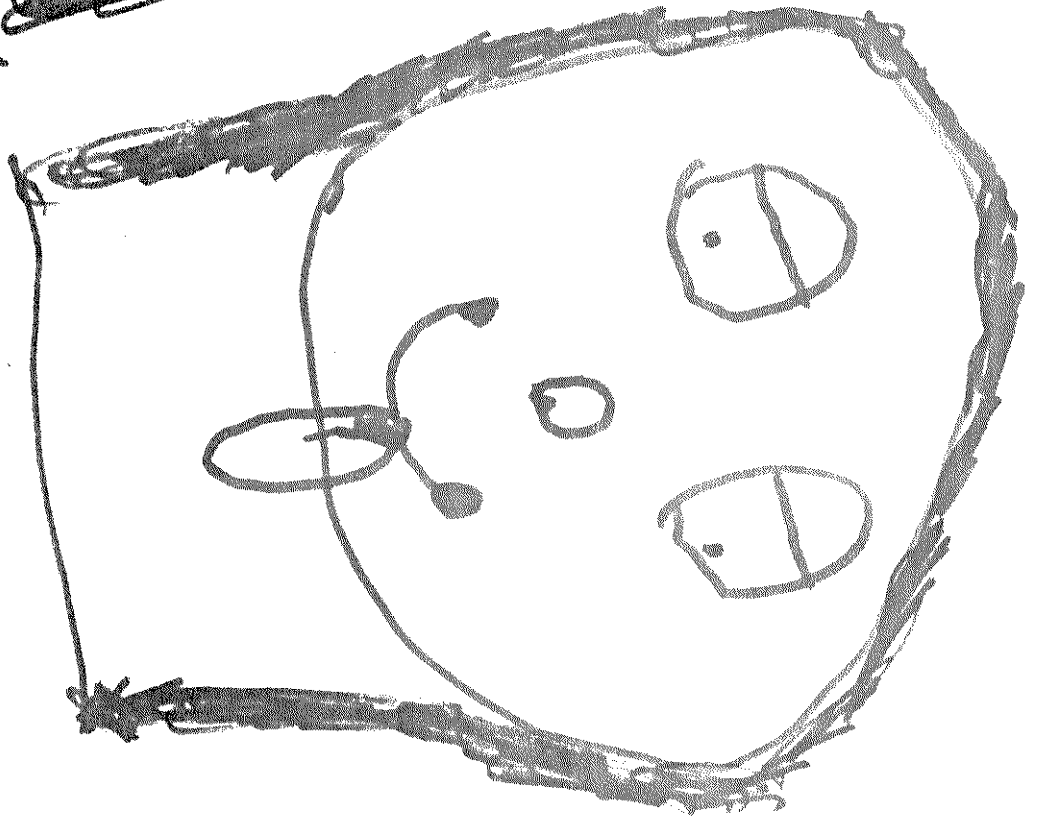
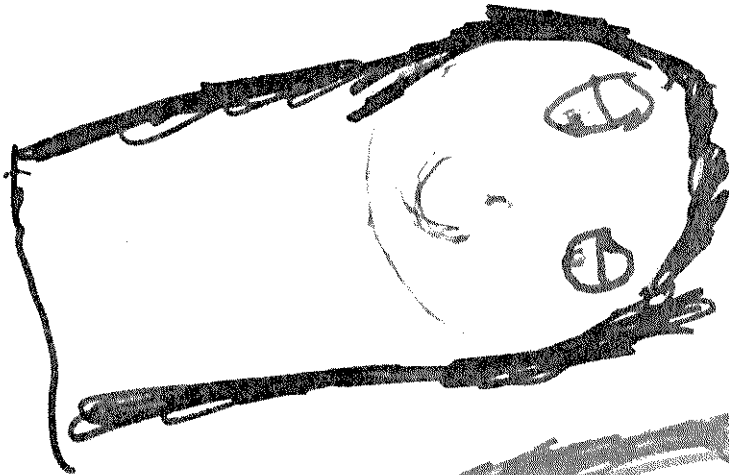
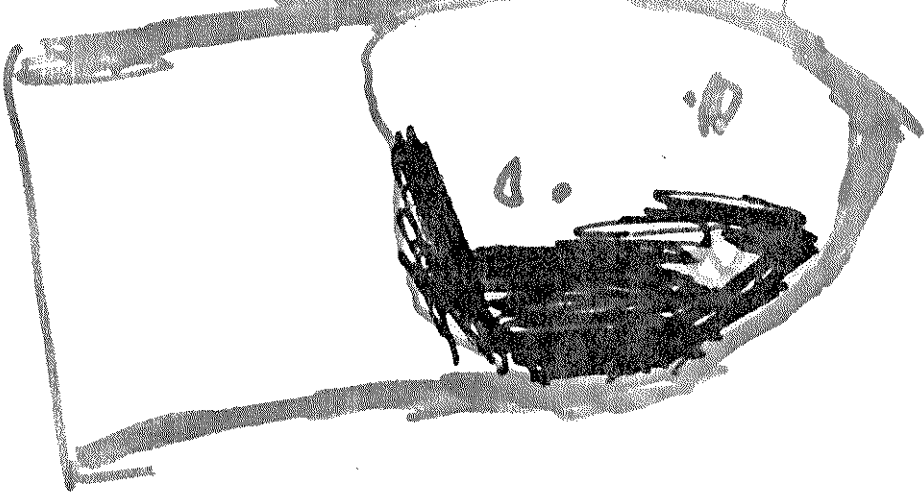
Nesta escola a aplicadora repetiu o uso do giz de cera dissolvido, como fundo para o desenho. Por isso os trabalhos parecem pertencer à atividade anterior. Entretanto, aqui, as crianças se esforçaram mais para dar à expressão do rosto da figura que desenharam um indicativo do estado emocional da pessoa representada.

"Flav." (6 anos) desenhou-se vestido com o uniforme da Ponte Preta, segurando numa das mãos um rojão, para comemorar a vitória do time!

"Car." (6 anos) quis representar-se com "...cara de preocupada", explicando à aplicadora: "*Estou preocupada, pensando se vou brincar ou não.*".

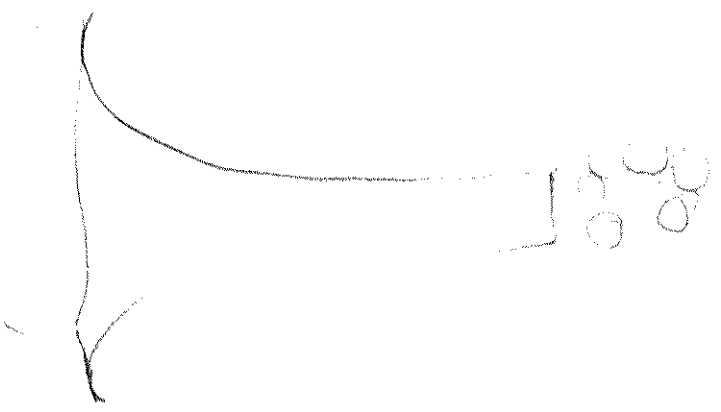
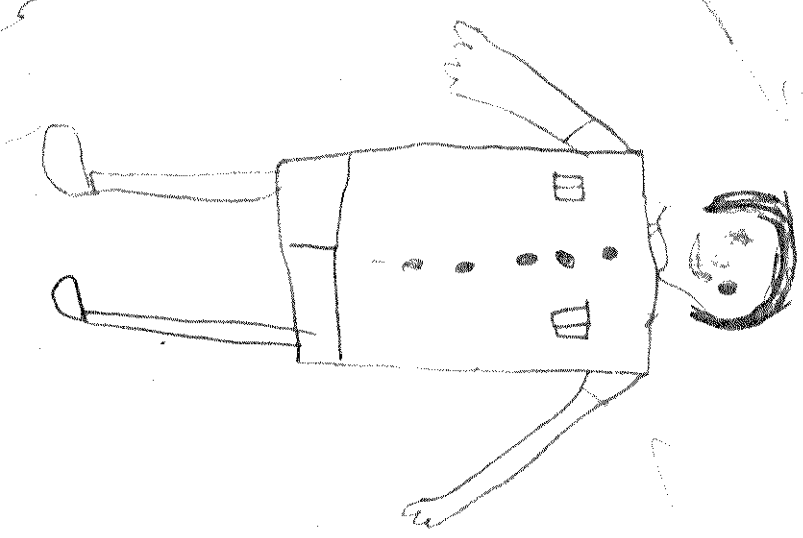
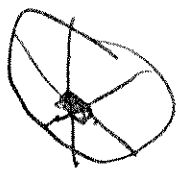
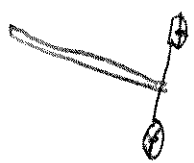
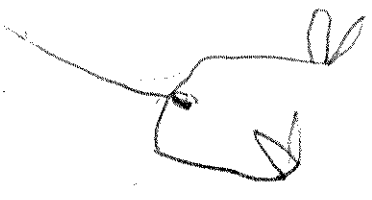
"A.C." (7 anos) fez o desenho de uma torcedora da Ponte Preta, ela própria, e disse: "*Estou contente porque meu time ganhou.*".

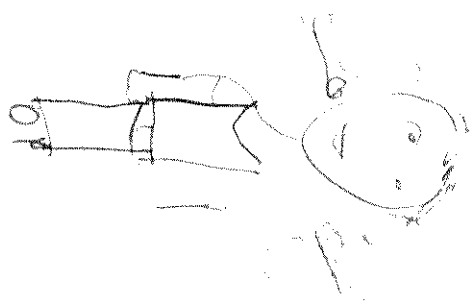
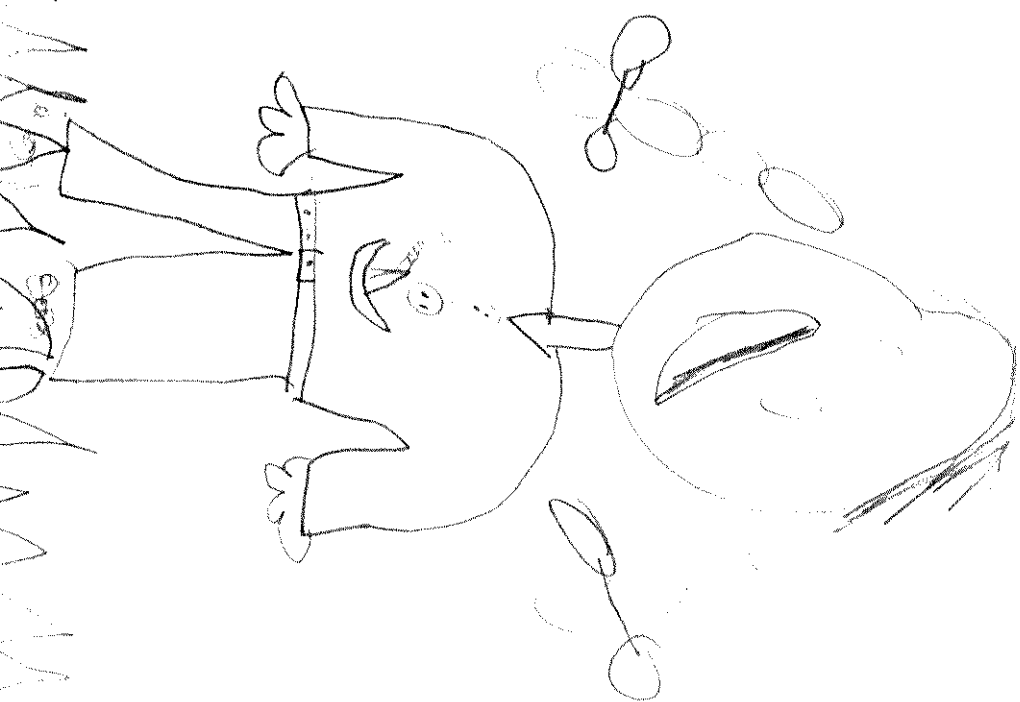




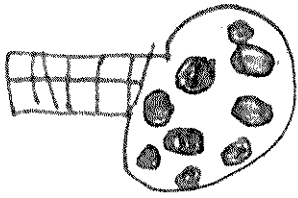


man

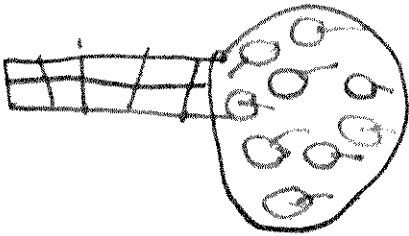
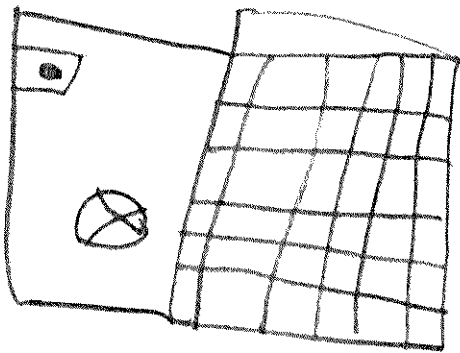
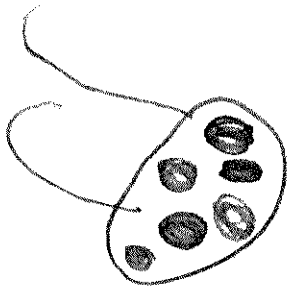
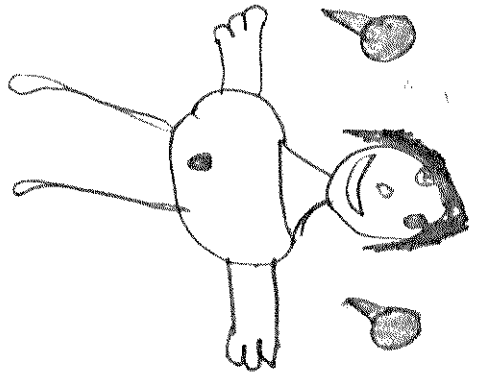
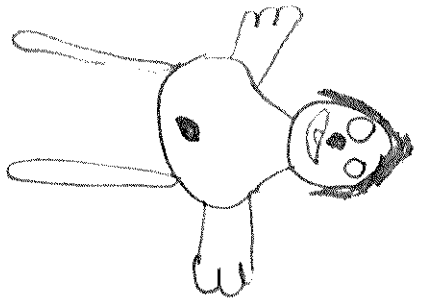


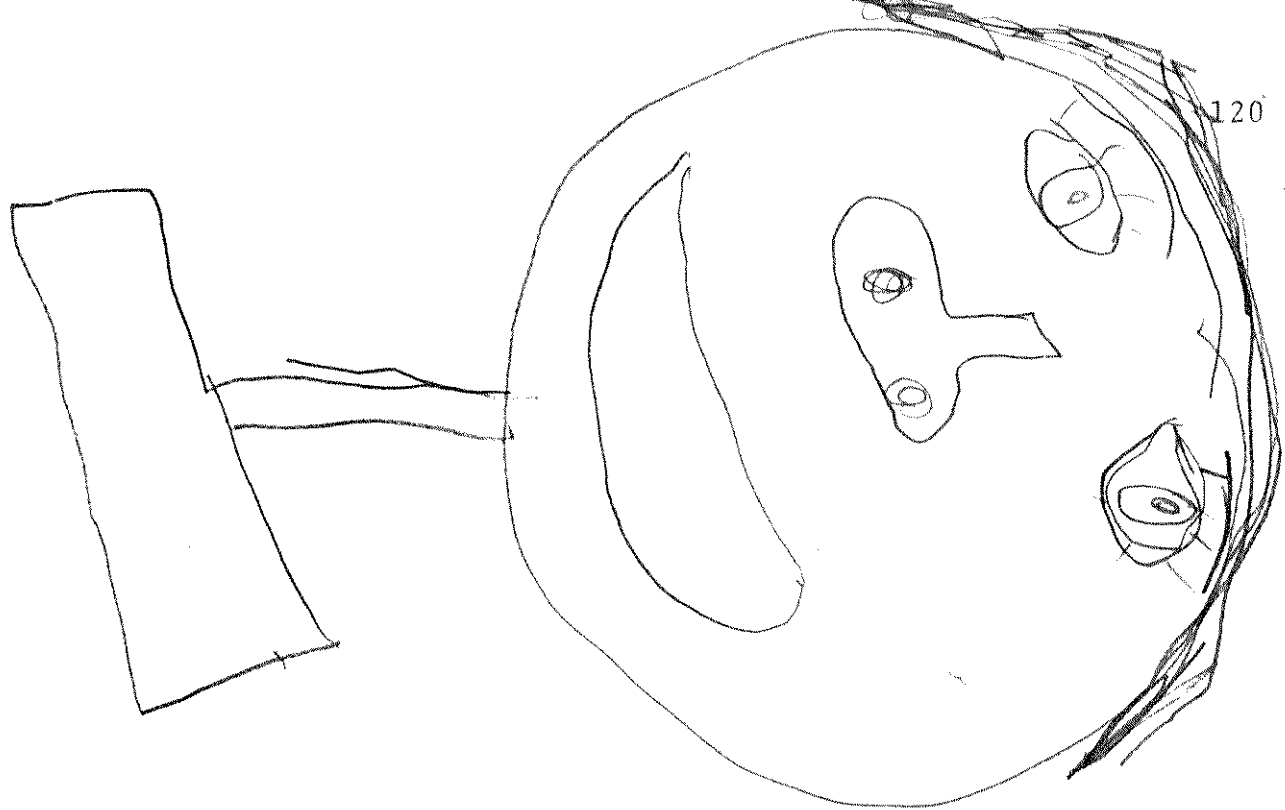


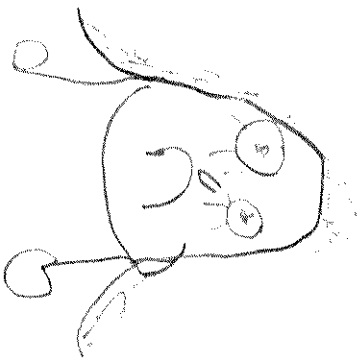
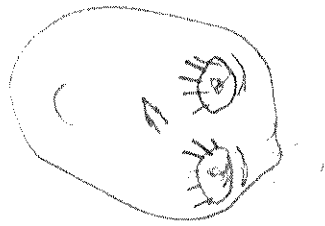
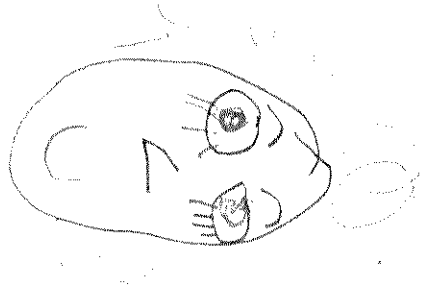
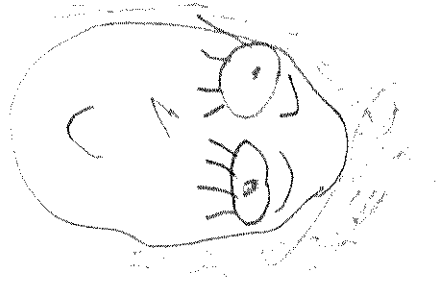
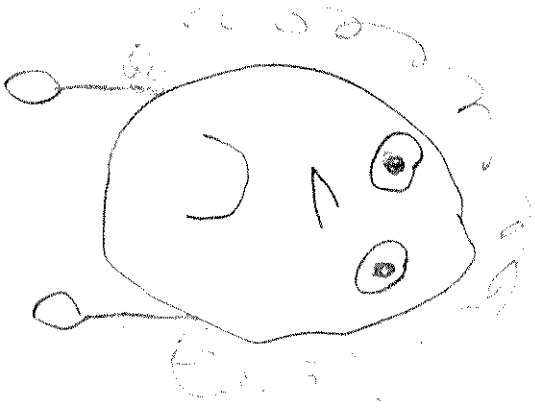
Round

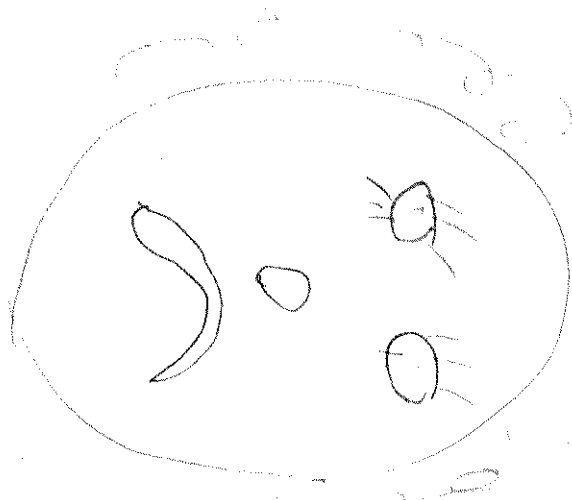
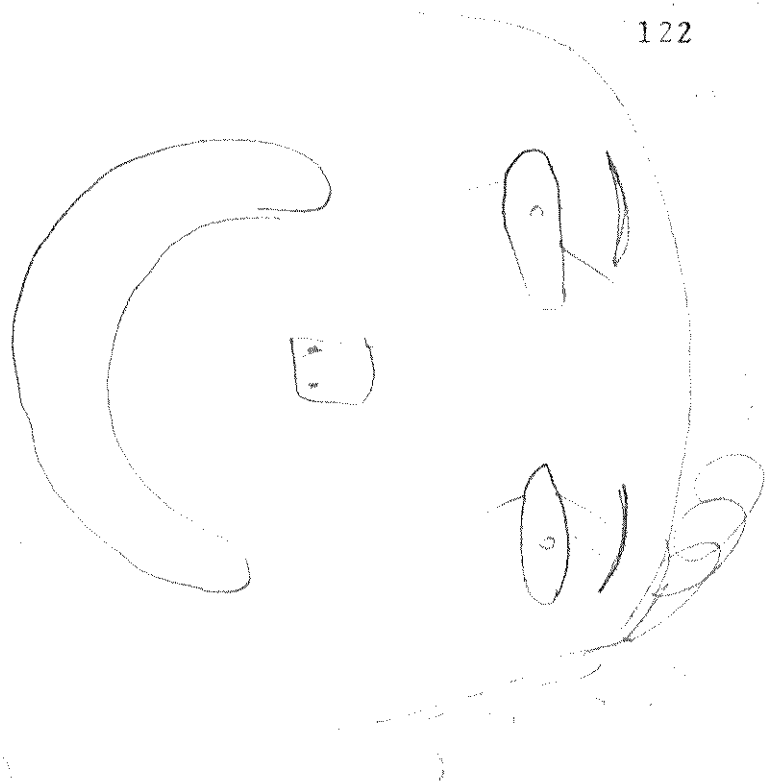


swamp

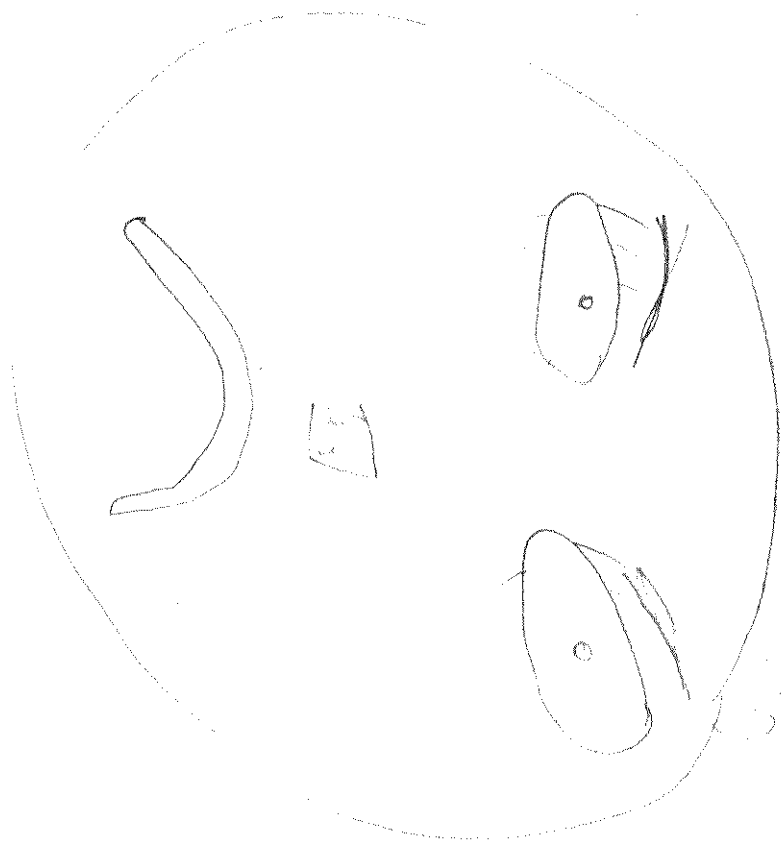
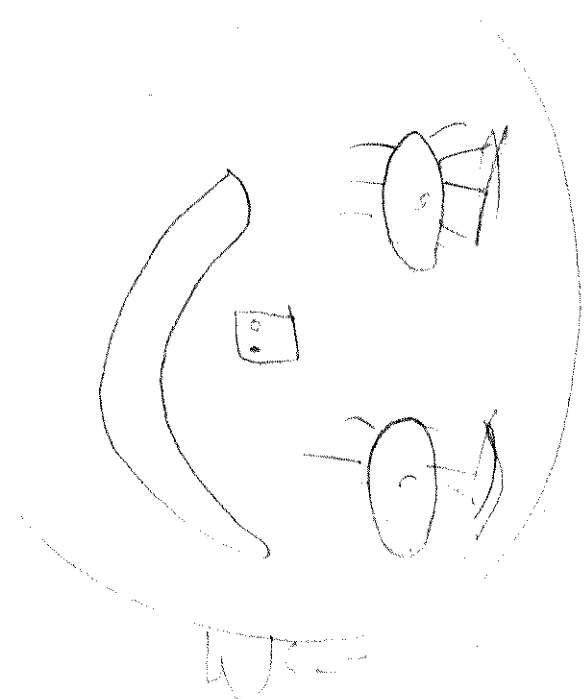


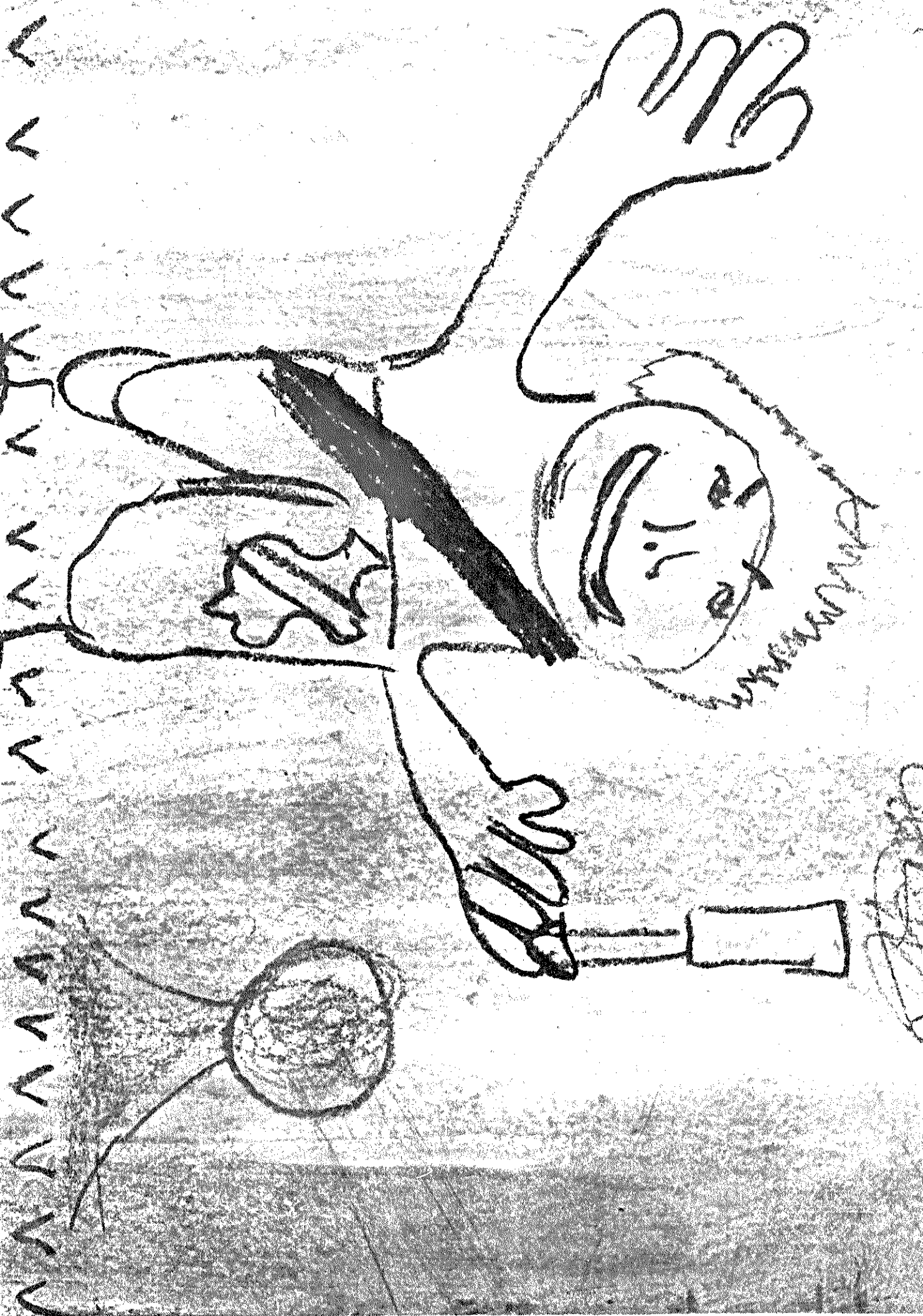


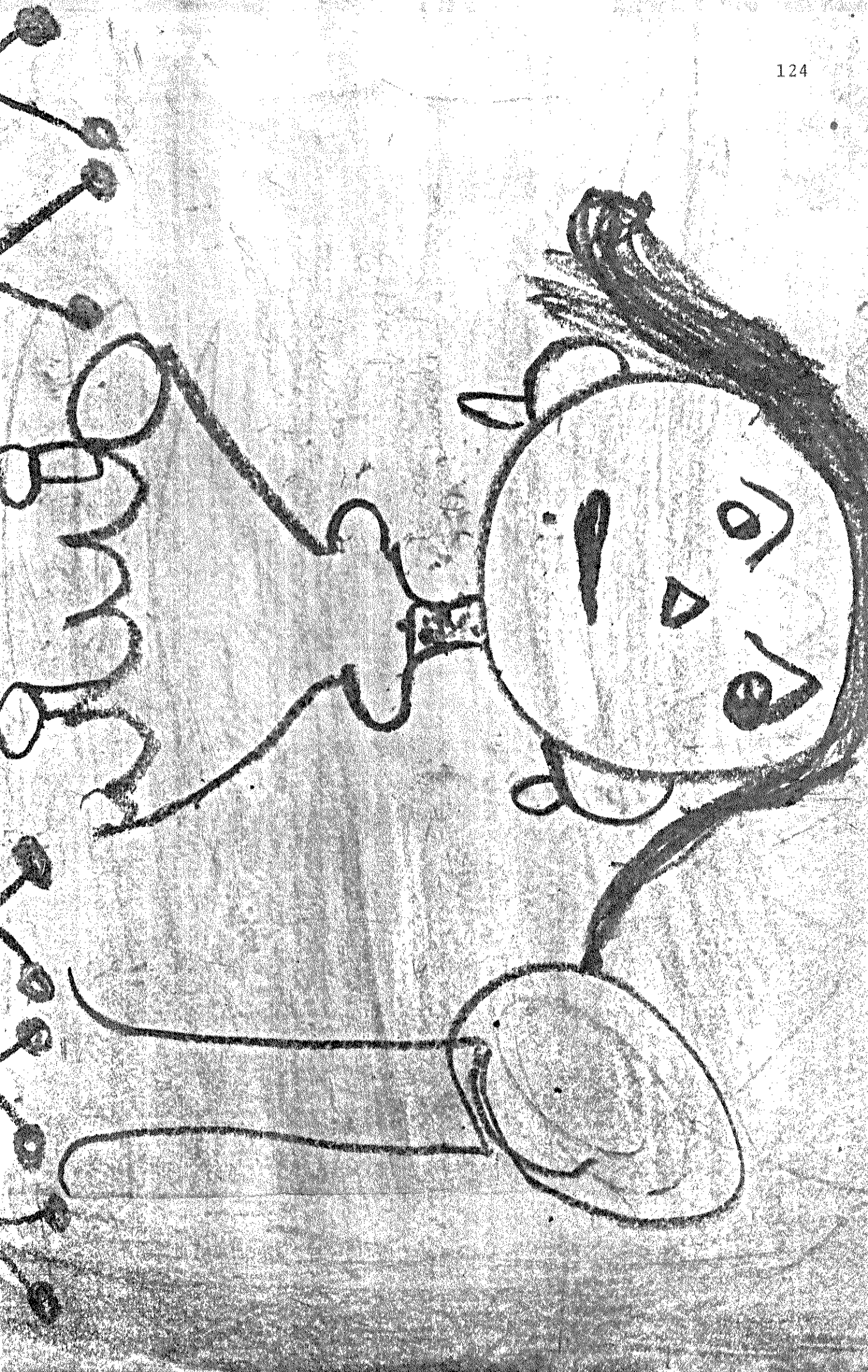


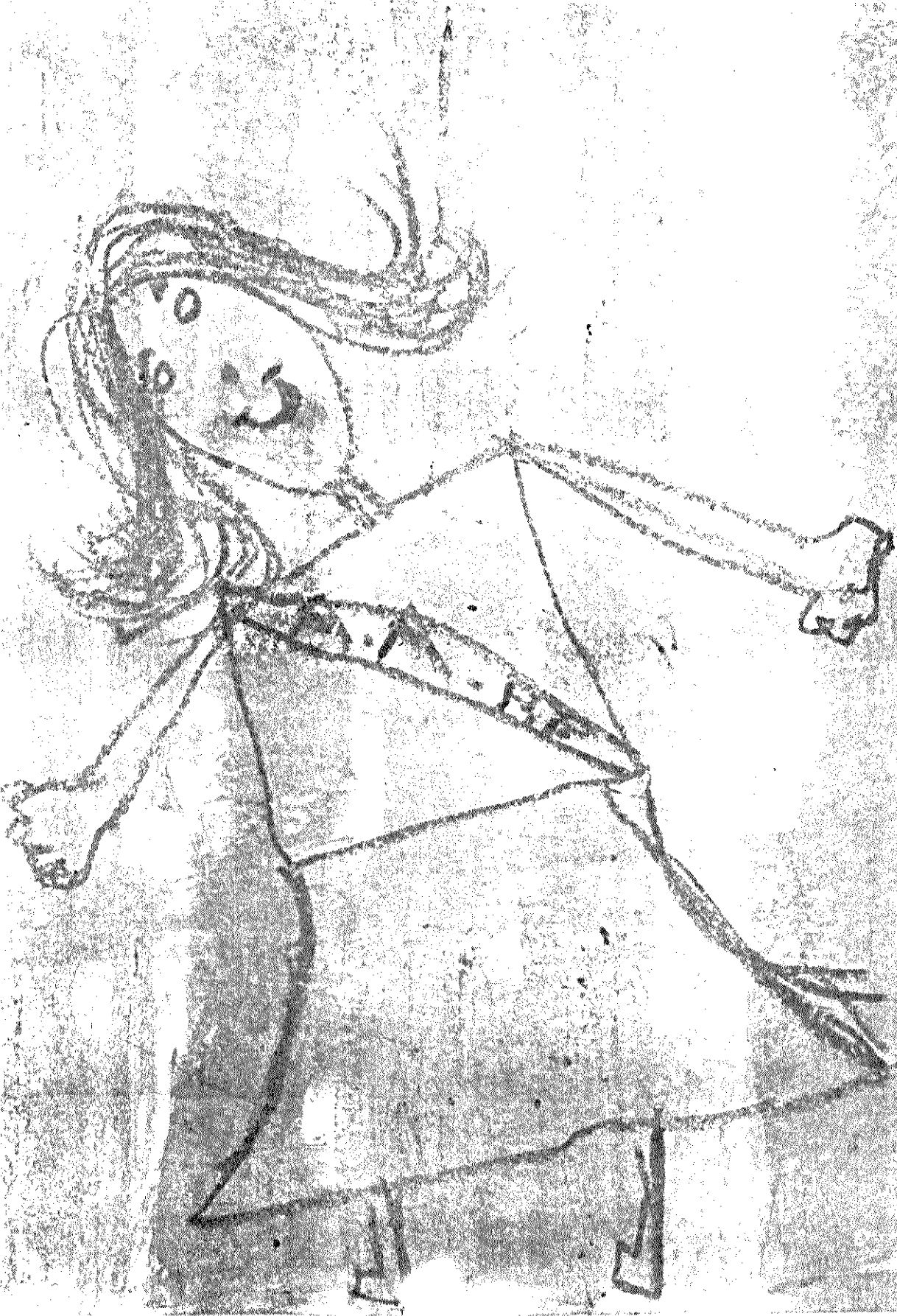


3









TRABALHOS RELATIVOS À ATIVIDADE 05

(anexo I, págs. 307 e 308).

A proposta desta atividade era de um trabalho plástico realizado em grupo. Pretendia-se que as crianças, em grupos de três ou quatro, fizessem uma pintura (com guache), ou uma colagem em papel bem grande.

As aplicadoras procuraram desenvolver a atividade conforme ela havia sido programada. Acontece, porém, que as crianças ainda não estavam preparadas para criar em grupo. A maioria delas simplesmente separou um pedaço do papel para si, e fez ali o seu trabalho, sem tomar conhecimento do que estava sendo feito pelos colegas ao seu lado.

Mas, houve, também, algumas crianças que conseguiram realizar o que lhes foi proposto. Por exemplo, gostaríamos de citar o caso de três meninos, da escola da Vila Industrial, que, numa folha de cartolina, pintaram várias cenas referentes à estória do pinto sura (que eles deveriam representar), discutindo o quê e como fazer. Um fez o pintinho, outro fez a casa do fazendeiro, um terceiro sugeriu um sol sobre a casa, enquanto o quarto ponderou que "*...fica bonito se a gente puser umas árvores aqui*", indicando o espaço ao lado da casa. E assim prosseguiram, trocando idéias e trabalhando, realmente, como uma equipe.

Como estes garotos, outros casos semelhantes aconteceram. Mas, a maioria trabalhou separadamente, ainda que "juntos", porque pintando ou colando sobre o mesmo papel. De qualquer forma achamos que a experiência foi válida porque, se não conseguiram, ainda, efetuar trocas no nível mental, pelo menos o fizeram no nível material. Trocaram tintas e pincéis, cederam

espaço no papel, enfim, trabalharam num regime de cooperação, o que antes não havíamos notado existir nas classes. Cada aluno tinha o seu material e não o cedia a ninguém: "*Este lápis é meu!*", ou "*Tia, ele pegou minha cola!*", e assim por diante.

Os trabalhos que apresentaremos, a seguir, foram feitos individualmente, pois não seria possível, aqui, a apresentação daqueles feitos "em grupo", por terem sido realizados em cartolinas grandes.

A proposta para a realização destes trabalhos surgiu das próprias crianças. Elas gostaram muito de criar sobre o tema do pintinho, e quando terminaram o trabalho "em grupo" quiseram fazer outro. Como não havia mais material para isto, ou seja, folhas de papel em tamanho bem grande, as aplicadoras sugeriram, então, que fizessem um trabalho individual, na folha de papel sulfite de tamanho comum.

São, portanto, exemplos deste segundo trabalho, que surgiu em decorrência de um pedido das próprias crianças, que apresentaremos.

E.E.P.G. do Jardim Leonor.

"Ren." (6 anos) montou o seu trabalho com alguns dos personagens da estória: o pintinho (levando uma carta no bico), o espinheiro (retângulo marrom, à esquerda) e o rio (tiras de papel azul). Completou a composição com uma árvore e com as iniciais do seu nome "RE".

Para "L." (6 anos) o papel sulfite sobre o qual deveria fazer a composição foi pequeno demais. Ela fez o pintinho e uma árvore.

"Jef." (6 anos) se empolgou com os homens a cavalo que, na estória, perseguiram o pintinho. Representou um deles, com chapéu e bota, junto ao seu cavalo. O homem tem uma perna só, porque o menino tentou representá-lo de perfil. O cavalo tem um rabo em papel preto, que se sobrepõe a uma árvore (ou casinha?), ao fundo.

Já "A." (6 anos) preocupou-se em construir um pintinho cheio de detalhes. Fê-lo tão elaborado que acabou dedicando todo o tempo que dispunha a sua execução.

E.E.P.G. do São Bernardo.

"C.A." (6 anos) representou, no seu desenho, a cena em que o pintinho chega à casa do fazendeiro. À esquerda vê-se a casa, e, sentados à frente dela, o fazendeiro e sua mulher.

Num segundo plano desenhou o rio (em azul), o espinheiro e o pintinho. Este foi representado de perfil, mas com dois olhos, nariz e boca, além do bico!

"Fl.L." (6 anos) desenhou os principais personagens da estória. À esquerda (em amarelo) a raposa, ao lado dela o espinheiro. No centro, bem grande (em azul), o rio. E, no canto direito, o pintinho. Sobre ele um passarinho de rabo azul.

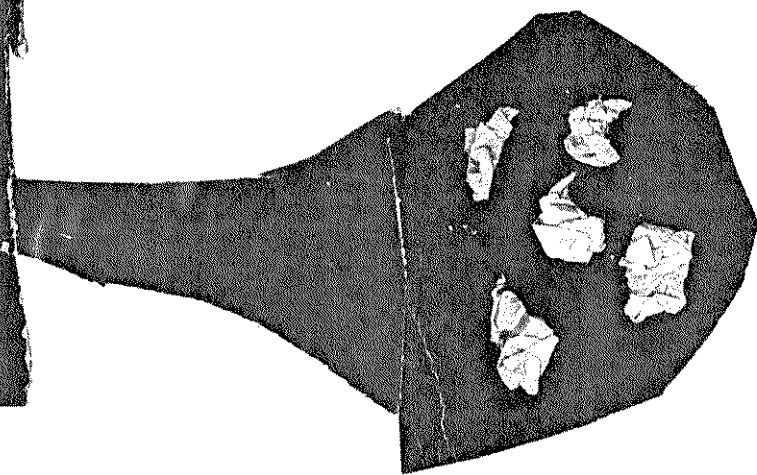
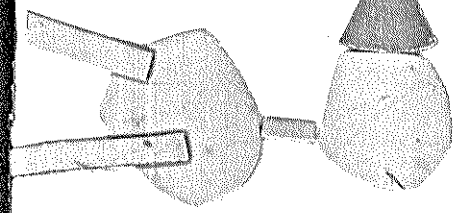
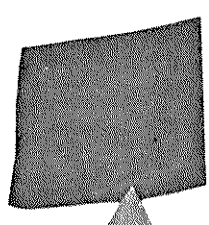
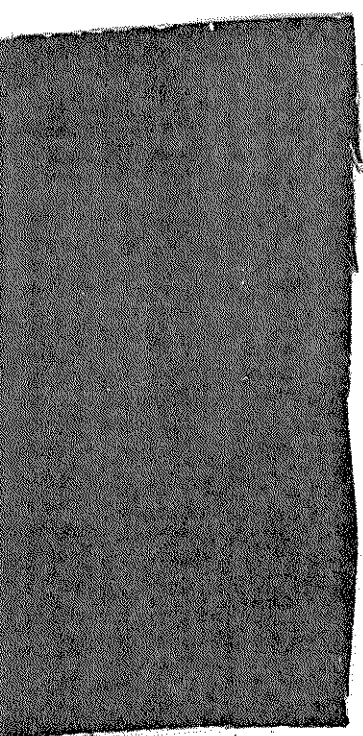
"Mar." (6 anos) já representou a cena em que o pintinho entrega a carta ao fazendeiro. Vê-se, ao lado dele, a raposa (desenhada da mesma forma que o fazendeiro), o espinheiro e o rio. Pode-se notar, ainda, em seu trabalho, a presença das flores esquematizadas que aprendeu a fazer com a professora da classe.

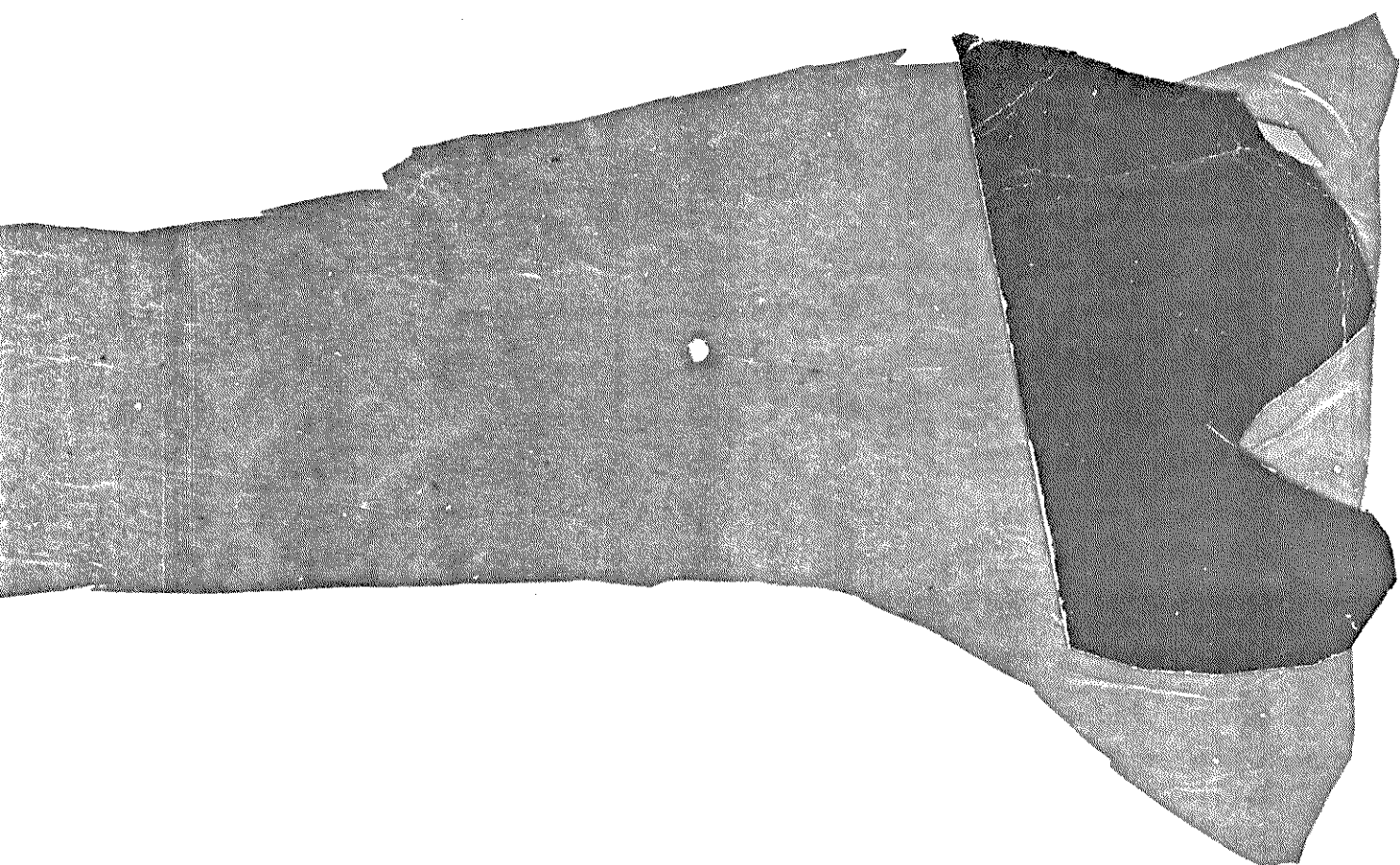
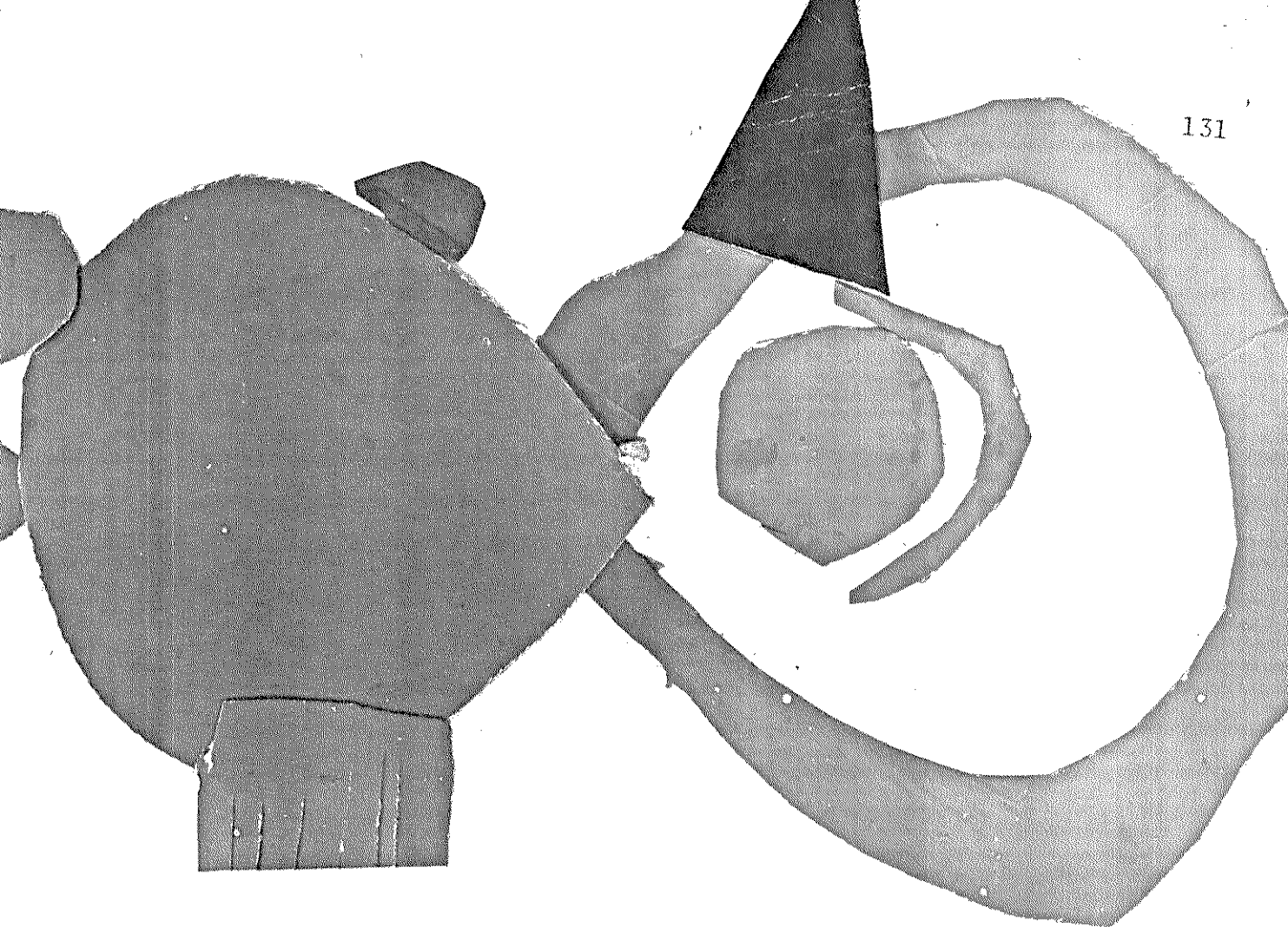
E.E.P.G. da Vila Industrial.

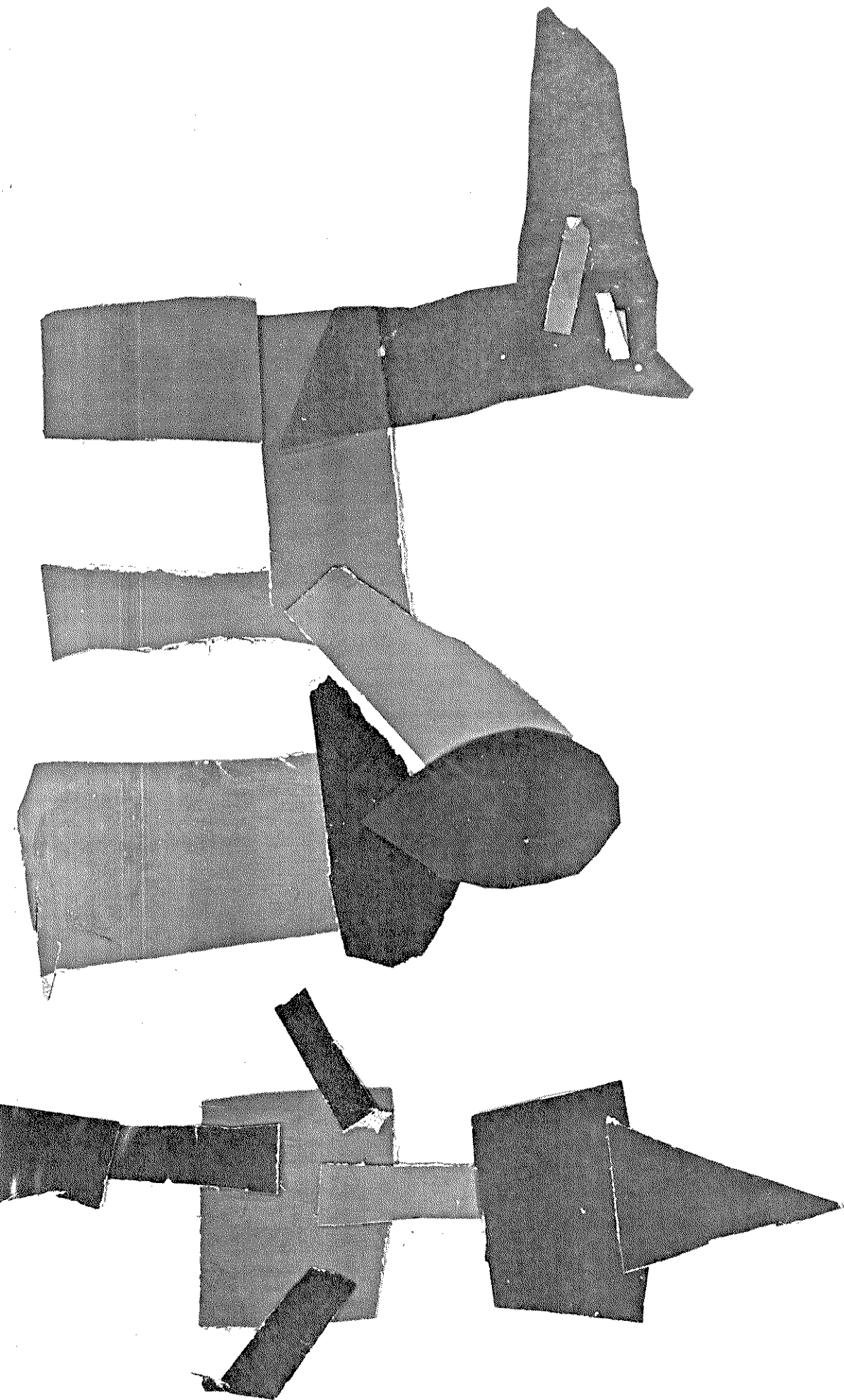
"Rob." (6 anos) fez o pintinho, o sol e o espinheiro. Sobre o pintinho (em amarelo) aparecem dois grãos de milho.

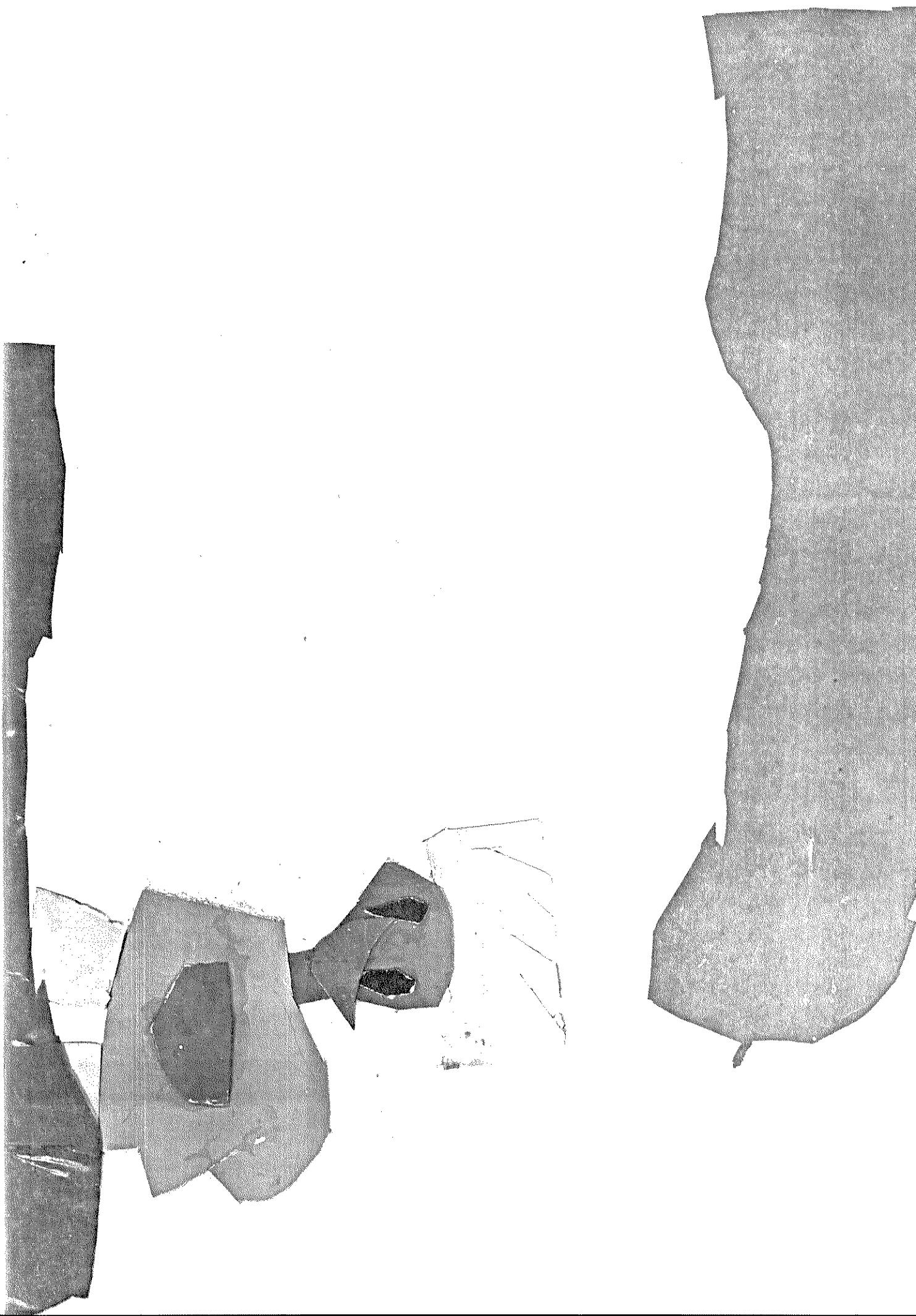
"Lil." (6 anos) desenhou o pintinho conversando com o rio. Desenhou nariz, olhos e boca no rio, numa representação aérea.

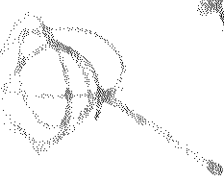
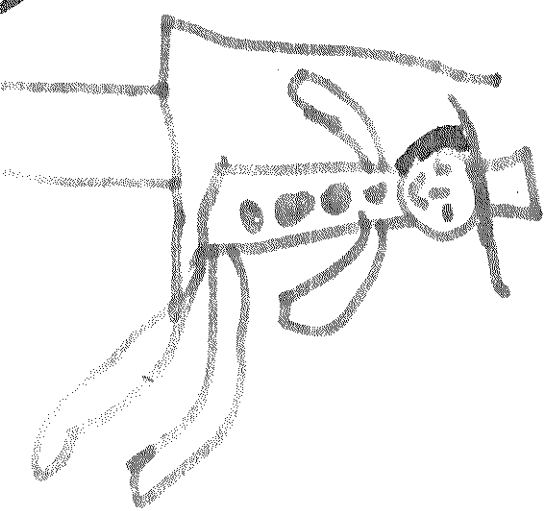
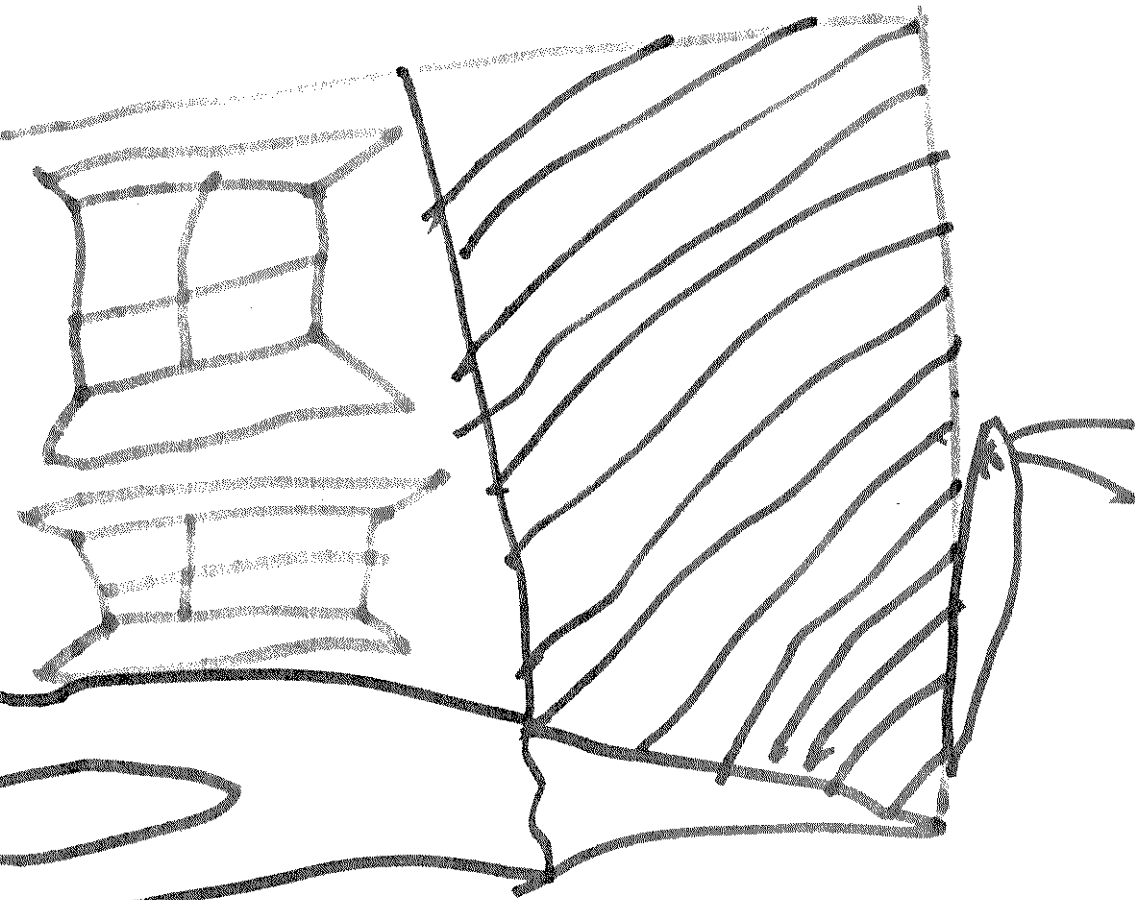
"Dan." (7 anos) contentou-se em representar apenas um dos personagens da estória, o espinheiro, que aparece, na sua paisagem, em rosa.



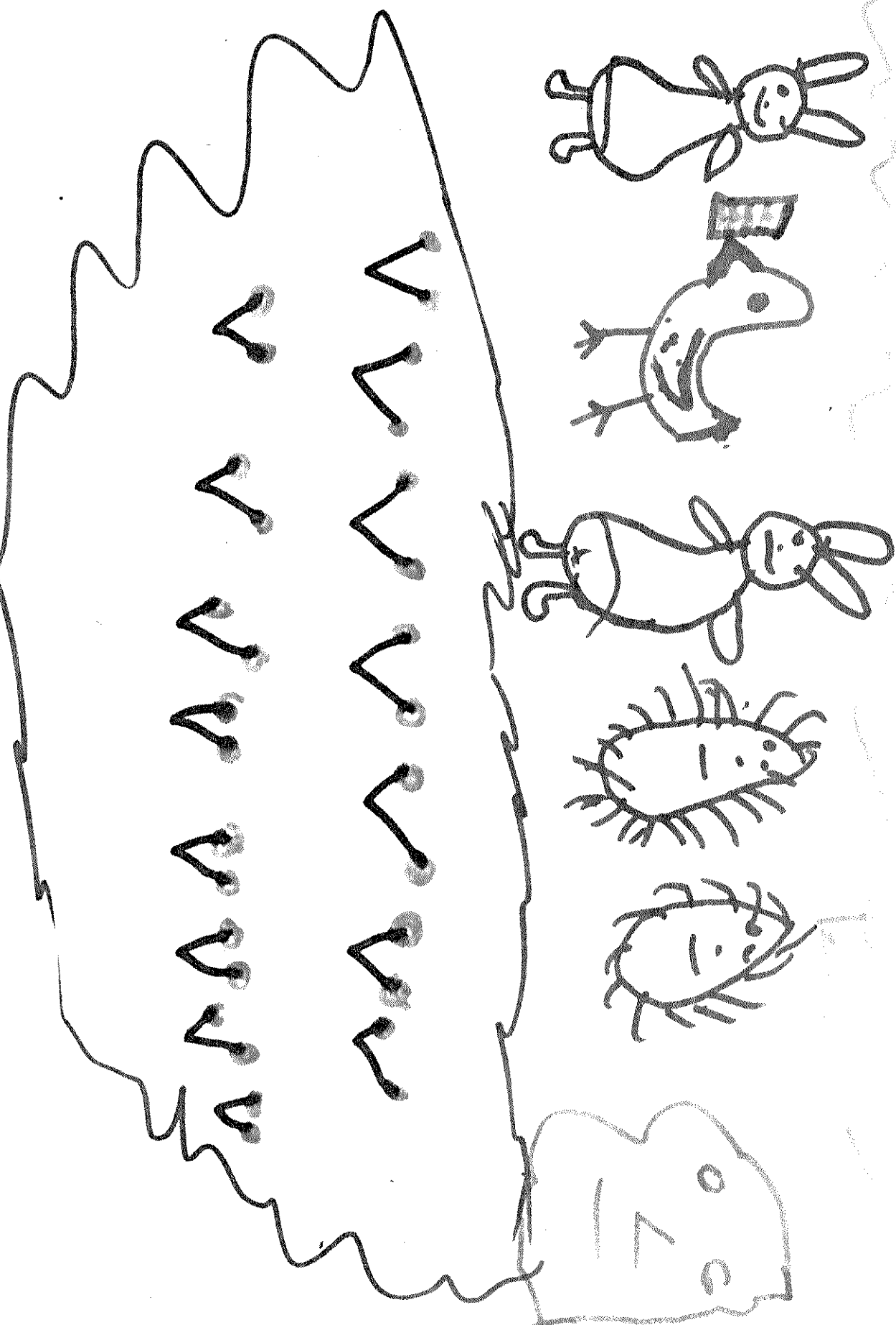






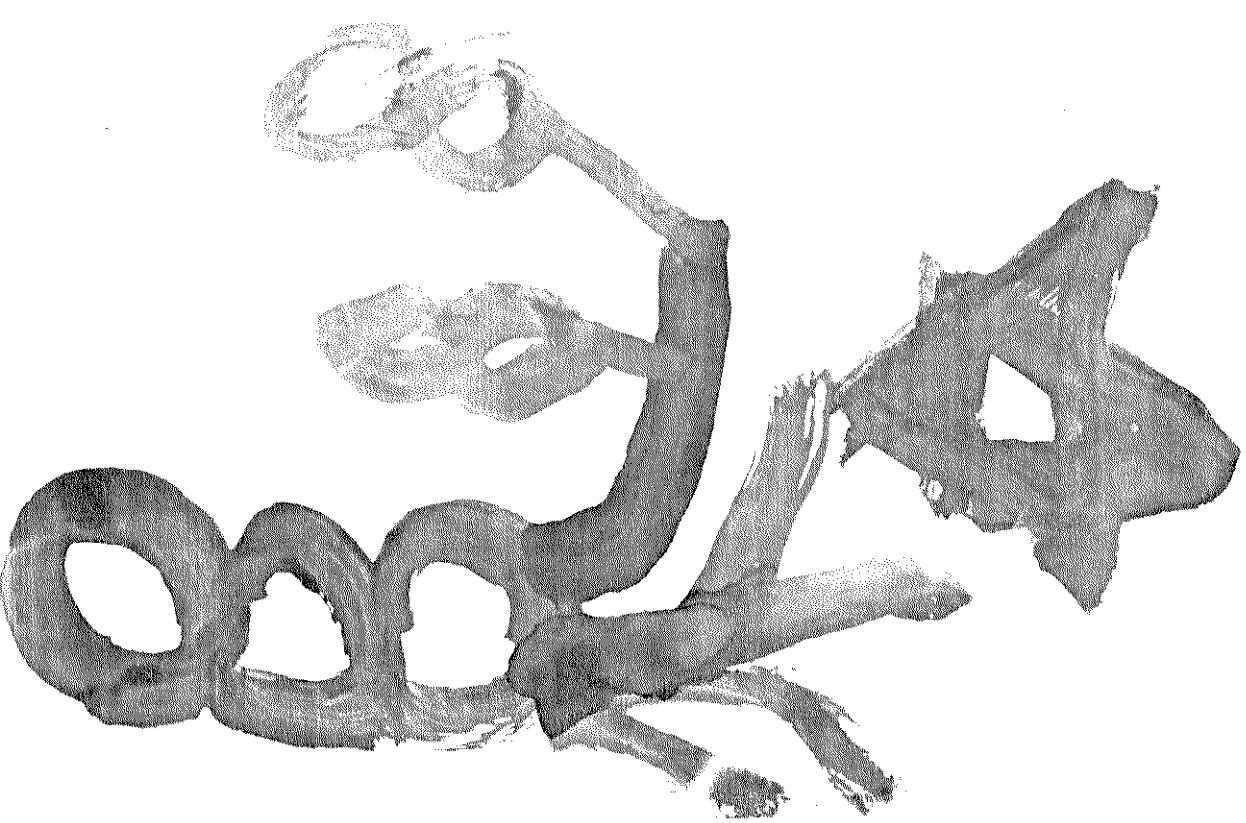
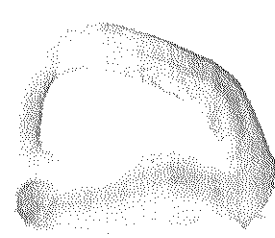


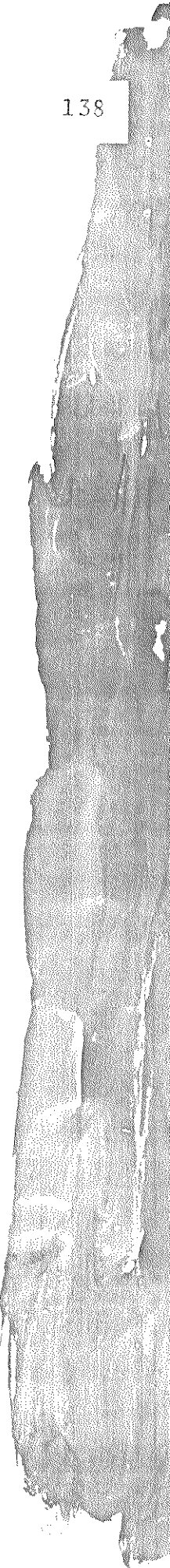
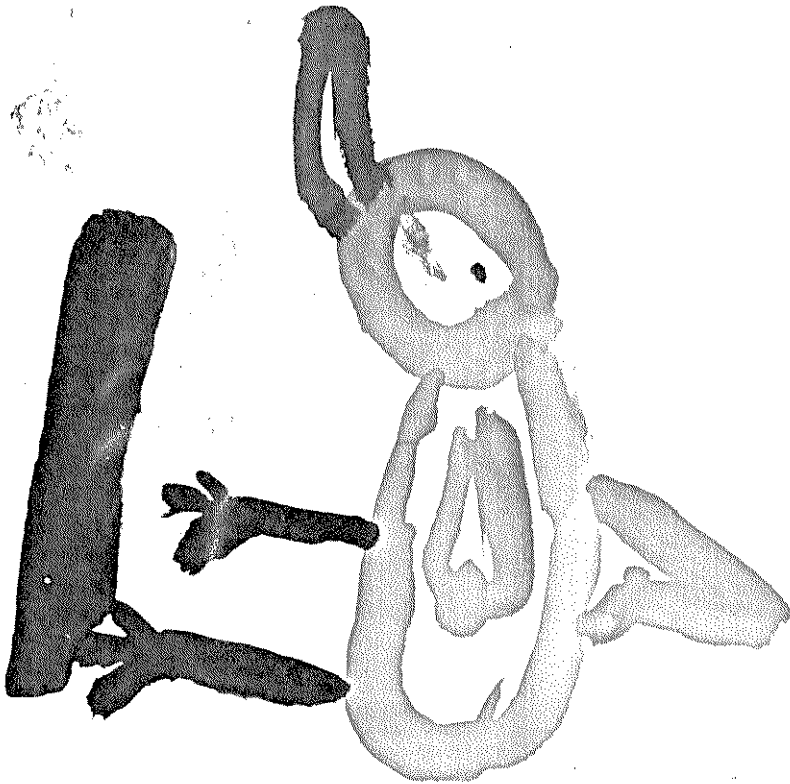






137







A REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO ESPAÇO FÍSICO.

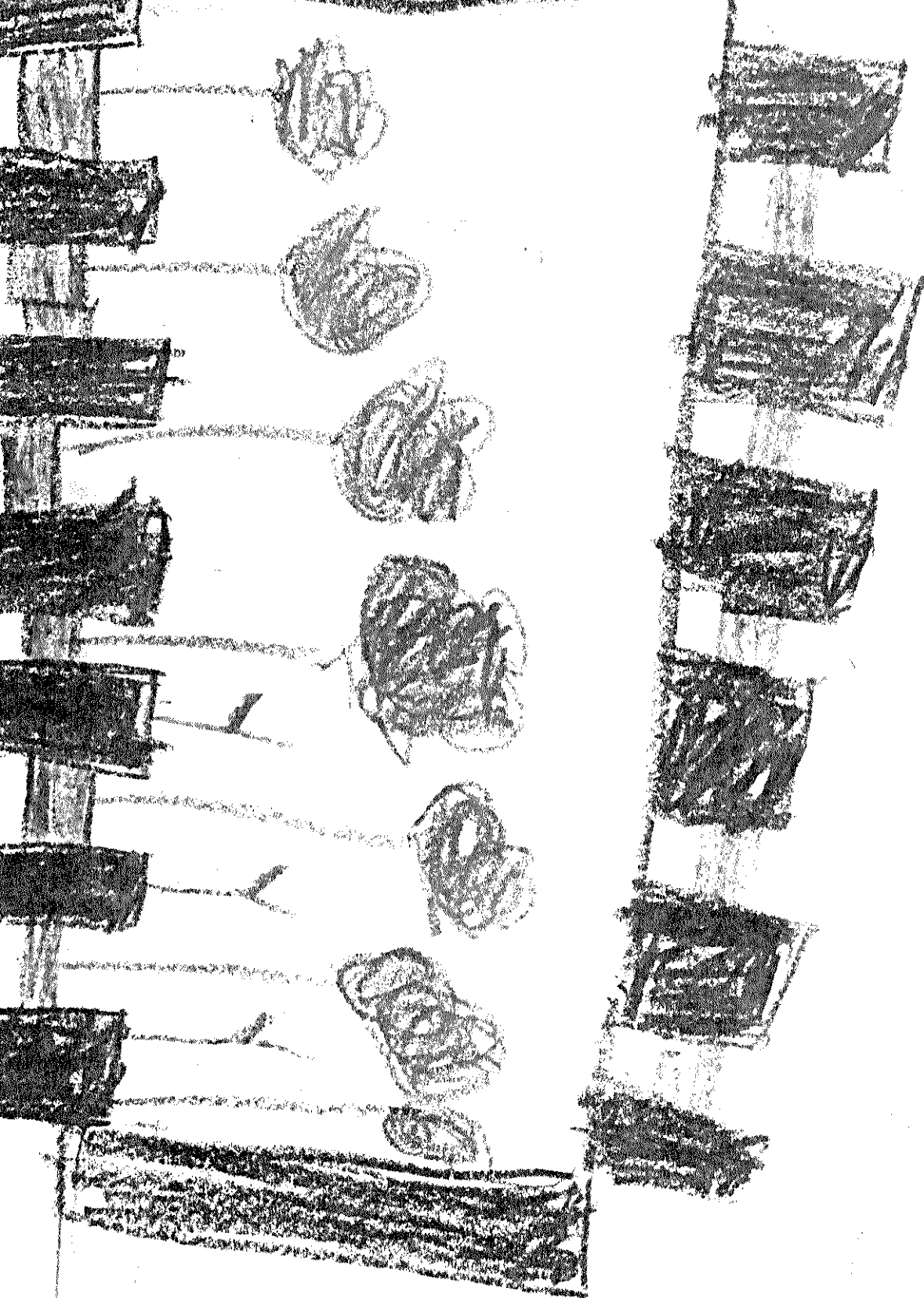
A seguir apresentamos alguns trabalhos onde se pode observar a consciência do espaço físico, e as diferentes formas que a criança usa para representá-lo graficamente.

"R." (6 anos) por exemplo, fez um jardim e delimitou o es palo do mesmo com uma cerca.

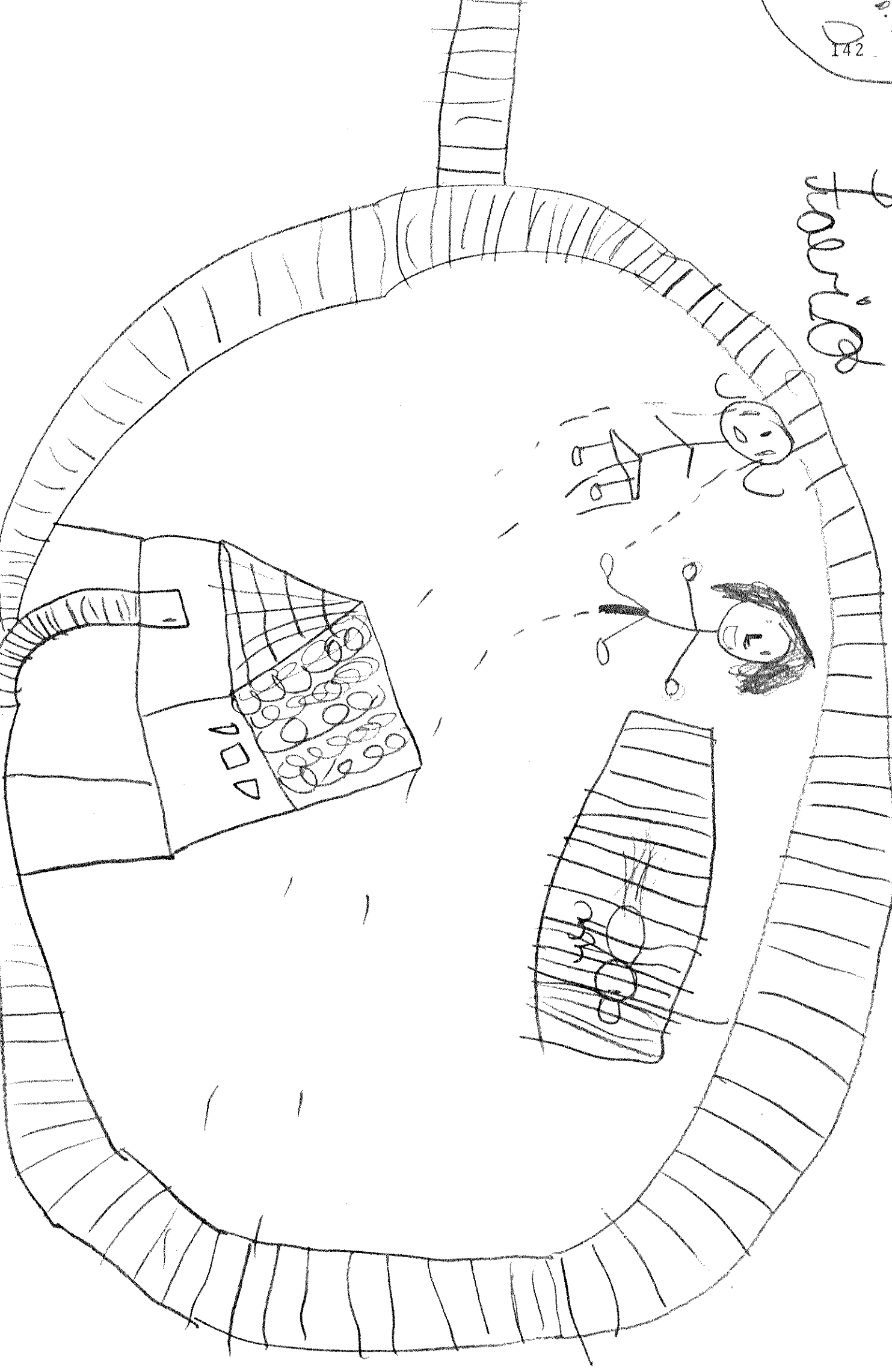
"Fáb." (6 anos) fez um desenho aparentemente confuso. Uma conversa com a criança, entretanto, nos fez entender que ela pretendeu representar a sua compreensão espacial do ambiente em que vivia. No centro do trabalho está a sua casa, a qual se sobe por uma escada. A casa ao lado (menor) é "*meu vizinho*". As casas estão separadas por um muro (em cinza).

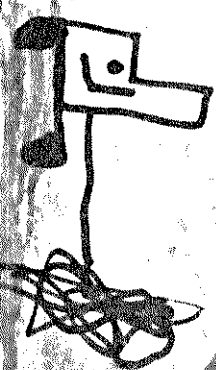
Do lado de sua casa ele delimitou uma área "*meu quintal*", na qual colocou "*meu cachorro*" e um brinquedo. Na frente de sua casa está ele próprio e sua bola ("*...eu vou brincar de bola*"). E há, ainda, saindo da casa, duas outras linhas, como que continuação das paredes laterais da casa. É a indicação do muro do fundo. Apontando-as o menino explicou: "*Isto segura a casa.*"

"Hel." (7 anos) também fez a representação de sua casa e delimitou um espaço a sua volta, o quintal. A faixa preta e azul à frente da casa é a calçada. E, mais em baixo, a rua, na qual estão um caminhão e dois meninos, empinando maranhão. Ele fez questão de ressaltar muito bem as linhas que saem das mãos dos meninos e vão até os maranhões, o caminho percorrido por elas no espaço!



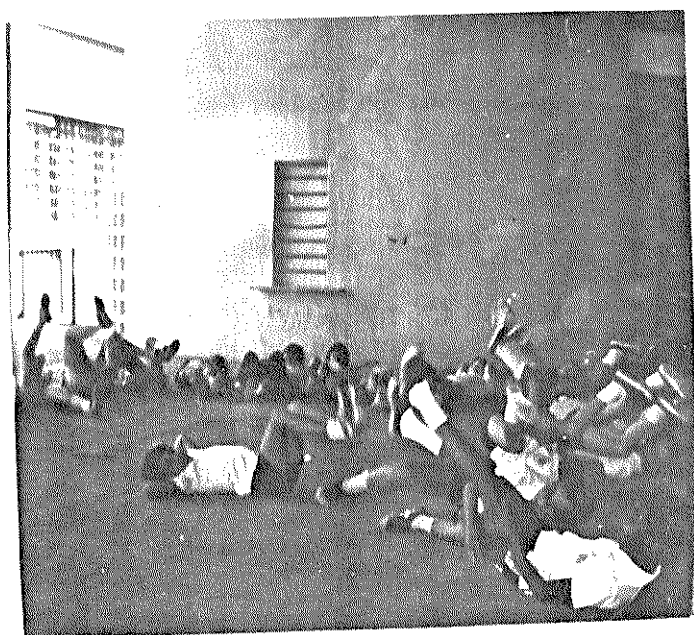
fairies







Quem faz a cara mais feia?



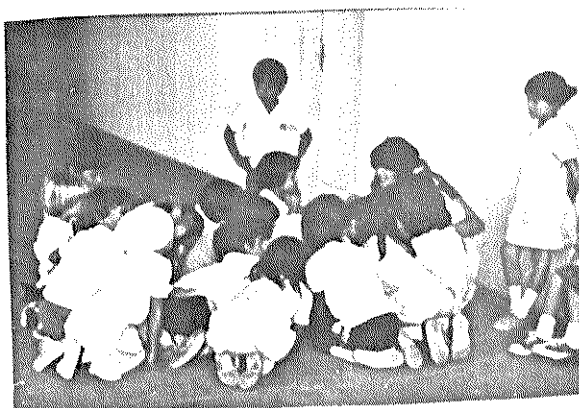
As pernas também sabem dançar!



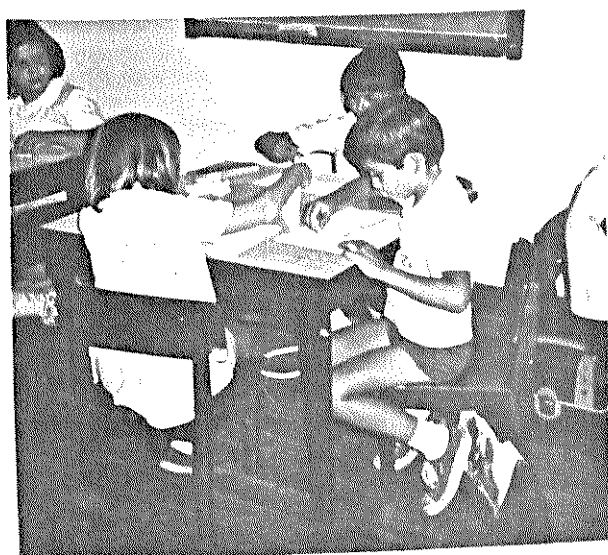
Meu corpo todo dança!

Dançar é bom!





Atentos ao que diz a professora.



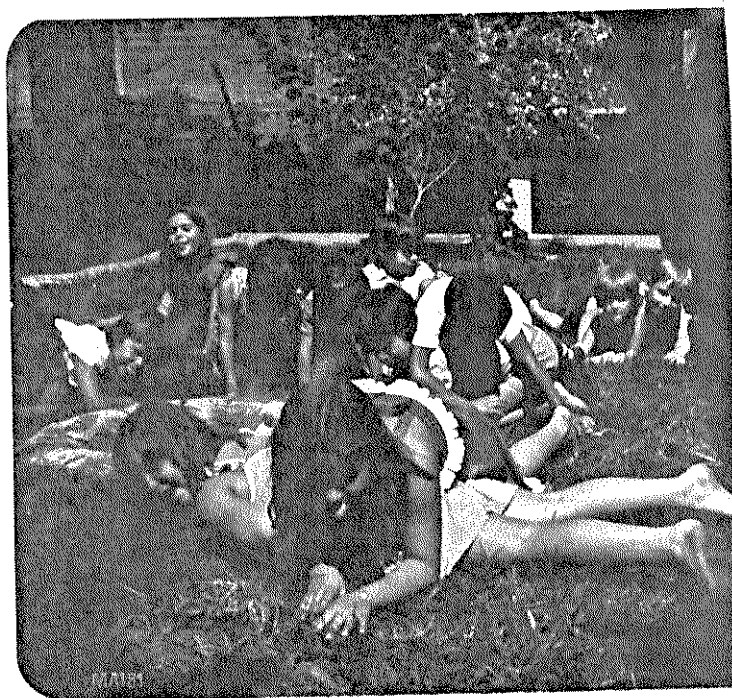
Desenhando com giz.



Construindo com jornal e arame.



Eis como caminha um urso!



Um ninho de cobras.



"Será que eu caibo na caixa?"



"Para que serve uma cadeira?"



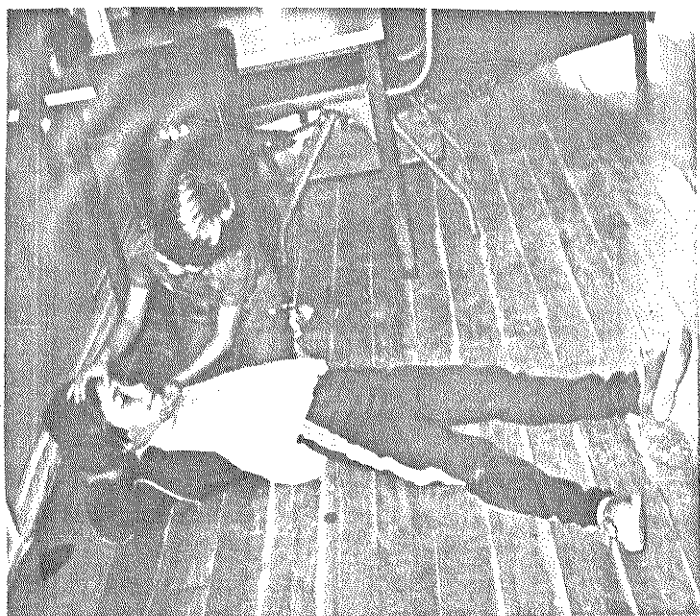
"Cuidado, este espaço é meu!"

Sentindo o "outro":



"Que nariz fofinho!"

"...seu rosto, seus cabelos..."



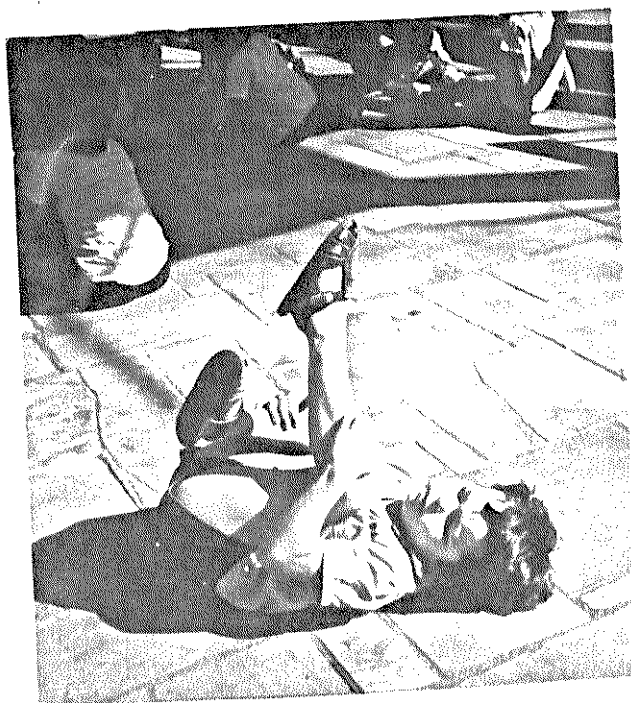
"...queixinho molinho!"



"...a testa, os olhos..."



O pintinho tentando quebrar a casca do ovo.



É bom sentir o próprio corpo!