

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Educação Ambiental : as elaborações das crianças de seis anos.

MARIA HELENA DE BARROS PEREIRA

MARILEY SIMÕES FLÓRIA GOUVEIA

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais

Campinas

2011

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

P414e Pereira, Maria Helena de Barros.
Educação ambiental: as elaborações das crianças de seis anos / Maria
Helena de Barros Pereira. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientadora: Mariley Simões Flória Gouveia.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação ambiental. 2. Educação infantil. 3. Práticas de ensino. 4.
Desenvolvimento infantil. I. Gouveia, Mariley Simões Flória. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-336/BFE

Título em inglês: Environmental education: elaborations of children six years

Keywords: Environmental education; Early childhood education; Teaching practecis; Child development

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Mariley Simões Flória Gouveia (Orientadora)

Prof. Dr. Ivan Amorosino do Amaral

Profª. Drª. Graça Aparecida Cicillini

Prof. Dr. Oscar Braz de Mendonça Negrão

Prof. Dr. Sérgio Lorenzato

Data da defesa: 18/02/2011

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : mahelenabp@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título. Educação Ambiental: as elaborações das crianças de seis anos

Autor: Maria Helena de Barros Pereira

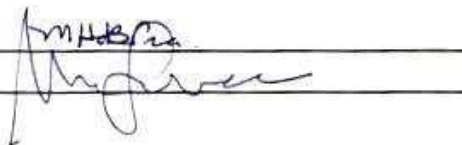
Orientadora: Mariley Simões Floria Gouveia

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Maria Helena de Barros Pereira e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 18/02/2011

Assinatura:

Orientadora

The image shows two handwritten signatures on horizontal lines. The first signature is for the author, Maria Helena de Barros Pereira, and the second is for the advisor, Mariley Simões Floria Gouveia.

COMISSÃO JULGADORA:

The image shows three handwritten signatures on horizontal lines, representing the members of the jury (Comissão Julgadora).

2011

À minha família,
meu marido Tonzé,
ao Tonzinho e Gustavo meus filhos,
que tiveram paciência suficiente
para dividir o nosso tempo com
a necessária dedicação ao trabalho e ao estudo,
dividindo também os momentos de alegria,
me acompanhando sempre e me incentivando a
perseverar na luta, para conquistar meus sonhos.
À minha tia Marília, que sempre acreditou que
eu conseguiria seguir em frente nessa conquista.
Em “memória” de minha mãe, também
professora, que me inspira a perseverar nessa
luta diária, que é o magistério.

AGRADECIMENTOS

Quando me debrucei sobre minha prática, com a preocupação de “pensar” meu trabalho como um campo de pesquisa, encontrei apoio das pessoas mais próximas. Da diretora Marilene Alves de Melo, que me incentivou a continuar a caminhada na busca do conhecimento. Da Neide A. da Silva, diretora atual da EMEI Rachel, que concordou com a realização do trabalho de pesquisa. Às crianças que participaram com muita curiosidade e cooperação das atividades propostas, agradeço sobremaneira pois, assim como a escola não existe sem elas a pesquisa também nada seria sem a colaboração graciosa da turma.

Agradeço a todos participantes do grupo Formar, que durante as disciplinas cursadas, nas reuniões de grupo e nos momentos de conversas, direta ou indiretamente participaram da construção desse caminho singular.

Ao Prof. Dr. Ivan A. do Amaral e à Prof. Dr^a Graça A. Cicillini pelas valorosas sugestões apresentadas no exame da qualificação que auxiliaram na estruturação da elaboração do texto final da dissertação.

À Prof^a Dr^a Mariley S. F. Gouveia agradeço pelas longas discussões e pelas orientações que possibilitaram o confronto da prática de ensino por mim adotada na perspectiva de uma pesquisa.

Ao Prof. Dr. Hylío L. Fernandes que acolheu minhas dúvidas, se dedicou à conhecer as questões da minha pesquisa, e pelos ricos momentos de orientação.

Especialmente ao Prof.Dr. Jorge Megid Neto pelas pontuais e pacientes orientações desde a graduação, pelo incentivo a realização dessa pesquisa, pelas discussões sobre a docência, até mesmo por discordar de minha ideias e com isso fortalecer minha capacidade investigativa, me auxiliando a construir meu caminho profissional.

Enfim, a todas as pessoas que não foram citadas, mas que de algum modo trilharam esse caminho junto comigo.

(...) adaptação será feita sob o signo do
equilíbrio e da harmonia a serviço da vida.
E isso supõe uma educação arraigada, melhor que nunca,
no solo, na família, na tradição, no esforço perseverante
dos homens que nos precederam; uma formação que não
desce de cima- quaisquer que sejam a compreensão e a boa vontade
da autoridade que a edita - mas que ascende a vida ambiente
bem enraizada, bem nutrida, capaz de erguer bem alto,
no esplendor de um destino benéfico, as crianças que serão
chamadas a construir um mundo melhor do que aquele que
deixamos ruir como um lamentável castelo de cartas.
(FREINET, 2001, p.13)

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender e analisar como as crianças de seis anos elaboram e interpretam essas informações. As atividades aconteceram no ano de 2008, em dois momentos, no primeiro semestre quando foram coletados os dados relativos às concepções das crianças sobre o ambiente e no segundo semestre com o desenvolvimento de um projeto elaborado para explorar o ambiente escolar. O projeto de ensino foi desenvolvido com uma turma de vinte e seis crianças, de nível III da EMEI Rachel Balista Amatte, que já estavam inseridas na escola desde o nível I, portanto, adaptadas ao espaço escolar. Serão capazes de observá-lo e representá-lo? Poderão comparar o meio escolar com outros onde ela vive e onde visitamos em aulas- passeio? Observar as ações e analisar os relatos, as produções e interpretações das crianças é o ponto de partida para a compreensão de como elas constroem o conhecimento sobre a realidade. A pesquisadora é ao mesmo tempo observadora e orientadora da turma, buscando a modificação do comportamento das crianças em relação ao ambiente físico e social. O trabalho pedagógico ancorado na Pedagogia Freinet favorece as descobertas e insere a socialização das ideias e concepções das crianças. Os dados foram analisados quanto ao desenvolvimento das crianças, segundo o estudo de Hubert Hannoun sobre a teoria psicogenética aplicada ao ambiente escolar, que trouxe para a pesquisa explicações significativa sobre as interpretações que elas fazem do mundo. Observando a documentação da pesquisa, as elaborações das crianças e os relatos de descobertas eu considero que: as crianças participaram ativamente das propostas quando o seu conhecimento prévio é valorizado; a cultura de massa mundializada está presente em suas produções gráficas; as questões ambientais podem se constituir em elemento integrador e essencial nas atividades de exploração; a interpretação delas sobre o ambiente é própria do nível de desenvolvimento, ainda sob o egocentrismo e sincretismo infantil. O trabalho escolar realizado pelas crianças, com a participação ativa realmente, ou seja, quando elas contribuem com ideias na elaboração dos projetos, opinam sobre as atividades que são propostas dividem com os amigos a construção do conhecimento, favorece a formação de indivíduos críticos, participativos e cooperadores. Ao possibilitarmos a construção de valores sobre o ambiente, em relação a todos os seres, a escola deixa a posição de proponente de cuidados para a ação de formadores de cidadãos comprometidos com as pequenas ações individuais, visando a conscientização das crianças como participantes e responsáveis por todos os ambientes.

1. Educação ambiental. 2. Educação Infantil. 3. Práticas de Ensino. 4. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The environmental issues are present in everyday life and are spread by the media and we are all exposed to them. The research aimed to understand and analyze how the children of six years old are prepare and interpret this information. The survey took place in 2008 with a group of twenty-six children from kindergarten, level III. The activities were conducted in two phases: the first half when we collected data on children's conceptions about the environment, and the second half with the development of a project designed to explore the school environment. Children in this age are already included in the school, some from level I, therefore, know this space, but will be able to observe it and represent it? May compare with other schools where she lives and where we visited in-class ride? Observe the actions and analyze the reports, the productions and interpretations of children is the starting point for understanding how they construct knowledge about reality. The researcher is both an observer and advisor of the group, seeking to modify the behavior of children in relation to physical and social environment. The pedagogical work rooted in discoveries favors Freinet Pedagogy inserts the socialization of children's ideas and conceptions. The data were analyzed according to children's development, according to the study of Hubert Hannoun on psychogenic theory applied to the school environment, which brought significant explanations for the research on the interpretations that they make of the world. Nothing the documentation of the research, the elaboration of children and reports of findings I consider that: children actively participated in the proposals when their knowledge is valued; globalized mass culture is present in their graphic production, environmental issues can be constitute essential and integral element in the exploration activities; their interpretation on the environment itself is the level of development, still under the child egocentrism and syncretism. The school's work performed by children, with active participation, namely, when they contribute with ideas to project elaboration, contributing to the opinion about the activities that are proposed, share with friends the knowledge builded, it collaborate with critical, participative and cooperative formation. To promote the environment value construction, in relation to all the beings, the school leave the position of careful proponent to the citizen former to compromised with little individual actions, aimed at raising of children as participant responsible for all the environment.

1. Environmental Education. 2. Early Childhood Education. 3. Teaching Practices. 4. Child Development.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	XI
CAPÍTULO 1 – DA VIVÊNCIA COMO PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL À PESQUISA.....	01
CAPÍTULO 2 – BASES TEÓRICAS DO TRABALHO: PEDAGOGIA Freinet, pensamento infantil e educação ambiental.....	17
2.1 – A Educação na Educação Infantil.....	17
2.2 – A Pedagogia Freinet.....	22
2.3 – O desenvolvimento infantil e as relações com o meio em Hannoun.....	37
CAPÍTULO 3 – CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA E A DINÂMICA DE TRABALHO.....	56
3.1 – As Escolas de Educação Infantil em Paulínia.....	56
3.2 – A EMEI Rachel Balista Amatte.....	58
3.3 – A Rotina da EMEI Rachel.....	59
3.4 – A Rotina da Turma do Cachorrinho.....	62
3.4.1 – A Roda da Conversa.....	64
3.4.2 – Atribuição do Ajudante do Dia.....	65
3.4.3 – Atividades Diversificadas.....	66
CAPÍTULO 4 – CONCEPÇÕES DE AMBIENTE E MANIFESTAÇÕES DO EGOCENTRISMO E SINCRETISMO NAS CRIANÇAS.....	78
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXOS.....	120

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Parque da EMEI Rachel Balista Amatte.....	60
Figura 2 – Turma em frente à casinha.....	60
Figura 3 – Dia de Lego.....	61
Figura 4 – Dia de Vídeo.....	61
Figura 5 – Entrada das crianças.....	62
Figura 6 – Crianças realizando a rotina de entrada.....	63
Figura 7 – Roda da Conversa.....	64
Figura 8 – O ajudante do dia.....	65
Figura 9 – Montando o cabeçalho.....	66
Figura 10 – Atividade de Pintura.....	67
Figura 11 – Montando Quebra-cabeça.....	68
Figura 12 – Jogos de Construção.....	69
Figura 13 – Crianças desenhando.....	70
Figura 14 – Desenhando na lousa e contando história.....	71
Figura 15 – Registrando o calendário sobre a visita dos especialistas.....	72
Figura 16 – Recorte e colagem	73
Figura 17 – Biblioteca na sala	74
Figura 18 – Modelagem.....	75
Figura 19 – Natureza.....	84
Figura 20 – Passeio no Zoológico.....	85
Figura 21 – Menina cuidando da água.....	87
Figura 22 – Menino e sua piscina.....	88

Figura 23 – Os peixes e as sereias.....	89
Figura 24 – Construindo a maquete.....	91
Figura 25 – Desenho da fachada da EMEI.....	91
Figura 26 – Desenho da fachada da EMEI.....	92
Figura 27 – Registro dos moradores da escola.....	93
Figura 28 – Menina na frente da escola.....	94
Figura 29 – Escola foguete.....	94
Figura 30 – O galpão.....	95
Figura 31 – Mais flores na escola.....	96
Figura 32 – Lixeira pequena.....	96
Figura 33 – Minha casa.....	97
Figura 34 – Meio ambiente.....	98
Figura 35 – A cozinha.....	98
Figura 36 – O banheiro.....	99
Figura 37 – Minha irmã e eu.....	99
Figura 38 – Minha casa e meu cachorro.....	100
Figura 39 – As cigarras.....	100
Figura 40 – O fantasma e o bruxo.....	102
Figura 41 – Menino e a Terra.....	102
Figura 42 – Menino cuidando do planeta jogando lixo no lixo.....	103
Figura 43 – Menina cuidando das plantas.....	104

CAPÍTULO 1

DA VIVÊNCIA COMO PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL À PESQUISA

Quando iniciei a prática no magistério, algumas ações pedagógicas que para as outras professoras da escola eram consideradas a regra, a mim incomodavam e muito, como por exemplo: impor atividades que eram desenvolvidas por todas as crianças ao mesmo tempo; desenvolver temas previamente escolhidos pelo grupo de professoras; desenvolver um conteúdo programático descolado do cotidiano das crianças (e a meu ver sem significado para elas); abordar datas comemorativas que eram significativas para o grupo de professoras que as escolhiam e utilizar desenhos prontos em atividades de registro (as conhecidas “folhinhas mimeografadas”).

No decorrer dos anos de magistério, percebi que para exercer a profissão de professora de Educação Infantil não poderia ficar restrita aos conhecimentos obtidos no curso de nível médio, denominado Magistério, mesmo que reconstruídos e ampliados na prática profissional, porque, aquela prática para mim também não era significativa. Para as minhas dúvidas sobre os procedimentos e práticas escolares, não existiam respostas e assim eram transformadas em lacunas, que me instigavam a conhecer mais a teoria e confrontá-la com a prática cotidiana. Essa inquietação empurrou-me para a universidade em busca do conhecimento pedagógico.

Em 2002, surgiu a oportunidade de cursar Pedagogia na Unicamp. Ingressei na faculdade e experimentei uma guinada na orientação de minha prática pedagógica diária, provocada pela

aproximação do conhecimento pedagógico historicamente acumulado. A reflexão constante entre a teoria e meus conhecimentos práticos estimulou uma busca maior, conhecer mais sobre a aprendizagem, que é sem dúvida um processo complexo, com inúmeros fatores que influenciam os resultados.

Em 2003, ingressei na rede municipal de Paulínia, e no processo de remoção no final daquele ano, escolhi como sede a escola EMEI Neusa A. P. Caron, que tem como fundamentação teórica a Pedagogia Freinet, onde passei a trabalhar de acordo com essa perspectiva metodológica. Vivenciando essa nova metodologia de ensino, encontrei algumas respostas para minhas inquietações, afinal, meus desencontros com a prática pedagógica tradicional não eram absurdos; existia outra didática, diferente da tradicional, que acreditava na valorização da vida cotidiana da criança, ultrapassando a separação entre a escola e a vida.

Para conhecer melhor os fundamentos da Pedagogia Freinet, estudei a bibliografia disponível na escola e apaixonei-me pela proposta do educador francês Celestin Freinet. Foi ele um professor, dos denominados hoje anos iniciais do Ensino Fundamental, que experimentou ousar e trabalhar de forma “diferente” dos outros professores de sua época, tornando a escola um local de aprendizagem significativa para a vida.

Segundo Oliveira (1996), Freinet não estava preocupado em elaborar um método, termo por ele rejeitado, mas pretendia construir a “escola pública” (OLIVEIRA, 1996, p.116). Com sua proposta, construída em eixos e não em dogmas, como ocorre em muitos métodos de ensino que têm regras prescritivas e pré-estabelecidas, renovou sua prática pedagógica. Sendo uma proposta, contempla a possibilidade de ser adaptada à realidade de uma escola ou até mesmo de cada turma. Ele considerava que cada indivíduo era um ser único, e que como as turmas eram grupos de indivíduos, então cada turma tinha suas próprias características, portanto para cada turma era preciso encontrar as estratégias e procedimentos de ensino mais adequados.

Na proposta freinetiana, os conteúdos não são estabelecidos a priori, como acontece em outras instituições e redes em que os conteúdos, procedimentos e até mesmo as atividades e obras a serem utilizadas compõem um plano de ensino programático anual, que deverá ser cumprido pelo corpo docente, nas datas estabelecidas, e que em geral é revisto e reaplicado. Os conteúdos na proposta freinetiana são inseridos em complexos de interesse, que é antes de tudo uma forma de trazer a realidade para o processo ensino-aprendizagem. Os interesses das crianças revelados nos momentos de interação não se fecham em um tema, ao contrário podem ser estendidos

conforme a manutenção ou mudança do interesse das crianças, porém não se limitam “a estudar o que as crianças querem”, pois a escola está inserida em uma rede pública com regras e organização, com um currículo mínimo elaborado para as diferentes faixas etárias. O trabalho pedagógico é desenvolvido em projetos, e os temas desses projetos são escolhidos segundo os interesses e as curiosidades da turma, as crianças e a professora, sendo denominados de complexos de interesses. Nos projetos os interesses das crianças não determinam todo o conteúdo, mas são entrelaçados com os conteúdos mínimos que constam do Projeto Político Pedagógico da escola.

Trabalhar na perspectiva freinetiana foi um exercício de aprendizagem; observar e ouvir as crianças era uma ação pedagógica muito diferente da prática de ensino que até então eu desenvolvia em outras escolas. Outro ponto marcante de minha trajetória profissional foi a orientação que recebi de Maria Cristiane Bortoto Faria, professora coordenadora da EMEI Neusa A. P. Caron, no ano de 2004. Foi fundamental na minha aprendizagem sobre a Pedagogia Freinet e tornou meu trabalho também significativo. Depois de muitas conversas de orientação, de experimentações, de novas reflexões e novos tateios, abandonei o fazer por fazer para assumir com seu auxílio o “fazer, refletir e fazer”, apropriando-me assim de uma nova forma de trabalho pedagógico, uma forma de ação x reflexão = ação significativa.

Nessa perspectiva de trabalho pedagógico, valoriza-se realmente a opinião das crianças, pois mesmo que os projetos sejam elaborados pelo professor, o tema central é o interesse das crianças. Para tanto, é necessário ouvi-las, reconhecer seus registros como representações de fatos e descobertas, permitindo assim a participação real da turma como um todo. Requer também um tempo de apropriação dos princípios e práticas pelo professor, pois ele sai do papel de centro da aula para o papel de orientador, de mediador entre o conhecimento e as crianças.

Para avaliar esse trabalho é necessário despender atenção constante, pois as crianças nessa idade ainda não escrevem, e fazem suas análises com relatos, registros gráficos (desenhos e pinturas) que terão mais sentido se forem por elas interpretados oralmente. A avaliação utilizada é a processual, aquela em que o desenvolvimento é avaliado durante todo o processo de ensino-aprendizagem, desde as escolhas do grupo, os registros das crianças, seus relatos e ações, que compõem o produto da construção do conhecimento.

Após alguns anos, removi-me para outra escola que não desenvolvia o trabalho pedagógico sob a orientação freinetiana. Iniciei então outra fase, com procedimentos didáticos

nessa perspectiva, em um espaço escolar não freinetiano. Para tanto planejei estratégias que favoreciam a elaboração de atividades alinhadas com a programação da escola, mas que contemplavam também as orientações da minha fundamentação. A manutenção da minha fundamentação tornou-se possível porque o trabalho com as técnicas de Freinet é flexível e adaptável, e também porque na nova escola (EMEI Rachel Balista Amatte) era (e ainda é) permitida às professoras a escolha da fundamentação da prática pedagógica.

No ano de 2004, ao escolher como objeto de pesquisa do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia (TCC) os registros das atividades desenvolvidas com crianças de três a seis anos, estava em busca de conhecer e investigar quais resultados seriam obtidos nas experiências realizadas pelas crianças ao desenvolver atividades propostas por mim, naquele momento, referentes a temas e conteúdos de Ciências da Natureza. Quais os seus interesses pelos conteúdos de Ciências? Que conteúdos poderiam ser abordados e estudados por elas?

Diferentemente do que eu imaginava, percebi, no decorrer das atividades, que as crianças não estavam alheias aos assuntos ditos “sérios” que estão presentes na sua vida social, familiar ou escolar, que elas os reconhecem e participam das discussões sobre os mesmos. Assim como as brincadeiras, os temas escolares, de reconhecimento de mundo, também podem ser explorados pelas Ciências da Natureza constituídas pela Física, Biologia, Química e Geociências.

Os conteúdos, tradicionalmente tratados nessas ciências, podem ser “estudados” pelas crianças. É preciso, porém tomar o devido cuidado quanto à transposição didática¹, pois ao adequar esses assuntos à linguagem infantil não se exagere a simplificação dos termos e explicações, mas que se mantenha o rigor “científico”, somente tornando-os mais compreensíveis para as crianças. Também é importante informar às crianças sobre os objetivos e as finalidades das atividades, assim poderemos assegurar que elas sejam significativas. Podemos estudar os seres vivos e não chamá-los de “bichinhos”; verificar os conceitos da Física, como o equilíbrio e a velocidade, utilizando arcos de rodar, gangorra, bicicleta e outros instrumentos das brincadeiras infantis; reconhecer os elementos de uma mistura química no momento da culinária e outros mais.

¹Chevallard (1985) – definiu a transposição didática como “fazer um objeto de saber produzido pelo cientista, ser objeto do saber escolar”. Segundo ele, para que isso ocorra o saber original sofre muitas transformações, que vão muito além de uma mera simplificação dos códigos científicos com o intuito de aproximá-los dos iniciantes (citado por CICILLINI, 1997, p.6)

Os conteúdos de Ciências estavam presentes no cotidiano da turma e foram discutidos nas interações em sala. Foram propostas atividades exploratórias e de caráter investigativo, buscando respostas para questões simples que envolveram não só conhecimentos do campo das ciências da natureza como também da história, da geografia e de linguagens. As questões que as crianças levantaram nas atividades escolares foram: como observar os seres vivos nos jardins; classificar os animais de maneira própria; equilibrar um arco de plástico; o que acontece com os ingredientes no momento de culinária. Os resultados e os questionamentos eram discutidos na Roda da Conversa e tornaram-se significativos para as crianças, pois sua curiosidade sobre o meio, seu contexto social e sua vivência cotidiana estavam no centro da busca do conhecimento.

A minha atitude em apoiar e orientar a pesquisa, ao invés de “dar um programa contido no plano de ensino, um conteúdo pré-determinado”, modificou a relação das crianças com os conteúdos dos projetos, aumentando o seu interesse na busca de respostas, na realização dos registros, em seu significado, e de fato continham a finalidade diagnóstica, ou seja, verificar o que deveria ser revisto, alterado ou o que se manteria na prática pedagógica, aprimorando assim essa relação diária, especificamente com essa turma.

Essa metodologia ativa distanciou-se muito da metodologia tradicional em que o trabalho pedagógico é elaborado segundo um plano de ensino prévio e imutável (que pode ser reaproveitado por anos e anos), em que as atividades já estão prontas, chegando às mãos das crianças para que elas somente pintem uma figura, completem lacunas, liguem os pontos, recortem/colem, realizando apenas a parcela da criança, ou seja, somente a finalização.

A metodologia ativa conta com a participação das crianças em todo o processo de ensino-aprendizagem, iniciando-se pelo levantamento do seu interesse, a elaboração dos projetos, incentivando-as a perguntarem e a questionarem até a elaboração dos registros das descobertas. Nessa perspectiva, o papel do professor é de orientador da turma e mediador entre o interesse delas e o conhecimento historicamente constituído, favorecendo que elas busquem informações e construam o seu conhecimento. Na metodologia tradicional é o professor quem planeja, confecciona as atividades, compõe e apronta o registro para as crianças que irão somente completar as atividades com a resposta certa, ou seja, o conhecimento é do professor e somente depositado na criança, entendida como aquela que não sabe nada e está ali para aprender.

Quando por escolha vivencio e me aproprio dos fundamentos da Pedagogia Freinet, transformo-me e assumo que ao valorizar o trabalho das crianças como produção própria do seu

nível de desenvolvimento, eu favoreço que ampliem a sua autoconfiança, quando se valorizam como autores, que se sintam capazes de fazer avaliações de suas produções e proceder as suas futuras escolhas. As interpretações que as crianças fazem do mundo com a sua maneira particular de se expressar, seus conhecimentos, realizações, sentimentos e sonhos, revelam como estão se constituindo enquanto indivíduos críticos e participativos.

Ao avaliar minha prática, reflito se os meus objetivos e metas estabelecidos foram alcançados. Registrar e rever meus apontamentos, traz para meu trabalho uma identidade singular, olhar para o próprio trabalho é um modo de agir sobre o próprio trabalho e apropriar-se dele (FONTANA, 1997). Assim vou refletindo sobre minha ação como professora, resignificando minhas experiências, compreendendo os caminhos percorridos por meus alunos e, entendendo como nós, alunos e professora, nos apropriamos e nos construímos nessas relações. A importância do registro da professora da turma está no fato de que ele é um documento tanto da produção das crianças quanto de sua prática, do fazer-pensando. É uma constante avaliação das produções e das ações das crianças, procurando quais estratégias propostas para atingi-los deverão ser mantidas e quais serão descartadas.

Considero que a construção do conhecimento é antes de tudo o “fim” da educação e que a aprendizagem só será significativa para as crianças se integrada à vida delas, a qual não se realiza somente entre os muros da escola. Observei, em especial no trabalho de TCC, como foi importante quando elas participaram da elaboração dos projetos e desenvolveram seu papel na escola, não de tarefeiras, mas de exploradoras dos assuntos elencados segundo a curiosidade e os seus reais interesses. Para a criança, pesquisar é buscar respostas às perguntas mais simples, porque a construção do conhecimento está nas ações cotidianas, reveladas nos “como” e “porquês” dos fatos ou fenômenos que acontecem. Nas atividades extraclases (brincadeiras no parque, brincadeiras de roda, jogos coletivos e individuais) as crianças constroem brincando, o conhecimento físico e social. Essa busca, quando realizada valorizando as ações experimentais e práticas, coordenada com as atividades de registro faz com que as crianças se integrem às atividades desenvolvidas, assim como à elaboração dos projetos. Outro aspecto a destacar é a importância do ato de brincar na Educação Infantil. Sabe-se que brincando as crianças constroem seu conhecimento, ou seja, que os seus conceitos podem e devem ser elaborados de forma lúdica. Nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil encontramos o brincar explicitado

como uma forma importante de aquisição de conhecimento, assim como a orientação aos professores sobre a importância dessa atividade para o desenvolvimento das crianças:

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa (BRASIL, 1998, p. 29).

Preconiza também que as atividades lúdicas podem ser orientadas, constituindo outro tipo de brincadeira, pois têm como objetivo a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.

Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças (BRASIL, 1998, p. 29).

As atividades de brincar aparecem, de acordo com objetivos e com interferência dos adultos, em duas categorias: o brincar espontâneo e o orientado. Concordo com a importância que o brincar tem no desenvolvimento das crianças, porém acredito que as crianças constroem conhecimento e conceitos em ambas atividades. Nas atividades de brincar orientada pelos adultos elas são incentivadas a participar de momentos coletivos e a respeitar regras; nas brincadeiras espontâneas elas exploram o ambiente, experimentam a escolha ao elegerem aquela desejada pelo grupo, como também elaboram as regras e procedimentos, enfim elas próprias organizam-se construindo por si conhecimentos sociais de cooperação. Em ambas o conhecimento e os conceitos, como os valores, são construídos na interação das crianças entre si e com os adultos.

Movida pela experiência inicial com o TCC, na qual pesquisei as produções e as interações das crianças numa abordagem das Ciências da Natureza, também por vivenciar com uma turma constituída por crianças com faixa etária de cinco anos em 2007 alguns estudos sobre o ambiente, direcionei-me para o programa de mestrado, pesquisando as elaborações das crianças de seis anos ao desenvolverem um Projeto de Educação Ambiental.

Buscando informações e dados para responder as questões: Será possível trabalhar com Educação Ambiental na Educação Infantil? Como isso acontece? Como esse cidadão, esse indivíduo de seis anos interpreta e elabora o ambiente? Quais são as manifestações do

egocentrismo e do sincretismo infantil apresentadas pelas crianças quando elas interpretam o ambiente vivido e como essas manifestações se modificam ao longo do projeto de ensino?

O planejamento da pesquisa

No ano de 2007, na EMEI Rachel Balista Amatte, trabalhei com as crianças do nível II, na faixa etária de cinco anos, com projetos em que o ambiente aparecia como “essencial”, ou seja, os projetos contemplavam a exploração do ambiente e seus elementos, tratados em todos os conteúdos curriculares: conhecimento lingüístico; linguagem plástica; matemática; leitura e escrita; ciências naturais; e ciências sociais. A organização dos conteúdos na Educação Infantil favorece o trabalho pedagógico e as discussões dos assuntos derivados das questões ambientais. Nesse sentido, a Educação Ambiental aparece como eixo integrador dos conteúdos, que partem do cotidiano das crianças, suas concepções e experiências prévias. Assim, pretende-se ampliar o conhecimento delas, tanto conceitual quanto afetivo, até os limites possíveis dentro do seu desenvolvimento intelectual. Nessa perspectiva, alinhei-me à modalidade curricular de tratamento dos conteúdos exposto por Amaral, sobre Educação Ambiental e o ensino de Ciências, aplicando essa concepção ao nível de ensino da Educação Infantil. Segundo Amaral:

[...] a concepção em que a Educação Ambiental funciona como eixo integrador de todo ensino de Ciências, penetrando em sua essência. Todos os conteúdos convencionais recebem um “tratamento ambiental”, por intermédio de uma abordagem metodológica que parte do cotidiano do aluno e de suas concepções e experiências prévias sobre o assunto, explorando os fenômenos e materiais localizados e promovendo o seu desenvolvimento conceitual a respeito, até os limites de seu estágio psico-sócio-cognitivo (AMARAL, 2001, p.90).

No nível de ensino da Educação Infantil os assuntos relativos à Educação Ambiental, assim como os conteúdos das Ciências Naturais, estão presentes nas atividades da rotina escolar, e também nas atividades exploratórias de reconhecimento do mundo. Em 2007, os projetos realizados atingiram os objetivos, pois essa turma demonstrava grande interesse pelos assuntos abordados e participava ativamente das propostas.

Nas escolas públicas municipais de Paulínia, ao final de cada ano letivo acontecem as reuniões de atribuição de classes ou turmas. Nessas reuniões, sob a orientação das diretoras das

unidades escolares, as professoras integrantes dos quadros das escolas escolhem as classes com as quais trabalharão no ano seguinte. Em dezembro de 2007, tive a oportunidade de escolher a mesma turma com a qual já havia trabalhado, agora nomeada de nível III, com o propósito de dar continuidade ao trabalho iniciado, explorando as questões ambientais e suas implicações resultantes na vida terrestre.

No ano de 2008, propus-me a investigar como são as interpretações das crianças dos diferentes ambientes e como elas os representam. Para tanto, foi necessário conhecer as concepções das crianças sobre ambiente, como elas caracterizam suas produções sobre ambiente, se e como elas reconhecem os ambientes onde estão inseridas e ao compararem diferentes ambientes o que concluem a esse respeito.

No primeiro semestre do ano de 2008, desenvolvemos um estudo exploratório, tomando como objeto de análise as atividades desenvolvidas na escola EMEI Rachel Balista Amatte. Os objetivos dessa primeira etapa da pesquisa foram investigar como as crianças interpretam e elaboram as informações sobre o ambiente a que estão expostas e levantar os indicadores de:

- quais são os temas e perguntas recorrentes entre as crianças, no tocante à questão ambiental;
- como elas entram em contato com as informações sobre o ambiente;
- como as crianças interpretam as informações sobre o ambiente;
- como representam essas informações em produções gráficas.

As temáticas sobre o ambiente foram trazidas pelas crianças de sua vivência no contexto familiar, e discutidas nas Rodas da Conversa. As temáticas aparecem como perguntas, novidades e curiosidades das crianças. Aquelas que despertaram o interesse do grupo constituíram-se em objeto de estudo dos nossos projetos. Os assuntos relativos ao ambiente, ao meio físico e social foram trabalhados nos seguintes projetos: Eleição do nome da turma, A Natureza, Os cuidados com a Água e Plantação na Escola.

Denominamos de “projetos” ao conjunto de ações e atividades com objetivos pedagógicos, que implique no desenvolvimento de conteúdos, e possibilitem que ao final de um período obtenhamos um produto final: a elaboração de um álbum, de um livro ou desenhos para registrar as descobertas efetuadas (JOLIBERT, 1994).

As crianças de seis anos registraram suas descobertas com desenhos, porque ainda estavam desenvolvendo a leitura e a escrita. Durante o desenvolvimento das atividades, nas

interações em grupo e nas produções das crianças obtivemos as seguintes respostas para os questionamentos acima citados:

- as perguntas e questões recorrentes observadas nas conversas foram sobre consumo em geral, mais especificamente o da água e sobre a degradação do ambiente;
- as crianças entram em contato com os temas e questões ambientais pelos veículos de comunicação - o mais presente é a televisão- e também nas conversas com seus familiares;
- a interpretação que as crianças fizeram sobre o ambiente aproximam-se do mito da natureza intocada (DIEGUES, 1996)². Entretanto, outra concepção observável nas produções das crianças é que o ambiente preservado, embora intocado, é um bem a ser consumido. Segundo elas o programa de televisão sobre os animais existe “*para a gente conhecer*”, assim apropriar-se dele. Para elas a natureza são os ambientes intocados;
- para a criança a preservação da água é uma ação importante, mas está relacionada com a utilização em benefício próprio;
- nas produções gráficas das crianças estavam presentes: a) desenhos que representavam diversos animais de zoológico; b) cenas do cotidiano, trazendo a vivência das crianças e o uso da água; c) elementos do imaginário infantil: sereias e peixes; d) a interpretação do ambiente com manifestações do egocentrismo e do sincretismo.

No segundo semestre, a partir das concepções apresentadas pelas crianças nas discussões e nos desenhos, elaboramos um projeto denominado “Minha EMEI Rachel - o ambiente das crianças”. Esse projeto teve como objetivo específico favorecer a observação orientada do ambiente da escola, um ambiente muito conhecido, percorrido por elas todos os dias.

Durante o desenvolvimento das atividades, as crianças tiveram oportunidade de observar e refletir sobre o espaço físico; comparar o ambiente da escola com outros ambientes onde ela vive como a sua casa e também com aqueles em que visitamos nas aulas-passeio. Outros objetivos do projeto foram: a valorização da livre expressão; a valorização do desenho de interpretação do objeto de pesquisa; o reconhecimento da leitura e escrita como registro do conhecimento; a valorização da função social da leitura/escrita na busca do conhecimento historicamente acumulado; a utilização do código escrito. O projeto que foi enviado à Secretaria da Educação de Paulínia, que analisou e autorizou seu desenvolvimento na escola. Anexo (1).

² Para Diegues (1996), o mito naturalista é um conjunto de representações de um local ainda selvagem, não utilizado pelos homens, mantido intocado, em que os animais permanecessem garantidos das ações destruidoras do homem.

Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa aconteceu na escola de Educação Infantil, onde desenvolvemos o projeto de exploração do ambiente, no período da tarde. Os sujeitos da pesquisa foram: as crianças, participantes da turma de nível III, agrupadas por faixa etária, e que completariam 6 anos até o mês de dezembro de 2008; a equipe que apoiou o trabalho pedagógico da escola; e eu a professora, que desenvolvi as atividades inerentes ao cargo de Professora I da Rede Municipal de Paulínia e as atividades específicas decorrentes do projeto denominado de Minha EMEI Rachel – o ambiente das crianças.

A turma tinha 26 crianças sendo que a maioria delas (15) estava na turma de nível II no ano anterior, cuja professora tinha sido eu mesma. Cinco crianças tinham vindo transferidas do período da manhã, uma tinha vindo transferida de outra EMEI de Paulínia, uma nunca tinha frequentado escola alguma, três tinham vindo de outras cidades e uma tinha chegado transferida de outro estado integrando-se à turma em setembro.

As crianças que tinham sido da turma de nível II em 2007 já estavam habituadas ao trabalho pedagógico embasado na pedagogia Freinet. Demonstravam autonomia para trabalhar em sala, escolhiam os diferentes ambientes para fazer as atividades. Elas acolheram as crianças novas, mas apesar das boas relações entre todas as crianças, a dinâmica da turma sofreu alteração.

As crianças “novas” experimentavam uma forma diferente de se portar no espaço escolar, em que a escolha da atividade favorecia a sua autonomia. Algumas ficavam paradas, aguardando que eu, a professora, dissesse o que e quais “trabalhinhos” deveriam fazer. Demoraram a perceber que elas mesmas escolheriam onde trabalhar, que poderiam fazer os jogos mesmo que não tivessem feito um desenho antes. As crianças que já estavam habituadas à organização de sala “freinetiana” reconheciam os “combinados da turma”³, pois tinham vivenciado momentos de incentivo à autonomia e foram orientando os novos amigos, fazendo parceria com eles, dividindo os espaços de sala de aula e os ambientes de trabalho.

³ Combinados são as regras de convivência discutidas e estabelecidas pelas crianças, para resolução das questões; são respeitados pelas crianças, pois elas mesmas participaram da elaboração delas. (SAMPAIO, 1994, p.113)

O desenvolvimento do trabalho pedagógico depende de vários fatores que podem facilitar ou dificultar as ações pedagógicas das professoras e das crianças. O comprometimento do grupo de apoio com as orientações pedagógicas praticadas pelo corpo docente é um fator que pode favorecer as realizações da escola. Na EMEI Rachel, o grupo de apoio é constituído por monitoras, serventes, merendeiras e um jardineiro. O trabalho do grupo de apoio é realizado considerando que o ponto principal é o atendimento às crianças, mas um atendimento que privilegia a aprendizagem em todos os momentos da rotina escolar, como por exemplo: no momento da merenda a monitora da turma incentiva as crianças a experimentarem os alimentos. Elas se reconhecem como integrantes da equipe escolar e suas ações favorecem a aprendizagem das crianças desde a entrada, na hora da merenda e nos momentos de higiene. As crianças sempre que precisam podem recorrer ao seu auxílio e são prontamente atendidas.

Caracterização da metodologia de pesquisa

A metodologia de pesquisa assumida foi de pesquisa-ação, praticamente em decorrência da prática de ensino da Educação Infantil e da organização do trabalho pedagógico segundo a pedagogia Freinet, pois contempla algumas características desse processo de pesquisa. Segundo Barbier (2002) a pesquisa-ação caracteriza-se pelo seu processo em relação a: formulação do problema, coleta de dados e a avaliação. O problema não é formulado, mas sim nasce em um determinado grupo. O pesquisador não o provoca, mas constata-o “seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva” (BARBIER, 2002, p.54). Sendo o campo de pesquisa uma escola e suas relações, e o pesquisador uma professora o problema de pesquisa não foi indicado *a priori*, assim como o aparecimento de um problema de pesquisa não foi provocado, mas sim constatado. As questões são da coletividade e a coleta de dados acontece nas discussões do grupo. As questões foram trazidas pelos integrantes do grupo e reveladas nas discussões. A avaliação dos dados tem o significado de redefinir o problema e buscar soluções. Nos momentos de avaliação com as produções foram propostas novas ações para buscar respostas para o grupo.

As pesquisas em Educação Ambiental (EA) tiveram um aumento considerável desde os anos de 1990. Antes dessa década as publicações eram traduções de investigações estrangeiras (FRACALANZA, 2004). No que se refere às pesquisas no âmbito da pós-graduação, pode-se estimar que pelo menos 3.000 teses e dissertações sobre Educação Ambiental foram defendidas no Brasil no período de 1981 a 2009 (MEGID NETO, 2009).

A Educação Ambiental constitui-se, portanto, em um processo educativo amplo, complexo e contínuo. Os projetos de Educação Ambiental podem ser desenvolvidos com grupos de indivíduos em diferentes idades, com grupos de crianças, de jovens, de adultos e também de idosos. Para cada grupo, há que se considerar as características dos indivíduos, como por exemplo, o seu nível de desenvolvimento, para que as interações entre os envolvidos seja adequada, assim como a interação dos envolvidos com o objeto de estudo, para que o desenvolvimento da pesquisa seja real e significativo para todos. Nas palavras de Tozoni-Reis (2007):

[...] a educação ambiental é um processo de formação humana, amplo, contínuo e complexo, podemos pensar em projetos para idosos, adultos, jovens e crianças, assim como em propostas em variados espaços educativos onde vivem, real e concretamente, os sujeitos sociais (p.91).

Tozoni-Reis, após realizar e orientar pesquisas de Educação Ambiental em que a metodologia escolhida foi a da pesquisa-ação, concluiu que os resultados obtidos revelaram a importância dessa forma investigativa que articula a relevância científica e a social. O objetivo da pesquisa-ação aglutina os interesses da pesquisa com a formação humana dos indivíduos participantes numa perspectiva crítica e transformadora:

Nesse sentido, as propostas de pesquisa-ação participativa com crianças, acompanhadas e vivenciadas nos trabalhos analisados neste estudo, revelam a possibilidade de construir conhecimentos sobre as relações desses sujeitos — pequenos, mas sujeitos — com o ambiente e sobre a pedagogia da educação ambiental, isto é, sobre como educar ambiental e criticamente as crianças (TOZONI-REIS, 2007, p.3).

Assim, posso considerar que a pesquisa desenvolvida na EMEI tem as características delimitadas pela autora acima citada, portanto uma opção metodológica que recai na pesquisa-ação, pois o objeto de estudo é constituído das ações de busca do conhecimento, das descobertas sobre o ambiente físico e social do grupo -crianças e professora- e da escola, com a intenção de

modificar a situação da realidade atual, ou seja, as concepções reveladas do uso utilitarista do ambiente em direção à outra atitude, e a de compartilhar e conservar o ambiente. A metodologia de ensino ancorada na Pedagogia Freinet, concorre para que o desenvolvimento do projeto de ensino tenha consonância com o projeto de pesquisa, porque tem como característica marcante a posição do professor como o orientador da turma, mas tanto quanto as crianças, participante da busca das descobertas, procurando em conjunto a transformação da realidade e a transposição dos muros da escola, ou seja, que esse conhecimento construído na escola seja inserido na vida das crianças. Freinet propôs uma pedagogia “nova e popular”, partindo da observação atenta à criança, analisando seus interesses e necessidades mais profundos e a maneira como ela constrói seu conhecimento e elabora os elementos culturais de ação, da formação do cidadão participativo, integrado à sociedade.

A documentação da pesquisa foi colhida nos momentos de interação da turma. Um dos instrumentos de registro utilizados foi o “diário de campo”, no qual foram registrados os acontecimentos em que as questões sobre o ambiente foram reveladas e discutidas. A realização de gravação de áudio ou de vídeo foi descartada, pois após tentativas frustradas, observei que algumas crianças do grupo ao sentirem-se objeto da filmagem ficaram alteradas, modificaram suas atitudes, assim como a realização de seus registros e essas interferiram no desenvolvimento das atividades do grupo todo.

Outro instrumento de coleta de dados foram os desenhos das crianças, esses são os registros principais do processo, por meio dos quais procurarei identificar como as crianças interpretam o ambiente, que questões levantam para estudo. Assim como Freinet, considero que ao observar os seus desenhos, como sendo produções e representações do pensamento das crianças, poderei acessar a interpretação que elas fazem do ambiente. Para Freinet (1977):

O desenho é a expressão gráfica nasce e cresce segundo o mesmo processo da expressão oral e da escrita (...) existe sim, um processo de vida, de enriquecimento e conhecimento no qual devemos integrar as formas diversas e complexas da expressão infantil. (p.34)

Para Freinet, as crianças que ainda não sabiam ler e escrever, utilizavam o desenho como a primeira forma de comunicação de suas ideias, não se preocupando em realizar a reprodução das coisas nem se ocupavam em realizar cópias.

[...] a criança nunca tenta, nos seus grafismos livres, copiar servilmente quaisquer modelo; tal perfeição e tal cópia jamais constituem para ela um objetivo. O seu objetivo é adquirir a técnica da palavra para entrar em relação com o meio, agir sobre ele e se possível dominá-lo, para se exprimir e para se realizar (FREINET, 1977, p. 87).

As crianças de seis anos, geralmente, conseguem elaborar desenhos com formas definidas para que as outras pessoas as reconheçam. Elas verbalizam o que desenharam, mas algumas vezes ainda acontece a nomeação simultânea à representação, portanto a criança interpreta suas produções que são a representação do que ela conhece, mas nem sempre do que ela vê. O desenho é um processo que permite a interação da criança consigo mesma, dela com as outras crianças e com os adultos que cuidam dela, seus pais ou a professora, daí a importância do autor “contar” o que desenhou.

Quando considero os desenhos das crianças como elaboração das representações e das suas interpretações, tenho que considerar também que elas estão em desenvolvimento de todo o “ser”: biológico, físico, mental, afetivo e cognitivo.

Dediquei-me, então, a registrar no verso das produções/desenhos das crianças a interpretação sobre os temas discutidos, consciente de que ao registrar a “fala” das crianças estava também interpretando esses dados. Registre essas “falas” fidedignamente, o mais próximo possível da realidade, utilizando até as mesmas palavras que elas usaram, para garantir a autenticidade dos dados. Os registros dessas interpretações foram apresentados neste trabalho com destaque gráfico em *itálico*, para melhor identificação no texto e algumas palavras entre aspas, porque foram utilizadas com sentido conotativo pelas crianças.

Nos momentos de entrevista com as crianças, quando me referia às suas produções, observei que se perguntasse: “o que elas tinham desenhado”, ou “por que tinham desenhado” obtinha como resposta, frases inconclusivas: “porque eu quis”. A partir do momento em que passei a convidá-las a me “contar” os seus desenhos, obtive respostas com riqueza de detalhes sobre o “momento” de criação dos mesmos.

Embora tenha descartado a possibilidade de gravá-las “trabalhando” em sala, contei com um recurso mais comum, a fotografia, pois as crianças já estavam acostumadas com essa forma de registrar os momentos de trabalho, suas produções e as apresentações em grupo para outras turmas e para os pais.

Em suma, a pesquisa realizada tem características de pesquisa-ação e os instrumentos de coleta de dados consistiram do diário da professora, dos desenhos e das “falas” das crianças registradas no verso dos mesmos e de fotografias.

No capítulo II será exposta a fundamentação teórica com: a concepção de educação ambiental, a prática pedagógica e as bases do desenvolvimento intelectual das crianças na faixa etária da Educação Infantil.

CAPÍTULO 2

BASES TEÓRICAS DO TRABALHO: pedagogia Freinet, pensamento infantil e educação ambiental

2.1 A Educação Ambiental na Educação Infantil

Nas últimas décadas ocorreram intensas transformações no ambiente para atender a um modelo de civilização baseado no sistema capitalista. O processo de industrialização acelerou essa transformação, pois a concentração populacional nas cidades, a urbanização, a mecanização da agricultura, a utilização dos agrotóxicos em larga escala, enfim as mudanças na forma de produção e organização do trabalho e das relações sociais trouxeram também tensões e conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos naturais. Por muito tempo, na concepção de desenvolvimento tecnológico estava implícito e aceito o “domínio da natureza”, denotando o conceito extrativista/exploratório e demonstrando a ignorância das conseqüências futuras.

A partir da década de 1990, sobretudo, surgiram diversas publicações científicas de autores brasileiros, resultantes de estudos de titulação acadêmica em especialização, em mestrado ou doutorado com a temática da educação ambiental. Estes estudos têm contribuído para uma compreensão mais crítica da temática ambiental, com elementos históricos e culturais que conferem à abordagem das questões ambientais uma preocupação social, tendo inclusive gerado

novas denominações: questões socioambientais e educação socioambiental⁴. Ao considerar a questão social, desmistifica-se o ideal da natureza perfeita e intocável e também se produz uma crítica ao extrativismo. (SATO & SANTOS, 2003)

Intensifica-se também nas últimas décadas a incorporação das discussões ambientais nos currículos escolares da educação básica. A temática ambiental está presente nas diretrizes e programas curriculares de vários estados e municípios brasileiros desde a década de 1970 e mais fortemente a partir da década de 1980. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, publicado em 1997 (BRASIL, 1996), as questões ambientais têm destaque especial ao se constituir em tema transversal previsto para ser abordado de modo interdisciplinar por todas as disciplinas do currículo escolar.

Assim, devem-se estimular, em qualquer nível de ensino escolar, as práticas educativas que contemplem a participação ativa das crianças, adolescentes e adultos na discussão das questões ambientais, possibilitando que as pessoas acreditem nas mudanças de comportamento individual e coletivo, e que elas sejam capazes de discutir e apontar saídas para os problemas ambientais, de propor soluções (mesmo que hipotéticas) para esses problemas e que apostem na melhoria da qualidade de vida e na transformação das relações socioambientais.

As discussões sobre a temática ambiental no espaço escolar formal devem estar presentes desde a Educação Infantil. Sendo a primeira fase da Educação Básica, a Educação Infantil tornou-se um direito das crianças garantido pela Constituição Federal de 1988, deixando de ser privilégio de poucos para ser um direito de todos. Nesse espaço educacional em que a relação entre o adulto e a criança é bastante intensa, é importante que a criança vivencie diferentes situações para construir e reconstruir o conhecimento de forma que tenha significado para ela. Sua finalidade é favorecer o desenvolvimento integral das crianças de até 6 anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade.

A questão de como assegurar à criança processos significativos de construção e de reconstrução de conhecimentos e de reflexão sobre sua realidade com vistas à transformação

⁴ Apesar dessa nova denominação – “socioambiental” –, ao longo deste trabalho continuaremos a usar as denominações mais frequentes (questões ambientais, temática ambiental e educação ambiental), considerando, contudo, que as dimensões históricas, políticas, ideológicas, econômicas, sociais, culturais e artísticas estão presentes e se integram de modo interdependente às dimensões biológicas, físico-químicas e geológicas quando estamos discutindo o tema “ambiente”, os problemas ambientais e os processos educacionais decorrentes.

dessa realidade, é objeto de discussão importante na Pedagogia, visto que a forma como o trabalho pedagógico se organiza pode favorecer ou dificultar esses processos.

Freinet, na primeira metade do século XX, deu uma importante contribuição ao construir uma proposta de trabalho pedagógico que prioriza o ouvir as crianças, ou seja, ouvir como as crianças interpretavam o mundo. Ele reconhecia que elas apresentavam ao adulto sua curiosidade elaborando perguntas e buscando respostas para muitos “por quês”, e elaboravam explicações diversas para suas indagações. Freinet permitia que as crianças experimentassem elaborar perguntas e buscar respostas, interpretando o mundo segundo uma lógica própria (SAMPAIO,1994).

Ao procurar explicações para fenômenos naturais, as crianças podem encontrar como resposta a existência de agentes (fantástico ou humano) que seriam capazes de promover tal fenômeno. Para nós adultos essas repostas podem parecer imaginativas e criativas, mas para elas são possíveis. Em função dessa lógica, elas algumas vezes aceitam as respostas mais misteriosas e impossíveis aos nossos olhos de adultos. No entanto, essa forma peculiar de elaboração do conhecimento deve ser o ponto de partida para o processo de construção de novos conhecimentos pela criança e nele devem ancorar-se as reconstruções da compreensão que as crianças farão verdadeiramente do mundo e de si mesmas no mundo. Para tanto, o adulto precisa conhecer as interpretações que as crianças fazem e compreender que estas interpretações são uma leitura transitória do mundo (Idem, 1994).

As crianças no nível de ensino da Educação Infantil estão ampliando a sua comunicação com o mundo, exprimem seus desejos, sua interpretação das coisas e seu conhecimento com palavras, gestos e com desenhos. Elas desenham também para se divertirem, como em outro jogo qualquer, para representar o que vivencia e essa ação faz parte da sua experiência pessoal e cotidiana. Essa percepção do mundo acontece através dos sentidos; eles que determinam as condições da sua experiência. Ela está imersa no meio físico, social e cultural, portanto o envolvimento dela com as manifestações culturais determinam o quê, e com quais imagens desenhadas ela se expressará.

Os estudos de Freinet e sua pedagogia são bastante adequados para o estudo de processos de ensino-aprendizagem na educação infantil, e serão utilizados como referencial teórico desta pesquisa, tanto nas proposições metodológicas de ensino, quanto para analisar a documentação da pesquisa, as produções, as atividades, os relatos orais e desenhos das crianças.

Encontrei também em Hubert Hannoun (1977) contribuições importantes para iluminar a trajetória da pesquisa e a análise dos dados. O autor fez um estudo baseado na teoria do desenvolvimento da inteligência infantil, que contribuiu para elaboração de uma proposta de renovação pedagógica para o ensino fundamental na França. Para ele, era de fundamental importância que se considerasse o desenvolvimento da criança como a busca de possibilidades para que ela se adaptasse ao mundo e que a escola favorecesse o avanço dela em todos os aspectos de seu desenvolvimento físico, afetivo, psíquico e cognitivo. Para Hannoun a criança percebe seu mundo de forma própria, ela está incluída nele e quer conhecê-lo, e ao tentar conhecer o mundo conhecerá a si mesma.

O meio a que Hannoun se refere é o meio físico e as forças da natureza, e o meio social, ou seja, a relação entre os homens e o ambiente; essa relação interfere no desenvolvimento da criança, favorecendo ou dificultando, mas de alguma forma determinando o resultado desse processo. Para ele o desenvolvimento das crianças é singular e particular, pois depende das condições psíquicas e afetivas de cada uma delas; é um processo que acontece de acordo com as estruturas mentais e a interação com o meio. Portanto a educação deve estar voltada para a adaptação da criança, como ser social, ao meio físico e social, possibilitando-lhe a conquista intelectual desse meio. (HANNOUN, 1977).

As crianças são as herdeiras tanto do problema ambiental criado pelas gerações que as precederam, quanto das concepções que se desenvolveram em torno das relações do homem com os demais componentes do ambiente e caberá a elas, enquanto geração, responder aos problemas e produzir novas relações e concepções na equação homem/sociedade/ambiente.

A preocupação em trabalhar a Educação Ambiental em todos os níveis escolares não é um assunto novo, já houve ações que pretendiam garantir que a Educação Ambiental se constituísse em um componente essencial e permanente da educação nacional, como um direito de todos e presente em todos os níveis de ensino, conforme o decreto-lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Nesse decreto foi explicitada a exigência de que a Educação Ambiental não deveria ser implantada como uma disciplina específica e sim estar incluída nos conteúdos afins (Diário Oficial da União, 28 de abril de 1999).

Nesse contexto, muitas indagações me surgiram no momento de delinear esta pesquisa: as questões ambientais estão presentes na escola? Elas são trabalhadas na Educação Infantil? De que forma? Como poderiam ser abordados temas ambientais com crianças na Educação Infantil?

Essas perguntas são relevantes porque nossas crianças estão expostas aos meios de comunicação que veiculam informações sobre questões ambientais, algumas vezes de forma espetacular, com o objetivo estrito de explorar as notícias e se isentando da preocupação de veicular criticamente as informações.

O trabalho pedagógico com temas sobre o ambiente, o seu uso pelo ser humano e sua decorrente degradação realizado nas escolas, tem a expectativa de que as crianças “levem” para suas comunidades informações capazes de provocar a mobilização de seus integrantes, pais, vizinhos e outras pessoas da comunidade. Porém como nossas crianças interpretam essas abordagens?

Muitas de nossas crianças ouvem sobre as questões ambientais, sobre a água, o lixo, os rios, a alimentação, o saneamento básico, entre outros temas ambientais, e trazem para a escola esses questionamentos. Algumas delas já estão sensibilizadas, pelas notícias emitidas pelos meios de comunicação, ao participarem de conversas com os adultos, ao observarem um rio com detritos ou com a água tingida; já reconhecem que essas alterações que ocorrem no ambiente podem se constituir em um problema, que poderá atingir também a sua comunidade.

Nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) as abordagens sobre o ambiente acontecem com o desenvolvimento de atividades permanentes, como por exemplo: os cuidados com o ambiente, relacionados à organização e conservação dos materiais e espaços coletivos, à coleta seletiva de lixo, à economia de energia e de água (BRASIL, 1996, p. 200). Essas atividades acontecem na escola e valorizam a ação individual da criança; sem dúvida são importantes, pois incentivam que elas se reconheçam como agentes da manutenção do ambiente coletivo e participantes de um trabalho cooperativo.

Mas, por exemplo, a socialização de projetos de preservação do ambiente de outros grupos (de localidades próximas ou longínquas) também deve acontecer, pois é uma forma de reconhecer, valorizar e compartilhar os conhecimentos acumulados sobre o tema acima citado, incentivando a participação das crianças em um movimento maior, mais abrangente. A circulação de idéias experimentadas e de descobertas faz com que as ações de preservação do ambiente sejam reais, e que esse conhecimento seja possível para as crianças. Para “praticar” Educação Ambiental não podemos nos restringir ao ensino verbalizado e livresco, baseado em idéias postas como verdades absolutas, é preciso apostar na educação participativa, que permita que a criança esteja inserida no processo de elaboração dos projetos, que seus questionamentos sejam o foco da

busca de respostas e da ampliação do seu conhecimento, trazendo realidade para o interior da escola.

2.2 A Pedagogia Freinet

Para o educador humanista francês, o respeito ao ser humano expresso pelo respeito à criança, é condição imprescindível para que a mesma possa viver e desenvolver-se plenamente como criança e, no futuro defender os direitos dos outros, seus concidadãos (PAIVA, 1996, p.12).

As chamadas técnicas da Pedagogia Freinet são caminhos que permitem às crianças o engajamento em projetos, para a construção e domínio do conhecimento. O conhecimento das crianças, mesmo aqueles que para os adultos pareçam insignificantes, quando valorizados e acolhidos se constituem no ponto de partida para a aprendizagem; podemos denominá-los de conhecimento prévio.

O desenvolvimento dessas práticas na Educação Infantil é favorecido por uma de suas características, a interdisciplinaridade, pois nessa abordagem de ensino os conteúdos são explorados em atividades temáticas, eles não estão separados por área de conhecimentos (linguagem; conhecimento lógico matemático; conhecimentos físicos, biológicos e sociais) como ocorre em outros níveis de escolaridade.

Quando no espaço escolar existe liberdade para que a criança escolha o que tem mais interesse em explorar, em um determinado momento, que possa trabalhar em pequenos grupos em diferentes ambientes na sala de aula, desenvolvendo atividades de desenho, recorte e colagem, pintura, jogos de construção, jogos de mesa, leitura e atividades diversas de jogos simbólicos, ela reconhecerá essa aprendizagem como significativa, pois esse processo ocorreu por escolha e não por imposição. O fato de a criança poder escolher não exclui ou diminui o papel do professor, pois na ação orientadora a intervenção dele é importante; a auto-organização da criança é incentivada, mas dentro de um conjunto de atividades propostas pelo orientador e aceitas pelo grupo.

A diferença principal entre a prática pedagógica freinetiana e a tradicional é que na primeira os relatos, a opinião, as escolhas das crianças são ouvidas, observadas e consideradas pelo professor e pelo grupo, enquanto que na tradicional a criança não é ouvida e sim sujeitada a aceitar a escolha absoluta do adulto, no caso o professor, pois ele é o detentor do conhecimento e da autoridade. Para Freinet o fato da ação pedagógica da escola tradicional ser centrada nas “lições”, separa a escola da vida, pois o maior defeito das lições é ela

[...] ser dada pelo professor que sabe, ou pretende saber, a alunos que se supõe que nada sabem. Não entra na cabeça de ninguém a idéia de que a criança, com suas próprias experiências e os seus conhecimentos diversos e difusos, tem alguma coisa para ensinar ao professor. (FREINET, 1976, p.53).

A pedagogia Freinet, também denominada de Pedagogia do Bom Senso, é uma proposta que foi elaborada segundo a reflexão de seu autor, Celestin Freinet, sobre a sua prática pedagógica, acrescentada pelos conhecimentos que ele buscou nos fundamentos do movimento da Escola Nova, e posteriormente foram experimentadas no cotidiano escolar com seus alunos. Como se trata de uma proposta construída no decorrer da vida profissional de Freinet é importante conhecermos um pouco de sua vida e de sua trajetória, como professor do ensino básico.

Dados biográficos de Celestin Freinet

Celestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, no sul da França, nos Alpes Marítimos, em Gars. Quando criança foi pastor de rebanhos e, na adolescência, quando decidiu ser professor, estudou na Escola Normal de Nice. Em 1914, com o início da primeira guerra interrompeu seus estudos e alistou-se. Nas trincheiras sofreu as ações de gases tóxicos e ficou com os pulmões comprometidos; depois de longa temporada enfermo e com o término da guerra, retomou o magistério (SAMPAIO, 1994)

Em 1920, em Bar-sur-Loup, iniciou seu trabalho como professor primário em uma escola improvisada numa casa antiga, escura e pobre. Nessa época, na França, as classes tinham de cinquenta a noventa crianças em um espaço restrito. Começou então uma carreira de experiência pedagógica, em que o autor que buscava mudanças, testou suas idéias em sua própria sala de aula. Nessa busca, por uma maneira mais adequada para ensinar seus alunos, procurou os

conhecimento de teóricos, lendo e conhecendo as obras de autores da Escola Nova, como: Pestalozzi, Maria Montessori e Claparède (SAMPAIO, 1994).

Freinet discordava da concepção de educação da escola tradicional, que tinha como base do trabalho pedagógico a utilização de manuais e a memorização de textos célebres, completamente desconhecidos das crianças. “O francês era para eles uma língua estrangeira. A língua materna deles era o provençal: langue-d’oc. A lei francesa obrigava os mestres a impedir que os alunos falassem o provençal na escola, e a forçar somente o francês”(Idem,1994 p.106). A langue d’oc ou lingua d’oc era falada ao sul da França (ao sul do rio Loire). É uma língua romântica, utilizada pelos poetas.⁵ Portanto a língua “da escola” era desconhecida para elas e os textos desconectados da sua realidade, pois eram crianças filhos de operários, que não tinham acesso nem sequer à língua francesa, quanto mais aos textos de autores célebres.

Quando rompe com a escolástica, rompe com a concepção dominante do trabalho escolar da década de vinte, a escola que estava preocupada somente com a formação da elite em detrimento da formação do futuro trabalhador (Ibidem, 1994). A escola da burguesia, como denominava Freinet, preocupava-se em formar os capitães de indústria, os empresários, enquanto ele preocupava-se com o desenvolvimento das suas crianças, das camadas populares. Reorganizou seu trabalho pedagógico e propôs outra concepção de trabalho em sala de aula, o trabalho real e vivo. Para tanto iniciou as transformações abolindo o estrado, que posicionava o professor acima dos alunos, numa localização que privilegiava o comando e controle das ações deles em sala de aula. Além de posicionar-se junto aos alunos, ele transformou a sala de aula em uma oficina de produção, com ateliers múltiplos de trabalho realizados de acordo com a escolha das crianças.

Em virtude dessa nova concepção da atividade escolar, a sala freinetiana perde a configuração de auditório e adquire as características de uma oficina de trabalho, local de produção decidida e realizada cooperativamente pelas crianças que, evidentemente, contam com a assessoria técnica do professor (SANTOS, 1996, p. 36).

Ele e sua turma fabricavam juntos os instrumentos utilizados pelas crianças como: fichários para auto-correção, livros, álbuns e a imprensa ou utilizando um limógrafo (uma prensa simples composta de duas caixas de madeira unidas por dobradiças; uma delas com uma tampa de vidro e a outra coberta com nylon, um rolo de borracha que é utilizado para imprimir com tinta

⁵ Wikipédia, a enciclopédia livre.

os desenhos ou textos coletivos). Com essas ações de cooperação, Freinet atuava como um verdadeiro educador proletário, comprometido com uma escola antes de tudo popular, para formar homens conscientes da importância do serviço da escola pública à população. “A pedagogia Freinet permite à criança do povo efetuar seu trabalho sensato, isto é produtivo, em função de projetos socializados” (DEBARDIEUX, 1991, p.17).

A valorização da linguagem cotidiana fortalece o reconhecimento da criança como ser humano participante, autor de histórias, e favorece a aproximação dela com a língua culta de maneira flexível e progressiva, sem o estranhamento perante uma produção alienígena (a língua culta).

Freinet percebeu, observando seus alunos durante as maçantes leituras de manuais e textos clássicos o completo desinteresse deles; o que os interessava estava fora da sala. Pensou então em trazer os acontecimentos do cotidiano, do entorno da escola para dentro. Desobedecendo às regras pré-estabelecidas, de permanecer em sala com seus alunos, sentados em carteiras enfileiradas, passou a fazer passeios nos arredores da escola. Nesses momentos as crianças observavam o trabalho dos profissionais em suas oficinas, marceneiros, ferreiros e outros profissionais da cidade. Também observavam os fenômenos naturais onde aconteciam, nos campo, nos riachos, as mudanças derivadas das diferentes estações do ano. Surgia assim uma técnica de estudo do meio, as aulas-passeio. Derivada da aula-passeio apareceu também outra técnica que favorecia a interação das crianças ao ambiente, o texto livre. Ao voltarem cheios de descobertas vivenciadas nos diferentes ambientes visitados, os alunos elaboravam textos, que eram ditados ao professor, atuando então como escriba. Esses textos originais e significativos registravam os acontecimentos e descobertas da turma em um livro, o Livro da Vida (SAMPAIO, 1994).

Essas transformações que aconteceram em uma pequena escola pública deram origem às técnicas, que foram elaboradas dentro da realidade escolar, nas condições reais de produção e não em condições ideais. Assim se constituiu a proposta de Freinet.

Acreditando na Livre Expressão, Freinet elaborou uma revista para editar poemas, textos e desenhos das crianças, intitulada de La Gerbe. Na primeira edição, aconteceu o inesperado, todos os fascículos foram vendidos e foi necessária uma segunda tiragem. Para organizar a publicação da revista e a distribuição de boletins entre os adeptos, foi criada a Cooperativa de Ensino Leigo – CEL. “Freinet nunca poderia imaginar que a Cooperativa cresceria a ponto de, na

década de 80, estar fornecendo material pedagógico e publicações para milhares de associados em diversas partes do mundo” (SAMPAIO, 1994, p.33).

Quando Freinet introduziu a imprensa na sala de aula, não pretendia transformar seus alunos em tipógrafos, pretendia sim que os textos produzidos por eles tivessem uma tiragem maior, que pudessem compor jornais, valorizando sempre o registro do pensamento da criança, com uma finalidade real. “A imprensa valoriza, principalmente, o registro do pensamento da criança, desmistificando a tipografia, desenvolvendo-lhe o espírito crítico frente aos textos impressos nos livros, revistas e jornais” (Idem, 1994, p.202).

Em 1927, aconteceu o primeiro congresso para troca de experiências sobre a imprensa na escola, o Congresso de Tours. Para Freinet foi a consagração do Movimento Internacional de Material na Escola, a afirmação e comprovação do nascimento da Pedagogia Freinet.

Nesse congresso o criador da imprensa na sala de aula, pode salientar e tornar mais claro que a finalidade da imprensa na escola era de servir como um “instrumento de libertação do pensamento infantil, criando um novo clima, estabelecendo novas relações entre as crianças e o professor, entre as crianças e o ambiente. Era o texto livre o canal para a renovação do espírito da classe” (Ibidem, 1994, p.34).

Freinet era um homem do seu tempo, mas não concordava com as regras estabelecidas e, ao discordar das práticas impostas pela escola, tornou-se um professor pesquisador de sua própria prática, buscando sempre no pensamento de novos teóricos da educação novas metodologias de ensino e experimentando-as. As suas inovações propostas foram baseadas nas práticas experimentadas em sala de aula com crianças reais, com alunos das classes populares em condições econômicas difíceis, que exigiam dele soluções práticas para problemas visíveis e que não podiam aguardar o apoio do governo ou da “secretaria de educação” da época.

Freinet, esse professor primário que participou de duas guerras, sobreviveu à primeira, foi perseguido e preso durante a segunda. Segundo Oliveira (1996), Freinet era incansável e:

[...] tinha capacidade de “renascer das cinzas” após golpes que derrubariam qualquer outro: a mutilação na primeira guerra mundial, a expulsão do ensino público, a destruição de toda a sua obra durante a ocupação alemã, o campo de concentração, a expulsão do PCF, só para citar os principais (OLIVEIRA, 1996, p.100).

Seu princípio pedagógico era trazer a presença da vida para o cotidiano escolar. Acreditava que a liberdade de criação e de busca do conhecimento, poderia gerar a disciplina

verdadeira, pois quando as crianças se interessam verdadeiramente pela atividade que estão desenvolvendo se entregam ao trabalho com dedicação. Também acreditava que a educação se concretiza pelo trabalho significativo, e que a cooperação propicia a participação de todos. “A forma como ele propõe a organização do cotidiano escolar através das técnicas da Escola Moderna, mais do que propunha uma educação para os direitos humanos, concretiza uma educação conforme os direitos humanos.” (NASCIMENTO, 1990, p.110).

O produto de sua ação, a reação ao modelo de ensino da escola tradicional, constituiu-se ao longo do tempo no Movimento de Escola Moderna. Esse movimento se estendeu por outros continentes e países, não como uma rede de escolas, um *franchising* da educação, com a mesma fundamentação teórica; é mais que isso, é uma rede de professores que se identificam com a Pedagogia Freinet e a praticam nas escolas onde trabalham: escolas particulares que tem na Pedagogia Freinet a sua fundamentação teórica; escolas públicas, estaduais ou municipais, e também na educação não-formal oferecida por organizações não governamentais.

A proposta como conhecemos hoje, propagou-se por todos os continentes e está presente em cerca de 50 países. Para agrupar os educadores-pesquisadores foi fundada a Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna – FIMEM.

No Brasil, o Movimento de Escola Moderna foi iniciado por Michel Launay, professor da Universidade de Nice, França, que veio para o Brasil e, no período de 1972 a 1976, implantou o programa de expansão do curso de Francês Instrumental da Universidade de São Paulo. Ao ministrar suas aulas, rompeu com as convenções pedagógicas e, no curso de pós-graduação, privilegiou as atividades de interação entre alunos e deles com a língua francesa. O interesse de seus alunos e colaboradores deu origem a cursos e palestras sobre a pedagogia Freinet, no estado de São Paulo e em outros estados do Brasil, e também a estudos de pós-graduação em nível de mestrado (SAMPAIO, 1994).

Atualmente existem pólos e associações no país que agrupam professores que buscam na Pedagogia Freinet o conhecimento para essa prática pedagógica. Uma delas, a ABDEPP/Freinet, Associação Brasileira para Divulgação de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Freinet, constitui-se em uma sociedade civil, educacional e cultural sem fins lucrativos, que tem como objetivo maior, fortalecer a educação dos cidadãos. O associado da ABDEPP/Freinet comunica-se com todos os integrantes da rede nacional e também da FIMEM. Assim como Freinet, que acreditava e utilizava os instrumentos e inovações de comunicação, os seus seguidores ao acessar o *site* da

associação se inserem a uma rede capaz de promover a troca de informações. Nesse movimento de muitas etnias e idiomas, as experiências e conhecimento pedagógicos ultrapassam as barreiras geográficas e da diversidade das línguas; são veiculados, multiplicando a adesão de professores de diferentes regiões e diferentes países. (Disponível em www.freinet.org.)

A “escola do trabalho”: influências de Pistrak na Pedagogia Freinet

Com um atraso mais ou menos deplorável devido à tenaz inércia das instituições ultrapassadas, a escola se adapta lentamente, em todos os lugares, ao sistema econômico social e político que a domina (FREINET, 2001, p.1).

A educação pelo trabalho, defendida por Celestin Freinet, se constituiu em uma reorganização do ambiente escolar, que colocou as atividades produtivas das crianças no centro da vida da escola, com o objetivo de favorecer a auto-organização delas, ou seja, que as crianças sejam orientadas pelo professor, mas que elas organizem a construção de sua própria aprendizagem. Um fator importante no desenvolvimento desse processo, que é a construção da aprendizagem, é a tomada de consciência da inserção dos indivíduos em um grupo que reconhece os mesmos objetivos. Ao assumir a responsabilidade pela busca do conhecimento a criança se integra ao trabalho pedagógico, compreende seus objetivos e dessa maneira é estimulada a desenvolver um verdadeiro trabalho produtivo.

O trabalho na pedagogia Freinet não é somente o trabalho manual, ou o trabalho profissional, ou a aprendizagem para o trabalho profissional, porque, para seu autor, o trabalho manual e o intelectual tinham a mesma importância. Para Freinet, todo ser humano é capaz e deseja construir algo: “a educação deve encontrar seu motor no trabalho criador, livremente escolhido e assumido” (FREINET, apud SOUZA, DANTAS, 2007, p.70).

A participação efetiva das crianças, desde a tenra idade, na organização do trabalho escolar, permite que elas compreendam e tenham consciência de suas obrigações, além de adquirir responsabilidade nas realizações das atividades enquanto uma ação formativa. Para Freinet, existe uma relação íntima entre a criança e o trabalho, como uma ação que traz mais que tudo a satisfação. Ele acreditava:

[...] haver na criança uma necessidade de trabalho, ou seja, uma necessidade orgânica de usar o potencial que lhe é inerente, numa atividade que pode ser individual ou coletiva e

esteja de acordo com as suas possibilidades. É isso que o professor precisa entender. É essa filosofia que lhe falta nas práticas diárias de sala de aula, para poder oferecer à criança atividades que estejam em consonância com seus sentimentos, com o seu potencial, a fim de evitar a fadiga e a aversão pelo que está fazendo, mas, ao contrário, para que a criança sinta que ultrapassou, por ela mesma, todas as barreiras e sinta-se feliz pelo que conquistou (FREINET, Idem, 2007, p.71).

O trabalho na escola, segundo a proposta de Freinet, tinha como ponto inicial a motivação da criança na busca das descobertas. O processo não se encerrava no âmbito escolar, mas ao contrário, trazia a vida delas para dentro da escola e encaminhava suas descobertas, para a vida delas fora da escola.

Freinet era um pesquisador incansável que buscava nas ideias pedagógicas recentes, novos procedimentos didáticos. Apropriou-se dos conhecimentos dos teóricos da Escola Nova, mas não compartilhava totalmente dos princípios desse movimento pedagógico, principalmente em relação à concepção de criança. Para ele, os escolanovistas burgueses viam a criança como um ser em si abstrato, enquanto ele concebia as crianças como indivíduos que tinham uma inserção histórica, marcados pela vivência deles e de suas famílias, portanto “crianças concretas” que estavam em sua sala de aula (OLIVEIRA, 1995, p.124-125).

A concepção de trabalho na proposta de Freinet difere em muito da concepção de trabalho pedagógico encontrado nas escolas daquela época e da atualidade, pois nelas o trabalho intelectual está separado do trabalho manual, separação que se incorporou “naturalmente”. Uma das explicações para isso é “que a organização do trabalho (mesmo o trabalho pedagógico, em seus vários sentidos) se dá no seio de uma organização historicamente determinada” (FREITAS, 1995, p.98). Quando a organização da escola acontece desvinculada da produção material, e consequentemente do contexto social, cria-se uma prática artificial que tem maior possibilidade de não ser reconhecida pelos alunos, colocando-os na posição à margem do processo ensino-aprendizagem.

Freinet estava a serviço das crianças proletárias, consciente de que somente poderia favorecer o desenvolvimento delas, oferecendo condições para que se manifestassem livremente sobre seu meio social, fortalecendo assim a educação popular.

Perseguindo seu objetivo de conhecer uma experiência de renovação escolar, que tivesse o interesse das crianças como centro do processo ensino-aprendizagem, Freinet integra a primeira

delegação de docentes que vai à União Soviética, no verão de 1925, para observar o desenvolvimento das atividades da escola do trabalho de Pistrak.

Segundo Oliveira (1995), no período pós-revolucionário, a educação russa experimentou diversas reformas de ensino. A primeira reforma sofreu influência das ideias de Rousseau, como a integração do trabalho real e a aprendizagem de uma profissão útil à sociedade como base da formação do cidadão. Também recebeu influência da Escola Nova e da Escola Libertária. O principal expoente dessa reforma educacional russa foi Blonsky. Essa reforma, todavia, foi julgada como pequeno-burguesa e, a partir da segunda metade da década de 1920, a escola russa teve outra orientação, foi conduzida por Pistrak. Ele manteve os objetivos e princípios da reforma anterior, assim como o trabalho e a auto-organização no centro do processo educativo. As ações individuais só seriam reconhecidas como pertinentes se fossem votadas pelo grande grupo (a maioria) e seriam executadas (Idem, 1995). O trabalho na escola tinha duas fases: a realização do trabalho socialmente útil e o estudo sobre esse trabalho desenvolvido, para que as crianças compreendessem e dominassem o processo. Ao trabalharem nas “oficinas escolares” os alunos se aproximavam da lógica do trabalho.

Algumas regras devem ser obedecidas no trabalho na oficina: fabricar objetos úteis e conhecidos pelos alunos, ter um instrumental variado que permita à criança ter acesso à complexidade do processo produtivo (assim ela entenderá melhor o maquinismo) e, finalmente, permitir a expressão livre de sua criatividade (PISTRAK, 1981, p.131).

Pistrak acreditava que para transformar a escola e colocá-la a serviço da transformação social não bastava alterar e adequar o currículo e o conteúdo; era preciso mudar a prática no interior da escola, sua estrutura, organização e funcionamento, tornando-a coerente com a nova formação do cidadão. Desse modo, os cidadãos seriam então capazes de participar da construção de uma nova sociedade. Para Pistrak, três aspectos eram fundamentais nessa nova abordagem: a reflexão sobre a escola e o trabalho; a auto-organização dos estudantes e a organização do ensino pelo sistema de complexos temáticos.

A auto-organização dos alunos era a base do processo pedagógico, que estimulava a cooperação desde a infância, favorecendo a participação social. A criança não era mais tutelada pelo adulto, e sim contava com a orientação dos educadores. Para o autor: “A realidade atual é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se

agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova” (PISTRAK, 1981, p.32).

A função da escola para Pistrak era formar novos cidadãos, mais conscientes e responsáveis pela concretização dos princípios da revolução. Para ele o objetivo fundamental da escola é “estudar a realidade atual, penetrá-la e viver nela” (Idem, p32).

Para o autor as crianças eram consideradas membros da sociedade, não como miniaturas de adultos, mas sim como indivíduos com características próprias, [...] “tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade” (Ibidem, p.43).

Segundo Oliveira (1996), na perspectiva de Pistrak, toda a ação educativa era direcionada para desenvolver o espírito coletivo. A disciplina era decorrente do interesse das crianças pelas atividades. Os conteúdos eram estipulados segundo complexos de interesses, diferentemente dos centros de interesses. O estudo deveria ser uma constante reflexão sobre a realidade, [...] “deveriam mostrar as relações recíprocas existentes entre os diferentes aspectos das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade deveria utilizar o método dialético” (PISTRAK apud OLIVEIRA, 1996, p.130). Dessa forma as crianças faziam as pesquisas para obter o conhecimento. Os complexos eram, em resumo, a reorganização dos programas de ensino ou planos de trabalho. O complexo é antes de tudo uma escolha pedagógica de estudar e encarar a realidade, pois é nela que se inicia. Para Oliveira (1996):

Os temas de cada complexo são escolhidos, principalmente em função de sua importância para o social e não apenas em função de critérios puramente pedagógicos (como acontece na perspectiva dos “centros de interesse”). [...] Cada complexo não é um tema único, fechado em si, mas possui um “centro” e “bordas” pelas quais se liga a outros complexos. Assim o estudo dos complexos constitui uma série de elos que compõem a realidade atual (OLIVEIRA, 1996, p.131).

Na escola do trabalho de Pistrak o papel do pedagogo era fundamental, sem ele as crianças poderiam conseguir atingir a organização “em função do nível dos seus interesses espontâneos”, mas não seriam capazes de formular e desenvolver seus interesses sociais (OLIVEIRA, 1996).

Freinet queria encontrar essa renovação de princípios, e para ele ter conhecido a realidade da escola russa foi o encontro com uma experiência educacional muito relevante, e também uma

experiência rica no plano pessoal. Esse contato fez com que ele percebesse com clareza os limites entre a proposta burguesa de renovação escolar (a pedagogia da escola nova) e os ideais socialistas aplicados à educação. Em suas palavras textuais:

Apenas dois meses atrás, as “New-Schools” inglesas junto com algumas escolas suíças, belgas, ou americanas constituíam meu mais remoto horizonte (...) (mas) vimos, em todas as escolas russas não só uma organização ativa de *self-government*, mas principalmente, uma vida política e social intensa que se nutre na renovação do meio social (FREINET, 1925, p.26 apud OLIVEIRA, 1996, p.133).

Para Freinet, estudar por complexos traz para o campo da metodologia de ensino a qualidade de um trabalho real e autêntico, diferentemente dos centros de interesses de Decroly, que se constituíam como um facilitador da aprendizagem de conteúdos escolares predeterminados, enquanto que os complexos favorecem o encaminhamento à pesquisa de maneira autêntica, ou seja, compreender o real e compará-lo com o conhecimento científico, e não somente buscar o conhecimento nos livros e textos:

Não se trata mais de agir como nas nossas escolas burguesas, estudando demoradamente nos livros e constatando, de vez em quando, mediante experiências de laboratório ou observações, que o livro falou a verdade (...) Pelo método dos complexos, os próprios alunos fazem as pesquisas fundamentais [...]isto já não é mais uma técnica especificamente escolar. Ela é análoga à técnica de todos os pesquisadores adultos e, como tal, educativa e fecunda (FREINET, 1926, p.514-515, apud OLIVEIRA, 1996, p.136).

Freinet denominava seu conjunto de técnicas por “proposta de ensino” e não um método de ensino. Ele rejeitava o termo método, porque para ele esse termo designava um conjunto fechado de passos pré-determinados, baseados em dogmas, com a definição de procedimentos *a priori*, independente da realidade das crianças e do contexto social delas, portanto procedimentos prescritivos. As técnicas foram criadas por ele como ferramentas para favorecer o desenvolvimento das crianças, e por ele testadas em sua sala de aula.

As técnicas da Pedagogia Freinet

Freinet rejeitava a metodologia da escola tradicional, considerava-a obsoleta, de caráter artificial que não auxiliava a criança a elaborar seu conhecimento, oferecendo todo o conteúdo pronto para ser armazenado. Ele denunciava que esse modelo de prática educacional “se afasta do

movimento natural de todos os seres vivos que é aprender através da busca, do erro e do acerto, da descoberta, da construção” (OLIVEIRA, 1996, p.143). Para Freinet, a escola se entregava mais aos ritos que à busca do conhecimento, alheias às necessidades sociais, educando para a passividade conservadora. Ainda segundo Freinet, a pedagogia tradicional reduzia-se à alternância de três momentos mecanicamente repetidos: “apresentação dos conteúdos” (explicações do professor), “aplicação” (exercício dos alunos) e “verificação da aprendizagem” (interrogação ou provas) (OLIVEIRA, 1996, p.144).

Freinet analisa a inculcação pretendida pela escola nos alunos das classes populares, decorrente da aprendizagem de conteúdos impregnados de valores estranhos à classe proletária, o que implica subliminarmente numa “educação” para a passividade e para a autodepreciação. De acordo com Oliveira (1996), a “crítica freinetiana à escola tradicional reitera, ao longo de toda uma existência, esses cinco temas (ineficácia, artificialismo, degradação, idealismo e conservadorismo político), privilegiando ora um ora outro” (p.144).

Apesar da atitude crítica à pedagogia tradicional, Freinet não nutre uma atitude idealista, não pretende que sua prática simplesmente transforme a consciência de seus alunos, fazendo deles revolucionários que atuassem transformando a sociedade. Sua pretensão era que:

[...] ao contrário, dentro dos limites concretos existentes (mas esses limites tem que ser criticamente explorados) mudar as condições materiais nas quais se dá o ato educativo. Só a partir desta mudança-intencionalmente dirigida- é que poderá surgir uma nova práxis, e dessa práxis uma nova consciência, transformadora (OLIVEIRA, 1996, p.145).

As denominadas técnicas da Pedagogia Freinet formam um conjunto de um projeto, cada técnica e ferramenta aparecem com uma finalidade prática, testada e não apenas idealizada. A introdução de uma nova técnica ou ferramenta modificava o projeto, tornando-o mais dinâmico e também orgânico, porque nenhuma delas tinha significado separadamente. “As “técnicas Freinet”, ao contrário (de um método), formam um conjunto dinâmico, surgido de uma prática dialética, sempre questionada na ação, sempre aberto a mudanças e acréscimos” (OLIVEIRA, 1996, p.146).

Dentre todas as técnicas, a **Livre expressão**, é a central e tem na **Imprensa na sala de aula** a ferramenta de socialização de idéias, conhecimento e descobertas. A utilização da imprensa na sala de aula favorecia o processo de alfabetização, nela as crianças realizavam o trabalho de reprodução de textos, com tipos de imprensa nº 36. A liberdade necessária para a

criança se expressar era total, não existindo temas pré-estabelecidos, assim como o tipo de texto estipulado a ser desenvolvido. Para Freinet a estipulação do tema, do tipo de texto e até mesmo do prazo de entrega constitui um conjunto de fatores que impediam que a criança expusesse seu ponto de vista verdadeiramente, sua interpretação do mundo.

Explicitar a contraposição entre a proposta de Freinet e a pedagogia tradicional é necessário, porque a rejeição de seu autor era baseada em suas observações em sala de aula, e revelavam que a metodologia da escola tradicional era inadequada às crianças das camadas populares. Essa era a motriz que movia a busca de Freinet para elaborar uma proposta que privilegiasse o conhecimento das crianças das camadas populares, dando-lhes liberdade de expressão para que elas se apropriassem da escrita, da competência de escrever com suas próprias palavras a visão de seu mundo, vivendo uma situação de trabalho real e produtivo.

No trabalho com as crianças, que ainda não sabiam ler e escrever, Freinet escrevia o texto livre (ou coletivo) e as crianças elaboravam uma ilustração, para assim expressarem com seus desenhos as suas interpretações. Para Freinet a primeira etapa da escrita-leitura não podia se resumir no reconhecimento ou a cópia mecânica de letras, palavras ou frases sem significado para as crianças, constituindo-se apenas de repetição sem valor para elas, mas deveria ser a escrita de fatos e acontecimentos da vida da escola, dos quais elas tinham participado. O **desenho** era sim um trabalho equivalente à escrita, em que a criança demonstrava como interpretava o mundo em que vivia. Freinet:

Defendia que era preciso compreender o desenvolvimento do grafismo infantil para se poder descobrir toda a riqueza contida na criança, desde que, ao se expressar pelo desenho, ela o fizesse com plena liberdade tanto para escolher o tema e o material necessário como para decidir o seu próprio ritmo de trabalho, o lugar e a posição para realizá-lo, cabendo ao professor o papel de observador vigilante, discreto, sempre pronto para prover as necessidades do momento, estimulando e reforçando o entusiasmo da criança no seu processo gráfico (SAMPAIO, 1994, p.52).

Para ampliar a comunicação das turmas da escola utilizando os textos livres, foram criados outros instrumentos como: **livro da vida**, **jornal escolar**, **jornal mural** e também a **correspondência interescolar**. Esses instrumentos possibilitavam que a expressão das crianças fosse visualizada por outras pessoas, que se concretizassem em textos e despertassem nelas a necessidade de se exprimirem para alguém real. Para fazer a exposição dos textos nos instrumentos de comunicação, tornou-se necessário realizar seguidas revisões de: ortografia,

concordância, das idéias expostas; fato que acontecia em grupos, promovendo a aproximação das crianças, autoras dos textos, com a linguagem culta (SAMPAIO, 1994).

A **Correspondência Interescolar** é também uma estratégia de leitura e escrita com uma finalidade real. Ao participarem das trocas de cartas entre escolas localizadas em diferentes cidades ou bairros, as crianças mandavam e recebiam notícias de locais próximos ou longínquos, experimentando a vivência de serem autoras das cartas, quer fossem desenhadas ou escritas. Dessa maneira desenvolviam a disciplina de geografia com a interação de pessoas moradoras de locais diferentes, favorecendo a exploração dos locais onde moravam, sendo mensageiras a outras pessoas das suas descobertas e recebendo as informações de outros locais. Assim ampliavam sua capacidade de socializar suas idéias e ampliar seu repertório.

Para buscar informações *in loco*, tornando a atividade escolar mais desafiadora e instigante, Freinet introduziu a prática da **Aula-Passeio**, trazendo para a escola as descobertas de seu próprio ambiente. Uma excursão deveria ter um objetivo definido, conhecer e estudar o meio ou simplesmente ampliar o relacionamento entre as crianças e o (a) professor (a) em uma situação real de relacionamento, em outro local diferente da escola. Depois dos passeios as descobertas eram registradas pelas crianças (ou pelo professor, atuando como o escriba) no **Livro da Vida**, no jornal e em outros instrumentos de comunicação (Idem, 1994).

Freinet permitia que as crianças buscassem sozinhas, mas com auxílio do grupo, descobrir as respostas, pesquisar e repetir esse processo quantas vezes elas considerassem necessário, até atingirem seus objetivos. Com essa técnica, denominada de **Tateamento Experimental**, as crianças podiam formular e experimentar suas perguntas, relacionando as novas informações com o seu conhecimento, para confirmar ou não as descobertas.

No trabalho de pesquisa reflexiva sobre materiais físicos ou mentais, as crianças buscavam o conhecimento com diferentes atividades exploratórias como: observação, manipulação, elaboração, emissão e verificação de perguntas e questionamentos, aplicação de leis e códigos, o que favorecia a compreensão das informações, das mais simples às mais complexas. Nesse percurso as crianças tinham a garantia de, livremente, aproximar-se de seu objeto de conhecimento, refletir sobre seus questionamentos, buscar a informação e proceder à generalização, tornando esse conhecimento significativo para elas, fazendo parte integrante das suas vidas. As crianças podiam elaborar desenhos, que representassem suas idéias, quantas vezes fossem necessárias, até que elas se satisfizessem com o resultado. “Não são a observação, a

aplicação e a demonstração dos processos essenciais da escola - as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante que é uma conduta natural e universal” (FREINET, apud PAIVA, 1996, p.13).

A Avaliação sistemática, em que o professor verificava o conhecimento e o trabalho do aluno, foi ampliada pela **auto-avaliação** das crianças e do grupo. Na auto-avaliação o professor favorecia o confronto das crianças com seus próprios trabalhos, refletindo sobre o trabalho elaborado anteriormente e o mais recente, auxiliando-as a analisar as próprias conquistas e descobertas. A avaliação tornou-se assim um momento de troca de conhecimentos entre as crianças.

A **Biblioteca** da sala, um ambiente muito importante na vida das crianças, constituía um espaço em que ficavam expostos livros informativos, obras literárias e as produções da turma sobre os temas escolhidos e estudados. As produções da turma eram os álbuns de pesquisas, as releituras de histórias, os livros de culinária e outros que traziam o registro das atividades desenvolvidas por elas na escola, passando a objetos de leitura e de pesquisa das crianças. Neles as crianças tinham oportunidade de rever e refletir sobre suas descobertas e conquistas e dividir com o outro esse conhecimento.

Freinet promovia com sua turma o trabalho cooperativo, mudando as condições da realização das atividades e as relações entre os alunos. Todos podiam auxiliar os companheiros, não existindo a competição para ser o melhor. Todos valorizavam os acertos e colaboravam para encontrar a solução dos erros e enganos. Para que uma turma trabalhe em cooperação é necessário que todas saibam os objetivos a serem atingidos e reconheçam no outro um amigo. Nas palavras de Freinet:

Nós procuramos realizar uma escola cooperativa onde os adultos, trabalhando eles próprios cooperativamente, não abandonem seu papel de adulto, mas onde as crianças tomem parte crescente de responsabilidades, se preparando assim para a vida social e pessoal (FREINET, apud SOUZA, DANTAS, 2007, p.77).

Ao vivenciarem a **Cooperação** na escola as crianças tomavam consciência da necessidade das regras de convivência, porque participavam da elaboração dos “combinados da turma”, diferente da escola tradicional em que a autoridade, o professor, determinava as proibições que deveriam ser seguidas à risca. Na classe cooperativa as leis eram elaboradas pelos alunos, que as

respeitavam, e as realizações dessas ações tornava-os membros do grupo e sujeitos livres. Para Freinet o respeito à criança, às suas ideias e às produções era a base do trabalho.

As técnicas da Escola Moderna de Freinet são o fruto do trabalho reflexivo de um professor sobre sua prática diária com suas crianças, em que o ponto inicial era observar e conhecê-las, sempre as ouvindo. Elas não foram elaboradas para serem aplicadas em outras escolas como um modelo a ser seguido; mas, como queria seu autor ao proferir e publicar os relatos de suas reflexões, incentivar outros professores inquietos como ele, que procurassem e encontrassem formas próprias para resolverem suas questões práticas do cotidiano escolar.

2.3 O desenvolvimento infantil e as relações com o meio em Hannoun

Quando tomei a pedagogia Freinet como base para minha prática pedagógica, buscava uma alternativa de trabalho vivo, que possibilitasse a real participação das crianças, que considerasse o conhecimento prévio, aquele que elas trazem para escola como ponto de apoio para a reflexão sobre o conhecimento científico historicamente construído e que transpusesse os muros da escola perpassando a vida de cada uma delas.

Os estudos de Hannoun trazem para a pesquisa explicitações sobre as características do desenvolvimento da criança, como elas interpretam e que leituras fazem do mundo; como elas constroem o conhecimento, quais as possibilidades de avançar e superar as manifestações próprias do pensamento dessa faixa etária. Segundo Hannoun, para compreender as características do desenvolvimento da criança o professor precisa conhecer o desenvolvimento biológico e psicológico da criança e sua realidade social, para elaborar atividades que favoreçam a sua adaptação ao meio (HANNOUN, 1977).

Se em Freinet encontrei o encaminhamento para minha prática pedagógica, em Hannoun, encontrei a sustentação para interpretar, considerando o desenvolvimento da criança, suas produções. O autor explicita condições para favorecer o desenvolvimento sócio cognitivo no ambiente escolar, que muito se assemelham às condições que Freinet preconiza como importantes fontes de ações significativas de aprendizagem.

O estudo elaborado por Hannoun foi incluído na reforma do ensino na França em 1973. Um projeto de renovação da didática do ensino, que pretendia repensar a rotina e a prática diária, reagindo à “esclerose” pedagógica do ensino tradicional. Esse “projeto” de renovação foi iniciado pelos professores de Matemática que estavam incomodados com a situação do ensino, num movimento que começou no ensino superior, chegou ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil. Segundo Hannoun (1977), era de vital importância que as novas orientações fossem acolhidas e aceitas, para “curar a escola fundamental francesa, que estava doente” (p.8). Essas características do projeto de renovação se assemelham às da metodologia de ensino de Freinet, em que as técnicas de modo algum poderiam ser tomadas como dogma, como verdades prescritivas a serem seguidas e sim acolhidas como operacionalização de uma prática centrada na aprendizagem ativa.

A renovação pedagógica pretendia reconsiderar e renovar os objetivos educacionais, revendo o funcionamento das escolas do ensino fundamental. Para conseguir essa transformação foi recomendado que se considerassem as características do desenvolvimento das crianças em idade escolar. Segundo Hannoun (1977) existem três pontos principais no desenvolvimento das crianças: que a criança está em desenvolvimento físico, psíquico e afetivo; que para favorecer o desenvolvimento das crianças a escola privilegie o desenvolvimento de habilidades; que as atividades privilegiem a cooperação entre as crianças valorizando a autonomia para auto-organização das turmas.

O desenvolvimento das crianças emerge da “luta” que acontece entre elas e o meio (físico e humano), nesse embate será construída a adaptação delas à realidade. Segundo Hannoun (1977), o meio é mais que uma palavra, é uma importante realidade, e a função da educação é favorecer a conquista do meio pela criança, com atividades exploradoras e de tomada de consciência. A escola que considerar essas premissas como primordiais valorizará as atividades que capacitem as crianças a explorarem o meio, material e humano, ajudando-as a progressivamente conquistar cognitivamente e afetivamente o ambiente.

Así aparece el papel de la escuela elemental (y también pré-elemental) : ayudar al niño a adaptar-se gradualmente a um medio- tomada la palabra em sentido más lato- aprendiendo a conocerlo para dominarlo(HANNOUN, 1977, p. 12).⁶

⁶ Assim aparece o papel da escola fundamental (e também da pré-escola): ajudar à criança a adaptar-se gradualmente ao meio- tomando a palavra no sentido mais amplo – aprendendo a conhecê-lo para dominá-lo (Tradução da autora).

Aprender a conhecer requer a realização de métodos ativos, no sentido de entrar em contato, observar, compreender e reconhecer o meio. A criança é um ser social, mas não nasce assim, é preciso aprender a viver socialmente. Para tanto, as atividades realizadas na escola precisam privilegiar momentos de interação das crianças entre si, delas com o meio físico e delas com os adultos. Quando uma criança explora o seu meio ela o conhece, apropria-se desse conhecimento físico e social e, ao registrar e socializar suas idéias, toma consciência dele (HANNOUN, 1977).

Para o autor, um fato importante a considerar nesse percurso afetivo-cognitivo é que as crianças no início da escolaridade têm uma percepção confusa do mundo, pois ainda não ultrapassaram a fase inicial do seu desenvolvimento que tem como característica principal o **egocentrismo** e o **sincretismo**.

O **egocentrismo** infantil é um fenômeno do desenvolvimento da criança semelhante a uma ilusão de ótica, segundo Hannoun (1977), pois faz com que a criança não consiga ter uma interpretação objetiva dos fatos e das coisas. A criança sente-se fundida ao meio, o que no plano do conhecimento se converte em confusão. Desta maneira ela não consegue superar esse obstáculo que a impede de reconhecer o que a rodeia. Ela se confunde com o meio, ao descrevê-lo descreve a si própria, ainda não é capaz de se distanciar do que observa. Segundo Hannoun: “[...] el niño no puede ser objetivo, porque no es capaz de “salir” de si mismo, e incluído en el mundo que quiere conocer, solo se conocerá a si mismo” (HANNOUN, 1977, p.16).⁷ É importante que se ajude a criança a adquirir consciência de si mesma, somente quando ela conseguir se distanciar do mundo poderá chegar a um conhecimento autêntico de si mesma.

Assim sendo, nessa fase de desenvolvimento infantil, enquanto a criança ainda não superou o egocentrismo, ela interpretará a realidade de maneira própria, auto-centrada. Segundo Hannoun (1977) a primeira consequência do egocentrismo infantil é o **artificialismo** infantil. Nessa fase de desenvolvimento a criança já se reconhece capaz de atuar sobre as coisas, entendendo que essas ações decorrem somente de seus desejos e vontade. Em decorrência ela acredita que tudo o que existe também derivou de uma ação deliberada, uma intervenção humana no desenvolvimento das coisas. Ela considera que os fenômenos são produzidos por causas artificiais e não naturais. Esse entendimento próprio dessa faixa etária faz com que a criança não

⁷[...] a criança não consegue ser objetiva, porque não é capaz de “sair” de si mesmo, está incluído no mundo que quer conhecer, somente conhecerá a si mesmo (Tradução da autora).

consiga compreender os fenômenos naturais, pois não reconhece a existência de uma cadeia causal (de causas naturais), sem ação humana.

O pensamento artificialista infantil, das crianças de sete ou oito anos, é denominado por Hannoun de artificialismo mítico, porque para elas os agentes que produzem os objetos e os fenômenos são seres misteriosos, monstros, bruxas, fadas, etc... Um exemplo da concepção das crianças sobre os fenômenos naturais, de maneira artificialista, é a interpretação que elas fazem sobre a natureza dos trovões, pois elas acreditam que são produzidos por alguém capaz de criar aquele som e também de fazer a chuva cair. Da mesma maneira artificialista, a criança acredita que o sol caminha pelo céu, e que todos esses fenômenos naturais, para ela inexplicáveis, foram produzidos por seres estranhos. Essa manifestação aparece nos desenhos das crianças quando elas representam fatos vividos na realidade imediata, com personagens míticos, fadas e monstros.

Aos oito ou nove anos, as crianças já não acreditam muito nos monstros, mas como ainda não superaram o artificialismo, nessa fase de seu desenvolvimento acreditam que todas as coisas foram elaboradas pela intervenção do Homem, não compreendendo ainda as causas naturais⁸. Nessa faixa etária a criança já atingiu certo desenvolvimento de motricidade, que lhe permite construir com suas próprias mãos alguns objetos com uma certa autonomia. Em consequência desse desenvolvimento motriz a criança adquire um pouco de autonomia, como ela projeta a sua atividade sobre o mundo que a rodeia, considera que tudo pode ser criado pelo homem, assim como ela age sobre as coisas (HANNOUN, 1977).

Outra consequência do egocentrismo para Hannoun é o **finalismo infantil**. Ele é observado quando a criança considera que os fenômenos são provocados com um fim determinado. Como a criança acredita que tudo acontece por sua vontade e desejo, acredita também que os fenômenos que a rodeiam tem uma finalidade; assim como as suas ações tem uma meta; tudo acontece por um motivo determinado. É denominado pensamento **finalista** porque a criança ainda não é capaz de diferenciar a finalidade da consequência. Como a criança só conhece a si, e sua experiência é limitada aos seus próprios atos, os quais têm uma finalidade ou meta, assim ela acredita que tudo foi feito com uma finalidade. Por exemplo: ela acredita que o rio existe em um determinado local para que se tenha água para beber, descartando a razão natural, em que a existência do rio é consequência de fatores geológicos e geográficos, mas para

⁸ Causas naturais são aquelas independentes da ação humana, incluindo os fenômenos que ocorrem no próprio ser humano.

a criança alguém fez o rio existir naquele local. O pensamento finalista aparece também nas explicações que as crianças frequentemente elaboram a respeito dos animais, como por exemplo: as aves têm bico para bicar ou o gato tem garras para pegar o rato. Nos desenhos essa manifestação pode aparecer explícita, em cenas do cotidiano, mas é nas interpretações dos desenhos que as crianças revelam seu pensamento.

Os pensamentos **artificialista** e **finalista** são mutuamente complementares e opostos ao pensamento científico, pois negam as causas naturais dos fenômenos que são resultantes de uma cadeia de fatores, de inter-relações, desprovidas em múltiplas situações de intencionalidade humana.

Outra consequência do egocentrismo infantil é o fato da criança considerar também ser possível que tudo tenha vida, assim como ela tem. Se ela se confunde com o meio, então tudo é como ela mesma. Esse fenômeno do desenvolvimento da criança é denominado de **animismo infantil**. O animismo infantil faz com que a criança tenha dificuldade em distinguir entre seres vivos e não vivos, pois atribui vida a algo que se move, relacionando a vida ao movimento e deslocamento no espaço (HANNOUN, 1977). Quando a criança desenha os elementos da natureza, o sol, as nuvens e árvores com características humanas, olhos e sorrisos, ela está atribuindo vida e assim transformando-os em personagens.

Em suma, as três consequências do egocentrismo no pensamento infantil estão interligadas, pois é o resultado da projeção da própria criança sobre um mundo que ela ainda não é capaz de compreender objetivamente, uma vez que está inserida nele e desse modo se confunde com ele. A criança ainda não consegue se distanciar psico-afetiva-cognitivamente do mundo. Para Hannoun, os três fenômenos dessa fase de desenvolvimento infantil (artificialismo, finalismo e animismo) são:

[...] el resultado de la proyeccion del próprio ser del niño sobre um mundo que todavia no es capaz de aprehender objetivamente en la medida en que está insertado en el. Ese egocentrismo impide al niño hacer las siguientes distinciones: - la causa natural y la causa “artificial”; los hechos como fines y los hechos como consecuencias; los seres vivos y los seres inanimados (HANNOUN, 1977, p. 19).⁹

⁹ [...] o resultado da projeção do próprio ser da criança, sobre um mundo que ainda não é capaz de apreender objetivamente, na medida em que se encontra inserido nele. Este egocentrismo impede a criança de fazer as seguintes distinções:- a causa natural e a causa “artificial”; os fatos como fins e os fatos como consequências; os seres vivos e os seres inanimados.

Outro traço do pensamento da criança destacado por Hannoun (1977) é o **sincretismo infantil**. A criança distingue mal os elementos que compõem seu meio, as partes que compõem um todo e as relações entre as partes, enfim os elementos que compõem o mundo. Esse fenômeno do desenvolvimento infantil, também colabora para que as crianças façam interpretações diferentes da realidade, pois elas têm uma visão ou entendimento global bastante subjetivo das coisas e dos fatos, não conseguem ainda analisar e depois reagrupar as partes, sintetizando-as numa nova visão de totalidade.

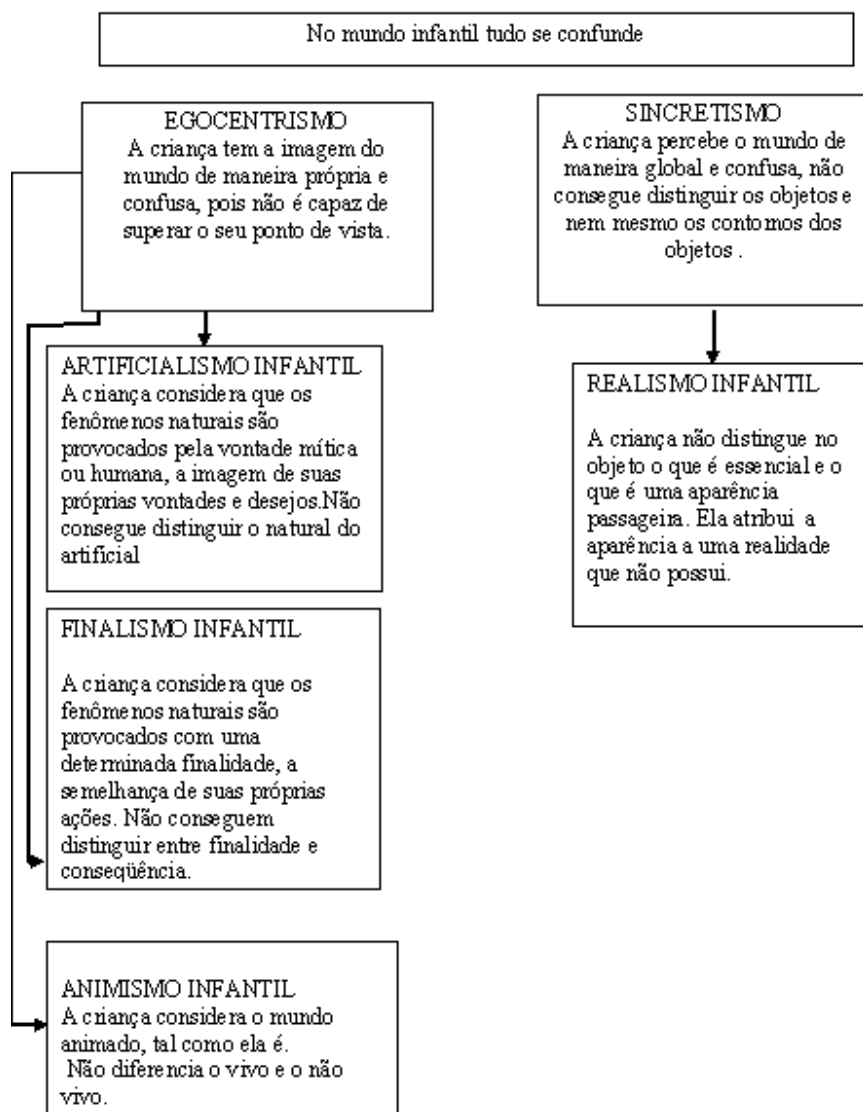
Os desenhos das crianças têm as manifestações denominadas de **sincretismo infantil**, por exemplo, quando elas representam o que "sabem" sobre um objeto e não o que se pode observar, pois como não conseguem ainda analisar e sintetizar o objeto então o representa sincreticamente, revelando apenas o que sabem sobre ele. Essa consequência do sincretismo é chamada **realismo infantil**, ou seja, uma construção muito própria e subjetiva dos fatos e das coisas, em que a criança considera como real aquilo que não passa de uma aparência, fruto das características e limitações de seu pensamento sincrético e, também, egocêntrico. A criança considera real o que não é real, o que tem somente aparência de ser real.

É importante que se compreenda essa fase do desenvolvimento infantil, para auxiliar a criança a superar gradativamente essa visão limitadora, ampliando a compreensão das coisas e dos fenômenos a sua volta. Um dos meios para favorecer essa superação é propor atividades que incentivam a realização de análises e as elaborações das classificações segundo os aspectos físicos (tamanho e espessura), as quais são antecessoras de atividades futuras, e nas quais as crianças observarão cenas, paisagens ou acontecimento, sendo incentivadas a descrevê-las e também a elaborarem relatos destacando os detalhes relevantes.

A consequência do sincretismo infantil é a impossibilidade da criança analisar corretamente um objeto ou um fato, e distinguir no objeto ou fato o que é apenas uma aparência transitória do que corresponde a uma realidade duradora. A denominação de realismo infantil é decorrente do fato da criança considerar real o que é somente aparente. O realismo infantil tem formas distintas; a primeira delas denominada por Hannoun de realismo infantil intelectual é a manifestação do realismo no desenho infantil. Quando a criança nessa faixa etária elabora um desenho ela representa muitas formas e detalhes, muito além do que é observável no modelo, porque ela desenha o que ela sabe e não o que ela vê naquele momento. "El realismo intelectual

consiste en la tendencia a representar el mundo según lo que se sabe de él y no según lo que realmente se percibe” (HANNOUN,1977, p. 22).¹⁰

O quadro que se segue, resume a manifestação do egocentrismo e do sincretismo e os desdobramentos no pensamento infantil, segundo Hannoun (1977,pg.24) (Tradução da autora)



A segunda forma do realismo infantil é o perceptivo. A criança reconhece como realidade a aparência das coisas. A consequência desse fato é que a criança é incapaz de distinguir o

¹⁰ O realismo intelectual consiste na tendência a representar o mundo segundo o que conhecemos dele e não como o percebemos realmente. (Tradução da autora)

aparente do real, o acidental do essencial e o passageiro do durável. Um exemplo dessa percepção ocorre quando as crianças, nessa fase de desenvolvimento, atribuem vida aos animais de pelúcia provavelmente por se impressionar com a aparência, ou seja, ao acreditar que o animal de pelúcia parece um ser vivo, acredita ser real o objeto que não é.

Para Hannoun, o professor precisa aceitar que, por algum tempo, a criança será incapaz de distinguir: a) o que é natural, que não depende da ação do homem, do que é artificial, que teve a intervenção do homem; b) o que é consequência natural das coisas e depende da causalidade natural, do que tem uma finalidade e que supõe a existência de um ser que orientou uma ação para um determinado fim; c) o que é não vivo do que é vivo; d) o que é real do que é aparente.

Segundo Hannoun, nessa relação com o meio a criança extrairá os elementos que comporão sua personalidade, seu conhecimento, os hábitos, a moral, etc... O contato da criança é confuso, global e exclusivamente de natureza sensorial, ela só conhece o que vê, escuta ou toca. Com o corpo e com seus sentidos que elas entram em contato com o mundo exterior. A escola favorecerá, de maneira sistematizada, atividades de exploração do meio e de tomada de consciência visando o seu desenvolvimento. Para tanto a observação do mundo real deve ser o ponto de partida, mas observar algo se apoiando na experiência direta, com a imagem, os sons, os odores e as sensações, e também refletir sobre os resultados dessa ação sobre o objeto experimentado.

Desse contato sensorial com o mundo, e de maneira sincrética, resultam as impressões confusas das crianças, que dependem também do seu estado afetivo. Muitas vezes os depoimentos de crianças apresentam idéias falsas ou erradas, que não podem ser consideradas mentiras, mas sim fruto da interpretação sincrética que elas relatam nesse período do desenvolvimento intelectual, sobre fatos ou acontecimentos.

Ao explorar o mundo, a criança efetuará um **tateio**, o **tateio experimental**, que é uma série de ações de ensaio e erro (HANNOUN, 1977, p. 29). A criança ainda não formula hipóteses, pois seu mundo é das ações, mas é capaz de repetir inúmeras vezes uma ação que a coloca em contato direto com as coisas, incansavelmente. Nesses tateios experimentais a criança poderá experimentar algum fracasso, mas ela não desistirá, esse fato resultará em uma nova tentativa, e ela repetirá tantas quantas forem necessárias, até que consiga alcançar a solução pretendida no início desse processo. Uma pedagogia baseada no tateio experimental favorece, segundo Hannoun (1977), a busca das respostas pelas seguintes razões: é o único meio que permite que as

crianças realizem sozinhas as descobertas; que a criança realize ações e busque a solução de suas questões; que a criança progrida na sua busca de acordo com o seu ritmo.

As crianças são curiosas, querem buscar informações sobre todos os assuntos, desde os mais corriqueiros, do cotidiano e da vivência diária. Ao encontrar as respostas, ela se espantará, pois o que para os adultos é óbvio, para elas pode ser admirável. Segundo Hannoun, quando a criança adquire a percepção real das coisas, entra em confronto com um conjunto de idéias (interpretações sincréticas) que já foram elaboradas e, às vezes, até ideias fantasmagóricas, que inevitavelmente despertarão nela o “espanto”. Principalmente as crianças que residem nas grandes cidades podem experimentar o espanto ou a admiração quando, por exemplo, descobrirem quanto trabalho e dedicação são necessários para produzir verduras, hortaliças ou frutas, apesar de já conhecê-las e se alimentar delas. Esse espanto pode ser a motivação para aumentar o interesse das crianças pelas futuras investigações.

[...] una presentación clara, nítida y precisa de um objeto, de um ser vivo o um fenómeno cualquiera, será polémica, y entrará inevitablemente em oposición com esos contenidos anteriores, porvocado así el asombro del niño poco acostumbrado a tal aspecto de las cosas (HANNOUN, 1977, p.27).¹¹

O autor considera que no estudo do meio material e humano todas as atividades exploratórias do meio existem para contemplar o interesse das crianças, mas essa exploração precisa avançar além do interesse delas. Uma das preocupações dele é que as atividades exploratórias devem ser uma continuação da vida dentro da escola, mas não se limitarem a simplesmente a repetir as atividades da vida cotidiana no interior dela. Ou seja, realizar as atividades favorecendo que a criança se utilize dos instrumentos que a capacitem a reconhecer o meio e adaptar-se a ele; permitindo que ela traga os conhecimentos da sua vida para dentro da escola.

As crianças precisam explorar o meio, e também expressar suas impressões das descobertas, utilizando instrumentos como: o texto livre, a criação artística ou literária, a expressão corporal, o esporte, o teatro, a música e as atividades escolares. As tentativas de educação oral e livresca têm maior possibilidade de fracassar, pois impedem que as crianças

¹¹ [...] uma apresentação clara, nítida e precisa de um objeto, de um ser vivo ou qualquer fenómeno, será polémica e entrará inevitablemente em oposição com os conteúdos anteriores, provocando assim o espanto da criança pouco acostumado com o aspecto das coisas (Tradução da autora).

vivenciem as buscas e as descobertas (HANNOUN, 1977).

Ainda segundo Hannoun, o egocentrismo e o sincretismo não permitem que a criança observe com eficiência os objetos. Para que ela consiga observar os objetos é preciso que desenvolva essa habilidade, pois a ação de observar algo se inicia com o contato imediato dela pela visão com o objeto, pelo reconhecimento físico, e continua na ação orientada de observar e relatar os detalhes mais importantes. Ao desenvolver essa habilidade a criança poderá também avançar no reconhecimento do ser vivo ou não vivo, a partir de sua intuição das características inerentes de vida; também poderão construir o conhecimento sobre a causalidade, em experimentos reais na escola, ou seja, diferenciando as causas essenciais das aparentes.

[...] aprender a observar el mundo físico, a reconocer el ser vivo e a descubrir la causa de los hechos. Estas três aptitudes fundamentales constituyen la base de todo contacto fecundo com el mundo exterior. El niño debe lograr, ante de todo, esse contacto. Este es el primer objetivo de las actividades exploradoras o de toma de conciencia (HANNOUN, 1977, p.45).¹²

Para descobrir a causa fundamental é preciso ir além de simplesmente “olhar”, é necessário comparar e refletir sobre o que se observa para perceber a causa de algum fato. Nas atividades exploratórias as crianças podem compreender qual é a causa fundamental, descartando as aparentes. Na escola ao realizar um experimento a criança poderá observar e verificar o desenvolvimento do fenômeno e quais foram as suas causas (HANNOUN, 1977).

Quando a criança conseguir observar de modo eficaz o mundo físico, e não acreditar que os seres vivos são aqueles que se movem, reconhecerá as diferenças entre o ser vivo e o não vivo, ou seja, atribuirá vida com maior rigor.

Outro aspecto importante dessa aprendizagem é como a criança percebe **o espaço**. A percepção do espaço pela criança geralmente acontece em três etapas: a etapa do **espaço vivido**, do **espaço percebido** e do **espaço concebido**.

A criança vive o meio em uma experiência direta, em um contato físico e também mediante o deslocamento dela no espaço em movimento. No estágio seguinte, a criança distinguirá as distâncias sem ter que percorrê-las, por exemplo: lá, longe, perto, atrás, dentro,

¹² [...] aprender a observar o mundo físico, a reconhecer o ser vivo e a descobrir a causa dos fatos. Estas três habilidades fundamentais constituem a base de todo o contato fecundo com o mundo exterior. A criança deve conseguir antes de tudo esse contato. Este é o primeiro objetivo das atividades exploradoras ou de tomada de consciência (Tradução da autora).

fora, etc...Até os onze anos a criança estará mais apta a compreender o espaço concebido. Segundo Hannoun (1977), [...] “assistimos a la misma manifestación de la gran ley de la evolución infantil: de lo concreto a lo abstracto, de lo físico a lo mental, de la experiencia a la reflexión” (p.78).¹³

O espaço e o tempo

Quando a criança ainda está sob os efeitos do egocentrismo, sua percepção do meio é auto centrada, ela percebe o espaço de acordo com as suas próprias dimensões. Por isso ela converte o meio em seu mundo, transformando-o com sua imaginação transformadora das coisas, como por exemplo, quando as crianças delimitam o espaço para brincar, quer seja com objetos ou se localizando embaixo de uma mesa (HANNOUN, 1977).

Um problema para a criança de até oito anos é distinguir a direita e a esquerda, porque essas e outras denominações do espaço são convenções sociais, que ela ao longo do tempo irá relacionar na vivência cotidiana. O reconhecimento de frente e atrás é menos complexo para elas, pois em frente é equivalente a andar para frente, é o que ela vê, e atrás é o oposto do sentido em frente. Segundo Piaget, citado por Hannoun (1977), a criança dos cinco aos oito anos, distingue o que está a *sua* direita e a *sua* esquerda, toma a si própria como ponto de referência. Dos oito aos onze anos ela já consegue distinguir a direita e a esquerda de outra pessoa, que esteja à sua frente. A partir dos doze anos será possível que situe os objetos em relação a um ponto de referência, independente da posição dela própria (PIAGET, apud HANNOUN, 1977, p.74).

Para Hannoun (1977), a criança tem uma visão do mundo semelhante a uma fotografia mal focalizada, sem contornos definidos, com manchas e sombras. Ainda como resultado do sincretismo, a criança acredita que as propriedades físicas dos objetos ou dos seres estão aderidas a eles. Em relação ao espaço, ela acredita que o objeto está vinculado a um determinado espaço; assim se tirarmos os objetos daquele espaço ela não o reconhecerá como sendo aquele que anteriormente viu.

¹³[...]assistimos a mesma manifestação da lei da evolução infantil: do concreto ao abstrato, do físico ao mental, da experiência à reflexão (Tradução da autora)

A criança assimila o espaço avançando em etapas, do vivido ao percebido e chegando ao concebido. No início do desenvolvimento, a criança quando ainda é um bebê entra em contato com o espaço vivido somente através do olhar, pela impossibilidade física para alcançá-lo. Depois, quando possui estruturas físicas, a criança passa a apreender pelo toque. O engatinhar, o tocar, o cheirar e o sentir são ações que a criança faz em contato direto com o meio. Esse contato é muito importante na evolução motora, tanto para o desenvolvimento físico, como para a estruturação em nível psicológico da noção de espaço. Ela experimenta mover-se no espaço, mas por sua impossibilidade física não alcança todo o espaço, não pode manipular os objetos, portanto seu espaço é “aqui”. O espaço para ela é centrado em seu próprio corpo, dependente dos sentidos (paladar, tátil, visual e auditivo) (HANNOUN, 1977).

Quando a criança adquire maior autonomia, a conquista do espaço também é ampliada, constituindo-se em um espaço único, no qual os objetos e ela própria estarão incluídos e inter-relacionados. Ela será capaz de controlar seus movimentos no espaço, de se desviar de um obstáculo e procurar uma alternativa para atingir outro. Por volta dos dois anos, com a aquisição da linguagem, surge a possibilidade de substituir uma ação ou objeto por um símbolo, imagem ou palavra. A partir dessa fase a criança chegará a perceber o espaço, ou seja, não precisa percorrer as distâncias, poderá distinguir as posições dos objetos pela simples observação. A criança ainda está sob o egocentrismo, e ainda não é possível que ela estabeleça relações fora do eixo de seu próprio corpo.

As crianças representam nos seus desenhos o espaço sob o realismo intelectual; aparecem as “transparências”, pois elas desenharam também o que sabem que existe, e não somente o que vêem como, por exemplo, móveis dentro da casa (visto de fora) ou filhote dentro do animal (visto de fora). Provavelmente, até os oito anos as crianças tenham a percepção do espaço ligada a sua ação, portanto ainda se trata do espaço vivido. Mas, poderá ser capaz de ver a relação entre os objetos e, conseqüentemente, de compreender as relações de proximidade, separação, ordem e continuidade existente.

Para Hannoun, é importante que se ajude a criança a entender o espaço independente dela mesma. Para tanto, será necessário que ela consiga também delinear os objetos no espaço que ocupa, o que Piaget associava ao fenômeno da descentração. O objetivo da descentração será, então, favorecer com atividades que permitem à criança quantificar as estruturas do espaço, até que penetre no mundo das medidas. Para que ela consiga ampliar o conceito de espaço é

importante, por exemplo, que conheça espaços maiores que a sua casa, para poder comparar com os espaços da rua, do bairro, da cidade, da região, do país, do continente até chegar ao globo terrestre.

Para entender a estrutura do espaço é preciso primeiramente que a criança se conscientize do espaço tomado pelo seu corpo, em atividades que permitam a percepção da lateralidade e da consolidação do esquema corporal. A criança poderá ser destra ou canhota, o importante é que vivencie essa característica própria e que essa especificidade signifique viver, mesmo que inconscientemente, uma divisão do espaço de modo assimétrico.

Ela reconhecerá o esquema corporal, quando for capaz de elaborar uma imagem de seu próprio corpo, construída na interação com o meio físico e social, pelos seus sentidos durante os primeiros anos de vida. As atividades de identificação e nomeação das diferentes partes de seu corpo são parte integrante da experiência de tomada de consciência do esquema corporal. Dos seis aos nove anos a criança, lentamente, conseguirá transferir aos objetos e a outras pessoas o esquema que ela construiu de si própria (HANNOUN, 1977, p.80).

O objetivo do reconhecimento do próprio corpo e do esquema corporal é encaminhar a criança a perceber esse espaço, primeiro com seu corpo, com seus olhos e finalmente com sua mente. A descentração nesse caso acontecerá progressivamente quando a criança conseguir passar da análise de si mesma no espaço, para a análise do espaço ocupado pelo objeto. Trata-se de suplantar o egocentrismo, com atividades que favoreçam a percepção do meio e dos objetos desse meio em relação ao espaço, aos objetos e não somente consigo mesma, vivenciando as situações com seu corpo em movimento, em saltos, corridas, pulos e ao ser transportado. As noções de lateralidade, anterioridade e profundidade são vividas pela criança naturalmente, mas é necessário que tome consciência delas, e isso acontecerá quando relatar suas experiências, refletindo sobre suas ações, ou registrando com desenhos o que percebeu (Idem, 1977).

O espaço que a criança pode compreender agora é mais que o espaço imediato da sua casa ou da classe, poderá compreender o espaço de seu bairro, da vila, da cidade até do país. Do ponto de vista pedagógico, a criança poderá analisar o espaço em paisagens, abrindo assim a possibilidade do estudo da ciência das paisagens, a geografia (Ibidem, 1977). A criança até os doze anos estará apta a compreender o espaço concebido, o espaço abstrato, as formas geométricas, enfim a matemática. Reconhecer o espaço percebido pela geografia prepara a

criança para entender o espaço matemático, que se inicia na análise do espaço vivido (HANNOUN, 1977, p.83).

A criança situará os objetos no espaço quando situá-los em relação aos outros objetos também, elas entendem as noções relativas dos objetos no espaço quando vivenciam situações em que se movimentam e observam os objetos ao seu redor, as diferenças entre as salas de aula, do pátio, da casa da boneca, etc. A observação e percepção dos objetos, seus limites, suas fronteiras, o seu centro e suas bordas ajudará a criança a penetrar na análise dos espaços generalizados, ou seja, no espaço geográfico, antes vivido e posteriormente percebido por fotografias ou mapas da região (HANNOUN, 1977).

Para que aconteça a generalização desse conceito é necessário que a criança viva as categorias de longe e perto, experimentando com seu corpo ao percorrer as distâncias, depois as representando em mapas ou croquis, e ao calcular as medidas posteriormente, segundo determinada escala, aproximando-se do espaço concebido:

De la sensación muscular de la distancia al calculo según la escala de un mapa (o de una distancia a partir de la escala), se desprende la significación de la gradación: de lo biológico a lo mental. El movimiento en esta dirección será, aquí el aporte más fecundo a los maestros, en la medida en que les orienta respecto de toda su labor em este campo (HANNOUN, 1977, p.90) ¹⁴.

Depois de ter avaliado as distâncias a criança chegará a identificar os números como instrumento de apreciação da distância. Então estará apto a compreender o mundo do espaço concebido, após vivenciar as classificações, que essas atividades permitem, e chegar à noção de ordem matemática.

Hannoun (1977) salienta a importância de não se transformar as atividades de descrição feitas na escola com as representações dos espaços observados em simples atividades avaliadoras de verificação da organização do espaço, eliminando a finalidade de expressão artística; pelo contrário, o objetivo dessas atividades deverá ser primeiramente de expressar a interpretação e sua imaginação.

Os objetos e os seres estão situados em um determinado espaço e tempo. O egocentrismo faz com que a criança não compreenda que o mundo existia antes dela existir, por isso identifica

¹⁴ Da sensação muscular da distância ao cálculo da escala de um mapa (ou de uma distância a partir da escala) deriva o significado da gradação do biológico ao mental. O movimento nessa direção é aqui a contribuição mais fecunda para os professores, na medida em que os orienta a respeito de todos de seus esforços nessa área. (Tradução da autora)

somente o seu tempo, ou seja, a referência de “antes” será sempre em relação às suas vivências, por exemplo: antes do seu desjejum, do seu almoço, da hora que foi para sua escola, a sua hora de dormir, etc. Como ela está também sob o efeito do sincretismo, que a faz interpretar tudo à sua volta de maneira própria, distingue mal as estruturas do tempo como: antes, depois e agora; a posição de cada momento entre si, a simultaneidade, a alternância e a sucessão, a avaliação qualitativa e quantitativa da velocidade. As crianças poderão perceber a simultaneidade se for dada a elas oportunidade de experimentar, vivenciar momentos e, assim, perceber que suas ações podem se realizar simultaneamente com ações de outras crianças (HANNOUN, 1977).

Do mesmo modo que a criança se apropria do espaço, ela se apropriará do tempo, percorrendo as etapas: **o tempo vivido, o tempo concebido e o tempo percebido**. É importante salientar que a experiência com o espaço é inseparável da experiência com o tempo. A criança vive o espaço e o tempo com seu corpo, quando dança, corre ou anda, experimentando os diferentes ritmos. A experiência de tempo para as crianças, o tempo vivido, tem em cada faixa etária uma determinada referência. Quando ela é um bebê o tempo vivido é determinado pelas contrações estomacais que antecedem a próxima mamada; quando for maior, na escola, o tempo será o período delimitado pelo recreio, ou o tempo que antecede uma determinada atividade. A percepção do tempo pela criança acontecerá a partir do tempo “biológico”, em direção ao tempo perceptivo até chegar ao tempo intelectual (Idem, 1977).

Ainda segundo Hannoun, trazer a vivência cotidiana para o interior da escola é um movimento que favorece que a criança compreenda o tempo, ou seja, é uma motivação para que a criança compreenda o tempo intelectual (o tempo percebido); “[...] una motivación de una gran fecundidad em classe, a condición de que sea superada em dirección a uma aprehensión del tiempo más elaborada” (Ibidem, 1977, p.96) ¹⁵.

Para Hannoun a percepção do tempo é possível através da experiência com o espaço. Podemos ver o tempo “traduzido” em quantidades de areia, quando observamos um relógio de areia, a ampulheta. Observando-se o compasso de uma música, podemos perceber e vivenciar o espaço de tempo entre o som e o silêncio. Na escola as atividades orientadas para que as crianças consigam vivenciar e perceber o tempo vivido tem como objetivo também encaminhar essa

¹⁵[...] uma motivação produtiva na classe, com a condição de que seja superada em direção a uma apreensão do tempo mais elaborada. (Tradução da autora)

percepção ao tempo histórico, promovendo momentos para ouvirem relatos sobre viagens, sobre a duração dos deslocamentos das pessoas, assim como os meios de transporte utilizados em épocas passadas, as dificuldades vividas pelos antepassados, favorecendo a reflexão das crianças ao compararem outros tempos com a atualidade, reconhecendo-se assim a evolução histórica e as mudanças que ocorreram ao longo do tempo, com os benefícios e malefícios decorrentes delas.

Ainda segundo Hannoun, a criança percebe os ritmos experimentando a repetição dos acontecimentos desde a primeira infância quando essa percepção é biológica, para satisfazer suas necessidades fisiológicas; ampliando a percepção e reconhecendo os intervalos dia/noite, o horário das aulas, os recreios; mais tarde as estações do ano e os ritmos sociais como, os finais de semana, as férias e feriados.

Hannoun explica que, para que a criança compreenda as estruturas do tempo é preciso que ela descentre em relação à categoria ritmo. Isso ocorrerá quando a criança perceber que as outras pessoas, que com ela convivem, têm em sua rotina atividades diferentes das suas. Na escola, os momentos de socialização em que as crianças contam as particularidades de suas vivências, as rotinas familiares com diferentes acontecimentos, são momentos em que elas observam e podem verificar que existem diferentes maneiras de viver como, por exemplo, os diferentes horários em que seus pais trabalham. Os conhecimentos que as crianças trazem constituem referências de outros ritmos de vida, favorecendo a descentração delas em relação ao tempo, ou seja, que o tempo existe independente da sua própria existência: “Esto le ayudará a apreender el tiempo em forma cada vez más independiente de su propia existencia. Una vez más diremos que es necesario “despegar” el tiempo del niño, tal como teníamos que “despegar” su espacio” (HANNOUN, 1977, p.99) ¹⁶.

Para que a criança amplie o conceito de ritmo é necessário que ela vivencie, perceba e conceba a repetição regular das coisas. O tempo somente poderá ser vivido e percebido experimentando a cadência da música, por exemplo, sendo que a aprendizagem e percepção dos ritmos na escola é muito importante, não somente com o objetivo de ampliar o conhecimento na área musical, como também para o desenvolvimento de outras habilidades, pois o reconhecimento de um ritmo em uma série de sons significa reconhecer o que é comum em

¹⁶ Isso vai ajudá-la a entender o tempo de forma cada vez mais independente de sua própria existência. Uma vez mais diremos que é necessário descolar a criança do tempo, tal como tínhamos que descolá-la de seu espaço. (Tradução da autora).

diferentes sons em um determinado período de tempo. Posteriormente, essa aprendizagem auxiliará a criança a reconhecer outras regularidades como o que acontece com os fenômenos da natureza, como as estações do ano, que se repetem a um determinado tempo, ou seja, reconhecer o que existiu em comum naqueles determinados períodos de tempo (Idem, 1977).

Hannoun explica a importância de a criança distinguir o que é singular do que é essencial, assim, poderá perceber que os objetos e os seres vivos fazem parte de um determinado conjunto ou classe, as causas se hierarquizam em fundamentais ou secundárias, o espaço está organizado em diferentes orientações e dimensões, e que o tempo também é organizado, pois é ritmizado. O tempo é ritmizado quer seja na vida biológica, na vida social, na história dos homens e de tudo mais.

Segundo Hannoun, por volta dos nove anos, dependendo do seu desenvolvimento e das experiências vividas, a criança poderá considerar que acontecimentos que a rodeiam não estão sempre relacionados com ela como o único ponto de referência temporal, e sim considerar que qualquer momento poderá servir de ponto de referência temporal.

O reconhecimento das datas e a utilização do calendário são atividades que podem ser desenvolvidas para que as crianças se aproximem desses instrumentos que registram o tempo. Mas o fato da criança reconhecer ou utilizar o calendário não significa que ela consiga situar os acontecimentos no tempo, com precisão, de acordo com uma data (HANNOUN, 1977).

A meta principal a se alcançar é favorecer que a criança construa a estrutura de tempo, de tal forma que ela consiga identificar o passado o mais longínquo possível e a realizar tentativas de previsão dos fatos cada vez mais projetada no futuro (Idem, 1977). Em relação ao passado, trata-se de penetrar nos domínios da história, não se resumindo a contar histórias, mas permitindo que a criança se mantenha em seu mundo, o da imaginação. Na escola, os relatos sobre fatos históricos podem ser o ponto de partida para a realização de um estudo comparativo entre a época atual, os costumes, as vestimentas, o modo de vida e a realidade da época do acontecimento citado, para que elas se apropriem da profundidade do passado, um passado que se baseie em comprovações observáveis (Ibidem, 1977).

As atividades escolares deverão levar a criança gradualmente a considerar a sucessão e a simultaneidade independentes de sua própria situação temporal, como por exemplo: compreender que os acontecimentos históricos aconteceram em um tempo em que ela não havia nascido e, posteriormente, que acontecimentos históricos aconteceram nas mesmas datas em locais

diferentes. A generalização do conceito de sucessão e simultaneidade será possível para a criança quando, a partir de documentos, da história da cidade ou do bairro onde estiver localizada a escola, enfim, da história significativa para ela e assim consiga fazer uma retrospectiva no tempo. Hannoun acredita que algumas vezes os alunos do ensino fundamental, mesmo aqueles que não se interessam em ouvir sobre a história, podem se interessar em redescobri-la, vivenciando a história recente de locais e pessoas que ela conhece, e assim superando o período em que se interessam mais pelos relatos dos acontecimentos de suas vidas, passando a se interessarem pelos fatos históricos mais especificamente (HANNOUN, 1977, p.108).

Além disso, para acontecer a descentração da duração é necessário que a criança passe da compreensão da “duração do tempo subjetiva” à “duração do tempo objetiva”, ou seja, quando ela compreender que a duração do tempo não é diferente de acordo com o seu estado emocional, ou quando ela perceber que a marcação do tempo, pelo relógio, acontece de maneira igual nos momentos de atividades lúdicas ou brincadeiras, e nos momentos de atividades que exijam mais concentração, como ler ou escrever um texto.

Segundo Hannoun saber ler as horas e utilizar a divisão do tempo é mais que uma questão social, observar as horas e relacionar com os acontecimentos escolares ajudará a criança a perceber o tempo como um elemento do mundo onde ela vive. O trabalho escolar organizado como uma cooperativa, em que a criança participa da elaboração do plano de estudo, poderá favorecer a compreensão e a organização da duração das atividades. Importante lembrar, nesse contexto, que as crianças podem elaborar um plano de trabalho, com a duração para o seu desenrolar proporcional à idade delas e ao seu desenvolvimento.

Em suma, para ajudar a criança a superar o egocentrismo e o sincretismo que ela apresenta, ao tomarem contato com noções de espaço e tempo, é fundamental o tateio experimental, a repetição das ações e o posterior relato oral ou escrito. No princípio a criança não saberá elaborar um relato porque ela ainda não sabe dispor mentalmente os acontecimentos no tempo. Também ainda não consegue expressar-se com palavras precisas, limitando-se a utilizar os termos como: “então” ou “depois”. O relato é a tomada de consciência das nossas ações. Nas palavras de Hannoun (1977):

Esto nos conduce a la significación profunda de nuestra obra educacional. Tenemos que ayudar a los niños a vivir su vida, a incorporarse a ella de la manera más total, más intensa y más veraz posible. Pero sin perder visión, al contrario, tenemos que ayudarles a tomar conciencia de ella. Desear, pero tomar conciencia de sus deseos. Tener medo, pero tomar

conciencia de ese miedo. Vivir las categorías del tiempo, del espacio o objeto, pero tomando la suficiente distancia como para concientizarlas. De esa conciencia surgirán la percepción y después la concepción del mundo. Es todo el porvenir de nuestros hijos, son los adultos de mañana que se reencuentran em esse acto de volverse sobre si mismo para verse vivir. Allí debemos ayudar, es ésta la significación profunda de nuestro rol (HANNOUN, 1977, p.114) ¹⁷.

As manifestações do egocentrismo e do sincretismo no desenvolvimento intelectual das crianças interferem na elaboração de suas interpretações e concepções, o que Hannoun denomina de interpretação de maneira própria.

Com o embasamento teórico aqui apresentado, buscando trazer a realidade e as discussões sobre fatos atuais, para o interior do processo de ensino aprendizagem, valorizando o trabalho conjunto da turma, elaborei um projeto de ensino que foi desenvolvido com as crianças na EMEI. No capítulo III apresento o campo dessa pesquisa com seus atores principais, a rotina de trabalho que favorece o desenvolvimento de ações ambientais.

¹⁷ Isso leva ao significado profundo de nossa obra educacional. Temos de ajudar as crianças a viverem suas vidas, a incorporar-se a ela da maneira mais completa, mais intensa e mais verdadeira possível. Mas sem perder a visão, ao contrário, devemos ajudar-lhes a tomar consciência dela. Desejar, mas tomando consciência de seus desejos. Tendo medo, mas tomando consciência desse medo. Viver as categorias do tempo, do espaço ou do objeto, mas tendo distância suficiente para conscientizar-se delas. Dessa tomada de consciência surgirá a percepção e depois a concepção do mundo. É todo esse futuro de nossas crianças, serão os adultos de amanhã que se reencontram neste ato de voltar-se sobre si mesmos, para ver-se viver. Então devemos ajudar, pois esta é a significação profunda do nosso papel (Tradução da autora).

CAPÍTULO 3

CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA E A DINÂMICA DE TRABALHO

3.1 As Escolas de Educação Infantil em Paulínia

A pesquisa desenvolvida sobre o Ambiente da escola aconteceu em uma EMEI, na cidade de Paulínia. EMEI é uma sigla que identifica as Escolas Municipais de Educação Infantil. As EMEIs constituíam o segmento da educação que atendiam no município as crianças de três a seis anos até o ano de 2008. No ano seguinte foi iniciada a implantação do Ensino de Nove Anos no Ensino Fundamental, e as crianças de seis anos passaram a ingressar no primeiro ano do ensino fundamental nas escolas designadas como EMEF, Escolas Municipais de Ensino Fundamental, para crianças de seis à quinze anos, do primeiro ao nono ano.

Na cidade de Paulínia as escolas de educação infantil foram implantadas nos anos 1970, para acolherem crianças de 3 a 6 anos de idade. Nos anos de 1971 e 1972 foram construídas cinco escolas de educação infantil, que eram denominadas naquela época de Parques Infantis. Quando foram inaugurados, atendiam à população em dois períodos de quatro horas: manhã e tarde. Os Parques Infantis eram administrados por uma diretora; com uma professora para cada turma de

até 25 crianças e um quadro de funcionários de apoio com monitoras, merendeiras, serventes e jardineiro.

As crianças eram agrupadas em turmas de acordo com a idade cronológica, sendo o critério a idade completada no ano de janeiro a dezembro. As turmas correspondiam aos denominados “níveis”, sendo o nível I crianças para de 3 anos, nível II para crianças de 4 anos, nível III para crianças de 5 anos e nível IV para crianças de 6 anos.

Havia uma equipe de psicólogas que assessoravam todas as escolas, as diretoras e as professoras. Essas orientações aconteciam em reuniões de estudo, em todo o município. Posteriormente, decorrente de uma reestruturação no quadro de funcionários da Prefeitura, ocorreu a separação das equipes: as psicólogas ficaram na área da saúde e as pedagogas na área da educação.

No ano de 1976, aconteceu uma nova reestruturação na rede, o atendimento para as crianças da faixa etária de 3 a 6 anos passou a ser em período integral, oito horas diárias, para atender a demanda de crianças, que precisavam de acolhimento enquanto suas mães se ausentavam de suas casas para trabalhar. Em 1977 foi sistematizado e documentado o projeto Período Integral. As escolas continuaram a oferecer, em menor número, salas em período parcial, para atender às crianças cujas mães não trabalhavam fora, pois uma condição para o atendimento da criança em período integral sempre foi a declaração de vínculo empregatício da mãe.

Com o desenvolvimento e o crescente interesse pela Educação Infantil no Brasil, a concepção de Parque Infantil já não mais atendia às características presentes no município. Foi revista a nomenclatura em função da mudança no atendimento às crianças, que além de cuidar da higiene e alimentação no período de acolhimento, esse espaço escolar passou também a cuidar do desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças. Assim, a partir de 1977 todas as instituições de ensino infantil, para crianças de três a seis anos, passam a ser denominadas de Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI.

A EMEI Rachel Balista Amatte, onde aconteceu esta pesquisa, foi criada em 1971 ainda com a denominação de Parque Infantil, sendo a primeira escola de Educação Infantil de Paulínia. Funcionou em período integral, atendendo crianças que permaneciam nela por oito horas diárias. Com o aumento de bairros periféricos na cidade houve a necessidade de nova reorganização das escolas de Educação Infantil; as situadas em bairros mais distantes e também as com maior número de alunos, continuaram a atender a população em período integral. A EMEI Rachel por

estar localizada na região central do município, e também em decorrência de sua estrutura física, com poucas salas de aula e banheiros inadequados para o funcionamento em período integral, ficou restrita somente ao período parcial, ou seja, voltou a funcionar em dois períodos de quatro horas, um de manhã e outro à tarde, atendendo quatro turmas em cada período.

3.2 A EMEI Rachel Balista Amatte

Situada na Rua Mansueto Breda 110, no bairro Santa Cecília, a unidade funciona em prédio próprio composto de: quatro salas de aula, um salão de refeições, uma sala de vídeo, dois banheiros para as crianças, uma biblioteca, um galpão aberto, ampla área verde com brinquedos recreativos e uma casinha pré-fabricada, áreas onde as crianças têm acesso. Outros espaços são a sala da direção, a secretaria, sala de monitoras, cozinha, banheiro para adultos e área de serviço.

A escola tem uma equipe responsável composta de: corpo administrativo com uma diretora; uma monitora (secretária); corpo pedagógico com dez professoras; e corpo operacional de apoio com três monitoras, um zelador, quatro cozinheiras e cinco serventes. A diretora acumula as funções de diretora e orientadora pedagógica.

As crianças atendidas na EMEI são os moradores do bairro e arredores, e também as de bairros mais distantes que são transportadas para a escola de ônibus escolar oferecido pela prefeitura, uma vez nas escolas mais próximas desses bairros não existem vagas suficientes e em alguns ainda não contam com escolas instaladas.

O funcionamento da escola acontece em dois turnos, existem salas de níveis I, II e III nos dois períodos. No nível I são matriculadas as crianças que completam quatro anos até 31 de dezembro do ano letivo; no nível II, as crianças que completam cinco anos no ano letivo; e no nível III, aquelas que completam seis anos no ano letivo. As classes são heterogêneas, o que favorece a troca de conhecimento entre as crianças. As turmas de nível I comportam até 18 crianças por turma; no nível II, até 25 crianças; e no nível III, até 27 crianças.

No Projeto Político Pedagógico o educando é o centro da escola, devendo as ações da equipe escolar propiciar a formação integral das crianças, respeitando-as e levando em conta a sua experiência prévia, sua autonomia, sua criatividade, sua personalidade e cultura.

Os conteúdos curriculares estão descritos em uma lista que contempla: o conhecimento lingüístico; linguagem plástica; matemática; leitura e escrita; ciências naturais; e ciências sociais.

Podemos classificar as atividades desenvolvidas na Educação Infantil como: permanentes, aquelas que acontecem diariamente em sala de aula (Roda da Conversa; Cantos de desenho, recorte/colagem, modelagem, escrita, pintura, jogos de construção, jogos de mesa; Roda de avaliação); as atividades extraclasse, desenvolvidas nos espaços externos como no parque, areia, gramado, casinha e galpão; e as atividades extraordinárias, como as de aula-passeio, as festas e comemorações. Cada professora junto com sua turma elabora os projetos no decorrer do ano letivo, cujos objetivos serão estipulados de acordo com o interesse das turmas e com o nível de conhecimento das crianças.

Até o ano de 2008 as crianças matriculadas no nível III eram aquelas que completavam seis anos no decorrer do ano letivo, até 31 de dezembro. A partir do ano letivo de 2009, a rede municipal de educação infantil em Paulínia sofreu nova reformulação, atendendo às exigências do governo federal com a implantação do Ensino de Nove Anos. Ao instituir essa forma de ensino, o Ministério da Educação considerou de suma importância inserir as crianças de seis anos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O Ministério da Educação considera que assim estará oferecendo uma escolarização mais construtiva, como também assegurar a todas as crianças do Brasil, um tempo mais longo de período escolar, com maiores oportunidades de aprender, concorrendo assim com uma aprendizagem mais efetiva. Para organizar a inclusão das crianças as prefeituras tiveram um período de transição, sendo então um processo gradual. A Secretaria de Educação de Paulínia optou por acatar a sugestão do MEC, considerando que as crianças que completarem seis anos até o dia 31 de março do ano do ingresso, devem ter sua matrícula garantida no 1º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2004). Portanto as crianças que participaram dessa pesquisa foram encaminhadas para as EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental no ano seguinte, em 2009.

3.3 A Rotina da EMEI Rachel

No ano de 2008, ano letivo de realização da pesquisa de campo, a EMEI Rachel contava com quatro turmas no período da tarde. Uma sala de nível I, duas salas de nível II e uma de nível III. Para que todos utilizassem o espaço comum, elaboramos um horário de atividades extra-sala para cada turma da escola. Nessa Rotina Semanal cada turma tinha um dia para atividades

extraclasse: na biblioteca, na casinha de bonecas, educação física no galpão e no vídeo. As atividades de educação física e recreação eram desenvolvidas no galpão com horário pré-determinado. As aulas de educação física eram ministradas por uma professora, que acompanha somente as turmas de nível III. Uma das atividades extraclasse, que é diária é a utilização do parque tinha um horário diário, garantindo que todas as turmas tivessem seu momento de descontração nesse espaço.

A seguir, são apresentadas algumas fotos ilustrativas de alguns espaços da escola e atividades semanais realizadas com as crianças:



Ilustração 1-Brincar no parque uma atividade de todos os dias.



Ilustração 2- Quarta-feira dia de brincar na casinha.



Ilustração 3- Quinta-feira dia de jogos de construção.



Ilustração 4 - Sexta-feira, dia de assistir ao vídeo.

A Rotina Semanal da Turma do Cachorrinho, nome da turma em que a pesquisa de campo ocorreu, era constituída de: 2ª feira – biblioteca e educação física, 3ª feira – educação física, 4ª feira – casinha, 5ª feira – momento Lego (jogos de construção), 6ª feira – vídeo. Essa Rotina estava sujeita a alterações, conforme o planejamento da escola, em virtude de comemorações, alterações climáticas e outras eventualidades.

Quando tínhamos alguma alteração na rotina as crianças eram comunicadas sobre os motivos pois, acredito que ao estabelecermos uma rotina de atividades estamos favorecendo que elas reconheçam e gradualmente construam as noções de tempo, dia e semana. Assim como valorizem essa atitude como uma organização do tempo.

Os “combinados”, anteriormente citados que foram acordados entre os componentes da turma, são observados por todos os adultos da escola, reforçando assim a sua importância para que todos sejam respeitados.

O desenvolvimento das atividades da turma em sala precisa ser coordenado com as atividades do espaço comum. Assim, a organização das atividades da turma em sala de aula

seguia um esquema que contemplava as atividades próprias da organização de sala freinetiana, que valorizava o tempo para que as crianças realizassem suas atividades com tranquilidade. As atividades de expressão livre, como conversas na roda, atividades de registro por desenhos, leitura e escrita, pintura, recorte e colagem, jogos de quebra cabeça, de construção de desafios entre outros, eram intercaladas com as atividades extraclasse de educação física, casinha e parque que eram desenvolvidas na parte externa da escola, com horário previsto e estipulado.

3.4 Rotina da Turma do Cachorrinho

As crianças da turma do nível III-B, do período da tarde, a turma do Cachorrinho, quando chegavam à escola se dirigiam à sala, elas já reconheciam a rotina diária, entravam e guardavam seus pertences realizando, assim, a primeira atividade pedagógica, a organização do espaço comum.



Ilustração 5- Entrada das crianças.

Todas as crianças reconheciam a rotina da turma e quase todas participavam ativamente dela. A elaboração de uma rotina tem como objetivo principal, fornecer ao grupo um roteiro de

atividades elencadas de acordo com o tempo disponível. No início do ano letivo elaboramos a rotina diária e as crianças participaram da elaboração, com sugestões. Tentamos entremear as atividades da turma na classe, com a rotina das atividades extraclasse, organizando a divisão do tempo. Quando há necessidade de alguma alteração na rotina, elas serão discutidas no grupo. Esse procedimento faz com que as crianças saibam como funciona o ambiente escolar, e porque as atividades são escolhidas para determinado um dia e/ou hora. Os pais foram comunicados sobre a rotina, para que compreendessem que no ambiente escolar existem regras e organização das atividades.

Após a chegada de todos e dos cumprimentos, as crianças já procuravam pelo nome, que era colocado em um “quadro de fichas de nomes”. Observando o quadro de fichas, todos sabiam (eles e a professora) quem estava presente.



Ilustração 6 - Crianças procurando seus nomes e colocando-os no quadro de chamada.

Nessa atividade que parece tão simples eram trabalhados diversos conteúdos da educação infantil. Ao procurar o seu nome, a criança observava todos os outros, para pegar o seu,

descartando os outros nomes. Ao longo do tempo identificavam também os outros nomes, geralmente os dos amigos. Naturalmente se interessavam pelas letras, aprendendo a esperar a sua vez e a respeitar o espaço dos colegas. Segundo Hannoun (1977), “El niño es um ser social que debe aprender a vivir com los demás” (p. 10) ¹⁸. O contato com as outras crianças permite que a elas construam sua identidade, numa relação de revelação de ideias e sentimentos, mas também aprendem a identificar quando e o quê deve ser dito, ou não, naquele ambiente. A atividade seguinte era sentarmos em círculo para a Roda da Conversa.

3.4.1 A Roda da Conversa

Na Roda da Conversa as crianças conversavam, contavam novidades, também era o momento de retomarmos os projetos, e combinar as atividades do dia. Na 2ª feira, esse momento era mais amplo, todas as crianças que quisessem podiam contar suas novidades, algum fato que aconteceu no final de semana, alguma descoberta, histórias e fatos ocorridos em outros espaços e até mesmo sonhos e preocupações.

A Roda da Conversa pode acontecer sempre que necessário, para resolvermos as questões que apareciam ou também para socializarmos alguma descoberta.



Ilustração 7- A Roda da Conversa.

¹⁸ A criança é um ser social que deve aprender a viver com os demais.

3.4.2 Atribuição do Ajudante do Dia

Todos os dias no início do período, ainda sentadas em círculo, as crianças desenvolviam as seguintes atividades: a denominação do ajudante do dia, a contagem das crianças presentes, a distribuição das fichas dos nomes e a montagem do cabeçalho.

O ajudante do dia, na organização de classe, é responsável pelas atividades iniciais. Para ser identificado, foi elaborada uma lista com todos os nomes das crianças da turma em ordem alfabética, onde era identificado o nome e marcado com um sinal (X) colorido. Esse processo permite garantir a “vez de ser ajudante” para todas as crianças, inclusive para aquela que precisou faltar, assim ela não perderá a sua vez, e todas têm a oportunidade de ter esse dia, que para elas era muito significativo.



Ilustração 8- Verificando o ajudante do dia na listagem.

As atribuições do ajudante são muito importantes, é ele quem faz a contagem do número de crianças presentes e ausentes, a quantidade de meninos e meninas, realiza a operação de somar, o registro na lousa e compõe o cabeçalho com fichas imantadas. Ele levará os livros que foram emprestados até a biblioteca da escola, auxiliará aos colegas que se machucarem levando-os até a monitora (que se encarrega de cuidar dos ferimentos e dores), pegará o suporte com as escovas de dente para a escovação e guardará após o uso; enfim é o (a) representante da turma nesse dia. As crianças esperam o seu “dia de ser ajudante”, esse fato traz uma motivação para que sejam freqüentes, também auxilia no desenvolvimento delas proporcionando um momento de aprendizagem da identificação dos nomes da lista.



Ilustração 9 Criança realiza a montagem do cabeçalho.

Depois da Rotina de Entrada acontecia a Roda da Conversa conforme explicado anteriormente. Terminada a roda, as crianças podiam escolher em que ambiente trabalhar. Existiam atividades individuais elaboradas e realizadas com a professora, em um grupo determinado. Essas atividades tinham um objetivo específico, e existiam para garantir que todas as crianças tivessem registradas as atividades desenvolvidas nos projetos, como por exemplo, os registros das atividades do projeto sobre a EMEI. Nessas atividades individuais também aconteciam as avaliações; em que as crianças avaliavam seu desempenho, comparando seus trabalhos anteriores.

3.4.3 Atividades Diversificadas

As atividades de sala de aula foram desenvolvidas em um espaço físico dividido em ambientes. Em cada ambiente era realizada uma atividade específica: desenho; recorte/colagem; escrita; jogos de construção; jogos de mesa; massa de modelar; e biblioteca de sala. As crianças escolhiam em qual ambiente iriam trabalhar.

Quando as crianças terminavam a atividade escolhida, elas tinham a oportunidade para fazer outra, propiciando assim um rodízio. O “combinado” que organizava a realização do rodízio era que a criança observasse se havia uma “vaga” ou espaço no outro ambiente de trabalho, para

então acontecesse a mudança. O que parece um simples detalhe era, na prática, uma aprendizagem para eles, podiam escolher novamente onde trabalhar, fazendo sem perceber a relação termo a termo ao verificar a existência de uma “vaga”. Portanto, tinham que esperar a sua vez e respeitar a vez do outro.

Pintura

Na atividade de pintura as crianças experimentavam a autonomia ao trabalharem com tintas, realizando representações de diferentes temas, conhecendo e nomeando as cores, fazendo misturas e assim descobrindo novas tonalidades, utilizando diferentes materiais e diferentes tipos de papéis (sulfite, pardo, cartolinas e papel cartão).

O produto final da atividade tinha uma finalidade como, por exemplo, ilustrar um projeto ou o calendário do mês, enfim, elas realizavam uma atividade significativa para qual escolhiam a temática.



Ilustração 10 - Atividade de pintura.

Atividades com jogos de mesa

Os jogos de Quebra-Cabeça era uma atividade desafiadora para as crianças, nessa atividade elas tinham um obstáculo imediato para vencer - combinar as peças, experimentado encaixar os recortes de maneira que não sobre nenhuma peça solta. Essa era uma maneira que as crianças geralmente realizavam as primeiras montagens do jogo, revelando uma situação de tateio experimental. Outra forma de jogar, que acontece posteriormente, quando elas já conhecem a figura que será formada, é um desenvolvimento diferente, pois elas já não precisam encaixar as peças para depois verificar o efeito, numa tentativa de ensaio e erro, ela consegue fazer relações entre a figura que espera ser montada com as imagens recortadas do jogo. O desenvolvimento propiciado nessa segunda maneira é diferente da primeira, pois ela busca uma imagem identificando as partes e procurando montar a imagem completa.

Essa atividade requer das crianças uma concentração singular, e geralmente era realizada individualmente, como no exemplo abaixo.



Ilustração 11- Atividade com quebra-cabeças.

Mas em alguns momentos as crianças se organizavam em duplas para realizarem essa montagem, demonstrando perceber que ao dividirem o espaço e a atividade, chegavam ao êxito com mais rapidez, com o auxílio do outro, experimentando a cooperação entre elas.

Jogos de Construção

Nas atividades com os jogos de construção, de encaixe, eram desenvolvidas as habilidades motoras mais sutis, ele também é um jogo simbólico, pois, permite a construção de artefatos. Nas interações as crianças utilizavam a linguagem para buscar informações, confrontar seu ponto de vista com os das outras crianças, antecipar as coordenações de suas ações, procurar soluções alternativas enfim utilizavam a linguagem como instrumento de comunicação com o outro.



Ilustração 12 - Atividades com jogos de construção.

Atividades de Desenho e Escrita

A criança desenha para se divertir, para representar “o que” conhece sobre o Ambiente onde está inserida. Ela precisa ter a liberdade de escolher o que vai desenhando, mas também é importante intercalar esse trabalho com o orientado, ou seja, desenhando sobre um tema escolhido, pois assim ela terá a dimensão de sua capacidade de representação. Segundo Freinet (1977):

O desenho, meio de acção sobre o ambiente, se a criança se encontra num ambiente onde o instrumento não desempenha qualquer papel, se não vê desenhando, se não tem alguém à sua volta que dê atenção às suas primeiras produções, experimentará menos intensamente e menos depressa o sentimento do êxito do desenho. Terá menos tendência para utilizar o desenho como o meio de acção sobre o ambiente e, mais tarde, como forma de expressão (p.46).

Quando o ambiente escolar favorece a expressão livre da criança, ela se sente segura para desenhando, fazendo tantas produções quanto forem necessárias. Esses são os tateios experimentais, que ela fará para conseguir elaborar a representação que busca. Se para Freinet a imprensa na

escola foi o seu ponto principal de expressão livre, na Educação Infantil o desenho é a livre expressão da criança.



Ilustração 13 – Desenhando.

Algumas crianças ainda têm no desenho a sua forma de expressão, mas outras se interessam de maneira mais efetiva pelo registro de suas idéias com palavras. A relação entre essas duas atividades – desenhar e escrever – pode acontecer de maneira praticamente “natural”. Enquanto a criança se realizar desenhando estará representando para as outras pessoas as suas ideias, mas quando ela percebe que as palavras representam “o que” ela conhece, percebe também a importância de escrever e nomear o que ela conhece, imagina e pensa. Freinet denomina de “bifurcação” esse momento que a criança vivencia ao representar o seu pensamento e criatividade.

Bifurcação- a criança inclui em seus desenhos algumas formas de escrita, ela vê os adultos utilizarem a escrita e imita essa ação. Por volta dos quatro anos pode ocorrer um inusitado, quando a criança “sente que se exprime melhor através da escrita do que através do desenho e, por conformismo, o meio a encoraja nesse sentido, pode acontecer que deixe completamente de desenhar por não experimentar qualquer necessidade de fazê-lo”. Com a grande maioria das crianças “o êxito alcançado pelo desenho nessa idade é tão completo, tão profundo e tão subjetivo, que a criança o conserva durante largo tempo como o principal meio de ação e de expressão, reconhecendo a expressão escrita um caracter meramente acessório ou complementar (FREINET, 1977, p.50).

Desenho na lousa

Desenhar na lousa era uma das atividades que as crianças realizavam em dupla ou em trio. Essa turma, em especial, criou a socialização de seus desenhos na lousa. Um dia, uma das duplas contou para a turma uma história - desenhada, com os desenhos que tinham feito na lousa; as crianças assistiram e apreciaram a idéia, que passou a ser mais uma atividade para ser realizada e depois socializada.



Ilustração 14 atividade de desenhar na lousa e contar a história.

Esta foi uma atividade criada a partir de uma idéia das crianças que se tornou atividade permanente. Assim após a arrumação da sala, o grupo que tinha elaborado um desenho contava para a turma a história que haviam desenhado, com riqueza de detalhes. Nesses momentos observei que as crianças representavam em suas produções “o que” havíamos trabalhado no projeto sobre os Ambientes, pois nas produções estavam presentes diferentes ambientes, caracterizados com figuras humanas, animais e árvores em cenários urbanos e rurais.

Calendário

As crianças desde muito pequenas estão em contato com o calendário, em casa com as famílias. Geralmente participam de uma rotina que é caracterizada pelas atividades de seus familiares: os dias da semana em que seus pais trabalham e as crianças vão à escola, os do finais de semana em que vão às compras, fazem visitas ou tem momentos de lazer.

Desde o nível I acontece o uso de calendário com as crianças, como instrumento para marcar o tempo e também para organizar a rotina semanal. No início trabalhamos um calendário coletivo e nele são marcados os acontecimentos importantes, os aniversários, as comemorações, os feriados, o início das férias e o retorno das aulas. Nos níveis II e III cada criança tem o seu calendário, ilustrado com um desenho, onde são marcados os dias especiais, como aniversários e outras datas importantes. Completar o calendário é uma atividade permanente, realizada diariamente, pode ser identificar o dia e pintá-lo, ou em um nível maior de dificuldade, quando completam a sequência numérica.



Ilustração 15 - Criança observando o calendário da sala, para completar o seu individual.

O objetivo específico da utilização do calendário é favorecer que as crianças reconheçam esse objeto como um marcador do tempo. Outros objetivos complementares são: o reconhecimento dos números e da sequência numérica. Um aspecto muito importante é que elas constatem que ao acompanhar o calendário podem visualizar a chegada de um acontecimento importante, construindo assim o conceito de dia, semana e mês. Cada criança tem o compromisso de manter seu calendário em dia.

Recorte e colagem

As atividades de recorte e colagem eram, ao mesmo tempo, uma atividade de desenvolvimento da motricidade fina, incentivando que as crianças desenvolvessem o controle de seus movimentos para segurar a tesoura; a apreensão da tesoura e a coordenação dos movimentos

dos dedos com os movimentos dos olhos; bem como uma atividade que envolve leitura, pois quando ela escolhe a figura para utilizar buscou uma entre todas as impressas nas revistas; realizando assim a classificação de todas as figuras que viu e escolheu uma em especial.



Ilustração 16 - realizando recortes e colagens

Ao colar e elaborar um desenho com aquela figura, a criança montou uma nova figura realizando assim a releitura dessa imagem, pois inseriu elementos do seu contexto social e individual, criando um novo cenário. Ela não recorta aleatoriamente, ela escolhe o que será recortado e, depois, escolhe novamente como vai fazer a composição de um novo cenário. No ambiente de recorte e colagem as crianças podiam experimentar utilizar outros materiais disponíveis, como papéis recortados, palitos, esferas, cola colorida, areia colorida e outros.

A Biblioteca de sala

A biblioteca de sala era um espaço muito utilizado pelas crianças. Essa atividade podia ser escolhida como todas as outras e quando a criança faz uma leitura, sozinha ou em grupo, está buscando conhecimento, de forma lúdica. Nesse ambiente da sala existe o suficiente para que as crianças realizem a leitura: uma estante com livros e um tapete, onde até três crianças podiam se acomodar para ler livros de história, álbuns da turma (coleções de textos ilustrados com desenhos), revistas diversas e livros didáticos.

Escolher um livro para ler é uma atividade muito importante. Para tanto é necessário que a quantidade e diversidade de temas e de livros exceda ao número de crianças; assim favorecerá a realização em grupo. Quando a criança vivencia a utilização de livros em grupo, ela divide o seu conhecimento, multiplica a interpretação das histórias, do reconhecimento do código escrito, e constrói a sua identidade.

Mesmo tendo a biblioteca na sala, uma vez por semana, na segunda-feira, as crianças iam à biblioteca da escola em pequenos grupos, para escolherem um ou dois livros para lerem em casa com suas famílias. Elas tinham dois dias para lerem, e após esse prazo deveriam devolver os livros em perfeito estado, mais uma atividade que privilegia a autonomia e o comprometimento das crianças com a escola.



Ilustração 17 - A biblioteca na sala para momentos de leitura

Utilizando massa de modelar

O trabalho com a massa de modelar, sem temática estipulada e com liberdade, permite que a criança desenvolva sua criatividade, a organização de ideias, a elaboração de uma história entre outras. Elas podem também desenvolver as habilidades motoras de amassar, enrolar, construir diferentes formas geométricas e criar interpretações do cotidiano (fazer pizzas, jogar futebol, montar cenários). Brincando, as crianças experimentam a conservação de massa e volume.



Ilustração 18 - atividade com massa de modelar

As atividades desenvolvidas com as crianças do nível III, turma do Cachorrinho, têm como objetivo a exploração do ambiente físico e social, foram organizadas para favorecerem a autonomia. O fato das crianças escolherem onde trabalhar atribui a todas as atividades a mesma importância, assim elas podiam experimentar com interesse cada uma delas. Aqui as crianças realizavam as primeiras aproximações com a leitura e escrita em atividades de registro das suas descobertas. As crianças tinham autonomia para desenhar, mesmo quando a atividade era de registro de descobertas ela escolhia em que momento fazer, para assim preservar seu interesse e permitir que sua interpretação fosse espontânea.

A metodologia de ensino do trabalho com as crianças

O planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido na EMEI é realizado no decorrer do ano letivo. As professoras das turmas têm autonomia para organizar projetos com temas escolhidos pelas crianças entrelaçados ao conteúdo contido no currículo mínimo descrito no Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino. Não elaboramos um plano de ensino anual, com assuntos, conteúdos e atividades previstas e elencadas em ordem cronológica, como ocorre em outros níveis de ensino; mas sim planejamos as atividades a serem propostas no decorrer do processo ensino-aprendizagem, buscando no interesse das crianças e no conhecimento prévio veiculados nos momentos de interação os assuntos a serem estudados e discutidos.

As datas comemorativas são consideradas como expressão do cotidiano e do contexto social da comunidade escolar -a escola, as crianças e suas famílias- e são integradas ao

planejamento. Contamos com a participação das famílias das crianças sempre presentes nessas comemorações.

A escolha dos assuntos a serem estudados acontece nas Rodas da Conversa no início do dia. Nesse momento de interação os questionamentos, as dúvidas, os fatos e acontecimentos ocorridos fora da escola, enfim o que as crianças chamam de novidades, são contadas e comentadas. A Roda da Conversa pode acontecer em qualquer momento. É muito comum que discutamos as questões, como por exemplo: a resolução de conflitos entre as crianças quando eles acontecem. A Roda da Conversa no final do período tem como objetivo realizar uma avaliação do dia. Essa atividade reúne indivíduos deferentes, com histórias e saberes próprios, que nessa interação “processam” durante a troca de idéias outras novas, originadas desse momento. É importante nesse processo “a constância dos encontros para que exista um entrelaçamento dos significados individuais. A interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes até uma linguagem própria.” (WARSCHAUER, 1993, p.46). Ainda segundo Warschauer, a roda é “momento de diálogo, por excelência, em que há interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador, ou professora por exemplo.” (Idem, p.47).

Quando o grupo, ou a maior parte dele demonstra interesse por um dos assuntos veiculados, propomos que esse seja estudado em atividades de pesquisa cujos resultados são posteriormente registrados. O tempo de desenvolvimento de um projeto é variável e flexível, pois somente durante o mesmo verificamos se o interesse das crianças realmente se mantém. As atividades são elaboradas no decorrer do projeto.

Ao recolher os indicadores de como as questões ambientais se colocam nas vivências das crianças, valorizo o seu conhecimento prévio e ao permitir que elas relacionem esse conhecimento, encontrado no senso-comum, com o conhecimento historicamente constituído, favoreço a sua reconstrução de maneira que seja significativo para elas, mas também que se encaminhem à aquisição do conhecimento formal estabelecido.

As orientações didáticas da pedagogia Freinet não são conflitantes com a orientação da escola. As diferenças estão na escolha das estratégias de ensino, como por exemplo: a maneira pela qual as crianças elaboram os registros, a utilização de atividades com desenhos prontos, previamente elaborados.

Para organizar o trabalho da turma segundo as orientações da Pedagogia Freinet, elaboramos uma rotina que contemplasse as exigências da rotina da escola, mas que também

assegurasse o tempo adequado para as atividades e a organização das crianças no trabalho em sala. Os horários de entrada, merenda, escovação, dos transportes escolares têm flexibilidade limitada. Eles são fixos e estabelecidos em uma escala para atender a todas as turmas. Nesses momentos as monitoras orientam as crianças.

Devo destacar ainda que na Educação Infantil a interdisciplinaridade é um fato, diferentemente de outros níveis escolares e também constituiu uma característica do trabalho realizado com as crianças. Os temas são abordados sob perspectiva múltipla, envolvendo as áreas de comunicação e linguagem oral, gráfica e escrita; do conhecimento lógico matemático; dos conhecimentos sociais, das ciências físicas e biológicas integrados, não se colocando segmentação entre os conteúdos. Essa característica da Educação Infantil favoreceu o desenvolvimento desse projeto em que as atividades foram elaboradas para registrar as descobertas das crianças, trabalhando assim a exploração do ambiente, o registro com desenhos, a leitura e escrita e a contagem. As atividades sequenciais foram propostas para buscar respostas às novas questões propostas pelo grupo; as novas buscas, portanto, tem início nas respostas anteriores.

No decorrer de 2008 alguns fatores adversos interferiram no desenvolvimento dos projetos, eles independem da organização e do planejamento. Nas escolas de Paulínia existe a professora à disposição, ela é quem substitui as outras quando faltam, desenvolve trabalhos na biblioteca e também podem auxiliar no desenvolvimento de atividades em sala, portanto contamos com esse apoio. Mas naquele ano não foi possível ter seu auxílio nas atividades, pois a nossa aposentou-se. A professora de educação física que trabalhava com as atividades específicas, também se ausentou da escola, em licença maternidade. A ausência de ambas aconteceu no segundo semestre, acarretando para mim o acúmulo de trabalho, pois assumi as atividades de educação física, assim como não pude contar com o atendimento da professora à disposição.

No próximo capítulo ao analisar as produções gráficas, os relatos e as suas escolhas, revelando como as crianças interpretam a realidade, quais são os seus interesses e como as manifestações do egocentrismo e sincretismo aparecem em suas impressões e interpretações sobre o ambiente.

CAPÍTULO 4

CONCEPÇÕES DE AMBIENTE E MANIFESTAÇÕES DO EGOCENTRISMO E DO SINCRETISMO NAS CRIANÇAS

Os desenhos das crianças correspondem ao principal veículo de coleta de dados desta pesquisa; foram instrumentos de comunicação das ideias e interpretação que fazem do mundo.

Ao analisar e estudar seus desenhos, a representação gráfica do que elas sabem e conhecem sobre o ambiente, encontrei indícios para verificar como acontece a aprendizagem sobre assuntos de interesse das crianças. É importante, porém, que seus autores interpretem oralmente seus desenhos, pois é nessa explicação que elas revelam “como e porque” chegaram à determinada produção.

Quando a criança desenha, conversa com suas produções, também interage com seus colegas promovendo assim uma troca de conhecimentos, formulando perguntas e verificando a sua veracidade, esse momento é muito rico para o grupo.

Os desenhos das crianças são, portanto o registro da interpretação que elas elaboram sobre o ambiente, sobre as relações do homem com os elementos naturais, físicos e biológicos; e com os ambientes criados pelo homem. A interpretação que as crianças elaboram são próprias da faixa etária em que se encontram, que resultam da sua vivência e do seu desenvolvimento intelectual. Podemos dizer que as crianças que participaram dessa pesquisa ainda estão sob o egocentrismo e o sincretismo, que caracteriza a faixa etária delas, que é de seis anos a ser completados até o final

do ano de 2008. O desenvolvimento intelectual delas acontece de modo sensorial, em que os sentidos são seus instrumentos para conhecerem e reconhecerem o ambiente físico e social com os quais se relaciona em diferentes ambientes em que está inserida. Para analisar os dados coletados foi necessário estabelecer categorias de análise, pois, as manifestações acima citadas provocam no pensamento infantil interpretações singulares, elas são decorrentes da relação da criança com o ambiente de modo vivenciado ou vivido.

As categorias de análise

Busquei no estudo de Hubert Hannoun, que explica o desenvolvimento infantil segundo a teoria psicogenética, a fundamentação teórica para compreender a construção do conhecimento das crianças nessa faixa etária e nível de desenvolvimento. Para Hannoun (1977), as crianças da faixa etária da Educação Infantil e nas Séries Iniciais apresentam o egocentrismo e o sincretismo, que são fenômenos do desenvolvimento intelectual infantil, que faz com que elas interpretem a realidade de maneira própria.

Os desenhos das crianças apresentam as manifestações do sincretismo, e podem revelar como elas interpretam o mundo em que vivem. Para o autor, a criança desenha o que ela “sabe” sobre um objeto, porque ainda não consegue analisar e sintetizar a imagem do objeto, então o representa revelando o que sabe que existe, não o que ela vê. A manifestação do sincretismo infantil no desenho das crianças é denominada de realismo infantil. É denominado de realismo porque a criança elabora uma construção própria e subjetiva dos fatos e dos objetos, que ela considera como real o que é somente aparência (HANNOUN, 1977).

Assim, as categorias estabelecidas para a análise dos dados desta pesquisa são as **manifestações do egocentrismo e do sincretismo**, que aparecem nas interpretações que as crianças fazem de todas as coisas, dos fatos e fenômenos em relação ao ambiente em que vivem, enfim em sua leitura de mundo.

No início da sua trajetória escolar as crianças entendem as coisas e os ambientes como se estivessem sob uma ilusão de ótica, por isso a criança não consegue ter uma interpretação objetiva dos fatos e coisas. Quando observam algo ou um fato, realizam a interpretação segundo seu pensamento que é auto-centrado, assim sendo elas observam o ambiente e o entendem segundo a sua lógica própria.

Em relação ao egocentrismo infantil, consideraremos as manifestações do **finalismo** infantil, do **artificialismo** infantil e do **animismo** infantil. Em relação às manifestações do sincretismo ou realismo infantil consideraremos aquelas relacionadas com os três níveis fundamentais e progressivos de aprendizagem e capacidade de abstração, que são os **níveis do vivido, do percebido e do concebido**.

Atividades iniciais: o nascimento de uma turma

Numa sala organizada de acordo com a Pedagogia Freinet, uma das atividades iniciais é a eleição do nome da turma. Nessa proposta um dos objetivos é promover a interação dos participantes. Os outros objetivos são: incentivar às crianças a praticarem uma escolha efetiva; ouvir a opinião do outro; escolher um símbolo do ideário infantil; favorecer o desenvolvimento do sentimento de pertencimento das crianças a um grupo, ao coletivo da classe; ampliar o conhecimento delas sobre a leitura e escrita como formas de comunicação e de registro de ideias e das descobertas realizadas.

A escolha do nome da turma é um processo que acontece na primeira semana de aula. São momentos de expressão livre em que as crianças têm a liberdade de sugerir nomes preferidos, de ilustrar suas sugestões e após dois ou três dias proceder a eleição. Geralmente, elas escolhem como símbolo um elemento do ideário infantil: um animal, um personagem, um elemento da natureza ou astro celeste. A escolha é realizada com voto aberto, com os votos compusemos um gráfico, nas páginas iniciais do Livro da Vida, para que as crianças pudessem visualizar o resultado obtido.

As crianças que tiveram a oportunidade de realizar essa escolha no ano anterior compreendiam os objetivos da atividade e os resultados, diferentemente das crianças novas para quem tudo era novidade e indagavam às outras sobre o desenvolvimento da atividade. O nome escolhido foi Turma do Cachorrinho. A atividade subsequente foi a realização de um estudo sobre o símbolo da turma.

No decorrer dos dias as crianças novas precisaram do apoio para se integrar à rotina, algumas ficavam paradas aguardando que eu, a professora, dissesse o que elas deveriam fazer, ou que desse os “trabalhinhos”, as atividades para pintar, recortar ou colar, que não existem na rotina da sala. Demoraram a perceber que elas mesmas escolheriam onde trabalhar, pegar uma folha e

desenhar, ou trabalhar com os jogos, mesmo que não tivessem feito nenhum desenho. As crianças que já estavam habituadas à organização de sala “freinetiana” reconheciam os “combinados da turma”, pois tinham vivenciado, no ano anterior momentos de incentivo à autonomia, e foram acolhedoras orientando os novos amigos, fazendo parceria com elas, dividindo os espaços de sala de aula e os ambientes de trabalho.

No primeiro semestre os assuntos sobre Educação Ambiental já estavam presentes nas Rodas da Conversa, um momento de interação entre todos da turma, quando as crianças contavam as novidades e traziam para o círculo escolar os assuntos, fatos, histórias e outros acontecimentos da sua realidade vivenciada.

Nesse momento de comunicação tive a possibilidade de acessar o conhecimento prévio das crianças, de conhecer o que elas sabiam e também o que queriam saber, quais suas dúvidas e como interpretavam os assuntos ali discutidos. As crianças revelaram em seus diálogos que o contato delas com as questões ambientais acontece pelos diferentes meios de comunicação, nas interações com as famílias, na escola, na comunidade a qual pertence.

No primeiro semestre os assuntos discutidos foram Natureza e Cuidados com a Água e Plantação na escola. As atividades exploratórias desenvolvidas foram: conversas informais na Roda da Conversa, desenhos livres, aula passeio no zoológico de Americana, elaboração de textos coletivos no Livro da Vida da turma e atividades de registro individuais.

Observando como as crianças, que já tinham experimentado vivenciar a organização da classe segundo a orientação freinetiana, desenvolviam seu trabalho com autonomia e como acolheram os colegas novos, demonstrando serem cooperativas, posso considerar que o seu desenvolvimento cognitivo e social foi favorecido por essa metodologia de ensino. Em suma, quando é permitido às crianças que se organizem; que se sintam construtoras de seu conhecimento, apoiadas pela atuação do professor como o orientador da turma, o trabalho pedagógico torna-se significativo para todo o grupo. Sendo assim essa escolha metodológica concorre para a gradativa superação das manifestações do egocentrismo no pensamento infantil.

No segundo semestre de 2008, conhecendo as concepções das crianças sobre ambiente elaboramos o projeto denominado Minha EMEI Rachel, com atividades exploratórias que favorecessem a observação de um ambiente em especial, o ambiente escolar, esse espaço em que as crianças transitam diariamente, mas que não o observam com detalhe.

Primeiras explorações sobre a noção de ambiente nas crianças

No início do semestre, em março, as crianças trouxeram o assunto Meio Ambiente ao comentarem na Roda da Conversa a programação da televisão que elas assistiram durante as férias. Todas as crianças contaram que assistiam televisão; algumas tinham acesso à TV paga com filmes, desenhos e documentários que não são exibidos na TV aberta.

Elas demonstraram ter preferência por programas de desenhos animados, mas uma delas, D. (6 anos) contou que assistia de manhã na televisão um programa chamado Planeta Bicho no qual aprendeu que na Natureza existem animais como o hipopótamo e jacaré. Ao explicar aos colegas o que viu no programa, disse: *que os homens tiraram “fotos” e filmaram esses animais para a gente conhecer e ficar sabendo que eles existem.* A discussão se ampliou e eu participei dela instigando a reflexão das crianças e relacionando o tema com a nossa vivência em sala de aula. Assim elas manifestaram o que “pensavam” sobre Ambiente:

- O que vocês acham que é Meio Ambiente? Professora.
- *Meio Ambiente é onde tudo vive.* Algumas crianças responderam.
- O que é tudo? Eu refaço a pergunta e elas respondem juntas.
- *Os bichos.*
- O que mais? Professora.
- *As pedras.* Elas respondem.
- As pedras são vivas? Professora.
- *Não elas não comem, nem piscam, nem mostram a língua.* O grupo de crianças explica o que caracteriza para elas “ser um ser vivo”.
- *A natureza são as flores.*
- Será que o pântano é da natureza? Professora.
- *Não, porque é sujo.* Algumas respondem.
A conversa continua e vai para caminhos que eu não previa.
- *A semente é igual ao nenê na barriga da mãe.* Explica G.L.(5 anos)
Até o mosquito da dengue apareceu na conversa. Incentivo a discussão perguntando:
- O mosquito da dengue faz parte da Natureza? Professora.
Eles já reconhecem que sim.
- Ele é do mal? Professora.
- *Não, ele precisa comer para viver.* As crianças percebem e expressam suas conclusões.

No diálogo das crianças demonstram ter compreendido que os animais vivem em um determinado ambiente, diferente do nosso, enumeram algumas características que diferenciam os animais deles próprios. O pensamento delas ainda é auto-centrado, e revelam que são o ponto de referencia para fazerem as comparações. Para elas é suficiente explicar que na natureza existe vida, como ela mesma tem. O animismo infantil ainda aparece, mas atenuado

Ao se referirem às pedras, que não são seres vivos, explicam essa diferença citando ações próprias de sua vivência “não comem, nem piscam, nem mostram a língua”. Nesse diálogo podemos observar que ao explicarem a concepção de natureza referem-se a flores, um local bonito, trazendo prazer imediato. Segundo Hannoun, a criança não consegue observar e analisar o mundo, porque não é capaz de sair de si mesma, ela está incluída nesse mundo que quer conhecer, então quando quer conhecer o mundo, se conhecerá a si mesmo. (HANNOUN, 1977, p. 16). Quando a criança explica o mundo que ela conhece compara-o com ela própria.

Após essa discussão na Roda da Conversa, as crianças desenharam como interpretavam a Natureza. D. (5anos), que trouxe o assunto como novidade para a turma, expressou sua interpretação com desenhos de animais, sem a presença do Homem, demonstrando que para ela a Natureza está separada dos seres humanos, em um local idealizado, em que os animais estão em harmonia.

Ela não reproduziu a Natureza, mas sim elaborou uma “explicação própria”, desenhando um ambiente imaginado por ela, uma vez que não vivenciou o ambiente da floresta, mas refletiu sobre as informações que foram veiculadas pelos meios de comunicação no “Planeta Bicho”, em desenhos animados, programas infantis e no meio ambiente escolar.

Quando a criança conta o que desenhou, utiliza a linguagem como instrumento: “a linguagem é organizadora no sentido de que o próprio grafismo é em grande parte verbal; a partir da figuração, todas as representações recebem nomes” (SILVA, 1993, p.17) e a criança explicita o que conhece sobre aquele assunto. Observemos o desenho de D. (6 anos) a seguir:

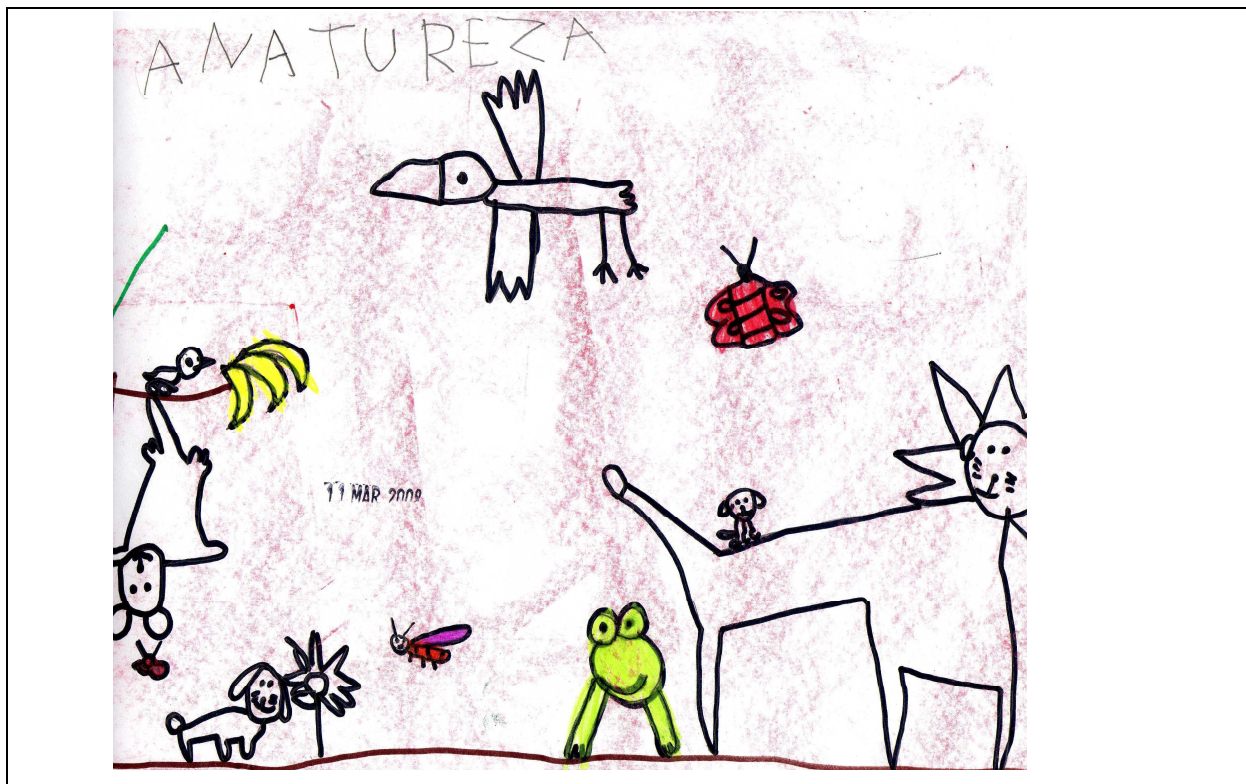


Ilustração 169-Na Natureza estão os animais, todos vivem juntos sem brigar e incomodar os outros.

Para ampliar o conhecimento sobre animais, fizemos uma aula-passeio ainda no mês de março ao zoológico da cidade de Americana. Lá as crianças puderam observar animais de nossa fauna e de outros continentes como a girafa e o hipopótamo. A **aula-passeio** é uma das técnicas da pedagogia Freinet. Foi introduzida para buscar informações “in loco”, tornando a atividade escolar mais desafiadora e instigante. Depois dos passeios, as descobertas são registradas no **Livro da Vida**, quando então o professor atua como o escriba e a criança interpreta com seus desenhos os fatos contados.

O desenho a seguir representa uma cena em que a criança apresenta alguns animais vistos na aula-passeio. Ela desenha o que sabe que existe no ambiente do zoológico, mas também o que ela viu no passeio:



Ilustração 20- *Esse desenho é do passeio ao zoológico, eu não estava dentro da jaula.*

Segundo Hannoun, a criança entra em contato com o mundo com seus sentidos e acredita que aquilo que ela tenha ouvido, visto, tocado ou vivido são verdades absolutas indiscutíveis. Na produção, provavelmente por não ter suficiente técnica para desenhar, a criança desenha a si junto aos animais, talvez para comprovar que esteve no zoológico, mas ao ser interpelada explica que “não estava dentro da jaula”, pois percebe que essa atitude seria impossível. A representação do dia do passeio, um dia alegre e diferente dos demais, segundo essa criança, foi elaborada como um dia ensolarado, mas na realidade fizemos o passeio com tempo chuvoso. As suas interpretações são sincréticas, pois resultam de impressões confusas, com significados próprios, que aparecem em suas produções e que dependem também do seu estado afetivo (HANNOUN, 1977).

Ainda no mês de março, as crianças trouxeram para a nossa Roda da Conversa mais informações, desta vez sobre o “Dia da Água”. A novidade foi ouvida na televisão e explicava a importância da preservação da água para a vida das pessoas. Nesse momento procurei observar como as crianças utilizavam os meios de comunicação. As crianças estão expostas às informações veiculadas pela mídia. Lisbôa (2007), ao se referir às influências da mídia na vida e nas representações das crianças, considera que é “inegável o fato da televisão hoje fazer parte de nossas vidas, trazendo inúmeras novidades para o mundo das crianças que, diferentemente de

outras gerações, convivem desde sua existência com esse meio de comunicação”. Essa influência aparece nos desenhos das crianças sobre a realidade vivida e imaginada e essa transposição promove a substituição da vivência pela concepção de uma realidade imaginária. Elas revelam a realidade em suas produções como elas imaginam ou interpretam. As crianças participam desse mundo “desenhado” e expresso em imagens, elas recebem elementos para compor suas concepções sobre a vida, sobre o mundo.

Quando a criança experimenta a ação de desenhar para representar o que ela pensa, com liberdade para escolher sua temática, ela percebe a que é capaz de mostrar com desenhos suas descobertas.

Nos momentos de interação em sala de aula, as crianças trouxeram para reflexão o que sabiam a respeito dos cuidados com a manutenção da água, de uma maneira próxima de sua vivência cotidiana. No diálogo a seguir podemos verificar como aparece o uso da água, em uma visão utilitária desse bem comum.

-Já ouvimos dizer que não podemos gastar água à toa(C.5 anos)-A minha vizinha gasta água à toa tomando banho. Diz a D.(6 anos)

-A minha mãe brigou ontem, porque a minha irmã (adolescente) fica no chuveiro e acaba a água.Diz N. (5 anos)

-Vai faltar água para lavar a casa, as coisas, para por nas plantas. Diz o Ce.(5 anos).

-E se acabar a água? Pergunta (G.L. 5 anos)

H.(6 anos) que já sabe e “garante” para os outros, que a água vem do rio, diz que não acaba, que no rio tem mais.

M.C. (5 anos) sugere outra solução:

- Vamos buscar a água no mar, para lavar as coisas.

Todos falam juntos que não dá, o mar é muito longe, fica prá lá do postinho (Posto de Saúde do bairro) e a água é muito suja.

B. (5 anos) ainda está pensando, e quer falar o que sabe sobre a importância da água para nós, diz:

-Precisa de água para fazer comida, chá e suco.

Nas discussões e também nas produções elaboradas, as crianças revelam que a importância da preservação da água fica estritamente reduzida ao aspecto **utilitário**, revelando que a interpretação delas explicita as experiências vividas, que em seu contexto familiar a relação com a água não ultrapassa o hábito de abrir a torneira e usar a água, a qual não pode faltar. Portanto a preocupação em cuidar da água, se restringe à manutenção desse bem, que para elas é renovável (*no rio tem mais*), e que existe para ser usufruído em benefício próprio.

Essa é também uma consequência do egocentrismo infantil, de modo particular do **finalismo**, fenômeno do pensamento infantil que faz com que a criança acredite que tudo foi feito para satisfazer a sua vontade. Nesse caso, para criança, os cuidados com a água devem ser tomados para que ela usufrua desse benefício. Observemos a seguir um dos desenhos das crianças sobre os cuidados com a água:



Ilustração 21 - Eu desenhei a minha casa, eu estou cuidando da água. Precisa lavar a vasilha de água todos os dias para não "ajuntar" a dengue.

O que é aparentemente ingenuidade da criança, na verdade é a revelação de que ela não compreende a dimensão de preservar a água para toda a população do bairro, da cidade e muito menos da Terra, pois ainda está sob o egocentrismo que provoca esse tipo de interpretação dos fatos, a partir da experiência sensorial do mundo que a cerca, o que Hannoun (1977) denomina de mundo **vivido**. E dentro dessa concepção própria de mundo, elas revelam que conhecem a dimensão das questões práticas do cotidiano familiar.

Na figura a seguir (Ilustração 22), vemos que a criança representou uma piscina cheia de água, com um personagem que depois foi interpretada como ela própria. O desenho é um exemplo da interpretação que as crianças fazem sobre as questões discutidas na escola. Para ela o cuidado com a água remete a momentos de lazer, em que suas necessidades e desejos podem ser satisfeitas; a água na piscina para que ela se refresque. O pensamento dela é autocentrado, denotando também o finalismo infantil, a finalidade de se cuidar da água é poder desfrutar dela em benefício próprio.



Ilustração 22 *Eu desenhei a minha piscina cheia.*

O desenho seguinte (Ilustração 23), é um exemplo de manifestação do **artificialismo** que, segundo Hannoun (1977), é um fenômeno do desenvolvimento infantil que permite às crianças acreditarem que os fenômenos naturais sejam provocados por seres fantásticos, como por exemplo que monstros ou seres fantásticos sejam os responsáveis pelo som dos trovões ou pelos raios.

No desenho, a criança representou seres fantásticos, as sereias, lado a lado com peixes, que cuidariam da água do mar, onde todos vivem. Para ela a importância da água transcende a realidade e penetra nos sonhos e histórias. Algumas vezes as crianças compreendem fatos reais quando são contados em histórias, aproximando as crianças da realidade através do imaginário

infantil, pois para ela tudo é possível, porque ainda não superou o artificialismo infantil (HANNOUN,1977, p.17).



Ilustração 23- Eu desenhiei o mar, com os peixes e as sereias.

As atividades do primeiro semestre demonstram que as crianças estavam praticamente no mesmo nível de desenvolvimento, as interpretações de seus desenhos revelam o pensamento autocentrado, as manifestações do egocentrismo e do sincretismo, que caracterizam essa fase do desenvolvimento cognitivo infantil. Algumas crianças revelaram mais habilidade manual que outras para elaborar os registros de fatos e descobertas.

As manifestações do egocentrismo e do sincretismo nas produções das crianças

Durante o primeiro semestre as concepções sobre o ambiente foram reveladas nos desenhos, diálogos e discussões das crianças e indicaram que:

- * as crianças se preocupam com a manutenção da água e do ambiente;
- * para as crianças Natureza e Meio Ambiente são sinônimos;

- * as crianças identificam os seres vivos pelos seus movimentos;
- * a água é importante para ser usada em benefício próprio.
- * as crianças entram em contato com os temas e questões ambientais pelos veículos de comunicação (o mais presente é a televisão) e pelas conversas com seus familiares.

Essas noções decorrem do fato das crianças ainda estarem sob o egocentrismo, assim elas interpretaram os fatos, as descobertas, os ambientes segundo sua própria perspectiva.

Nas atividades subseqüentes, desenvolvidas no projeto “Minha EMEI Rachel” no segundo semestre, as ações junto ao ambiente escolar foram privilegiadas, para que as crianças tivessem oportunidade de observar, discutir suas descobertas e registrar como interpretaram esse ambiente.

Quando estávamos em roda, no lado externo da escola, próximo à “casinha”, com o objetivo de discutir as observações do local, percebemos que L.(5 anos) e J.P.(5 anos) desenvolviam uma conversa paralela. Eles discutiam outro assunto olhando para as janelas do prédio da escola. O J.P. dizia que as janelas que eles viam eram da nossa sala, L. argumentava que não, que essas janelas eram de outra sala, da turma II. As outras crianças se interessaram e começaram a dar opiniões também. L. procurava indícios, objetos que estavam pendurados na nossa sala, em frente às janelas basculantes, procurava os cartazes da coleção de número e o alfabeto ilustrado com desenhos. Argumentava que se as janelas fossem da nossa sala esses objetos seriam vistos, pois as janelas estavam abertas, mas não conseguia convencer o colega.

O interesse deles estava no reconhecimento do Ambiente da escola, a nossa localização em relação às janelas das salas, ficaram confusos depois de percorrermos os corredores para observar o prédio. Apesar de estarem nesse espaço escolar quase todos os dias, de serem autônomos para irem ao banheiro, ao parque, ao refeitório, à biblioteca, ao percorrerem os “caminhos” dentro da escola, confundiam-se quanto à localização espacial dos diferentes ambientes escolares. As crianças revelaram dificuldades em orientar-se e buscavam indícios para reconhecerem onde estavam naquele momento.

Na sala quando discutíamos o que vimos lá fora da sala, propus a elaboração de uma maquete, representando assim a escola em três dimensões. Com isso, tinha por expectativa que as crianças fizessem uma observação mais detalhada da escola, como uma atividade exploradora e de tomada de consciência.

A construção da maquete foi um trabalho longo, desenvolvido em alguns dias, todas as crianças participaram, cada uma colaborou.



Ilustração 24- Trabalho cooperativo a elaboração da maquete.

A turma produziu também desenhos, alguns apresentaram a fachada da escola com detalhes; outros representaram nos desenhos figuras humanas e outro desenho apresentou uma interpretação fantástica.

Esses desenhos revelaram que, apesar das crianças ainda apresentarem manifestações do egocentrismo, não traziam mais um dos traços do sincretismo que é desenhar o que elas sabem que existe e não o que elas estariam vendo; elas conseguiram representar o edifício da escola guardando semelhança com o objeto observado, apesar dos detalhes não serem idênticos ao modelo real. Vejamos um desenho a seguir representativo dessa condição.

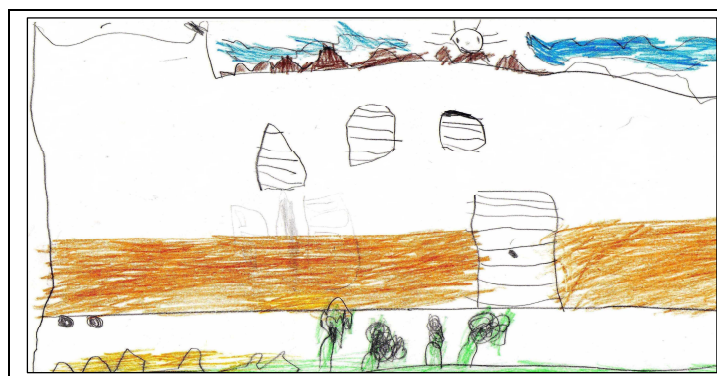


Ilustração 25-Eu desenhei a escola como ela é, amarela.

Em outro desenho, trazido pela Ilustração 26, uma criança apresenta um detalhe que caracteriza a fachada da escola, a inscrição EMEI. Essa criança representou “o que ela viu”, contrariando a perspectiva do realismo, uma construção muito própria e subjetiva dos fatos e das coisas, quando as crianças desenharam o que elas sabem que existe e não o que elas veem. O desenho não reproduz com exatidão, mas apresenta a interpretação que sua autora fez, colocando outros elementos pertinentes à fachada da escola como as janelas e a porta de entrada .

Estes comentários indicam que as crianças tiveram certo desenvolvimento de seu pensamento ao longo dos meses, apresentando no 2º semestre uma atenuação/mudança em relação às manifestações bastante características do egocentrismo e do sincretismo do início do ano letivo

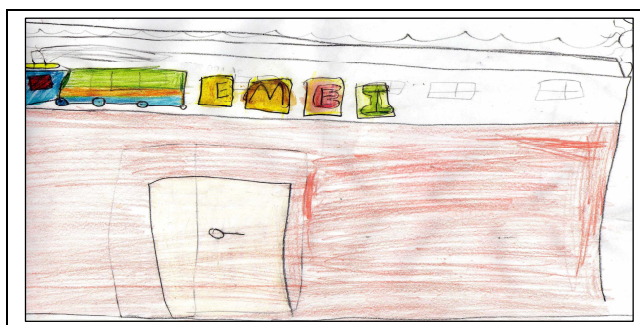


Ilustração 26- *Eu desenhei o trenzinho da parede.*

Nas atividades subsequentes os espaços externos da escola, os jardins e o parque foram explorados pelas crianças em pequenos grupos ou equipes. Elas percorreram os jardins, o parque, principalmente as áreas próximas às árvores à procura dos seres vivos que pudessem “viver” ali. Após a atividade as equipes representaram com desenhos a presença de seres vivos diversos. Para registrar as descobertas as crianças realizaram desenhos dos “moradores” da escola, formigas, mosquitos e borboletas. Com os nomes dos animais e de outros elementos do ambiente elaborei atividades de escrita espontânea (Anexo 3) e decorrente dessa atividade as palavras cruzadas (Anexo4) .

No desenho da Ilustração 27 aparece a figura da criança observando um inseto em frente da escola, portanto a representação do fato como aconteceu, mas ao desenhar o telhado fez uma representação estilizada em vermelho, diferente da realidade. Neste caso, temos um exemplo de

manifestação do sincretismo, a criança representou a escola segundo sua interpretação. Percebemos, assim, que as crianças estão em etapas diferentes de desenvolvimento, e em uma mesma representação podem aparecer características marcantes do pensamento sincrético, juntamente com características que sinalizam uma perspectiva de atenuação desse pensamento, porque o desenvolvimento não é um processo linear, com etapas sequenciais.



Ilustração 27- *No parque eu vi um mosquito voando.*

Na Ilustração 28 a seguir, também temos a representação de uma cena do cotidiano escolar, a figura de uma criança acidentada incluída no desenho da escola. A representação contempla a realidade, um fato que ocorreu em outro momento, mas ao mesmo tempo revela que a criança ainda representa o sol com feições humanas, uma característica do **animismo** infantil. Além disso, as interpretações gráficas apresentam traços de sincretismo infantil, pois a criança observa um objeto ou fato e não o faz com objetividade, ou seja não distingue o real do que ela imagina; ao desenhar o objeto observado desenha o que ela pensa ou sabe. (HANNOUN, 1977)



Ilustração 28 - Eu me desenhei com um machucado.

O desenho de M.(5 anos), a seguir, representa uma figura fantástica, a escola com motores aparentes na parte inferior, transformada em foguete voando no céu(Ilustração 29). Para a criança tudo é possível, ela interpreta a realidade de maneira própria e faz projeções de seus desejos e vontades. Ela ainda não superou o egocentrismo e não consegue se distanciar psico-afetiva-cognitivamente do mundo real. Em seus desenhos aparecem imagens da realidade confundidas com imagens fantásticas irreais, da ficção infantil.



Ilustração 29- Quero entrar na escola e voar para o céu.

Na atividade posterior, o objetivo era desenhar o que as crianças não gostavam na escola. A representação das crianças revelou mais uma vez o pensamento autocentrado, animista e realista.



Ilustração 30 - *O galpão não era bom porque quando chove, a gente não vai “no” parque e vai para lá.*

Na interpretação gráfica da ilustração 30, podemos ver a caracterização do prédio da escola de maneira **realista**, o desenho remete às figuras estilizadas de “casas”, caracterizada pelo telhado em forma triangular, colorido de marrom, que não coincide com o edifício da escola. O desenho representa uma face lateral da escola, próxima ao parque, e na parte inferior do prédio um galpão, um espaço aberto e coberto utilizado nos dias de chuva. A interpretação da criança é um exemplo de **sincretismo**, pois para essa criança ir ao galpão tem um significado negativo, pois ele não percebe a perspectiva prática da utilização desse espaço físico, maior e protegido da chuva, no qual as crianças realizavam as atividades recreativas, que seriam canceladas em dias chuvosos. A criança tomou a consequência como causa da sua negação: não gostar do local que o acolhe nos dias chuvosos, pois se pudesse escolher, preferiria estar no parque.

O desenho a seguir (Ilustração 31) é da mesma criança que fez o desenho situado na Ilustração 28. Ela manifesta o **animismo** ao representar o sol com traços humanos. Notemos ainda que, em seu desenho não aparecem vegetais ou outros seres vivos além dela própria. Ela

declara que a escola precisa de flores, demonstrando a presença do caráter **utilitarista** próprio do **finalismo**, pois as flores “servem” para enfeitar o espaço em que ela está.



Ilustração 31 - Eu acho que precisa mais flores.

O desenho da ilustração 32 foi elaborado pela criança que fez o da ilustração 29. No desenho anterior ela manifestou o desejo de entrar numa escola “voadora”, e apresenta aqui uma visão prática, o desenho de uma lata de lixo, estilizada como aquelas presentes nos desenhos infantis. Na realidade, esse modelo de lata não existe na escola, essa é mais uma representação influenciada pelos meios de comunicação, revistas, histórias e desenhos animados. No desenho aparecem faixas amarelas representando o mau cheiro que o lixo pode exalar; um resultado concreto, ainda que invisível, do lixo mal acondicionado. A sua reflexão sobre o assunto também revela uma preocupação e visão prática, com uma proposta de solução, a lixeira *precisa ser uma lixeira maior*.



Ilustração 32 - A lixeira está muito pequena, o lixo fica quase todo para fora, precisa ser uma lixeira maior.

As manifestações do egocentrismo e do sincretismo estão presentes nas interpretações das crianças nessa faixa etária, quando elas interagem com meio físico, biológico e social recorrem

aos sentidos. O egocentrismo e sincretismo não permitem que as crianças observem e interpretem os objetos ou o meio com objetividade, além disso, como a afetividade pode interferir e modificar a observação e o registro. Observar algo não se resume em olhar. Nas atividades exploratórias é preciso que as crianças sejam incentivadas a “elaborar perguntas ao objeto de estudo”, para assim perceberem os detalhes relevantes e significativos. Podemos observar tanto manifestações de egocentrismo e sincretismo quanto, a representação da realidade, esse fato revela que elas avançaram quanto a superação das características próprias desse nível de desenvolvimento e procuraram atingir o objetivo das atividades propostas, observar e registrar os ambientes da escola.

As concepções de ambiente das crianças

Para que as crianças desenhassem outros ambientes que elas vivenciam no seu dia-a-dia e na sua casa, propus uma nova atividade. O objetivo era verificar como as crianças representariam esse ambiente, diferente do ambiente escolar, e se os seres humanos seriam incorporados. Podemos agrupar em três as diferentes produções, quanto aos elementos que as crianças recorreram para caracterizar o ambiente de suas casas.

Num primeiro grupo observamos que nas produções apareceram somente elementos naturais como as nuvens, o sol, plantas e seres não vivos. Não foram incluídos nem animais domésticos, em um deles aparece a casa da criança (Ilustração 33).



Ilustração 33 - A minha casa tem árvore, passarinhos, o sol e arco-íris.

Na Ilustração 34, notamos que o Ambiente é coincidente com Natureza, e o ser humano não está presente para garantir a preservação, o ambiente intocado.

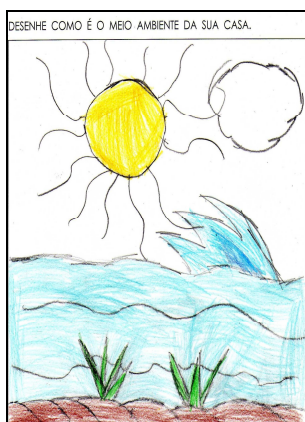


Ilustração 34 - Meio ambiente é assim, não tem casa.

Em um segundo grupo, reunimos as produções que apresentaram elementos não naturais, nos ambientes, como objetos utilitários, os quais caracterizam ambientes domésticos como a cozinha, o banheiro. Exemplos desse grupo são apresentados pelas Ilustrações 35 e 36. Nessas produções, seus autores registraram o ambiente de sua preferência na casa. Esse registro resume o ambiente em um ambiente em seu aspecto físico, para elas não é preciso representar as pessoas, pois elas não estão inseridas.



Ilustração 35 -Eu desenhei a cozinha da minha casa.



Ilustração 36 - Desenhei o banheiro, com chuveiro, pia e o paninho pendurado.

Um terceiro grupo (Ilustrações 37 e 38) apresentou em suas produções indícios de terem incorporado a presença de seres humanos, representados na cena com outros seres vivos, como as plantas e animais domésticos. A cena remete a um ambiente familiar. O caráter utilitário está presente também, pois as pessoas aparentemente desfrutam de harmonia e deleite estando nesse ambiente.

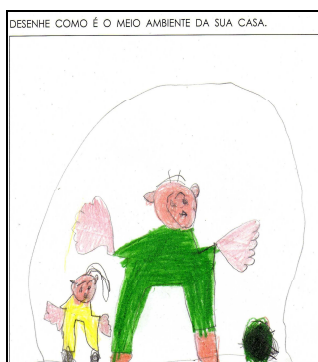


Ilustração 37 -Eu estou brincando de bola com a minha irmã, na minha casa



Ilustração 38 - Eu desenhei “eu” na minha casa, com o meu cachorro.

Em suma, em relação às noções sobre ambiente apresentadas pelas crianças, podemos observar que elas construíram a concepção de que existem diferentes ambientes em suas casas e na escola, e caracterizaram suas produções com elementos que revelaram essas diferenças, mas ainda havia muitas manifestações do egocentrismo e do sincretismo em suas interpretações. Para mobilizar as crianças a pensarem sobre educação ambiental, trouxemos as discussões sobre as suas descobertas e as dúvidas para a Roda da Conversa. Nesse momento de socialização de ideias.

As impressões midiáticas nos desenhos infantis

As crianças participam do mundo recebendo informações e captando as que mais interessam. Nos jogos, histórias e filmes aparecem imagens de outras culturas, como por exemplo, as imagens da cultura japonesa que são muito difundidas na vivência dessa faixa etária. No final do mês de outubro havia grande quantidade de cigarras nas árvores em volta da escola, as crianças logo perceberam a presença delas e saíram em busca das cascas para observarem. Como demonstraram interesse fizemos algumas observações no parque da escola e buscamos informações na internet. Nas discussões as crianças revelaram que identificaram as cigarras como seres da natureza, pertencentes ao ambiente da escola. Mas algumas crianças ao elaborarem os desenhos da atividade “o que está ruim na escola”, apresentaram ilustrações com cigarras.

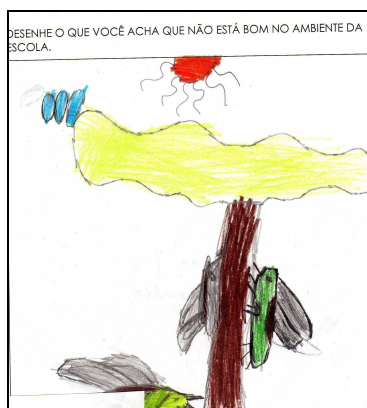


Ilustração 39-O barulho das cigarras está muito forte e atrapalha a gente.

Ao interpretarem suas produções, contaram que o som do zumbido das cigarras era ruim, que atrapalhava a todos e, portanto deveria ser eliminado. A interpretação da criança é decorrente do egocentrismo infantil, e apesar das crianças terem participado da pesquisa, de terem visto as cigarras, de as considerarem como elementos da natureza, de ouvirem informações de que ao penetrarem no solo promovem a penetração do ar, a percepção delas é sensorial, portanto para elas ouvir o “canto” da cigarra é o fato mais importante, e indicado como ruim (HANNOUN,1977). Em alguns exemplares apareceram figuras de cigarras presas às árvores, com formato estilizado semelhante aos jogos de computador e de desenhos animados.

Atividades finais

No final do ano de 2008, como era costume nas EMEIs de Paulínia, aconteceu uma festa, para comemorar o final da participação dessas crianças na Educação Infantil. Essa festividade é esperada pelas famílias. Durante todo o ano as mães se ocuparam com a organização da formatura; realizaram reuniões na escola; elegeram uma comissão de formatura que ficou responsável para planejar e realizar esse evento. A participação das crianças foi efetiva, elas escolheram as músicas; elaboraram a coreografia para as danças; elaboraram (oralmente) os agradecimentos aos pais; e confeccionaram os desenhos dos painéis e os adereços para a cerimônia.

Para escolher as músicas ouvimos durante a aula, enquanto elas trabalhavam em suas atividades, músicas variadas. Depois de um tempo as crianças apontaram uma delas, a música Os Herdeiros do Futuro, e explicaram que aquela “combinava” com a nossa turma, pois tínhamos estudado sobre “Meio Ambiente” durante o ano. A letra da música (Anexo 5) aborda a preservação do ambiente terrestre, com alusões aos pássaros, às flores e também às pessoas. A partir dessas observações combinamos como faríamos os adereços. Algumas crianças movidas pela música elaboraram então desenhos sobre esse conteúdo, apresentando uma variedade grande de interpretações.

Apareceram globos terrestres com diferentes personagens. Na ilustração 40, a criança elaborou um desenho que contém seres fantásticos, o fantasma e um bruxo, disputando o nosso planeta, que é caracterizado com o desenho dos continentes (disforme), incluindo também uma camada em torno da Terra, semelhante à estratosfera. Podemos identificar no desenho a

manifestação do sincretismo e do artificialismo, pois a criança atribuiu poderes aos seres imaginários para cuidarem do planeta. Podemos identificar também a imaginação criativa, própria do nível de desenvolvimento intelectual daquelas crianças. Ainda segundo Hannoun, não podemos considerar as elaborações que as crianças elaboram sobre os ambientes como mentirosas ou equivocadas, mas sim como produto da fase de desenvolvimento, que demonstra como elas compreendem a realidade, ainda sob o egocentrismo e as manifestações do sincretismo (HANNOUN, 1977).

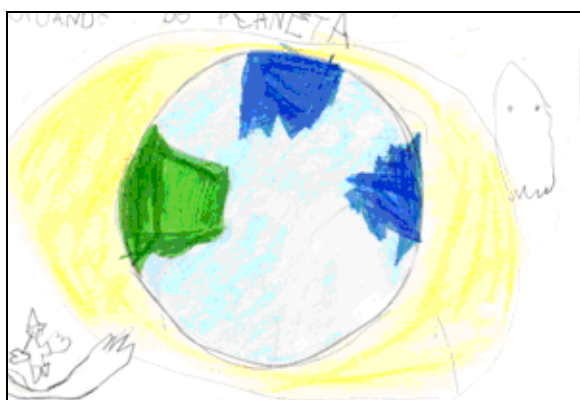


Ilustração 40 - O fantasma quer tomar o planeta Terra, mas o bruxo não vai deixar.

Na ilustração 41 temos o desenho de uma pessoa – a criança – cuidando do mundo. Segundo Hannoun, as crianças expressam suas reações ao meio com atividades artísticas, sendo de suma importância que elas sejam incentivadas a se expressarem com desenhos, evitando-se a transformação das atividades gráficas de interpretação em simples avaliações escolares (HANNOUN, 1977, p.38).



Ilustração 41 - *Eu vou proteger a Terra, mas não vou ficar assim no ar.*

Nessa ilustração podemos verificar que seu autor avançou sobre o sincretismo quando apresenta uma imagem do mundo, com a reprodução do globo terrestre, demonstrando ter ampliado sua compreensão em relação ambiente terrestre, muito além das dimensões do seu cotidiano, admitindo a existência de muitos continentes. Podemos dizer que em seu desenho essa criança demonstra ter avançado em seu desenvolvimento intelectual ao nível de pensamento antropocêntrico. Ao interpretar a Terra como um planeta, ela apresenta uma visão de espaço concebido. A criança aparece atuando como a representante da espécie humana que protege todo o planeta. Embora esse desenho revele uma imagem veiculada pelos meios de comunicação, denuncia o avanço considerável na superação do egocentrismo infantil.

Na ilustração 42, temos um desenho que representa a ação de preservação dos ambientes muito difundida pela mídia e presente no espaço escolar, a questão do lixo. As crianças identificam a necessidade de se eliminar o lixo dos ambientes, pois esse é um fato evidente e concreto que as incomoda.



Ilustração 42 -*Eu vou cuidar do planeta jogando o lixo no lixo.*

Essa ilustração apresenta uma característica do processo de construção do código da escrita, denominado por Freinet de bifurcação, em que a criança ainda recorre ao desenho como forma de comunicação de suas ideias, e já faz alusão à escrita, mesmo que de maneira própria e não convencional, apresentando assim as duas formas de registro (FREINET, 1977c).

O desenho abaixo (Ilustração 43) apresenta uma cena do contexto familiar, com elemento físico- químico-geológicos relacionados com seres vivos e não vivos, trazendo a ideia de manutenção e preservação do ambiente que valoriza a participação de todos os indivíduos. A personagem se compromete a continuar cuidando da preservação do planeta. Podemos dizer que

a criança avançou quanto a superação do sincretismo no desenho. O desenho apresenta imagens que guardam proporção, a casa, a menina e a borboleta já são proporcionais. A criança trás uma cena real que revela a preocupação de manter o ambiente e seus elementos preservados com a sua ação cotidiana, de cuidadora do mundo (HANNOUN, 1977).



Ilustração 43 - *Eu vou colocar água nas plantas para elas continuarem bonitas.*

Nos desenhos apresentados temos a expressão do conhecimento das crianças, constituindo uma avaliação pontual que revela o que aprenderam ao longo do projeto de ensino. Na modalidade de ensino, a Educação Infantil, a avaliação acontece em atividades que privilegiem a participação espontânea das crianças, com a elaboração de desenhos e outras manifestações gráficas. A elaboração dos desenhos é importante, mas a avaliação acontece quando elas explicam suas produções. Trata-se de uma avaliação processual, que se realiza durante todo o processo de ensino aprendizagem, não se limitando a verificar o produto final, mas sim no desenvolvimento do projeto. Diferentemente da avaliação somativa, que acontece em outros níveis de ensino, em que os conteúdos ministrados em unidades de estudo, são avaliados com atividades que tem como objetivo verificar o que a criança aprendeu, em geral atividades escritas.

O confronto de ideias no processo de superação do egocentrismo e sincretismo.

O processo de aprendizagem é complexo, permanente e inacabado. Algumas crianças mesmo tendo participado das atividades, demonstrado compreender os objetivos delas, assim como ter manifestado interesse em contarem suas descobertas em determinados momentos de interação e conversa em grupo, revelam que ainda estão no processo de superação do egocentrismo e sincretismo. No diálogo abaixo podemos observar que a criança G. F.(6anos) trava uma batalha de ideias com os colegas na roda e demonstra ter argumentos para reagir às colocações das outras crianças. Numa situação semelhante, o professor poderá qualificar o comportamento da criança como um ato de indisciplina, porém na ótica da escola participativa que valoriza a expressão livre, esse momento é muito importante. Considero que a criança em questão promoveu um embate de ideias para assim refletir sobre os novos conhecimentos, confrontando-os com os já adquiriu. Esse movimento para ela não é suficiente, pois além de confrontar as suas ideias as das outras crianças, mede também a sua capacidade de instigar e manter uma discussão.

Nos momentos finais da aula fazemos a roda da conversa de avaliação, nesse dia discutimos a atividade em que crianças desenharam o que queriam mudar na escola. Apareceram relatos diversos, a maior parte apresentando praticidade, revelando que elas já estavam voltadas para os problemas reais, em relação às necessidades de conservação da escola, como por exemplo: pintar as paredes, renovar os brinquedos do parque e trocar os brinquedos a casinha. Demonstraram que elas tinham observado esses elementos do espaço escolar e agora expunham suas ideias de conservação. Porém uma delas M. M. (6anos) reclamou sobre o calor do sol, foi o suficiente para começarem a discussão. Até o momento, eu estava acreditando que todas as crianças tinham avançado emitindo sugestões pertinentes à conservação do ambiente escolar, mas na verdade algumas ainda estavam “pensando” de maneira própria. Na sequência aparecem evidências das atitudes de confrontar as ideias com o ponto de vista de outras pessoas:

M M.(6 anos)Sugeri:

-Precisa diminuir “força do sol”. Está muito calor.

A criança demonstra que seu pensamento é autocentrado, apresentando também finalismo, que está evidente no fato de que em sua concepção seria possível diminuir o calor do sol, somente porque ela estava com muito calor, atendendo assim a sua necessidade.

Perguntei à turma se isso seria possível, quase todos se manifestaram, dizendo que não era possível. Argumentaram que o sol “*ficava*” muito longe daqui e que lá é muito quente.

Uma das crianças G. F.(6anos) discordou, e em seguida propôs diferentes maneiras para chegarem ao sol.

- *Eu vou pegar uma escada bem alta.* As outras crianças alertaram que não existe escada tão grande.

- *Eu vou fazer uma escada de “tijolo”.* As outras argumentaram que mesmo assim o sol queimaria tudo.

- *Eu vou usar uma roupa especial.* Idéia foi logo condenada pelas outras crianças, que exaustivamente explicavam que o calor do sol é muito grande, que queima o nosso corpo quando ficamos muito expostos, e queimaria a roupa também.

A argumentação das crianças demonstrou que a aproximação delas com a realidade é possível, nessa faixa etária e de desenvolvimento, pois elas apresentaram soluções práticas para cada uma das idéias fantásticas da criança em questão, entretanto até aquele momento não conseguiram convencê-la.

Segundo Hannoun, quando as crianças fazem relatos, que para os adultos são absurdos e muitas vezes qualificados como mentiras, estão revelando as impressões que tiveram naquele momento. Na realidade constituem a ficção infantil, que se inicia com o contato sensorial da criança com o mundo, acrescido do estado afetivo e emocional em que ela está imersa, resultando impressões confusas e globais (HANNOUN, 1977). Nos momentos de interação as crianças confrontam as suas interpretações com a realidade. No diálogo acima, a realidade aparece explicitada na opinião de seus colegas, que apesar de estarem se referindo ao sol, um objeto que não observaram diretamente, é exposto por elas em indícios significativos levantados de sua vivência e dos efeitos dele no cotidiano. Nessa perspectiva podemos considerar que as crianças que participaram do projeto explorando o ambiente, no nível do vivido, apresentaram como fruto das discussões e das interações com as outras crianças, revelaram que acessaram a realidade

percebida (os efeitos do sol nas pessoas e em todos os elementos dos ambientes) chegando a concepção da importância de preservar o ambiente na esfera mundial (uma possível realidade concebida).

Não foi possível retomar a discussão, pois estávamos nos últimos dias do ano letivo, mas as outras sugestões de mudanças na escola, como a conservação do parque, dos brinquedos, das paredes e da casinha foram escritas e enviadas para a direção, que se prontificou a encaminhar para Secretaria da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando me interessei em participar do projeto de pós-graduação, tinha em mente estudar as produções das crianças, com as quais trabalho na Educação Infantil, investigando seu significado enquanto instrumento de comunicação de ideias; e também revisitar os fundamentos da prática de ensino que sustenta a minha docência, a Pedagogia Freinet. Também confrontar a metodologia de ensino que fundamenta minha prática com outros modelos de procedimentos pedagógicos, num movimento de aproximação com a universidade, com vistas a incrementar a minha formação. Nesse caminhar encontrei substratos para discutir e reconstruir meu conhecimento pedagógico.

Ao participar das atividades acadêmicas tive a oportunidade de ampliar meu conhecimento sobre a Educação Ambiental e suas implicações nas diferentes práticas pedagógicas. Vivenciei momentos para refletir sobre os caminhos e as possíveis ações pedagógicas que podem favorecer o processo ensino-aprendizagem. Essas reflexões influenciaram as escolhas da fundamentação teórica e modificaram o desenvolvimento do projeto de ensino e do andamento da pesquisa.

Esta pesquisa aconteceu em uma escola de Educação Infantil, onde as crianças fazem suas primeiras aproximações com o conhecimento sistematizado. Contou com a participação ativa das crianças, sujeitos e atores principais, trazendo para o interior da pesquisa o conhecimento delas e revelando o dinamismo da pesquisa-ação.

Esse tipo de procedimento é congruente com o trabalho no campo de ensino da Educação Infantil, em que o pesquisador (a professora) procura observar e compreender melhor o fenômeno a ser estudado (o desenvolvimento das crianças), no local (a escola) onde ele acontece (a professora está integrada ao ambiente escolar assim como as crianças) com a pretensão de mudar e melhorar a prática pedagógica e a aprendizagem dos participantes (professora e crianças). Nessa perspectiva, a pesquisa com a produção de crianças aconteceu naturalmente, pois o seu desenvolvimento não provocou estranhamento dos participantes, porque não foram inseridas pessoas estranhas ao espaço escolar, fato que geralmente acarreta alterações na dinâmica do

campo de pesquisa. O desenvolvimento de projetos na Educação Infantil constituiu uma rica fonte de indicadores acerca das percepções que acontecem nesse espaço de construção do conhecimento, percepções de todos os participantes, crianças ou adultos. Assim a realização de uma pesquisa, pode acrescentar ao ambiente de estudo do grupo conhecimentos advindos da aproximação do pesquisador com as teorias da pedagogia. No decorrer da pesquisa o olhar da pesquisadora sofreu mudanças progressivas e significativas. As ampliações do seu conhecimento se refletiram na escolha das categorias de análise e no desenvolvimento do projeto de ensino desenvolvido na EMEI. A preocupação em coletar os dados foi substituída pelo aguçamento do olhar sobre a produção das crianças, na busca das suas representações gráficas e de suas interpretações sobre o ambiente.

Com os dados coletados e cristalizados, percebi que a questão da construção do tempo não tinha sido explorada o suficiente, mais precisamente de maneira sistematizada, fato que impediu que esse aspecto do desenvolvimento intelectual da criança fosse analisado amiúde. Porém os desenhos e produções que as crianças elaboraram no final do ano, continham indícios de uma possível construção sobre o tempo futuro com a escolha da música Herdeiros do Futuro para a festa comemoração. Mais precisamente ao justificarem a escolha demonstraram reconhecer que o futuro é o tempo que ainda acontecerá, com incertezas identificadas na música e em nosso estudo sobre ambientes e sua preservação.

Esse nível de ensino é caracterizado pela estreita interação entre o professor e seus alunos, que se bem vivenciada pode ser um fator positivo e importante nos momentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem, sendo a avaliação processual a mais adequada, pois todo o desenvolvimento é avaliado e não somente o produto final. No desenvolvimento desse projeto, aconteceram diferentes momentos de avaliação, sucedidos de ações para coletar novos dados, que constituíram a próxima fase da investigação.

No primeiro semestre, de acordo com a organização freinetiana do trabalho pedagógico, as questões iniciais foram trazidas pelas crianças em relatos pontuais, e discutidas nas rodas da conversa; posteriormente registradas com desenhos e interpretados pelos seus autores oralmente. A interpretação dos autores é fundamental, pois nelas foram reveladas as concepções de ambientes das crianças e em que fontes obtiveram as informações. No segundo semestre, mediante as informações obtidas, elaboramos um projeto com um ambiente em destaque, a escola. O conteúdo do projeto, não se limitou às concepções e as inquietações apresentadas pelo

grupo, vincularam-se a um currículo mínimo definido, ou seja, um conjunto de conteúdos de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças. Portanto não foi privilegiado nenhum dos aspectos, quer fossem as inquietações das crianças ou o currículo mínimo, mas sim, foram entretidos os interesses das crianças com o currículo mínimo.

Ao levantarmos as questões com as crianças incluímos o seu conhecimento prévio: suas dúvidas, crenças, noções e elementos próprios da sua cultura e do seu contexto social. Assim a escola toma o seu caráter de espaço social de troca de informações, que aconteceram nas interações entre todos os participantes. Assim, acredito que quando for permitido às crianças trazerem as informações do seu contexto social, e a escola as aceitarem, nós estaremos dando oportunidade a elas para efetivamente realizarem a comparação entre sua produção com o conhecimento historicamente construído, resultando desse confronto o processo da construção significativa do conhecimento. Sendo assim as produções gráficas das crianças, seus relatos e suas escolhas são portadores do conhecimento elaborado frente à realidade, nas oportunidades que a escola proporcionou.

A metodologia de ensino teve por base a Pedagogia Freinet e possibilitou que as crianças trabalhassem em pequenos grupos, escolhidos por elas mesmas praticando a autonomia; experimentando a cooperação para realizar as atividades, a divisão de tarefas na sala e a multiplicação das descobertas; momentos em que tiveram a oportunidade de, em tateios experimentais, repetirem tantas vezes quantas fossem necessárias a elaboração de suas produções, até obterem os resultados que almejavam; que praticassem a expressão livre; que se reconhecessem como autoras de suas descobertas contribuindo, enfim, para que elas próprias avançassem no processo de superação do egocentrismo infantil, e assim reconhecessem os ambientes e compreendessem as questões ambientais como responsabilidade e direito de todos.

A metodologia descrita é consonante com os princípios da Educação Ambiental a que nos propusemos a desenvolver, aquela que considera o ambiente como essencial, ou seja, como algo presente em todos os conteúdos e atividades do processo de ensino-aprendizagem, em consonância com a própria concepção de ambiente adotado. No campo da Educação Infantil as disciplinas não são estanques, a interdisciplinaridade é uma constante, e o ambiente é tratado na leitura e escrita, no conhecimento lógico-matemático e nas ciências naturais e sociais. As atividades que foram propostas tiveram caráter exploratório do ambiente físico e social, e também foram previstos momentos para que as crianças registrassem suas descobertas.

Para analisar as produções das crianças quanto ao desenvolvimento intelectual infantil, busquei apoio no estudo de Hubert Hannoun (1977), que discorre sobre a aplicabilidade da teoria psicogenética do desenvolvimento infantil na escola. Conhecer o estudo de Hannoun foi mais que me apropriar de um instrumento pedagógico para realizar práticas de ensino cotidianas, foi também um instrumento para compreender as produções e interpretações das crianças sobre suas vivências. Em seu estudo Hannoun, conhecedor da escola, descreveu como a aplicação da teoria psicogenética no Ensino Fundamental pode produzir bons frutos, se considerar que a criança é um ser em pleno desenvolvimento, que precisa se relacionar com o meio físico e social, que sua percepção acontece com os seus sentidos, que sua inteligência progride com o desenvolvimento biológico e psico-social, e que ela mesma é capaz de construir seu conhecimento com a legítima orientação dos adultos. Ao descrever as manifestações do desenvolvimento intelectual das crianças Hannoun deixa claro que são próprias da faixa etária, e de acordo com a vivência de cada uma; e que não podem ser tomadas como instrumento classificatório e sim para balizar a observação dos professores.

Encontrei congruências entre a metodologia de ensino de Freinet e o estudo de Hannoun. A metodologia de ensino de Freinet permite a aproximação das crianças com o conhecimento, com uma organização que privilegia a autonomia e o trabalho na escola; o estudo de Hannoun aplicado à educação contribui com explicações e proposições práticas sobre o processo de aprendizagem nos bancos escolares. Na proposta pedagógica de Freinet a criança é considerada como sujeito ativo no processo da construção de seu conhecimento, incentivado a explorar a realidade, e a se constituírem cidadãos responsáveis com deveres e direitos. Complementarmente a essa idéia, Hannoun considera que a criança é um ser em desenvolvimento, que ao explorar o meio físico e social adquire assim habilidades, atitudes e conceitos de acordo com o seu nível intelectual e de vivência; sendo responsáveis por si mesmos. Portanto, ambos consideram que a criança constrói seu conhecimento, frente a necessidade da conquista e da adaptação dela ao meio, de maneira dinâmica.

Ambos consideram as atividades exploratórias de fundamental importância. Freinet preconiza a educação pelo trabalho, que para ele modifica e é modificado pelo meio, com uma finalidade real e concreta. Para Hannoun as atividades exploratórias acontecem em seu meio imediato, como o meio físico que compreende: o espaço da sua casa, da rua e da escola; com o meio social, a família, os amigos, os adultos da escola no tempo do seu cotidiano. Para ambos o

meio a ser explorado são o físico e social. As experiências acontecem na sua rotina cotidiana, na sua casa e na escola, enfim a vida acontece em todos os espaços.

Os autores reconhecem a importância das crianças realizarem atividades exploratórias e as denominaram de *tateio experimental*. *Tateio*, por ser a busca de uma solução, que não foi proposta por ninguém senão pela criança, ancorada no ensaio e erro; experimental no sentido de que as atividades poderão ser realizadas e repetidas quantas vezes forem necessárias, até que ela encontre o resultado desejado. A possibilidade de realizar *tateios* experimentais favorece a busca de respostas no ritmo de cada criança. O fato de poderem repetir uma determinada ação favorece a manutenção e ampliação do interesse delas. Segundo Freinet (1998) “a formação científica do indivíduo depende, não das aulas que lhe foram dadas, mas da riqueza, da amplidão, da eficácia das experiências *tateadas* a que pode entregar-se (p.263)”. Para Hannoun embora a criança, em tenra idade, não seja capaz de elaborar hipóteses, de relacionar-se com o meio por meio de ações diretas e de forma espontânea, com atividades de exploração do meio terá “uma excelente preparação para o que será em seu tempo, um verdadeiro espírito de investigação científica” (HANNOUN, 1977, p.29). Portanto para ambos é desde a tenra idade que podemos favorecer o desenvolvimento do espírito científico das pessoas, proporcionando momentos de investigação, com ações exploratórias em que se privilegiem as descobertas.

A importância do registro das descobertas também é reverenciada pelos dois autores. Para Freinet o registro das descobertas traz para o trabalho escolar a comunicação das ideias e do pensamento infantil, com os textos livres e nos textos coletivos ilustrados pelas crianças, demonstrando também a função da escrita. Para Hannoun, a criança manifesta suas impressões sobre o mundo com diversas linguagens, com desenho, música, dança, poesia, matemática, gramáticas, e quando ela realiza o registro, toma consciência das suas descobertas sobre o mundo. Ambos também recomendam que nas elaborações das interpretações realizadas pelas crianças seja valorizada sua dimensão artística, e que não se resumam em simples atividades de avaliação.

Para Freinet o objetivo da educação é favorecer e orientar a criança para que ela desenvolva ao máximo sua personalidade, no seio de uma comunidade racional, a que ela serve e que lhe serve (FREINET, 2001). Portanto o processo educacional não está nas mãos da escola, nem dos adultos cuidadores somente, e sim centrado na criança, que deverá ser orientada para desenvolver seu potencial humano, sob a orientação dos adultos e nunca sob a tutela deles.

Hannoun, não se refere à educação como um todo, pois o estudo aqui citado sobre a criança foi centrado na Pré - Escola e no Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, e para ele, o objetivo do ensino fundamental é auxiliar a criança a realizar as atividades exploradoras e de tomada de consciência do mundo em que ela vive, em todas as atividades escolares (HANNOUN, 1977, p.12). Para que a aprendizagem aconteça, a escola precisa privilegiar o método ativo, com atividades exploratórias e de tomada de consciência, trazendo a vida para as discussões, partindo do conhecimento prévio para conquistar a interpretação do mundo, considerando as escalas espaço-temporal concernente aos estágios de desenvolvimento das crianças.

Portanto, ambos têm na relação da criança com o meio físico e social o ponto de partida para educação, reafirmando a importância do trabalho dinâmico e ativo para que as crianças elaborem seu conhecimento sobre o mundo em que está inserida. A interpretação delas tem características próprias, que precisamos conhecer e entendê-las como inerentes a aquele nível de desenvolvimento, porém transitórias, ou seja, não são fixas, nem acontecem obrigatoriamente em faixas etárias determinadas.

Para compreender as produções das crianças, busquei as referências em Hannoun e estabeleci como categorias de análise as manifestações do egocentrismo (animismo, artificialismo e finalismo) e do sincretismo (realismo infantil), analisando como se manifestam e quais as interferências percebidas na elaboração das concepções sobre os diferentes ambientes.

As produções elaboradas pelas crianças denunciam que: a) a importância para elas da preservação do ambiente e de seus elementos é estritamente utilitária, revelando que a interpretação delas é sobre as experiências vividas; b) o que é aparentemente ingenuidade da criança, na verdade é a revelação de que ela não compreende a dimensão de preservar algo, para toda a população do bairro, da cidade e muito menos da Terra, devido ao seu pensamento ser auto centrado; c) a sua experiência com o mundo que a cerca, é sensorial - o que Hannoun (1977) denomina de vivido; d) quando as crianças desenham misturam o que sabem com o que vêem, por isso sua produção é sincrética; e) para elas natureza e ambiente são idênticos, o local onde moram os animais; f) as crianças identificam os animais como seres vivos porque eles se movimentam, e esse deslocamento no espaço, para elas é uma característica dos seres vivos; g) as concepções representadas nos desenhos das crianças sobre o ambiente está impregnada de signos de outras culturas veiculados pelos meios de comunicações como histórias, filmes e jogos de

computador; f) as crianças recebem informações de variadas fontes: das famílias, dos amigos, da televisão, das histórias e da escola.

As crianças interpretaram o Ambiente e elaboraram os registros revelando o seu desenvolvimento dentro da faixa etária. Todas elas, em diferentes níveis, avançaram no sentido de superar o egocentrismo, embora ao final da pesquisa de campo algumas ainda apresentassem características do pensamento fortemente sincrético (com a percepção confusa das coisas e dos fatos), artificialista (quando a criança acredita que os fenômenos acontecem por vontade mítica ou humana), finalista (não conseguem distinguir entre finalidade e consequência) e animista (não conseguem distinguir completamente os seres vivos dos não-vivos); fato que confirma que as crianças se desenvolvem em diferentes ritmos individuais, determinados pela vivência de cada uma delas.

As crianças estavam inseridas no Ambiente da escola, e talvez por isso não observassem os detalhes que o caracterizavam, pelo fato de estarem banalizadas para elas. Com a proposta de realizarem a observação e reflexão sobre os espaços físicos e sociais, as interpretações com detalhes relevantes e característicos apareceram em suas produções. Os registros das suas descobertas com desenhos e outras formas de representação mostraram o conhecimento que construíram com autonomia. Elas representaram os ambientes diversos com desenhos, com detalhes que revelavam a sua vivência em cenários do contexto social, a escola, suas casas e outros ambientes que visitamos.

Durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa algumas alterações foram necessárias, e trouxeram a realidade para as discussões. A efetiva participação do grupo de crianças, foi fundamental e permitiu que o interesse delas nas atividades fosse mantido e ampliado. Foram consolidados laços afetivos intensos em relação à escola, aos colegas da turma e comigo, a professora-orientadora, indicando que nessa faixa etária a escola tem importante papel em seu desenvolvimento sócio, afetivo e cognitivo. Que o conhecimento construído pode e deve transpor os muros dela e permear de modo positivo e permanente suas vidas.

Acredito que ao aproximarmos as crianças dos assuntos sobre ambiente e suas questões na Educação Infantil, estamos inserindo nesses momentos de ensino, abordagens que permitirão a construção de valores em relação ao ambiente, em relação a todos os seres e elementos integrantes desse ambiente e, enfim, em relação ao planeta. Deixaremos então a posição de proponentes do cuidado com ambiente, para a ação de formadores de cidadãos comprometidos

com as pequenas ações individuais, e também com possibilidades de pensar Educação Ambiental, com a reflexão sobre as ações coletivas, tornando possível a conscientização das crianças como participantes responsáveis por esse universo. Essas ações não são suficientes, porém são necessárias, para que as crianças experimentem responsabilizar-se pelo outro, pelo ambiente em que vivemos, pensando a Educação Ambiental em todo processo educacional e em todos os âmbitos sociais.

Trabalhando com ações ambientalmente educativas na Educação Infantil, podemos ampliar o interesse das crianças, propiciando a participação delas na realização de estudos sobre a realidade, em que o ambiente seja tratado como essencial, com a estratégia de articulação dos complexos de interesse. Quando acontece a participação efetiva do grupo de crianças, em que o conhecimento delas, advindo do senso comum de seu contexto social, é ouvido e valorizado, possibilitando que elas o confrontem com o conhecimento científico, estaremos favorecendo que elas construam seu conhecimento significativo sobre o mundo em que está inserida.

A presente pesquisa não pretendia e não esgotou a questão, como as crianças elaboram as concepções e interpretações sobre os ambientes, assim como a observação e análise das manifestações do egocentrismo e do sincretismo no desenvolvimento infantil e como influenciam a construção da sua imagem do mundo. Ao participarem da organização freinetiana do espaço escolar e do trabalho pedagógico, experimentaram agir ativamente sentindo-se autores, seres autônomos que efetuam suas escolhas, e podemos nos perguntar, como terá sido a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Será que os valores construídos, a cooperação e o respeito mútuo continuam presentes nas relações com o ambiente físico e com as pessoas de seu contexto social? As concepções sobre a responsabilidade e respeito ao ambiente foram preservadas?

Trabalhar, discutir e refletir sobre as questões ambientais traz a realidade para o interior do processo educacional, assim é possível trabalharmos as “questões da atualidade” com crianças da faixa etária da Educação Infantil; estudos semelhantes a esse podem se constituir em sementes, que num futuro bem próximo farão a diferença na escolha consciente entre a utilização/preservação de todo nosso Ambiente.

Nessas últimas linhas, quero me posicionar quanto ao encaminhamento dessa pesquisa no que tange a minha ação de professora-pesquisadora. Ao me debruçar sobre minha prática pedagógica e seus resultados dou asas à incansável busca para encontrar caminhos possíveis na

edificação de uma escola pública em que as crianças tenham prazer de estarem; que não seja outro mundo senão o seu; em que as descobertas sobre os fatos cotidianos e o conhecimento delas sejam valorizados. Espelhando-me no trabalho de Freinet, que em seu tempo foi capaz de negar a prática convencional e buscar a sua própria, preocupado com a formação de alunos reais, entrego-me à reflexão diariamente sobre a prática de ensino assumida e os resultados obtidos, pretendendo que minha ação pedagógica possibilite a construção do presente e do futuro das crianças. Portanto essa pesquisa não termina aqui, mas é contínua no meu cotidiano.

REFERÊNCIAS

AMARAL, I. A. Educação Ambiental e Ensino de Ciências: Uma história de controvérsias. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.12, n.1 (34), p.73-93, março 2001.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF. Plano 2002, 157 p. (Série Pesquisa em Educação; v.3).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/sef, 1998. v1.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental- Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações gerais**. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>.

BRASIL. decreto-lei 9.795, de 27 de abril de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de abril de 1999. Disponível em: [legislação.planalto.gov.br/legisla/.../lei%209795-1999?...](http://legislação.planalto.gov.br/legisla/.../lei%209795-1999?)

CICILLINI, Graça Aparecida. **A produção do conhecimento biológico no contexto da cultura escolar do ensino médio**: a teoria da evolução como exemplo. 1997, 298p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique (du savoir savant au savoir enseigné)**. Grenoble: Edition la Pensée Sauvage, 1985.

DEBARBIEUX, E. Fragmento de uma filosofia da infância. **Dossiê Pedagógico - Revista Le Nouvel Éducateur**. n. 25, janeiro de 1991, França.

DIEGUES, A.C.S. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Haucitec, 1996.

ELIAS, M.D C. (org). **Pedagogia Freinet Teoria e Prática**. Campinas: Papirus, 1996.

FERREIRA, G. M. Livre expressão e cidadania. In ELIAS, M. D. C.(org.). **Pedagogia Freinet-teoria e prática**. Campinas, S.P: Papirus, 1996.

FIORENTINI, D., LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção formação de professores).

FONTANA, R. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRACALANZA, H. As pesquisas em Educação Ambiental no Brasil e as escolas: alguns comentários preliminares. In TAGLIEBER, J. E. & GUERRA, A .F .S .(org.). **Pesquisa em Educação Ambiental: pensamentos e reflexões**. I Colóquio de Pesquisadores em EA. Pelotas: Ed. Universitária/ UFPel, 2004. p. 55-77.

FREINET, C. **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica de escola popular**. São Paulo: Martin Fontes. 2001.

_____ **O método natural I. A aprendizagem da língua**. Lisboa, Editorial Estampa, 1977(a).

_____ **O método natural II. A aprendizagem do desenho**. Lisboa, Editorial Estampa, 1977(b).

_____ **O método natural III. A aprendizagem da escrita** . Lisboa, Editorial Estampa , 1977(c).

_____ **O texto livre**. Lisboa: Dinalivro, 1973.

_____ **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____ **Ensaio de Psicologia Sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

HANNOUN, H. **El niño conquista el médio: lãs actividades exploradoras em la escuela primaria**. Buenos Aires: Kapelusz, 1977.

JOLIBERT,J. **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1994.v.2.

LISBÔA, M.M. **Representações do esporte da mídia na cultura lúdica de criança**. <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/055.pdf>, 2007.

MEGID NETO, Jorge. Educação Ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v.4, n.2, p. 95-110, jul./dez. 2009.

MORAIS, F. A. Educação Ambiental com enfoque para resíduos sólidos- a experiência da escola Recanto / Recife- PE. In: Elia, Marisa Del Cioppo (org), **Pedagogia Freinet teoria e prática**. Campinas, Papirus, 1996.

NASCIMENTO, M. E. P. do **A Pedagogia Freinet: natureza, educação e sociedade**.1990 Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas,1990.

OLIVEIRA, A. M. M. **Celestin Freinet: Raízes Sociais e Políticas de uma Proposta Pedagógica**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escolas de Professores,1995.

PAIVA, Y. M. S. Pedagogia Freinet: seus princípios e práticas. In: Elia, Marisa Del Cioppo (org). **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas, Papirus, 1996.

PIAGET, J. INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SATO, M.; SANTOS, J. E. Tendências nas pesquisas em educação ambiental. In: Noal, F; Barcelos, V. (orgs.) **Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz de Sul: EDUNISC, 2003, p 253-283.

SAMPAIO, R.M.W.F. **Freinet: evolução, história e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1994.

SANTOS, M. L. **A vida na sala de aula freinetiana**. In Elia, Marisa Del Cioppo(org), **Pedagogia Freinet teoria e prática**. São Paulo: Campinas, Papirus, 1996.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SHIMIZU, D. M. **A Método Natural de Freinet, Pedagogia Alternativa para Alfabetização**. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

TOZONI-REIS, M. F. de C. A construção coletiva do conhecimento e a pesquisa-ação participativa: compromisso e desafios. **Pesq. Educ. Ambient.**, Ribeirão Preto, v.2, nº2, 2007. Disponível em <<http://11652000200006&lng=PT&nrm=isso>>

WARSCHAUER. C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Anexo 1

PLANEJAMENTO 2008
TURMA DO CACHORRINHO- NÍVEL III B
Profª - Maria Helena

Caracterização da turma

A turma é formada por 26 crianças. Dessas crianças, 15 fizeram parte da mesma turma no nível II, e algumas estão juntas desde o nível I. Os integrantes que entraram nesse ano vieram, na maioria, da turma da manhã (4) e os mais recentes são crianças que vieram de outras unidades escolares e de outras cidades.

As crianças não demonstraram dificuldade alguma para se adaptarem. Aquelas que já faziam parte da turma, foram acolhedoras com as crianças novas, favorecendo assim a conveniência diária. Todos completarão 6 anos em 2008, sendo que a maioria no primeiro semestre.

Planejamento anual

O trabalho pedagógico será baseado nos eixos da Pedagogia Freinet: expressão livre, na cooperação, no trabalho (pesquisas e organização) e avaliação. Terá como finalidade os procedimentos educativos: pesquisa, atenção aos interesses das crianças, cooperação entre todos os participantes da classe, respeito à diversidade de opinião e aos valores, valorização da afetividade e da confiança recíproca.

As crianças de seis anos, que já freqüentaram a escola, estão inseridas no espaço escolar, reconhecem a rotina e as relações sociais da escola. A educação escolar tem cada dia ampliado mais a sua responsabilidade pela a educação, dividindo com a família esse compromisso. É preciso então que contemple o desenvolvimento social, físico e cognitivo. Nessa idade, quando os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e do desenvolvimento da criança, é necessário que seja desenvolvida a melhor pedagogia no atendimento às crianças. Reconhecendo e valorizando o brincar livre e criativo em grupos, as atividades incentivarão o trabalho coletivo, e a elas será garantida a possibilidade de escolher onde trabalhar. Nessa faixa etária, as atividades lúdicas e em grupo são próprias desse nível de educação, quando não ocorre a predominância da atividade cognoscitiva em sala de aula, fato que caracteriza o didatismo da educação infantil.

Objetivo – favorecer o desenvolvimento da criança para que ela:

1. Adquirir o conhecimento do mundo físico;
2. Desenvolva sua capacidade de reconhecer os símbolos e códigos da escrita;
3. Construa e amplie seu conhecimento das relações sociais;
4. Construa e amplie o conhecimento lógico-matemático.

Propostas de trabalho

Desenvolver as habilidades, competências e saberes que se espera que as crianças de 6 anos desenvolvam são as metas para ano letivo. Os conteúdos dos projetos elaborados durante o ano letivo, serão elencados de acordo com o PPP.

Projetos- são conjuntos de atividades que trabalham conhecimentos específicos para responder a uma questão comum do grupo e obter um produto final. As questões serão levantadas nas conversas com a turma, nos momentos coletivos e o desenvolvimento abrangerá as diferentes áreas de trabalho.

A - Linguagem oral e escrita (leitura, escrita). Utilizando os símbolos e códigos das linguagens, as crianças reconhecerão a função social da escrita para interação das pessoas, a importância da leitura e escrita na produção e construção do conhecimento e o desenvolvimento concomitante da linguagem e do pensamento.

Objetivos

1. Favorecer o reconhecimento dos símbolos e códigos da língua escrita como elementos de comunicação .
2. Ampliar a utilização de livros, revistas e outros textos como forma de aproximação do conhecimento.

Estratégias

1. Momentos estabelecidos para: contar e ouvir histórias.
2. Atividades para: reconhecimento de textos orais e escritos, recontar as histórias, fazer um final diferente e elaborar livros.
3. Registro de textos orais, construções espontâneas, elaborações de receitas, cartazes, bilhetes, álbuns.
4. Projeto Biblioteca: quando o contato direto da criança com o sistema biblioteca, favorecendo também a aproximação da família com a escola.

B- Linguagem gráfica (desenho, pintura, recorte / colagem, perfurações). As crianças terão possibilidade de criar, transformar e reproduzir produções interpretando o mundo onde estão inseridas.

Objetivos

1. Desenvolver a criatividade, a exploração de materiais alternativos e a coordenação motora fina.
2. Ampliar o respeito pelo processo de produção e criação.
3. Aproximar as crianças de técnicas desenvolvidas e experimentadas.

Estratégias: 1. Pintura com diferentes tipos de tinta.

2. Recorte e colagem.
3. Construções com sucatas.
4. Tecer e bordar.

C - Linguagem corporal (música, dramatização, jogos, apresentações) estimular a expressão corporal das crianças como elemento de socialização, reconhecimento de seu próprio corpo e de suas manifestações sensuais.

Objetivos

1. Favorecer o reconhecimento da capacidade de expressão das crianças.
2. Desenvolver a audição, visão e expressão corporal como veículo de comunicação.
3. Explorar a capacidade de memorizar uma música, acompanhar um ritmo, reconhecer ritmos diferentes.

Estratégias

1. Incluir nos projetos músicas relacionadas com o assunto a ser explorado.
2. Elaborar álbuns das músicas preferidas do grupo.
3. Participar das comemorações da escola.
4. Promover a elaboração de dramatizações de histórias pelo grupo.

D - Conhecimento Lógico-matemático – o desenvolvimento desse conhecimento estará permeando as atividades de rotina de sala, os projetos nas experiências com o meio.

Objetivos

1. Favorecer a utilização e reconhecimento de seu uso no cotidiano de sala de aula, estendendo ao cotidiano da criança.
2. Construir e ampliar a utilização do calendário como marcador do tempo e também para facilitar a leitura de numerais e seqüência numérica.
3. Nomear e reconhecer os numerais.
4. Conceituar e representar as quantidades.
5. Construir as noções de peso e medidas.

Estratégias

1. Utilização do calendário.
2. Montagem de jogos – quebra-cabeças, jogo da memória, trilha, damas.
3. Resoluções de problemas.
4. Jogos de dramatização – morto-vivo, ovo-choco, coelhinho sai da toca, e outros.

E - A criança, a natureza e a sociedade - O conhecimento científico socialmente construído e acumulado historicamente apresenta um modo particular de produção de conhecimento de indiscutível importância no mundo atual. Difere das outras formas de explicação do mundo, como as lendas e mitos ou os conhecimentos cotidianos, ditos de “senso comum”. As descobertas científicas marcaram a relação entre o homem e o mundo, as transformações ocorridas nessa relação permitiram a produção de novas teorias e conhecimentos. É função da escola a aproximação das crianças com o conhecimento sistematizado.

Objetivos

1. Favorecer a leitura de mundo social e natural.
2. Reconhecer os fenômenos naturais.
3. Observar as transformações que ocorrem com materiais.
4. Reconhecer a importância das descobertas científicas na vida cotidiana, valorizando assim o ser humano, a manutenção da saúde e a formação de hábitos.

Estratégias

1. Estimular a pesquisa em meios de comunicação.
2. Favorecer a socialização dos conhecimentos acumulados
3. Organizar registros das descobertas.
4. Elaborar atividades de reflexão sobre os resultados das pesquisas.
5. Elaboração de álbuns, fichas, cartazes sobre os assuntos estudados.

6. Participação da rotina de higiene.

Os projetos terão o conteúdo e o desenvolvimento flexíveis, sendo o interesse das crianças a medida para alterações futuras. O tempo de desenvolvimento poderá ser anual, bimestral, semestral ou mesmo semanal. Projeto previsto para 2008 – O nome da turma.

As atividades permanentes são: roda da conversa, momento de trabalho (cantinhos), higiene, merenda, hora da leitura, atividades extra-sala (galpão, casinha, parque) e educação física.

Avaliação- As avaliações serão constantes e diárias.

1º Projeto nome da turma

A escolha do nome da turma é uma atividade inicial, na qual todos expressam sua preferência. As crianças também compreendem que é necessário que todos aceitem o nome mais votado. Essa escolha já aconteceu no nível II A, alguns nomes foram sugeridos : golfinho, borboleta, tartaruga, trenzinho, sol e cachorrinho. O nome cachorrinho foi o mais votado e também aceito por todos. Temos agora um assunto para ser pesquisado com muitas possibilidades.

Pesquisa sobre os cachorrinhos

A pesquisa sobre os cachorrinhos será feita por toda a turma e socializada na roda da conversa inicial. Será elaborado um pôster onde estarão novidades e curiosidades sobre esses animais.

Objetivos:

1. Obter informações sobre os cachorrinhos, sua vida, sua reprodução, seus hábitos e sua relação com as pessoas.
2. Ampliar o conhecimento das crianças sobre letras e palavras.
3. Favorecer a familiarização das crianças com a pesquisa e seus resultados.
4. Valorizar o registro das informações obtidas.
5. Permitir a livre expressão.
6. Incentivar o respeito às idéias das outras pessoas.

Estratégias:

Pesquisar em sala sobre o animal em questão -o cachorrinho. Elaborar estudo comparativo, definindo seres vivos, não vivos, a classificação dos animais, a gestação dos animais e dos seres humanos. Elaborar pôster de resultados. Atividades de reconhecimento das palavras: caça-palavras, recorte / colagem de letras, labirinto, etc... Atividades de interpretação gráfica- desenho, pintura, recorte / colagem, dobradura, utilização de técnicas e materiais diversos. Músicas. Vídeos com histórias: 101 Dalmatas. Leitura de histórias em que os personagens são animais.

Avaliação: processual.

ANEXO 2

EMEI RACHEL BALISTA AMATTE
Nível III - Turma do Cachorrinho
Profª Maria Helena

PROJETO- Minha EMEI Rachel - o ambiente das crianças.

A escola de Educação Infantil é, para muitas crianças, a primeira experiência longe de sua casa, sem seus pais e aos cuidados de outros adultos que não pertencem ao seu círculo familiar. A escola, com a concepção de escola ativa é aberta e vai ao encontro da vida, integrando a criança, a escola e a comunidade. A construção do conhecimento deverá ser um processo prazeroso, onde a disciplina é a expressão natural e a consequência da organização dos grupos e da realização das atividades no interior dela. As crianças não têm apenas o acesso às informações, mas sim da apropriação do saber. Para tanto o projeto “MINHA EMEI RACHEL - A escola, o meio ambiente da criança”, favorecerá a construção e reconstrução do conhecimento físico e social desse ambiente onde a criança permanece seu tempo em contato com outras crianças, indivíduos, meio físico e social.

A turma de nível III, denominada de Turma do Cachorrinho, é composta de 26 crianças, 11 meninas e 15 meninos. Todos completarão 6 anos de idade em 2008. Esse projeto propõe um estudo da EMEI Rachel B. Amatte, para observar e relatar como é para elas esse espaço de convivência social, onde acontece a construção e reconstrução do conhecimento.

Justificativa- A maioria das crianças de 6 anos já está incluída na escola, e conhecem sua rotina e o espaço físico. Nesse projeto os espaços e locais da escola serão objeto de observação, e posteriormente registrados com desenhos das crianças e relatos por elas elaborados.

Objetivos:

- 1º Promover a observação dos elementos do meio ambiente da escola.
- 2º Favorecer a comparação dos diferentes ambientes que as crianças conhecem como: suas casas, o bairro e os espaços da cidade que visitamos em aulas-passeio.
- 3º Estimular que as crianças identifiquem e nomeiem e os elementos do ambiente.
- 4º Promover momentos para que as crianças explorem novas palavras, ampliando o seu vocabulário e relacionando as descobertas com os símbolos da escrita e leitura.
- 5º Perceber a função social da escrita como registros das atividades realizadas, na elaboração de livro e registros no Livro da Vida da Turma.

Desenvolvimento:

1º Incentivar as crianças a participarem das conversas informais na roda, quando elas podem experimentar a Livre Expressão. O momento da roda é de grande importância, pois é a partir de sua própria experiência confrontada com as experiências das outras crianças, que o educando construirá a sua personalidade e sua própria cultura. Na Roda da Conversa as crianças contam o que já sabem, seus interesses e suas dúvidas. A partir do conhecimento que elas trazem, novas atividades serão elaboradas e propostas para o grupo. As atividades serão planejadas de maneira

que o trabalho da criança seja real, prático, concreto, socialmente produtivo, e significativo. Significativo, pois a criança saberá para que está fazendo a atividade e qual seu objetivo.

2º Planejar com as crianças atividades exploratórias para que elas observem todos os espaços da escola, das salas ao jardim fazendo observações dos locais e tateios. O tateamento experimental é uma técnica de buscar as respostas para os questionamentos e indagações, dessa forma a criança vivencia sua autonomia, e assim ela conhece o mundo com seus próprios instrumentos naturais.

3º Contemplar a rotina diária com atividades diversificadas para que as crianças elaborem seus registros com diferentes linguagens gráficas. Momentos de trabalho que serão em pequenos grupos para favorecer a autonomia e socialização das crianças. Também acredito que: *“A criança não gosta de se sujeitar a um trabalho de rebanho. Ela prefere o trabalho individual ou de equipe, numa comunidade cooperativa”* (Freinet, 1969, p.196).

4º Elaboração de uma maquete pela turma.

5º Desenhar uma planta baixa da maquete.

6º Elaboração de atividades de reconhecimento de palavras e nomes dos objetos que caracterizam cada ambiente.

7º Textos coletivos escritos no Livro da Vida da Turma.

A criança tem na organização do trabalho de classe seu papel cooperativo, participa da elaboração dos projetos, assumindo responsabilidades combinadas com seu grupo, para tornar-se autônoma e atuante, mas integrada às necessidades da classe.

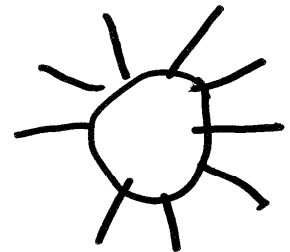
Avaliação: Contínua e processual. Durante o desenvolvimento do projeto as atividades de registro, os relatos serão a documentação de avaliação.

Paulínia, 14 de abril de 2008.

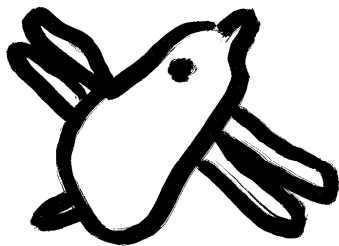
ANEXO 3

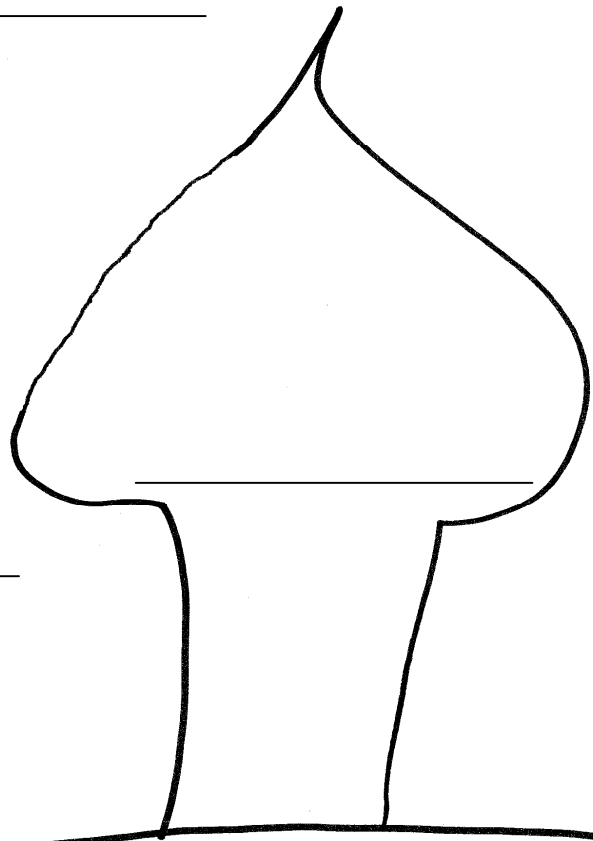
ESCRITA ESPONTÂNEA













ANEXO 4

Turma do Cachorrinho

Prof^a Maria Helena

ATIVIDADE 10

CRUZADINHA:

- ## 1-BORBOLETA

- 2-SOL

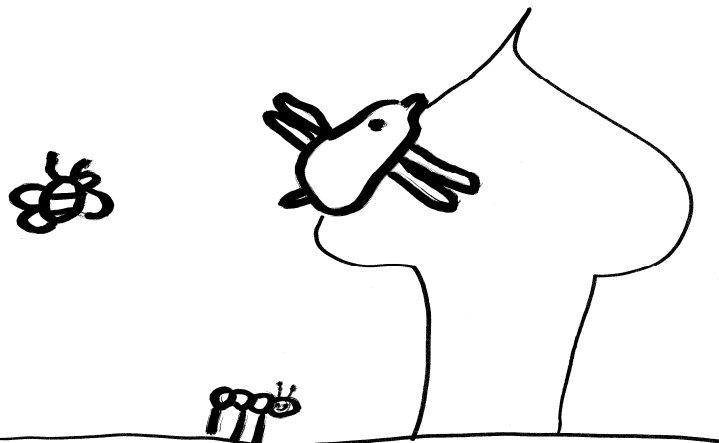
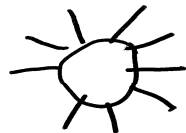
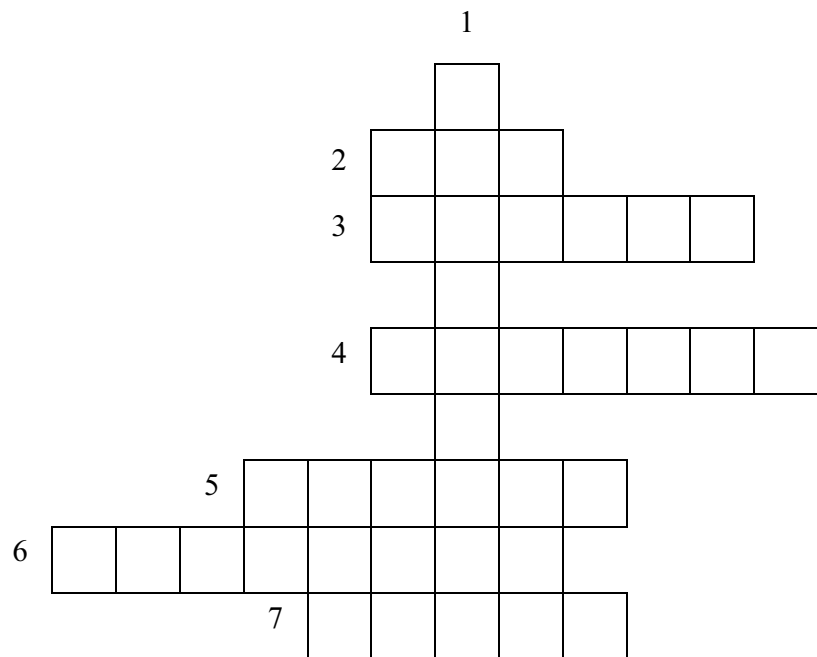
- ### 3-ÁRVORE

- 4-FORMIGA

- 5-NUVENS

- ## 6-MOSQUITO

- 7-GRAMA



ANEXO 5

Herdeiros Do Futuro [Toquinho](#)

A vida é uma grande amiga da gente
Nos dá tudo de graça pra viver
Sol e céu, luz e ar
Rios e fontes, terra e mar

Somos os herdeiros do futuro
E pra esse futuro ser feliz
Vamos ter que cuidar
Bem desse país
Vamos ter que cuidar
Bem desse país

Será que no futuro haverá flores?
Será que os peixes vão estar no mar?
Será que os arco-íris terão cores?
E os passarinhos vão poder voar?

Será que a terra vai seguir nos dando
O fruto, a folha, o caule e a raiz
Será que a vida acaba encontrando
Um jeito bom da gente ser feliz?

Vamos ter que cuidar
Bem desse país.
Vamos ter que cuidar
Bem desse país

Será que no futuro haverá flores?
Será que os peixes vão estar no mar?
Será que os arco-íris terão cores?
E os passarinhos vão poder voar?

Será que a terra vai seguir nos dando
O fruto, a folha, o caule e a raiz
Será que a vida acaba encontrando
Um jeito bom da gente ser feliz?

Vamos ter que cuidar
Bem desse país.
Vamos ter que cuidar
Bem desse país

<http://www.vagalume.com.br/toquinho/herdeiros-do-futuro.html#ixzz1A5rTb4Wf>