

Walburga Arns da Silva

CALA-BOCA NÃO MORREU

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Walburga Arns da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

28 de Dezembro de 1983

[Assinatura]
Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Área de Metodologia de Ensino, sob a orientação do Prof. Dr. Laymert Garcia dos Santos.

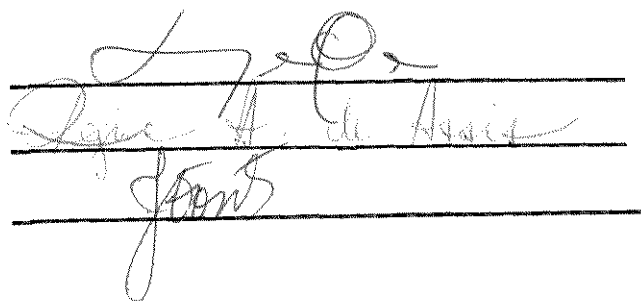
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1983

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Comissão Julgadora


Sérgio A. de Aguiar
João

A realização deste trabalho se tornou possível graças à Bolsa de Estudos concedida pela Universidade Federal de Sergipe através do Plano Institucional de Capacitação de Docentes(PICD) da CAPES.

Antes do mais, viva a vida,
que livre e larga nos seja.

.....

Vida que não se guarda
Nem se esquiva, assustada
Vida sempre a serviço da vida
Para servir ao que vale
a pena e o preço do amor

.....

Feita à imagem do menino,
mas à semelhança do homem:
com tudo que ele tem de primavera,
de valente esperança e rebeldia.

.....

Como um rio, que nasce
de outros, saber seguir
junto com outros sendo
e noutros se prolongando
e construir o encontro
com as águas grandes
do oceano sem fim.

Mudar em movimento,
mas sem deixar de ser
o mesmo ser que muda
Como um rio.

Não deixarei, e não deixemos nunca,
que inimigos da infância,
os que têm pavor da aurora,
devorem também o nosso gosto de viver.

.....

É verdade que as mãos ainda se acanham,
temerosas do gesto solidário.

.....

(Thiago De Mello)

I N D I C E

Ia. Parte: DAS VERTENTES DA ESCOLINHA	1
1. A FIDENE E O DISCURSO DA CONSCIENTIZAÇÃO.....	1
2. A ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL (EAB) E A EXPRESSÃO CRIADORA.....	18
2.1. Arte na Escola Brasileira - Ontem, como Hoje	19
2.2. Arte/Educação - Promoção da Expres- são Criadora	23
3. CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA EXPRESSÃO INFANTIL...	25
3.1. A Falácia da Auto-Expressão	25
3.2. Expressão Infantil: Uma Maneira Especí- fica de Relacionar-se Com o Mundo.....	33
3.3. Produção X Representação	39
3.4. Arte Infantil: Afirmação de Vida	48
3.5. Sobre a Interpretação Psicologista da Arte Infantil	53
IIa. Parte: DO INSTITUTO PSICOPEDAGÓGICO INFANTIL (IPPI) A ESCOLINHA DE ARTE DA FIDENE	61
1. A CERTEZA ADQUIRIDA NO IPPI: A CRIANÇA E CAPAZ	61
2. DA ESTRUTURA E DO FUNCIONAMENTO DA ESCOLI- NHA. E DIVAGAÇÕES PARALELAS	68
2.1. Vinculação com a Instituição Mantene- dora	68
2.2. Origem Social dos Alunos. A Questão dos Bolsistas	70
2.3. Estrutura dos Cursos e Regulamentação do Tempo Escolar	79
2.4. A Equipe de Professores. Os Pais	89
2.5. Estrutura Física e Recursos Materiais ...	93
2.6. O Trabalho com Sucata e os Brinquedos Pedagógicos	94
2.7. O Espaço Externo	104

3. REPENSANDO O IPPI E PROJETANDO A ESCOLINHA	113
IIIa. Parte: UM PARENTESIS SOBRE A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA	121
1. A PRODUÇÃO DA FALTA E A INICIAÇÃO À ESCRITA	122
2. A PRÉ-ESCOLA E A ALFABETIZAÇÃO	131
2.1. Compensação através da Educação Pré-Escolar	133
3. EM QUE SE CONSTITUEM OS EXERCÍCIOS PREPARATÓRIOS?	138
3.1 Material SIDEPE - Aspectos Gerais	140
3.2 Atividades Vivenciadas	147
3.3 Atividades com Materiais	177
3.4 Atividades Gráficas	188
3.5 Atividades Recreativas	222
IVa. Parte: A AÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLINHA DE ARTE DA FIDENE	231
1. O TRABALHO POR PROJETOS INTEGRADOS	232
1.1. Projetando a Ação	234
1.2. Do Grão ao Pão	235
1.3. Ao Invés de Fórmulas, um Conhecer Enraizado no Mundo	241
1.4. Nem Tudo Era Fácil e Perfeito	246
2. AS NECESSIDADES DA CRIANÇA E A RESPOSTA PEDAGÓGICA	253
2.1. Vivência Corporal e Percepção do Mundo	258
2.1.1. Corpo: Movimento - Conhecimento -Relação	259
2.1.2. A Produção de Alunos com Deficiências	262
2.1.3. Conhecendo com o corpo - <u>viven</u> do o corpo	264
2.1.4. Leitura do Mundo	274

2.2. A Criança Expressa a Vida	278
2.2.1. Expressão Através de Linhas, Formas, Cores, Vo- lumes	282
2.2.2. A Expressão Dramática	288
2.2.3. Expressão Rítmica e Sonora	295
2.2.4. Expressão Pela Palavra	299

Bibliografia	303
--------------------	-----

Anexo	312
-------------	-----

1a. PARTE: DAS VERTENTES DA ESCOLINHA

1. A FIDENE E O DISCURSO DA CONSCIENTIZAÇÃO

A Escolinha de Arte da FIDENE sô pode ser compreendida a partir de sua vinculação com a entidade mantenedora, a FIDENE — Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado. Esta teve sua origem na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (RS) — FAFI, cuja criação, em 1956, foi liderada por um grupo de freis capuchinhos⁽¹⁾. Faz-se necessário entender um pouco o ethos da Fidene no que concerne à educação popular e cuja atmosfera a Escolinha, como parte integrante da Fidene, respirava. Interessam no caso principalmente aqueles aspectos relacionados com a problemática do nosso trabalho. Aspectos estes que podem aparecer ora conflitantes ora consonantes com a práxis da Escolinha.

Em Ijuí, os capuchinhos — a exemplo do que acontece com parcelas da Igreja no Brasil que, sentindo diminuir / sua influência junto ao povo, começam a se preocupar com a situação de injustiça — voltam-se para a problemática social.

(1) Ver a respeito: LAZZAROTO, D. *Os Capuchinhos na história e no desenvolvimento de Ijuí*. E.S.T., Porto Alegre, 1981.

A necessidade de uma mudança social se faz sentir, e a opção pe los necessitados e oprimidos vai se configurando aos poucos. Há uma forte crença na educação como fator de desenvolvimento, de superação da pobreza. Em 1961 a FAFI inicia um trabalho com a comunidade através do Movimento Comunitário de Base⁽²⁾, fato que pode ser considerado, então, uma exceção no Rio Grande do Sul. A nível nacional, localizando-se principalmente no nordeste on de as tensões sociais eram mais intensas, verifica-se, na época, a criação dos Movimentos de Educação de Base, de Cultura Popu lar e das Campanhas de Alfabetização, num clima de efervescência geral, manifestando pressões por mudanças da estrutura so cial existente. O Movimento Comunitário de Base de Ijuí vi sava, segundo um dos seus principais animadores, despertar "em cada pessoa seu sentido de dignidade, sua capacidade de inicia tiva e ação para assumir como sujeito sua vida e, com outros, assumir os destinos de sua comunidade"⁽³⁾.

A Fidene nasce, portanto, de uma visão humanista-cristã de inspiração franciscana que se propunha "estar a servi ço do povo, da comunidade". Este *servir* implicava em fazer com que as pessoas de todas as classes sociais, indistintamente, assumissem uma consciência de comunidade, consciência de suas responsabilidades frente a mesma e confiança na sua própria ca pacidade a fim de que, unidas, resolvessem seus problemas. Ora, o projeto comunitário se torna cada vez mais ilusório num con texto em que o desenvolvimentismo favorece a internacionalização

(2) Vide: MARQUES, M.O. e BRUM, A.J. *Uma comunidade em busca de seu caminho*. Sulina, Porto Alegre, 1972.

(3) MARQUES, M.Osório. *Uma presença ativa na região noroeste do Rio Grande do Sul*. Caderno da FIDENE, nº 2, Ijuí, 1970.

da economia, incentiva a aceleração da industrialização o que , por sua vez, se reflete na mecanização da lavoura, na monocultura, no fortalecimento das grandes e médias agro-empresas. As pequenas lavouras tendem a desaparecer e os que nelas trabalhavam acabam ou se empregando nas terras de outros ou, com maior freqüência, emigrando para as periferias das cidades. As desigualdades sócio-econômicas se acentuam, os interesses se tornaram cada vez mais antagônicos, os problemas se diferenciam conforme o lugar na *comunidade* de onde surgem.

A ação educativa através do movimento comunitário e que deu origem e assessoria às Associações de Amigos de Bairro no setor urbano, aos Núcleos de Base e Sindicatos de Trabalhadores Assalariados e dos Pequenos Proprietários na zona rural , aos Círculos de Pais e Mestres, aos Grêmios Estudantis... , teve a sua característica e força no fato de levar as pessoas a se organizarem, a se reunirem para discutir os problemas e, invertendo a relação dominante, a começar fazer pressão de baixo para cima na busca de soluções.

Em 1965, enquanto pelo resto do país a quase totalidade das iniciativas de educação popular eram desativadas , cria-se em Ijuí o IEB - Instituto de Educação de Base, que passa a coordenar uma intensa atividade na região através de cursos, debates, encontros..., dinamizando o Movimento Comunitário de Base. O envolvimento, cada vez maior, em termos regionais , deu origem em 1968 à FIDENE. Esta fundação visava: "desenvolvimento como objetivo, integração como inspiração e norma, educação como instrumento".⁽⁴⁾

(4) Idem, Op. cit.

Em 1968 surge também o IPPI - Instituto Psico-Pedagógico Infantil - com vistas a estender a educação a crianças de três a seis anos, faixa da população ainda não atendida pela FIDENE, bem como promover a formação de professores para este nível. O fato de uma instituição de ensino superior se preocupar com a educação pré-escolar pode ser considerado uma iniciativa pioneira para a época. De 1968 a 1969, o IPPI mantinha estreita ligação com a cadeira de psicologia da FAFI e a preocupação básica eram o desenvolvimento e os problemas específicos da faixa etária. Segundo informações de professoras que ali trabalharam na época, a aplicação de testes por psicólogos⁽⁵⁾ às crianças era frequente sem, no entanto, haver um retorno às professoras em termos de discussão da ação pedagógica. Havia bastante rigidez na condução do trabalho junto às crianças, no estabelecimento de horários fixos para as atividades, na instituição de determinadas canções (de entrada, de merenda, de saída...), no uso de exercícios e desenhos mimeografados. Quanto à metodologia era usada uma adaptação do método Montessori, sendo que havia preocupação em preparar a criança para alfabetização.

A FIDENE, embora dando continuidade ao trabalho junto aos agricultores e às associações de bairro, começa a concentrar maior esforço na educação superior que se constituía na principal fonte de sua arrecadação. A situação financeira precária da instituição agravada por pressões externas — a FIDENE era vista como um foco de subversão — obrigava a todos a "*vestir a camiseta*" por salários baixos em troca de

(5) A diretora do IPPI, na época, era uma psicóloga cujo marido, também psicólogo, era professor da FAFI e, desconfiados, que o IPPI era visto, em parte, como um laboratório onde se captavam dados de psicologia infantil para servirem de subsídios ao ensino superior.

muito trabalho. Paradoxalmente esta situação parece que favorecia a estrutura combatida. Pois, além de deslocar pessoas do trabalho de base, permitia a exploração indireta pelo Estado da mão-de-obra especializada existente na FIDENE, uma vez que de sobrigava aquele a investir na formação de professores de 1º e 2º graus. Torna-se necessário, a fim de evitar a recuperação pelo sistema dos esforços desprendidos... "uma ação educativa que vise ao desenvolvimento através da *integração crítica* dos indivíduos na sociedade e da elaboração científica e técnica"⁽⁶⁾. Conscientização - formação de consciências críticas - continua a palavra de ordem.

Aida Bezerra, no seu artigo *As atividades em educação popular*, chama a conscientização de "processo pedagógico de construção de consciências"⁽⁷⁾. Segundo ela, tratava-se de "processos nos quais os indivíduos envolvidos tinham, no seu ponto de partida, uma postura de seres submissos, indefesos e ingênuos e, durante o processo educativo, tornar-se-iam homens possuidores de uma consciência histórica, criadores de cultura, responsáveis pela escolha e construção de seus próprios destinos...". Com outras palavras: as pessoas são alienadas, coisificadas, incapazes de criar cultura e sua humanização é uma ques

(6) Objetivo Geral da Fidene estabelecido na semana de estudos de 26/2 a 02/03 — documentado no Relatório Geral da Escola de 1973.

(7) BRANDÃO, C.R. (org.) *A questão política da educação popular*. Brasiliense, SP, 1980, p. 28.

tão de aquisição da consciência plena, lúcida, crítica. A conscientização as possibilita auto-determinar-se. O ato de educar é capaz de suscitar a consciência crítica e, em consequência, a ação libertadora. Não é a vida, ou seja, a maneira como os homens se relacionam para produzir sua existência, que forja a consciência mas é esta que tem poder de alterar as condições objetivas. Ter consciência da realidade sócio-econômica é o impulso necessário (e suficiente) para destruir a estrutura existente. O *saber-se* submisso, colonizado é, em si, fator de mudança reorientando o desejo de submissão/dominação que está na raiz da sociedade dividida⁽⁸⁾. A conquista da consciência crítica faz renascer a humanidade perdida enquanto recobra a liberdade onde ninguém concede poder a ninguém, onde não existem dominantes, nem dominados. Ou, sob outro enfoque, a conscientização implica num desenvolvimento progressivo da consciência. Neste sentido não se trata de reencontrar algo — a liberdade — que existia, que era próprio da natureza humana e que se perdeu ao longo da História. Mas sim de uma caminhada que levaria da barbárie ao reino da liberdade, e que se traduziria numa libertação e humanização progressiva. Em todo caso não se parece levar em conta o fortalecimento do Estado, seja sob sua feição coercitiva, seja sob a forma assistencial. Não se parece levar em conta

(8) Pierre CLASTRES constata - (*A sociedade contra o estado*, Francisco Alves, RJ, 1978; *Liberdade, mau encontro, inominável — comentário do Discurso da Servidão Voluntária*, Brasiliense, SP, 1982) a partir de estudos antropológicos, que as sociedades primitivas — as sociedades sem Estado, eram sociedades de liberdade, sociedades de recusa à obediência, à divisão entre dominantes e dominados e que portanto, a sociedade construída sobre relações de poder "é histórica, que não é eterna e nem sempre existiu, que possui uma data de nascimento..." e que "a divisão não é uma estrutura ontológica da sociedade" (*Liberdade...* p. 110 e 112).

também a multiplicação dos mecanismos de poder incrustados em todo tecido social que aparentam agir de forma autônoma, independente, invadindo e determinando todas as esferas da vida dificultando não só a ação reflexiva como também a detecção daquilo que a impede. Também se parece ignorar a crescente reificação das relações sociais comandadas pela expansão do Capital e de cuja influência nem mesmo o "*mais conscientizado*" escapa⁽⁹⁾. Porém, se o otimismo pedagógico subjacente à crença no poder transformador das idéias esbarra em condições objetivas tais como os aparelhos ideológicos e repressivos de um Estado autoritário, resta ainda a satisfação e a justificativa de que "*mais vale a consciência infeliz do que uma inconsciência feliz*", talvez em consequência do ensinamento bíblico de que o sofrimento é indispensável à salvação e quem sofre neste mundo será bem-aventurado no além.

A palavra "*conscientização*" foi cunhada, pelo que consta, entre 1955 a 64 pelo ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros —, como uma das categorias da Ideologia do Desenvolvimento Nacional e que deveria impulsionar o desenvolvimento do país⁽¹⁰⁾. Surge portanto concomitantemente, com a teoria da dependência que se baseava no binômio países centrais — países periféricos (metrópole-colônia, países desenvolvidos - países subdesenvolvidos). A estrutura sócio-eco

(9) Laymert Garcia dos Santos (*Alienação e Capitalismo*. Brasiliense, SP, 1982) analisando o conceito de alienação em Marx mostra que a alienação é a concretização da abstração enquanto torna a mercadoria a realidade determinante do capitalismo. Na mercadoria o trabalho concreto desaparece. Ele já não mais traduz a realização humana mas é medido como valor abstrato e o produto do trabalho não está em função do uso, da satisfação de necessidades mas em função da troca, do lucro. O dinheiro comanda tudo.

(10) Ver a respeito - TOLEDO, Caio Navarro. *ISEB - fábrica de ideologias*. Ática, SP, 1978. Ver também - PAIVA, V.P. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Civ. Brasileira, RJ, 1980.

nômica era vista como reflexo das relações externas, de dependência dos países centrais e não como capitalismo dependente, marcado também internamente por interesses antagônicos. Em consequência, o desenvolvimento nacional como realização do sistema capitalista era colocado como exigência para romper com a dependência, o atraso, o irracional, e conquistar o progresso e a autonomia do país, a libertação da nação. A conscientização do povo — motor de desenvolvimento, de progresso, de libertação — deveria abrir espaço para expansão do capitalismo. Conscientização⁽¹¹⁾, neste sentido, foi portanto uma categoria usada para subordinar as classes trabalhadoras, enquanto estas deveriam colaborar para o progresso de uma abstrata "Nação" às custas da exploração, pelo capital, do trabalhador "livre, privado; realmente privado de tudo: do seu instrumento, do seu trabalho, de seu corpo, da sua cabeça."⁽¹²⁾ E hoje, não estariam as multidões desempregadas *livres* até mesmo de garantir sua sobrevivência *alienadamente*?

(11) Cabe ressaltar que nem sempre os usos da "conscientização" foram coincidentes. Mesmo na concepção dos isebianos houve divergência. Enquanto Hêlio Jaguaribe, por ex., numa visão elitista afirma que os *homens representativos* de desenvolvimento econômico *devem mostrar ao povo* a dependência entre desenvolvimento e elevação de nível de vida, Álvaro Vieira Pinto, numa visão populista, admite a necessidade dos *intelectuais dizerem às massas* aquilo que exprime o *ponto de vista delas*. Fora dos quadros do ISEB, P. Freire para quem "conscientização" se constitui em conceito central de suas idéias a respeito de educação (P. Freire, *Conscientização*. Cortez & Moraes, 1979, p. 25), não é da opinião de que o educador deva ser porta-voz do educando, como se este não soubesse falar. Ao contrário, enfatiza a necessidade do oprimido romper a "*cultura do silêncio*" e "*dizer a sua palavra*". Para P. Freire ainda, conscientização é inseparável da práxis — ação/reflexão — distante igualmente do verbalismo e do ativismo. Por outro lado, para a esquerda militante, a conscientização se constituía num instrumento de denúncia do imperialismo, para "*despertar as massas*", para a doutrinação e o proselitismo, como estratégia para chegar ao poder.

(12) SANTOS, Laymert G. *Alienação e Capitalismo*. Brasiliense, SP, 1982, pg. 89.

O mesmo movimento que se empenha em engendrar consciências críticas é também o de engenharia do mundo novo, harmônico, fraternal, do progresso, da civilização, do Estado de Bem-Estar, do Comunismo. Conscientização equivale, pois, a racionalização na medida em que a razão é convocada a ordenar o real caótico tanto da própria consciência como o do mundo. Por tanto, uma estratégia um tanto semelhante àquela dos planejadores, administradores, tecnocratas que teimam em ignorar que sempre existe algo que escapa à rede de suas determinações totalizantes-totalitárias com a qual pretendem aprisionar o real⁽¹³⁾. Sempre existe algo fora do círculo por mais abrangente o presumam. Sempre existe um resíduo que escapa ao controle, "todo progresso, toda nova observação, todo pensamento, toda criação, parece criar (com uma luz) uma zona de sombra. Toda ciência cria uma nova ignorância. Todo consciente, um novo inconsciente."⁽¹⁴⁾ E não há porque se escandalizar com este fato, pois, segundo Nietzsche, "é preciso ter ainda caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante"⁽¹⁵⁾. São quem tem medo de uma estrela dançante pode pretender exorcizar todo inconsciente, toda sombra. São quem vê ameaçar a ordem existente pelo movimento imprevisível da dança do novo, prefere a clarificação da totalidade para mantê-la sob controle, para evitar a fertilidade da sombra, da esperança do possível aí existente.

Consciência crítica supõe um sujeito, um eu como núcleo, um pensar que ao eu pertence. Mas o eu não é confluên

(13) Ver a respeito: SANTOS, Laymert G. *Desregulagens*.—Brasiliense-SP.81

(14) MICHAUX, Henri. *PLUME*, NRF, Gallimard, Paris, 1963. p. 220.

(15) NIETZSCHE, I.W. *Assim falou Zaratustra*. Civilização Brasileira, RJ, 1981, p. 34.

cia de vários *eus* ? Vozes que se alternam, misturam, digladiam , sobrepõem? Algumas se tornaram amigas, nossas falas se tornam comuns e se fortificam mutuamente, outras me procuram hostilizar ou enfeitiçar ou me parecem sem sabor — procuro então ignorá-las. E há ainda, os olhares que, vendo a mesma coisa, encontram nela verdades diferentes conforme a perspectiva adotada . Quando é que a consciência pode ter certeza que esta voz, este olhar, este pensamento é deste ou daquele eu? — do pai, da irmã, da professora, do colega, deste ou daquele autor?... No caso, de que eu, ela estaria alienada? "Não existe um eu. Não existem dez eus. Não existe eu. O eu não é nada mais do que uma posição de equilíbrio (Uma entre mil outras continuamente possíveis e sempre disponíveis)".⁽¹⁶⁾ Equilíbrio enraizado no corpo, conseguido em razão do corpo. Do corpo na razão. Da razão no corpo. No corpo particular, singular, único. Na medida em que as diferentes verdades, as diferentes vozes, as diferentes perspectivas encontram no mesmo, na sua experiência intransferível, o filtro que *incorpora* (ou rejeita), reelabora, transforma, as diversas contribuições naquela "posição de equilíbrio" — o eu, a consciência, o sujeito — momentâneo, transitório, provisório. O que parece acontecer com maior frequência é a consciência alienar-se do corpo. Distanciar-se. Estranhar-se. O homem se transforma num "*poderoso gênio construtivo*" capaz de "edificar uma ordenação piramidal por castas, graus, de criar um novo mundo de leis, privilégios, subordinações, demarcações de limites, que ora se defronta ao outro mundo intuitivo das

(16) MICHAUX, Henri, Op. cit., p. 217.

primeiras impressões como o mais sólido, o mais universal, o mais conhecido, o mais humano e, por isso, como o regulador e imperativo."(17)

"A conscientização é isto: tomar posse da realidade" (18). Tomar posse, dominar, apoderar-se. Apossar-se, pelo progresso da razão, da realidade subjetiva — enquanto a consciência percorre a evolução linear de um estágio inferior a um estágio superior —, e da realidade objetiva — enquanto possibilita "consciência da realidade nacional", "diagnóstico concreto do momento histórico", "análise da estrutura sócio-econômica", "consciência de classe"... O progresso da razão — o saber, faz das pessoas sujeitos detentores do poder. Sujeitos imbuídos do saber-poder, que imprimem novos rumos à história que, por sua vez, é o progresso da civilização em direção a uma nova, mais racional e elevada ordem. Civilização esta que parece impossível de ser pensada fora de sua estrutura política — o Estado, do poder que dele emana e, portanto, da dominação. O círculo se fecha: a busca da liberdade através da conscientização desemboca, contraditoriamente, no estabelecimento de um novo centro de poder. Podem até mudar os protagonistas da história, porém se continuarem a idolatrar o novo ídolo em cujo nome suspen-

(17) NIETZSCHE, I. "Sobre a verdade e a Mentira no sentido extra-moral". in: *Os Pensadores*. Abril Cultural, SP, 1974, p. 57.

(18) FREIRE, P. *Conscientização*. Cortez & Moraes, SP, 1979, p. 29. Paulo Freire representa o oposto do autoritarismo. Mesmo que se aceitem as teses desenvolvidas em "*Paulo Freire e o Nacionalismo desenvolvimentismo*", (Op. cit.), não se pode negar-lhe, em sua práxis, o exercício da liberdade, o esforço vigilante para despregar-se da dominação. Não se pode negar-lhe, igualmente, o mérito que está no fato de que a sua palavra e o seu testemunho reforçaram em muitos o desejo de liberdade. Porém, tanto ele como nós nascemos de uma tradição autoritária a qual, a toda hora, emerge na linguagem que usamos.

dem sobre as pessoas "uma espada e cem cobiças"⁽¹⁹⁾, a divisão que é anterior às classes sociais e que nasceu do conflito entre o desejo de liberdade e a vontade de servir/dominar, será mantida. Será possível inverter em 180° o percurso do *progresso* e reestabelecer comunidades primitivas, povos "sem fê, sem rei, sem lei"? Ou devemos nos satisfazer em encontrar sítios "vazios ainda para a solidão a um ou a dois" daqueles que tiveram a coragem de quebrar "os vidros das janelas e pular para o ar livre", livre das exalações pestilentas e da cobiça do ídolo e de seus servidores?⁽²⁰⁾

A libertação, que o ato educativo de conscientizar tem a pretensão de desencadear, implica geralmente uma posição militante, engajada, politizante, marcada por uma atitude de luta contra o imperialismo, contra a opressão/exploração, contra a classe dominante, contra o capitalismo...⁽²¹⁾. No entanto tenho a impressão de que esta *luta contra* canalizou muita força através de um *discurso sobre* para a denúncia inócua o que em última instância serviu para fortalecer o inimigo que se quis combater — destacando e materializando a imagem da dominação — em vez de romper com os mecanismos que impedem a produção da fala própria. No processo de conscientização há uns poucos eleitos, os líderes, a vanguarda — hoje os chamaríamos de intelectuais orgânicos — os quais sabem distinguir a consciência, a razão, da inconsciência, do irracional, da alienação, tomando a si a missão de fazer "que uma massa de homens seja conduzida a

(19) NIETZSCHE, F.W. *Assim falou Zaratustra*, Civ. Bras., RJ, 1981, p. 65.

(20) Idem, Op. cit., p. 66-67.

(21) La Boétie (Discurso da Servidão Voluntária, Brasiliense, SP, 1982) faz a desconcertante afirmação de que não há necessidade de "lutar contra" a dominação mas simplesmente abster-se de servir para que a tirania perca seus sustentáculos e desmorone por si mesma.

pensar coerentemente e de maneira unitária o real presente"⁽²²⁾. Os saberes do povo sã adquirem legitimidade se ordenados, clarificados, purificados, unificados, sistematizados através de categorias lógicas pré-existentes na cabeça do intelectual. Assim, transformados em Saber (Ciência), assegura-se uma leitura única da realidade — a verdadeira, a coerente. O saber constitui-se Poder, Saber - poder contra os dele expropriados. Em conversa com G. Deleuze, Foucault afirma que "o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles, e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber (...). Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da 'consciência' e do discurso também faz parte desse sistema." Um pouco adiante, Deleuze complementa: "... mas não se tirava a consequência desta conversão 'teórica', isto é, que a teoria exigia que as pessoas a quem ela concerne, falassem por elas próprias."⁽²³⁾

A nível de educação escolar, a tônica da pedagogia progressista passa a ser o desenvolvimento do espírito crítico. O professor privilegia a conscientização sobre o ensino, a informação e, ocupado com esta tarefa, não deixa espaço para a fala do aluno, querendo resgatá-lo da dominação de outrem, submetendo-o à dominação de seu próprio discurso professoral. É ele que desenvolve um discurso crítico que por sua vez, é devolvido pelos alunos, o que significa a persistência do pensamento coloni

(22) GRAMSCI, A. *Obras Escolhidas*, Martins Fontes, SP, 1978, p. 23.

(23) FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Graal, RJ, 1982, p. 71-72.

zado. O outro permanece como ser-negado, ele continua sendo falado, mesmo que o registro seja mais crítico. Anula-se a possibilidade de libertação. A linguagem passa a ser instrumento de algo que já está dado, que preexiste no saber do professor. Fala-se sobre a libertação, sobre a alienação, sobre as relações de poder, sobre os aparelhos ideológicos do Estado, sobre a sociedade dividida em opressores e oprimidos e continua-se a reproduzir o macro no micro da relação Eu-Tu. Paulo Freire chama isto de educação bancária. Ele bem o percebeu que a liberdade está na relação dialógica — neste ir e vir entre os interlocutores onde ninguém é dono da verdade, do saber absoluto. Onde ninguém concede poder ao outro e por isto não há desigualdade, mas sim, liberdade. Semelhantes e no entanto diferentes, o que possibilita o entreconhecer-se e o conhecer. Semelhança que não só permite como exige a diferença. Porém, esta relação que admite diferenças, só é possível na confiança mútua que reconhece no outro o firme desejo de não dominar, nem de sujeitar-se. Isto por sua vez só é possível em pequenos grupos onde não haja necessidade da representação, da mediatização da palavra através de delegação de poder. As grandes agremiações necessitam frequentemente de uma organização que tende a enrijecer-se e a descambar facilmente numa burocracia e num poder centralizador. É de se perguntar se as tentativas de implantação de uma nova sociedade não foram frustradas, em parte, justamente por serem movimentos de massa que não dispensam suas vanguardas intelectuais ou tecnocráticas as quais logo substituem na cadeira do poder o dēspota destituído.

Como " toda tomada de poder é também uma aquisição

da palavra"(24) e vice-versa, há necessidade de cada qual contra por a sua palavra à palavra do outro a fim de que haja doação e não extorsão, comunicação e não sedução, demagogia ou coerção. Neste confronto, nesta interação entre locutor e ouvinte se produz ao mesmo tempo a fala, o conhecimento objetivo e o conheci-mento intersubjetivo. O diálogo, no entanto, parece quimérico entre componentes de classes sociais antagônicas, entre intelectuais e povo entre alguém que detém o poder e alguém destituído do mesmo. A relação de força conduz à luta, à tentativa de subjugação e de outro lado, à reação ou submissão.

Quando se pensa na pedagogia de P. Freire, geralmente a ênfase é dada na conscientização como fator preponderante para uma educação política, voltada para a libertação. E passa quase despercebido aquilo que no meu entender, é o fundamental: — a oportunidade do oprimido dizer a sua palavra, de produzir a sua fala, e, produzindo a sua fala, fortificar-se. Pois é deixando a produção da expressão se fazer que se escapa ao discurso do Senhor. É ocupando o espaço com a fala própria que se diminui o espaço ocupado pela dominação. Concretizando a expressão, a vida mental se organiza, estrutura-se a consciência. "O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior"(25) — não se situa na psique, mas na interação social. Não é tanto a consciência que conta mas é na produção da fala e seus efeitos que se situa a força. "Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção. Não é senão uma construção ideológica incorreta, criada sem considerar os dados concretos da expressão social.

(24) CLASTRES, P. A Sociedade contra o Estado. Francisco Alves, RJ, 1978, p. 106.

(25) BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem, HUCITEC, SP, 1981, p. 121.

Mas, enquanto expressão material estruturada (através da pala
vra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc.) ,
a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imen
sa."(26)

É através da fala que as pessoas tem possibilidade
de conhecer e se entreconhecerem: "comumente, ficam sem efeito
o bom zelo e a afeição dos que apesar do tempo conservam a devo
ção à franquia, por mais numerosos que sejam, porque não se co
nhecem; sob o tirano, é-lhes tirada toda a liberdade de fazer ,
de falar, e quase pensar: todos se tornam singulares em suas
fantasias."(27)

Singulares, isolados no individualismo, fechados
no círculo da totalidade do em-si-mesmo, o desejo de liberdade
se torna fantasia, sem consistência e inconsequente. É a fala
que nos possibilita "convivermos e confraternizarmos mais, e fa
zermos, através da declaração comum e mútua de nossos pensamen
tos, uma comunhão de nossas vontades" a fim de que possa ser
confirmada "nossa aliança e sociedade"(28), onde haja companhe
ros e onde a amizade se torna possível. Porém não podemos esque
cer aquilo para o qual tanto La Boétie como Foucault nos aler
tam: existem mecanismos do poder que impedem que as pessoas
falem, portanto a liberdade já não é uma questão de vontade pes
soal, unicamente. Não deveria a ação incidir sobre o esforço de
localizar e desmontar estes mecanismos e assim possibilitar o
surgimento da fala?

(26) Idem, Op. cit., p. 118.

(27) La Boétie, E., Op. cit., p. 24.

(28) Idem, p. 17.

Não se trata portanto, de negar, subtrair ou combater a consciência, nem sua ampliação. Mas de relativizá-la, de diminuir-lhe a desmedida importância atribuída. De questionar -lhe o direito de universalizar todo o particular, de igualar as diferenças, a pretensão de abarcar a totalidade, de substituir a coisa por sua representação. Enfim, trata-se de reconduzir a consciência na concretude da fala que lhe dá corpo e, a consciência e a fala, no corpo que a ambos possibilita vida.

2. A ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL (EAB) E A EXPRESSÃO CRIADORA

Se numa vertente da Escolinha de Arte da FIDENE se situa a própria FIDENE com sua perspectiva política de educação, visando, através da formação de consciências críticas, intervir na realidade, numa outra vertente se encontra a Escolinha de Arte do Brasil e sua preocupação com a livre-expressão — a expressão criadora da criança.

Em 1970, o IPPI sofre uma mudança significativa . Começa a ser introduzida a educação pela arte, com ênfase nas Artes Plásticas, seguindo a orientação da Escolinha de Arte do Brasil - a EAB, na qual, a nova diretora (do IPPI), havia feito estágio. A EAB com sede no Rio de Janeiro, foi criada em 1948 por um grupo de artistas e educadores liderados por Augusto Rodrigues. Criticava-se o sistema repetitivo e repressivo da escola brasileira e propunha-se uma educação a partir da valorização da capacidade criadora do educando. Trabalhando, inicialmente apenas com um grupo de crianças, a EAB passou pouco a pouco a estender sua ação também a adultos envolvidos com educação , promovendo cursos, encontros, estágios. Deste trabalho resultou uma rede de escolinhas de arte que se estendeu por quase todo o Brasil. Em sua maioria particulares, tinham elas geralmente um caráter elitista. A sua influência no sistema oficial de ensino pode ser considerada insignificante uma vez que a concepção tradicional de ensino de educação artística continua vigo

rando na maioria das escolas brasileiras.

2.1. Arte na Escola Brasileira - Ontem, como Hoje.

O ensino de arte nas escolas começou, no Brasil, no século passado, quando, sob influência do positivismo, se introduziu o desenho geométrico e a cópia com o intuito de desenvolver a racionalidade. Esta maneira de trabalhar arte na escola se mantém tenazmente enraizada até hoje. Inicia-se na pré-escola com os desenhos mimeografados para a criança colorir, cobrir ou copiar, e completa-se nas escolas de belas-artes com a aprendizagem de um conjunto de normas relativamente imutáveis e que transcendem o indivíduo. Este deve primeiro assimilá-las, treinando-se em habilidades, instrumentalizando-se, para então achar o seu caminho, a sua expressão, o seu estilo o qual seria apenas uma aplicação do conjunto de normas estéticas preexistentes. Valoriza-se a técnica, os aspectos racionais que podem ser sistematizados e ensinados. A arte seria uma possibilidade de representar o real, de representar o conhecimento da realidade. Ao artista cabe armar-se tecnicamente e, recolhendo as informações que o real lhe oferece, representá-las na sua obra. O que o homem conhece é o que ele representa e aquilo que ele conhece e representa é reflexo do real. Isto fica patente na pressão do adulto frente à produção da criança — e o ensino da arte através da cópia e da repetição é uma faceta desta pressão — a fim de que faça desenhos mais reconhecíveis, mais realistas, mais representativos. A progressão na capacida

de representativa demonstraria a progressão na capacidade intelectiva, de captação do real. Ora, esta concepção além de errônea no que tange à arte — a arte, mesmo a figurativa, nunca foi pura e simples representação do real —, é bastante suspeita quando aplicada à arte infantil, como veremos no decorrer deste trabalho. Existe uma grande defasagem entre o que os artistas modernos e contemporâneos pensaram e fizeram e o que na escola se fala e faz.

Data do século passado também o ensino de arte como adorno (tocar piano, executar cópias a aquarela ou óleo, bordar...) dirigido às moças casadoiras de "famílias de bem" e que, juntamente com os preceitos da etiqueta e da religião, formava o verniz necessário à imagem da senhorinha "prendada", culta, casta e caridosa, em exposição aos interesses de algum "bom partido". A visão de arte como adorno também ainda subsiste sendo a arte encarada como luxo, supérfluo, admitido apenas para a fruição de pessoas endinheiradas. E estas, não raro, fazem juz a esta concepção enquanto adquirem obras de arte por que dá status ou tem, como critério para aquisição das mesmas, a preocupação de que combinem com o restante da decoração. Nas escolas, certas aulas de história de arte, longe de sensibilizarem o aluno frente à arte induzindo-o a uma compreensão da mesma, servem, quando muito, a uma educação ornamental semelhante àquela do século passado. Além do mais, o espaço e a atenção marginais dedicados à arte na escola dão uma prova evidente do quanto ela é considerada como algo supérfluo.

Com a Escola Nova surge algum interesse pelo aspecto lúdico e integrador da arte. Na prática, este interesse serviu para a utilização da arte como meio auxiliar no processo ensino-aprendizagem, transformando-a em técnica didática ca

paz de fixar conteúdos. Retoma-se assim a pedagogia jesuítica que se utilizava do teatro e da música para facilitar a doutrinação dos Índios. A inovação pedagógica de hoje, que recomenda a dramatização como recurso para as aulas de Estudos Sociais, por exemplo, não é portanto tão nova, nem a utilização da arte para impor idéias, algo tão ultrapassado. Cobra-se dos artistas uma obra engajada, dos educadores, uma arte conscientizadora, atitude que se assemelha à glorificação da ordem dominante pela Educação Moral e Cívica enquanto ambos são frutos de um autoritarismo que pretende impor — um à esquerda, outro à direita — a sua razão às pessoas.

Em outros países o ensino da arte ganha impulso ou pelas exigências da indústria — como exemplifica a Bauhaus na Alemanha —, ou pelo interesse de artistas na capacidade expressiva da criança⁽²⁹⁾, levando estes fatos a repensar a validade do ensino da arte através da cópia, da repetição. Segundo Ana M. Barbosa, a primeira mudança significativa em relação à arte infantil, no Brasil, se deve ao movimento de 1922 sob influência das teorias expressionistas e dos escritos de Freud. A livre-expressão como conceito central da metodologia de arte/educação conduziu à convicção de que o fundamental seria a criança expressar o seu mundo interior e que, portanto, a arte não poderia ser ensinada. "Estes novos conceitos, mais do que aos educadores,

(29) O pintor austríaco Franz Cizeck por exemplo, instigado pelo interesse com que crianças acompanhavam seu trabalho, resolveu entregar a elas pincéis e tintas e ficou impressionado com o resultado obtido pelas crianças. É dele, também, a famosa frase que virou slogan: "Mais vale a produção pessoal, por menor que seja, do que a mais inteligente das cópias".

entusiasmaram aos artistas e psicólogos que foram os grandes divulgadores destas correntes e talvez, por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação."(30)

Mas é somente a partir de 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil que começa uma experimentação e reflexão mais sistemática sobre arte/educação, no Brasil. Segundo Augusto Rodrigues, os princípios básicos do movimento das Escolas de Arte são: "o profundo respeito ao outro, a criatividade de como elemento essencial de vida e a paz entre os homens como o mais elevado pressuposto da educação."(31) Estes princípios se prestam certamente a interpretações e práticas bastante diversas. Como uma análise neste sentido não é nosso objetivo, mas sim verificar como a EAB influenciou no trabalho da Escolinha de Arte da FIDENE, vamos apenas tentar ver como Augusto Rodrigues, que é certamente o mais representativo catalizador da praxis do Movimento, percebe os princípios por ele acima enunciados.(32)

(30) BARBOSA, Ana Mae T.B. "Arte e Educação: um estudo comparativo de métodos e fins", in: *Arte/Educação*, nº 12, EAB, RJ, 1972, p. 10.

(31) RODRIGUES, A. "O movimento das Escolas de Arte e suas perspectivas", in: *Arte/Educação*, nº 12, p. 3.

(32) As falas de Augusto Rodrigues a que nos vamos referir são todas extraídas de sua conferência já citada - "O movimento das Escolas de Arte e suas Perspectivas" — pronunciada por ocasião do encontro das escolas de arte de julho de 1972.

2.2. Arte/Educação - promoção da expressão criadora

Respeitar a criança é, fundamentalmente, estimular a sua expressão-livre: "O que a criança faz é pôr a representação da realidade no nível de suas vivências e através de uma sintaxe própria, que traduz imediatamente a sua forma de percepção, de discriminação e de valorização da realidade." Respeitar a expressão da criança significa respeitar a sua maneira de experimentar o real e relacionar-se com o mesmo e que difere totalmente do modo como o adulto se insere no mundo. Por isso nós adultos também não podemos esperar que aquilo que a criança expressa "corresponda a nossas próprias experiências." Nós, adultos, construímos todo um sistema abstrato que interpomos entre nós e a realidade e acabamos assim perdendo a relação direta com as coisas que caracteriza a criança: "A criança acaba perdendo essa qualidade porque a escola tenta substituir essa forma simples de agir, trocando a experiência viva por um complexo sistemas de conceitos pré-fabricados. A escola tenta explicar o mundo à criança num quadro-negro. O mundo cheio de interesse, vai ficando reduzido a um círculo de giz. Frio e vazio."

Expressar-se livremente equilave a expressar-se criativamente, é um "fazer-se fazendo"⁽³³⁾. Um movimento, um processo, de onde emergem simultaneamente o conhecimento de si e do mundo, o próprio sujeito — enquanto ele se afirma como

(33) Augusto Rodrigues retira esta expressão do artigo "Em busca de uma consciência original" de Durmeval Trigueiro Mendes, in: *Arte/Educação*, nº 9, p. 10.

pessoa criativa —, e sua expressão — seu trabalho criativo. O desenvolvimento da expressão criativa em arte/educação não é um ato isolado do mundo objetivo, uma vez que é inseparável da vivência deste, nem um ato individualista: "professor e aluno estão ambos envolvidos num só processo, o processo criador" , através do qual se leva "a criança a refletir sobre si mesma e sobre o outro, atendendo à sua necessidade de criação individual e integrando-a no processo de criação coletiva." A educação criativa é um processo dialógico onde a ordem não é imposta mas surge do próprio trabalho criativo de arte. O trabalho criativo do qual a arte é apenas a manifestação privilegiada, é traço essencial do homem, assim como a liberdade, sem a qual a expressão-criativa não é possível. A arte/educação é um caminho capaz de promover a paz, não enquanto acomodação à ordem existente , mas enquanto "prepara cada homem para introduzir na sociedade uma consciência original, fonte de fertilização e mudança." (34)

A arte/educação como livre-expressão e esta, como fazer criativo, aparecem como palavras-chave da práxis da EAB, através do discurso de Augusto Rodrigues.

(34) Aqui novamente, Augusto Rodrigues fez suas as palavras de Durmeval T. Mendes, contidas no artigo citado anteriormente.

3. CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA EXPRESSÃO INFANTIL

3.1. A Falácia da Auto-expressão

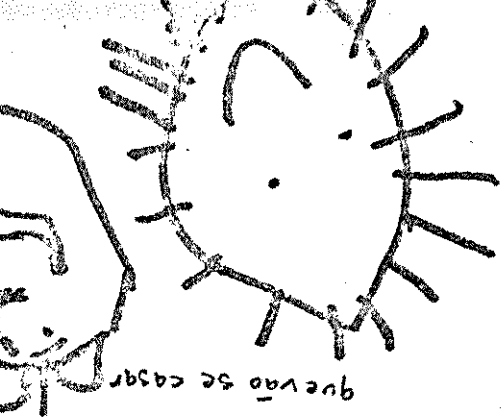
A livre-expressão como metodologia de arte/educação deu margem a certos equívocos⁽³⁵⁾. O maior deles parece-me consistir na concepção de que o conteúdo existe pronto, acabado no interior, na psiquê das pessoas e que a expressão não é nada mais do que a exteriorização do mesmo. Tratar-se-ia apenas de tornar visível através da palavra, do gesto, da cor..., aquilo que estava oculto na alma. A fonte da expressão seria totalmente interior e a sua exteriorização não provocaria mudança significativa, não alteraria o conteúdo interior e anterior à expressão, a não ser aquela provocada pelo material expressivo: - argila, papel, tinta, movimento, som... Aquilo que é exterior é considerado apenas invólucro do conteúdo interno, como algo capaz de dar forma ao que já preexiste à concretização objetiva. A filosofia idealista e a visão psicologista da cultura situam a ideologia⁽³⁶⁾ na consciência, considerando o signo como expressão, simples revestimento, meio técnico de realização do efeito interior⁽³⁷⁾. O mesmo me parece ocorrer com as interpretações que se tem feito da livre-expressão, tomando-a como simples realização do já pronto interiormente.

(35) O termo *expressão* é em si ambíguo. Mesmo sabendo dos riscos, irei utilizá-lo no presente trabalho devido ao seu uso generalizado para designar a produção da criança abrangendo tanto a linguagem verbal como a não-verbal.

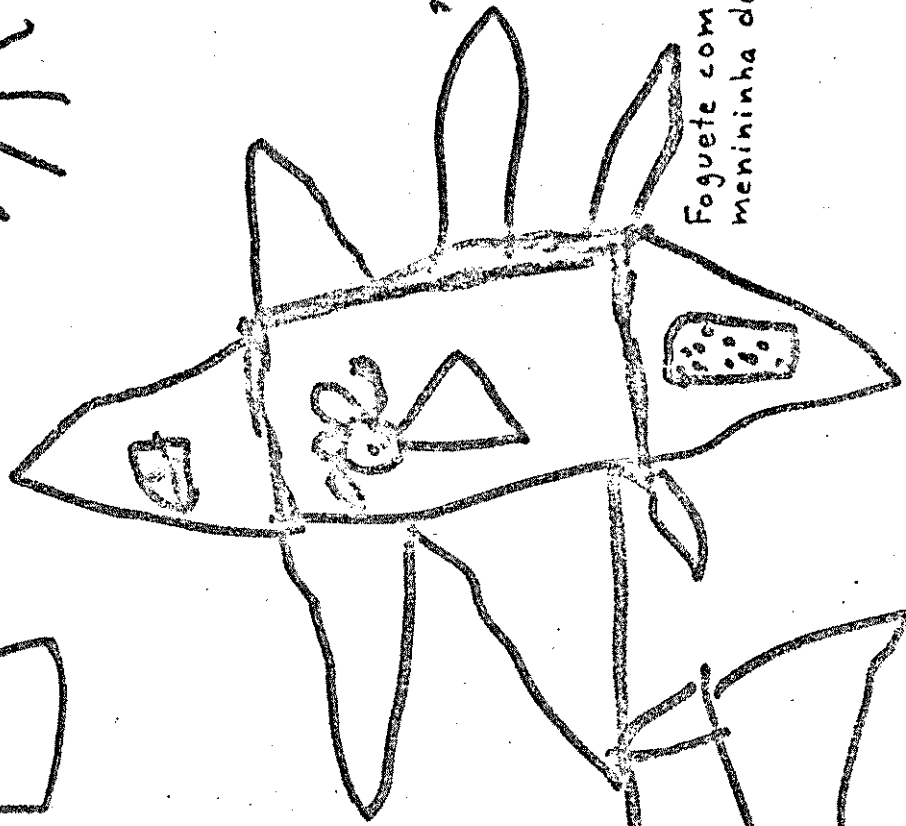
(36) Ideologia neste contexto não deve ser entendida como um sistema de crenças ilusórias, de idéias falsas, nem como um sistema de crenças pertinentes a uma classe social específica, mas sim como o processo geral da produção de significados e idéias.

(37) Ver a respeito, BAKHTIN, M. op. cit., p. 33.

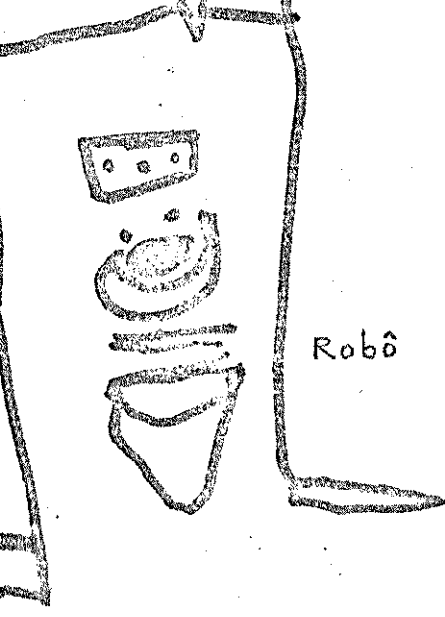
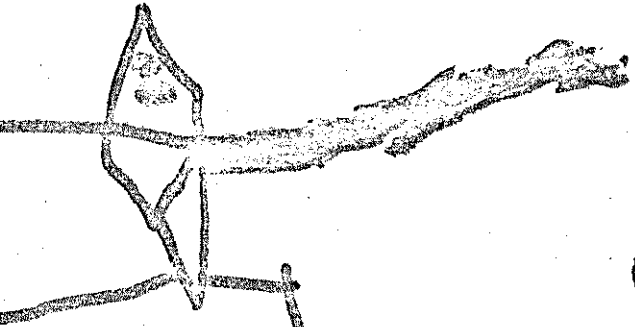
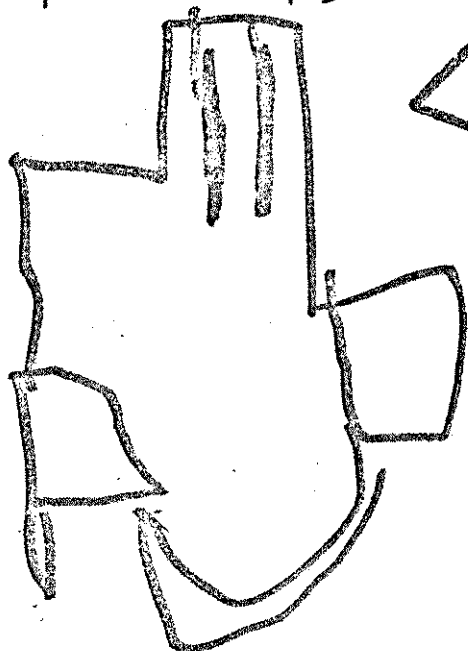
Em termos pedagógicos, se esta visão, por um lado, implicava no fato positivo de abandono do ensino da arte, da cópia, de rejeição da imposição pura e simples de um tema, — já que o conteúdo existente na cabeça das pessoas prescindia de tais artifícios —, por outro lado conduzia ao extremo oposto, o do laissez-faire, anulando a função do professor que unicamente entregava o material ao aluno e esperava o milagre da expressão acontecer. Quando muito se ensinava uma variedade de técnicas para que o aluno optasse por aquela que mais se adequaria a sua expressão. Uma falsa concepção de respeito pela expressão do outro levava à norma da não-interferência que na maior das vezes pode ser confundida com comodismo ou ignorância. A interferência do adulto no desenho da criança é então vista como algo negativo que direciona, deturpa ou inibe a expressão infantil. Não se pode negar a existência de uma interferência negativa do adulto e dela trataremos adiante. Para o que se quer alertar aqui é para o fato de que a criança e sua expressão se rem vistas muitas vezes unicamente sob a auréola da inocência, da pureza, da autenticidade, esquecendo-se que a criança, desde os primeiros momentos de sua vida sofre influência do meio sócio-cultural. E, quanto mais crescidinha, e maior for seu contato com o meio, mais ela é exposta à modelização pelo social. Sob a alegação de estar respeitando a expressão da criança abandona-se a mesma à influência das imagens origundas das histórias em quadrinhos, da televisão ou dos modelos ensinados pela escola, deixando-a escravizada à repetição estereotipada de



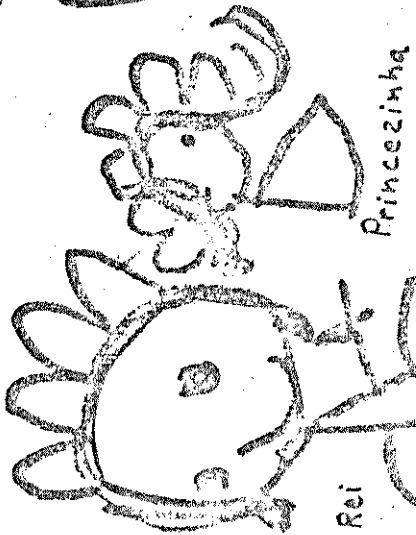
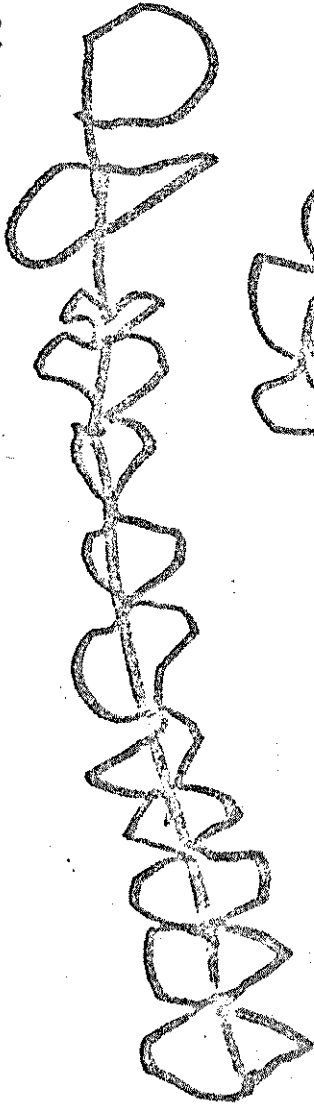
Sol e Lua
que vão se casar



Foguete com
meninha dentro



Robô



Princesinha

Rei

clichês, sem ajudá-la na superação dos mesmos. Entre todos, os estereótipos aprendidos na escola parecem ser os mais difíceis de superar, talvez pelo fato do aluno igualar o desenho às outras tarefas escolares e que deve, portanto, ser copiado, memorizado, repetido assepticamente como uma fórmula matemática. As imagens da televisão — o foguete e o robô por exemplo — estão presentes no desenho da criança assim como o rei e a princesinha dos contos de fada, o sol e a lua que vão se casar, ou a flor que brota enorme do telhado da casa.

São elementos do mundo em que vive, e, como tais ela os integra no seu desenho. Porém, por não serem ensinadas, por não serem inscritas na mão e no olho como verdade absoluta e inalterável, a criança — se lhe é dada oportunidade de expressar-se livremente — é capaz de fazer deles a sua própria síntese, pois ela não somente recebe as imagens-estímulos como também reage a elas. A paisagem, o patinho, a casa... ensinadas de forma impositiva na escola e que a criança é obrigada a reproduzir como algo dado, pronto, acabado, definitivo, não podem ser consideradas como expressão ativa. "Os signos são emergem decididamente do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra"⁽³⁸⁾. Na cópia não há esta interação, o que há é uma ação

(38) BAKHTIN, M. op. cit., p. 34.

unilateral por parte da autoridade escolar, do saber-poder, on de qualquer desvio do modelo é criticado e abafado como transgressão das normas do bom desenho. "Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental."⁽³⁹⁾ Daí porque é tão ilusório aquilo que a escola consegue em termos de desenvolvimento mental, de aprendizagem, de conhecimento. Fazendo do silêncio, da castração da expressão um dos seus imperativos supremos, a escola hipoteticamente, ao invés de desenvolver a inteligência, de conscientizar, de fazer pensar, de ampliar o conhecimento, idiotiza a criança. Digo hipoteticamente porque, na verdade, a escola — como nenhuma outra instância repressora — conseguiu, até hoje, sufocar totalmente os fluxos da "produção desejante". Estes, impedidos de se manifestar em um sítio, escorrem para ou outros onde se torne possível romper a espessa malha que a civilização panóptica não pára de tecer sobre as pessoas. Uma das maneiras mais eficazes de panoptizar a expressão infantil, de neutralizá-la, é limitá-la ao código linear e unívoco da escrita escolar — automatizada e automatizadora, modeladora — destacando esta da linguagem corporal: "a voz não canta mais, mas dita, edita; a grafia não dança mais e deixa de animar os corpos, mas se escreve coagulada sobre tábuas, pedras e livros (cadernos); o olho se põe a ler (a escrita não acarreta, mas implica uma espécie de cegueira, uma perda de visão e de apreciação..."⁽⁴⁰⁾. A escola dificilmente consegue conviver com a

(39) Idem, ibidem, p. 112.

(40) Deleuze, G. e Guattari, I. O anti-êdipo. Imago, RJ, 1976, p.260.

expressão plena da criança — aquela que é produção de desejo .
 "Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino"(41). É por isso que a escola, para manter-se tal como é, é obrigada a manter funcionando e a aperfeiçoar constantemente seus mecanismos de controle do discurso infantil. E estes podem ser bem sutis e nem necessariamente intencionais por parte de pessoas específicas, como os professores. O controle pode, por exemplo, manifestar-se até num elogio espontâneo frente a um desenho de criança que é do agrado da professora, provocando com isto a fixação desta no elogiado e por parte das outras uma procura de imitação do desenho inadvertidamente convertido em modelo.

V. (4 anos) voltou da escolinha:

— Eu aprendi a desenhar carro.

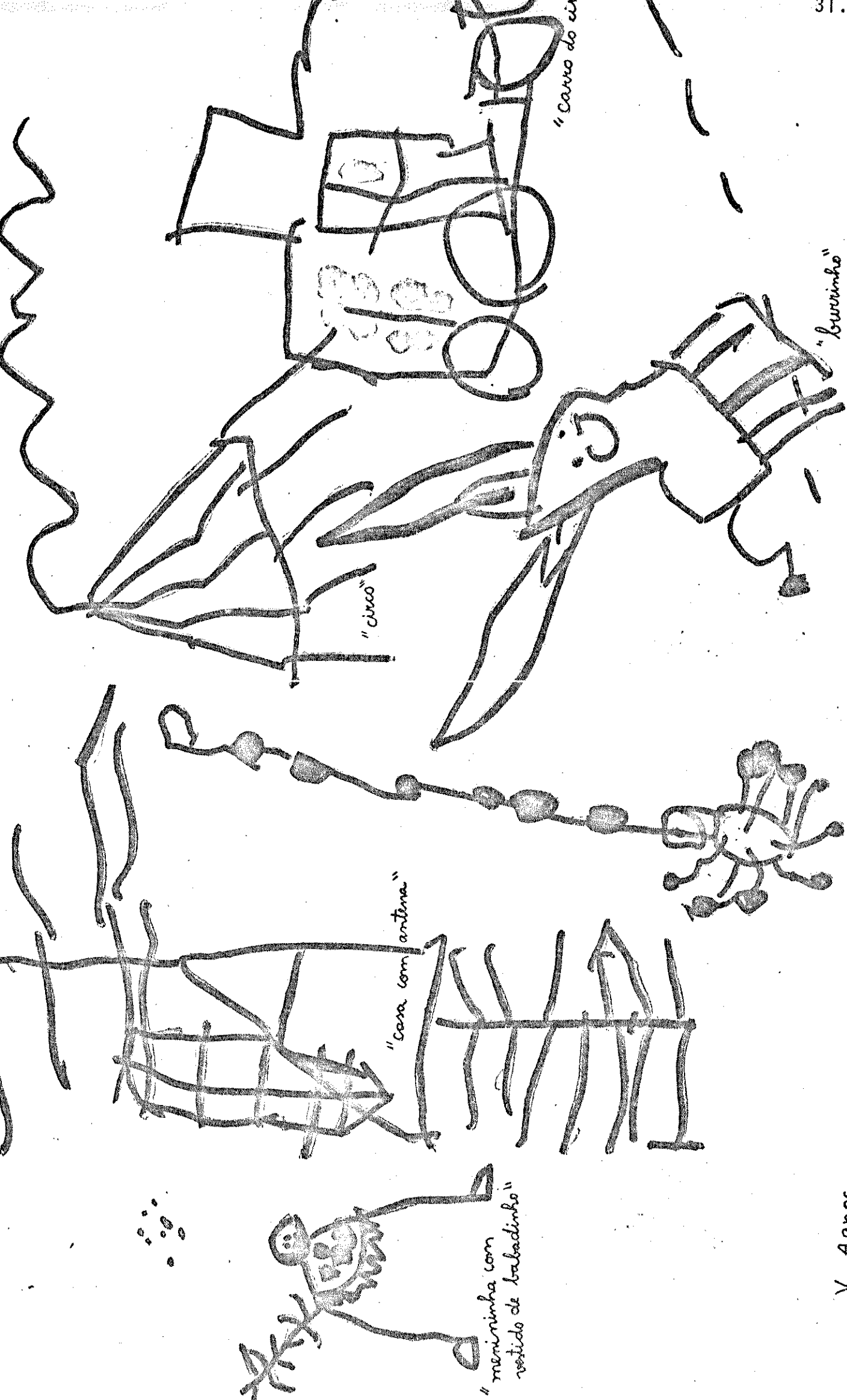
Fiquei de sobreaviso. Ela nunca tinha usado esta expressão: "eu aprendi a desenhar..." . Geralmente, quando con seguia produzir uma nova forma, dizia: "Olha, fui eu que fiz" . Ou então simplesmente mostrava, ou ainda, nomeava: — "Isto é um burrinho", "Desenhei uma flor..." . Resolvi provocar:

— Aê? Quem te ensinou?

— Foi M. (coleguinha). Quê vê? É assim. Primeiro faz assim, depois assim... Ah, errei (sic!)! Não é assim... Pri meiro faz isto... Errei de novo!... Eu não tou conseguindo. De senha prã mim!... (42)

(41) DELEUZE, G. in FOULCAULT, M. Op. cit., p. 72.

(42) É interessante notar que, quando não existe uma imagem-modelo que a criança procura imitar, ela não tem estas hesitações. Não existe — "eu errei", nem "me ensina". Ela simplesmente desenha. O saber de senhar se faz na ação, surge concomitantemente com o objeto desenha do.



E tentava desenhar o carro, segundo o modelo M. Várias tentativas em seguida abandonadas. Como as lágrimas da frustração já estavam aparecendo, resolvi interferir:

— Vevê, isto é o carro que o M. desenha. Por que você não desenha o seu?

Como isso não resolvesse o problema tentei conduzir a atenção dela para o nosso carro. Relembramos juntas a viagem que tínhamos feito nele...

Surgiu um carro-síntese. Preservou alguns traços da inicial imitação do modelo M., mas tinha também o bagageiro do nosso fusca, faróis, porta... O importante foi que ela ficou satisfeita com o "seu carro". Deste dia em diante desenhar carro não se constituía mais em problema. Surgiram muitas variações: o carro do circo, o carro da bruxa, carro voador, o carro que levava uma menina doente... Se eu não tivesse interferido naquela ocasião, por um falso respeito à expressão da criança — que não era expressão/produção do próprio signo, mas tentativa de imitação de apossar-se de algo dado, semelhante a um sinal — talvez a evolução, ao menos neste particular, teria sido diferente. A diferença entre signo e sinal será retomada mais adiante. Por ora basta dizer que, enquanto o signo é variável e flexível permitindo a polissemia, o sinal, ao contrário, é imutável na forma e no conteúdo. No caso específico, o desenho "carro", tornar-se-ia sinal para a criança se por ela fosse assimilado rigidamente, como única maneira de representar o objeto carro de conformidade com uma norma — o modelo, carro de M., não possibilitando o surgimento de significados novos e novos significantes (variações, substituições, acréscimos do esquema-carro), conforme os múltiplos contextos — carro de circo, carro de bruxa..., —, refletindo a relação afetiva, imaginativa e compreen

siva da criança com os mesmos.

3.2. Expressão infantil: uma maneira específica de relacionar-se com o mundo.

Na criança pequena, de modo geral, a expressão se faz direta, sem maiores dificuldades, cabendo ao adulto mais a tarefa de proporcionar situações, estímulos e instrumentos para que a expressão se realize e fortifique. E, como mostra o exemplo acima, cabe ao adulto, ainda, ficar atento contra a instalação de mecanismos de repressão e controle capazes de inibir ou bloquear a expressão infantil.

A expressão, longe de ser uma exteriorização passiva, é altamente ativa e produtiva. Quando a criança começa a garatujar⁽⁴³⁾, ela se envolve totalmente na ação e no prazer que esta lhe proporciona. É o movimento da mão — que se estende a braço, tronco e cabeça — que é importante, não o rabisco, não o visivelmente fixado. A ação, o movimento é o conteúdo que se basta a si mesmo e seu prolongamento resulta num traço eminentemente corporal e dinâmico. Chega o momento em que a criança descobre a relação entre o movimento da mão que segura o giz de cera e o traço por este deixado sobre o papel. Descoberta esta que causa grande satisfação e que procura repetir. No entan-

(43) Estudos referentes à evolução do grafismo infantil se encontram, entre outros, em: LONVENFELD, V. Desarrollo de la capacidad creadora. Kapeluz, Buenos Aires, 1961. STERN, A. Comprensión del arte infantil, Kapeluz, Buenos Aires, 1962. READ, H. Educación por el arte. Paidós, Buenos Aires, 1969.



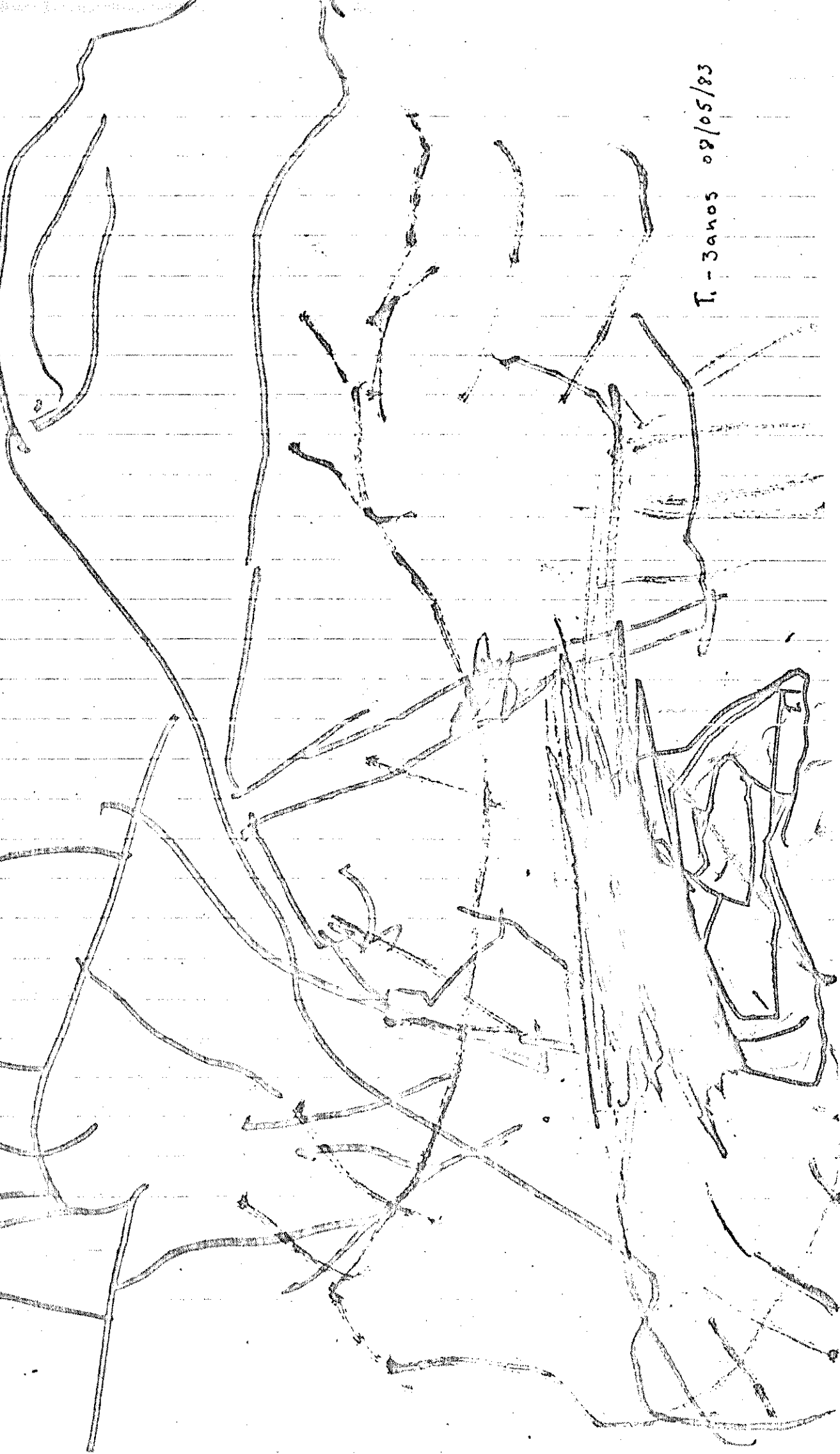
to, esta repetição não tem nada do enfadonho, mecânico que caracterizam as lições impostas. Ao contrário, é antes o desejo de reviver o prazer sempre novo que lhe causa o movimento e a possibilidade de, com o mesmo, poder deixar a sua marca visível no papel, de dar-lhe a direção desejada. De fazer emergir do nada, da folha em branco, linhas que fogem, se encontram, se repetem, se concentram, se sobrepõem, se entrecruzam, se afastam, circulam... O traço é reconhecido como obra sua. Prolongamento de seu ser. É a sensação de todo criador perante seu artefato. E chega também o momento que o pensamento animista-imaginativo se introduz no jogo acompanhando o pensamento cinestésico. Nas linhas que agora surgem sobre o papel habitam objetos, animais, pessoas, ações, acontecimentos numa mescla onde fantasia e vivência rememorada se projetam num mundo novo, visível apenas a olhos ainda não doentes, não viciados. A criança fala enquanto desenha. E, através da palavra e do traço tenta domar seus medos, ordenar suas experiências, seu conhecimento do mundo e, principalmente, fazer fluir seus desejos.

Segue o registro da fala de um menino de três anos enquanto desenhava. Segue em anexo também a garatuja referente à fala.

— O veneno é este aqui. É o p^o do rio. Isto daqui é a estradinha. Isto aqui é a lagoa. Não tem peixe. Pode nadar, viu, mamãe. S^o tem peixe pequenininho. E baleia. S^o baleia pequenininha. O p^ossaro não dá para ver. Ele t^ã conversando com o peixinho. Ele vai andar de barco. Ele tem um irmãozinho chamado "flor-laranja" e "flor-sol". Eu vou mostrar pro papai. O papai, o que eu fazi.

Levanta, vai para junto do pai:

T. - 3 anos 08/05/83



— Isto daqui é uma cachoeirinha. Um rio. Uma estra dinha para os carrinhos. E a fumaça. Tem bastante peixe.

Volta para a mesa, mostra para a irmã.

— Gostou também, Vevê? Eu já mostrei pro papai.

Recomeça a desenhar:

— Falta o sol, não é, mamãe? O sol aqui, vou fazer o sol. O sol diferente.

Levanta, fica de pé na cadeira, dançando e cantando. Olha os desenhos da irmã e de K. e os comenta. Retorna a de senhar:

— Isso aqui é um avião e isto aqui se chama "hahi nha". Olha aqui o que tou fazendo. Isto aqui é um barco que se chama "hahinha" (aquilo que antes era avião). Olha mamãe o que estou fazendo... É marrom, mamãe?

— Não, é preto.

— O que é marrom?

— Isto aqui.

Boceja (já ultrapassou a hora de dormir). Canta:

— Dêm, dêm, dêm, meu coração... Vou fazer de brincadeirinha.

Faz de conta que desenha, passando com o dedo no pa pel. Começa a desenhar com canetinha:

— Olha o que eu vou fazer. Vou fazer um gigante . Não, um caminhão. Está estacionado. Olha aqui. Já está pronto . Aqui é de fechar.

Corre para o pai:

— Olha papai, aqui é o estacionamento do caminhão.

Volta:

— Mamãe, papai gostou.

Na verdade, os pais e mesmo a maioria dos professores pouca atenção dão à garatuja das crianças. Fiz questão de transcrever o registro acima a fim de mostrar o quanto se pode passar entre a criança e a garatuja na folha, a qual, geralmente, tem por destino o lixo. Às vezes, num desrespeito total, na frente da criança, logo após terminado o desenho. O desenho da criança, com frequência, só começa a ser valorizado pelo adulto quando apresenta formas reconhecíveis, quando a criança faz figuração. No caso acima, a criança não desenhou nenhuma figura, não existe aparentemente relação entre o que fala e o que desenha. No entanto, o real está presente. Não como representação mas como relação. A relação própria do menino com seu mundo. Um mundo sem fronteiras entre o que nós adultos costumamos compartimentalizar em imaginário e real, retrabalhado no movimento-linha, na fala. Entendo agora o que Augusto Rodrigues quer dizer quando afirma que "a criança precisa sentir que o adulto está sempre ao seu lado". Com ela, e não contra ela, não contra sua expressão. O adulto deve sentir quando é ou não convidado a embarcar na sua viagem. De preferência como bom ouvinte. E saber aceitar o "veneno do pô do rio". Pode então até acontecer que a criança afaste os perigos para você poder nadar no seu rio onde "só tem peixe pequenininho". Mas você não poderá exigir querer ver o pássaro quando o mesmo "não dá para ver..."

Cabe ao adulto, também, dar força à criança quando esta vê sua produção minimizada pela escola — ou pela família, pelos colegas — ou pelos irmãos mais velhos, enfim, por aqueles

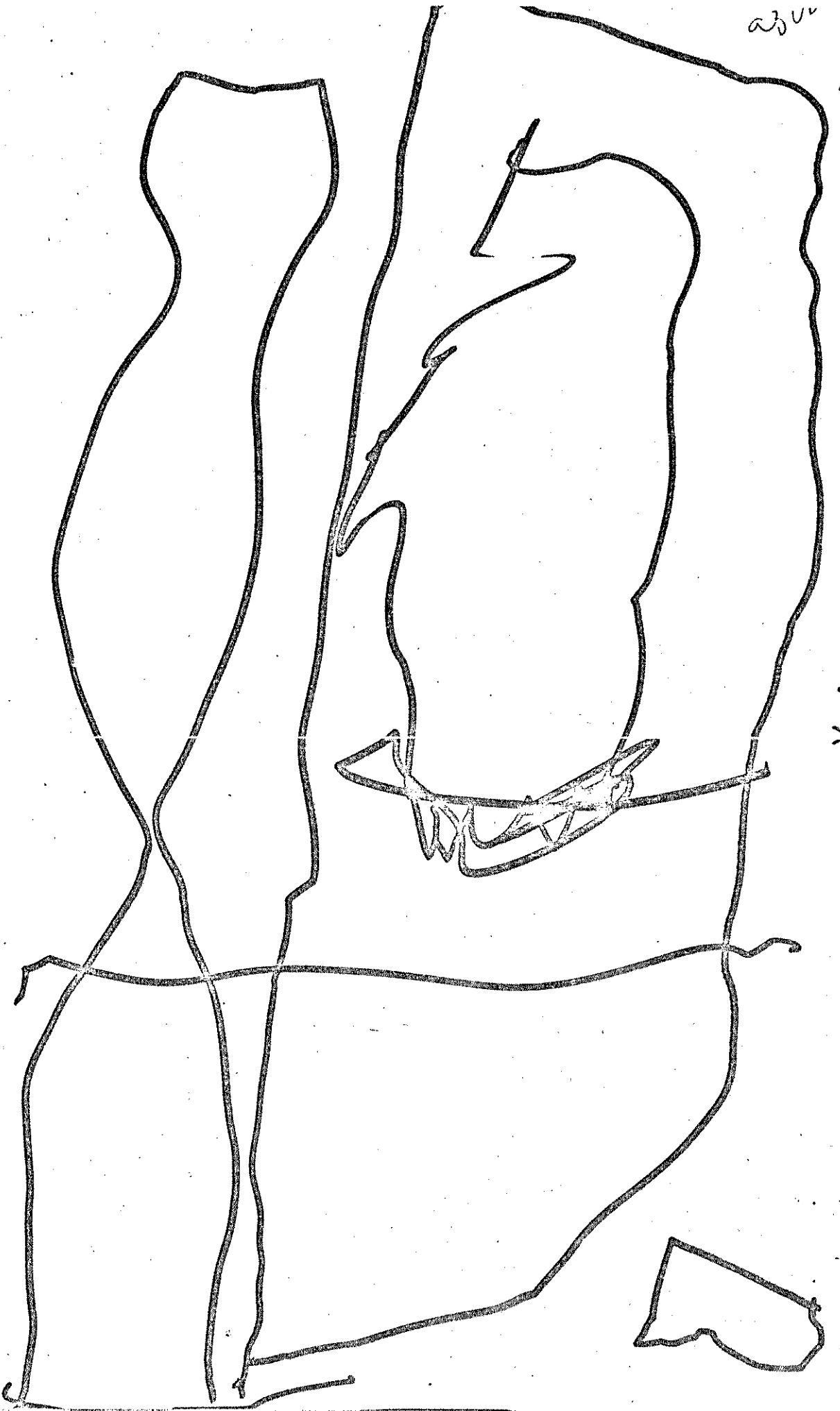
que "sabem desenhar melhor". No caso do relato, este papel de apoiar, respeitar e reforçar a criança na procura de sua expressão própria — o que equivale a dizer na sua afirmação pessoal — foi feito pelo pai. Ora por uma simples palavra: — É mesmo! Tã bonito. — ora por um acenar da cabeça confirmando. O poder do pai, aprovando seu desenho deu força à criança perante as críticas da irmã que, já na figuração, gostava de minimizar a garatuja do irmãozinho: — Isso não é peixe! Ele sô sabe fazer risco, não é? — de tal modo que dirigiu-se à mesma: — Gostou também, Vevê? Eu já mostrei ao papai — Como que dizendo: — Se ele aprovou meu desenho é porque eu sei desenhar também e você não tem nada mais a fazer do que gostar também.

3.3. Produção X Representação

No desenho infantil, conteúdo e forma surgem da ação. A própria ação que se faz forma, é o conteúdo, por vezes. Na passagem da garatuja com significado — quando a criança no meio seus rabiscos ou conta histórias enquanto desenha — para a figuração, e mesmo durante a figuração, a criança desenha inúmeras formas com linhas sinuosas ou angulosas semelhantes a formas geométricas. É evidente nesta pesquisa de formas a não-preocupação com o figurativo, apesar de que ela, na figuração, passe a integrar estas formas, por exemplo, a forma retangular na casa, no carro, na figura humana, a forma oval ou arredondada para cabeça de pessoas e animais, para flores, para o sol...

V. 3 anos 02/09/82



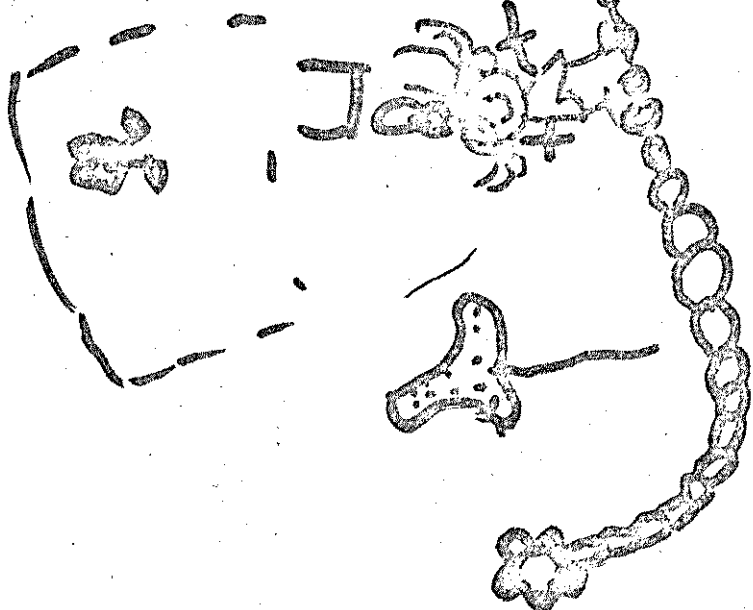
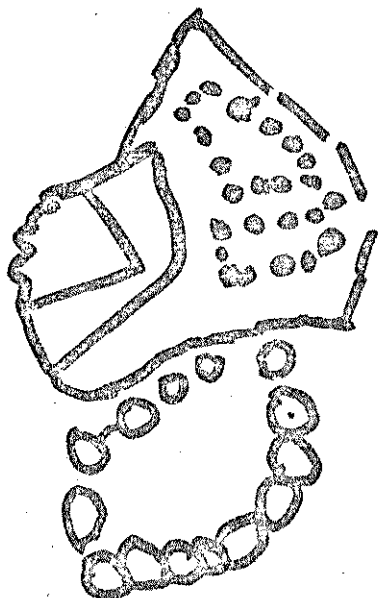
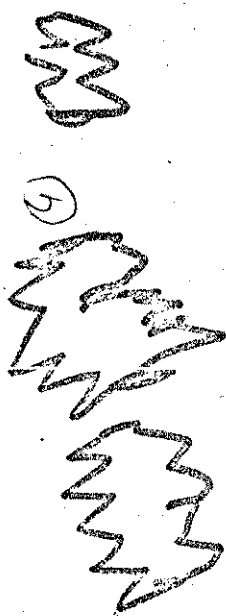
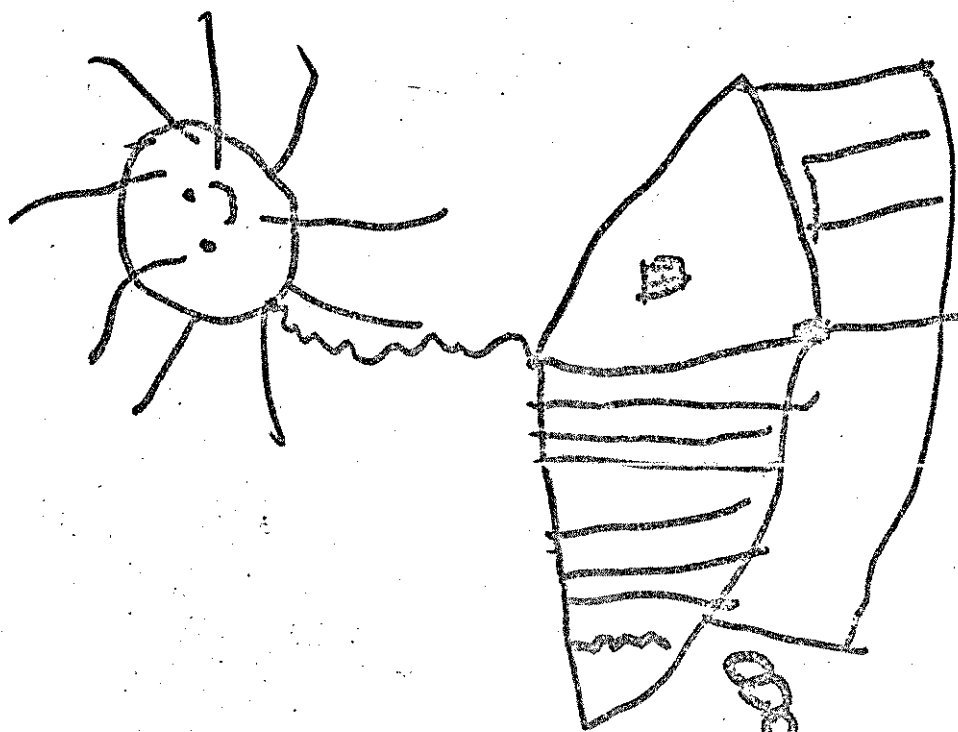
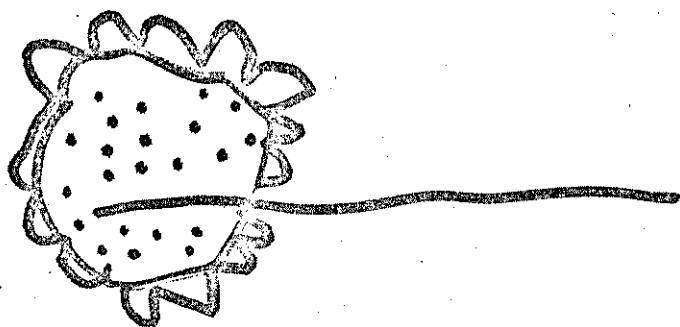


2300

41.

V.-4 anos 23-11-82

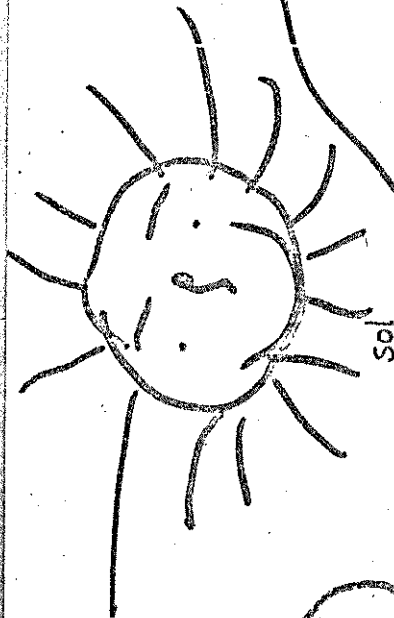
V. 4 años



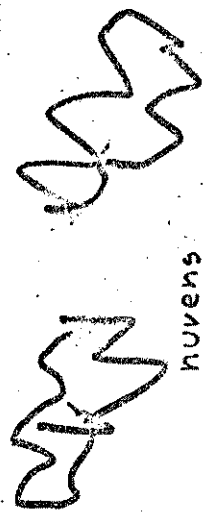
Não é gratuita a aproximação que se faz entre arte infantil e arte contemporânea. De Miró, por exemplo, fala João Cabral de Melo Neto. — "... enquanto noutros o fazer é um meio para chegar a um quadro, para realizar a expressão de coisas anteriores e estranhas a esse mesmo realizar, o quadro, para Miró, é um pretexto para o fazer. Miró não pinta quadros. Miró pinta." Mantidas as diferenças, tanto o pintar da criança como o pintar de Miró são um mergulho, um vôo-livre na ação própria da pintura. Censura ausente, o fluxo do desejo passeia livre sobre o papel ou a tela, testemunhando de um o desconhecimento de todos os códigos que pudessem aprisioná-lo e de outro um desfazer-se consciente dos mesmos. Pois como fala João Cabral, "a obra de Miró é, essencialmente, uma luta para devolver ao pintor uma liberdade de composição há muito tempo perdida." A criança se situa no despertar de seu trabalho criador. E, como todo novo que se encontra em processo de constituir-se, o movimento do estar se fazendo não permitiu ainda a sedimentação de normas: não há leis de proporção, de perspectiva, de adequação da cor... A sua harmonia é a harmonia de seu ritmo interior e não a de uma harmonia convencionada. O artista adulto porém, imerso numa tradição cultural, luta por uma "depuração de todo costume". É neste "trabalhar contra seus hábitos visuais"⁽⁴⁴⁾, sua produção se encontra, num admirável parentesco, com o belo despojado mas dinâmico da produção da criança.

V. (4 anos) foi apontando no seu desenho: Isto é o sol, nuvens, menina, flor, mãe da cobra... Havia porém outras

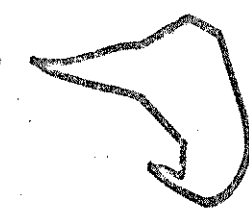
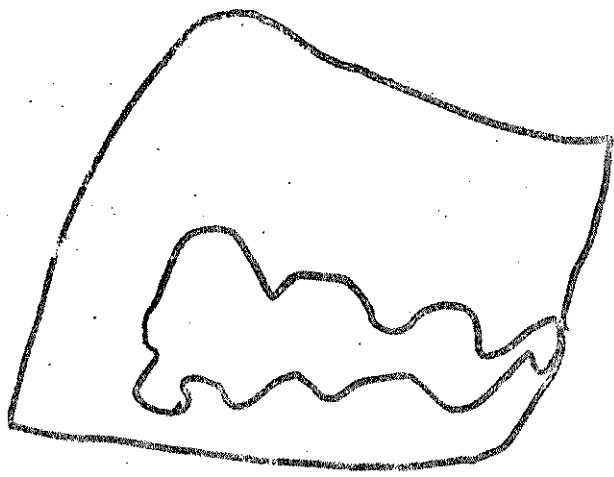
(44) CABRAL DE MELO NETO, João. Joan Miró. in: NUNES, Benedito. João Cabral de Melo Neto. Coleção Poetas Modernos do Brasil/1, Vozes, RJ, 1971. pp. 185, 188, 187.



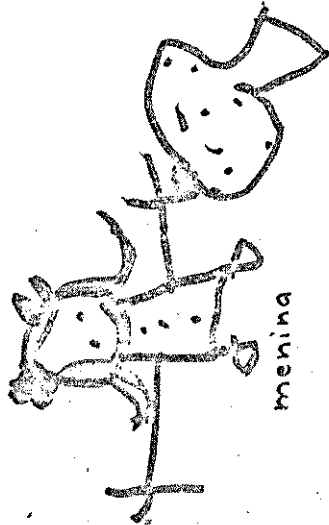
sol



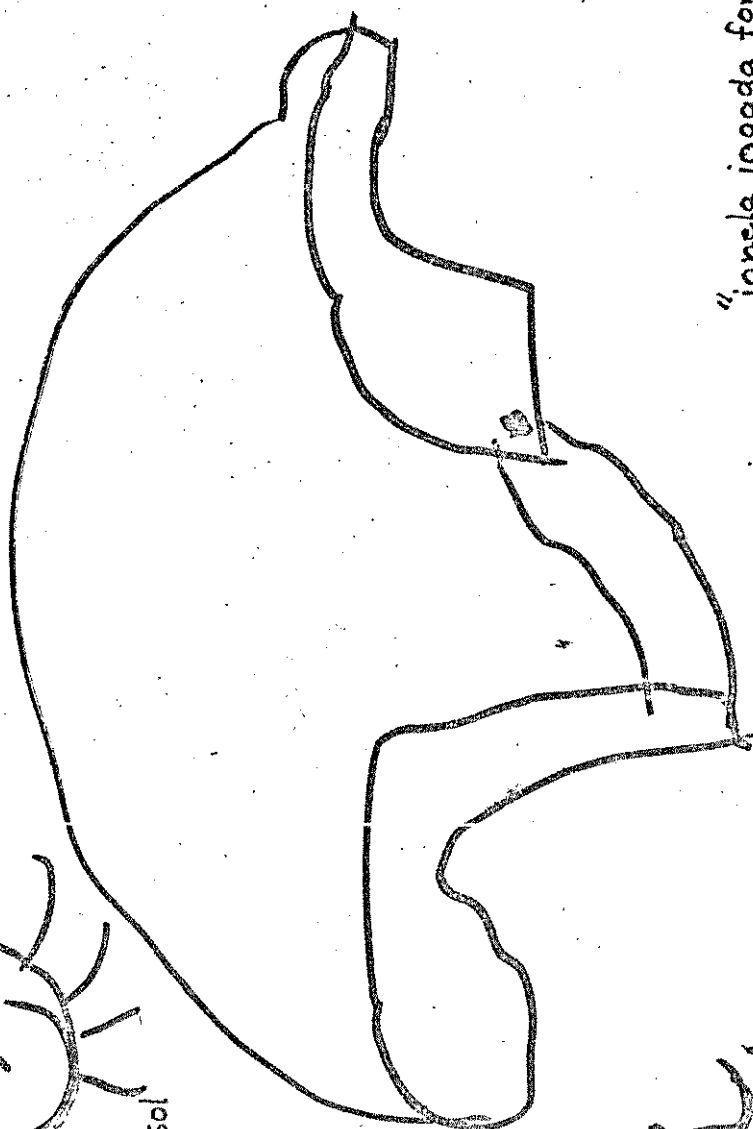
nuvens



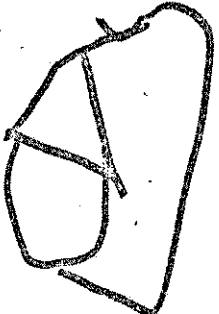
florzinha



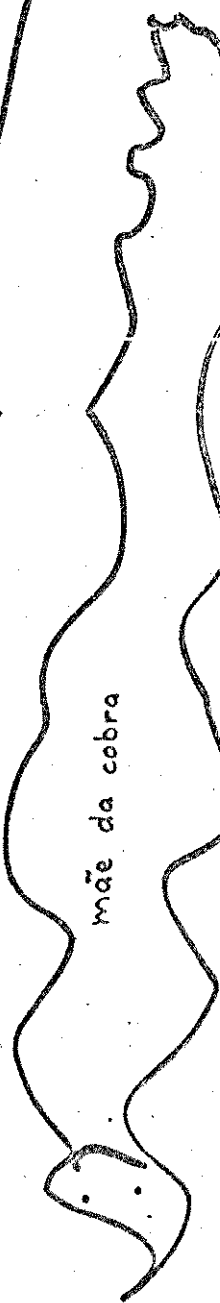
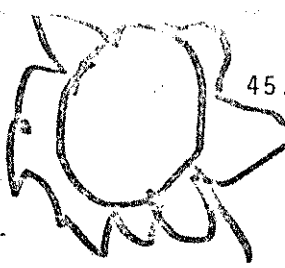
menina



"janela jogada fora"

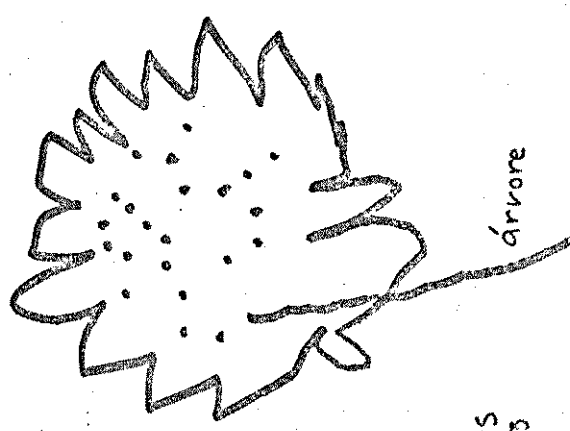
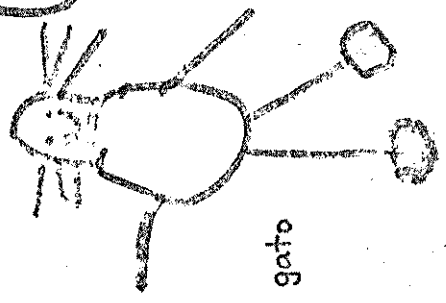
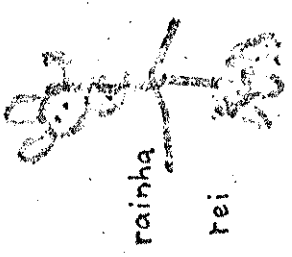
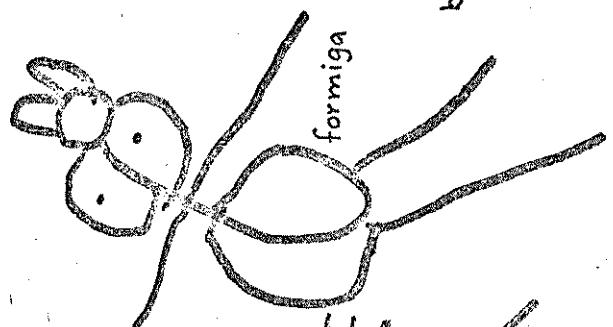
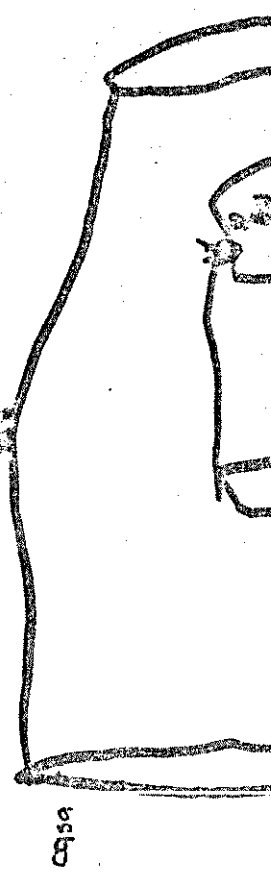
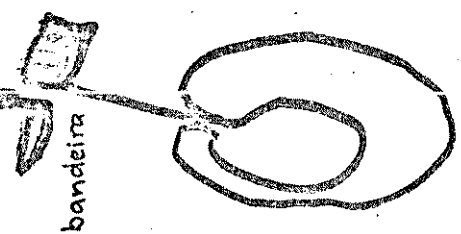
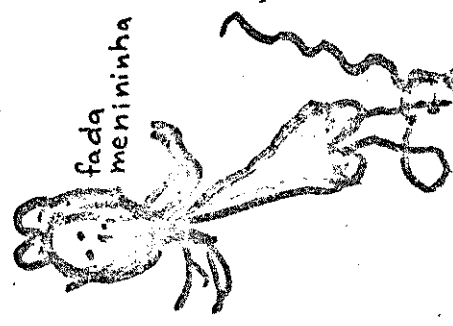
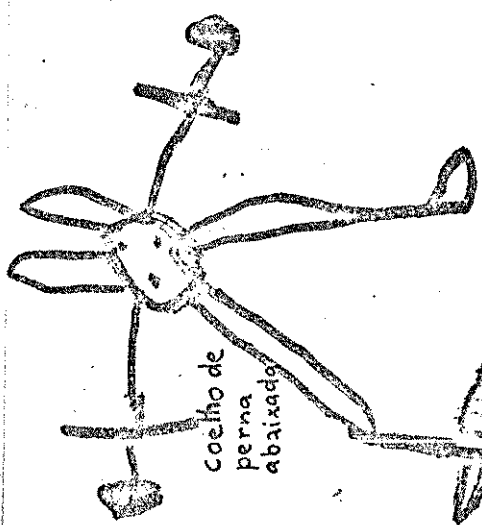
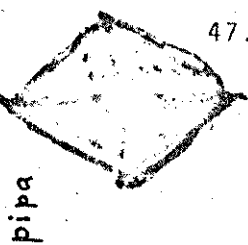
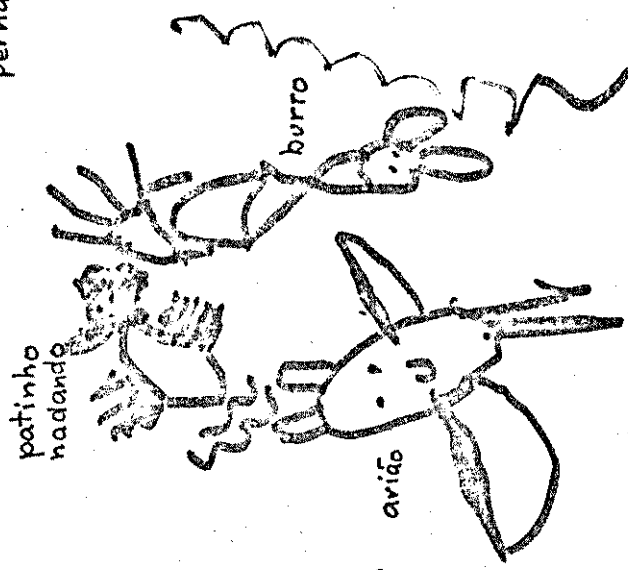
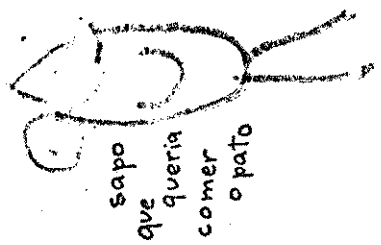
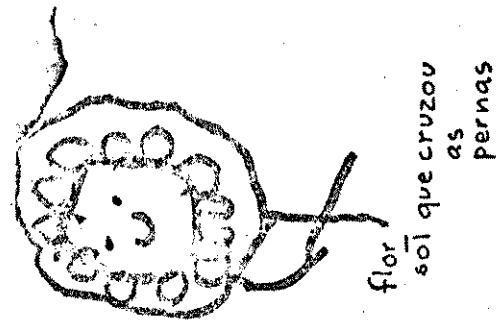


borboleta



mãe da cobra

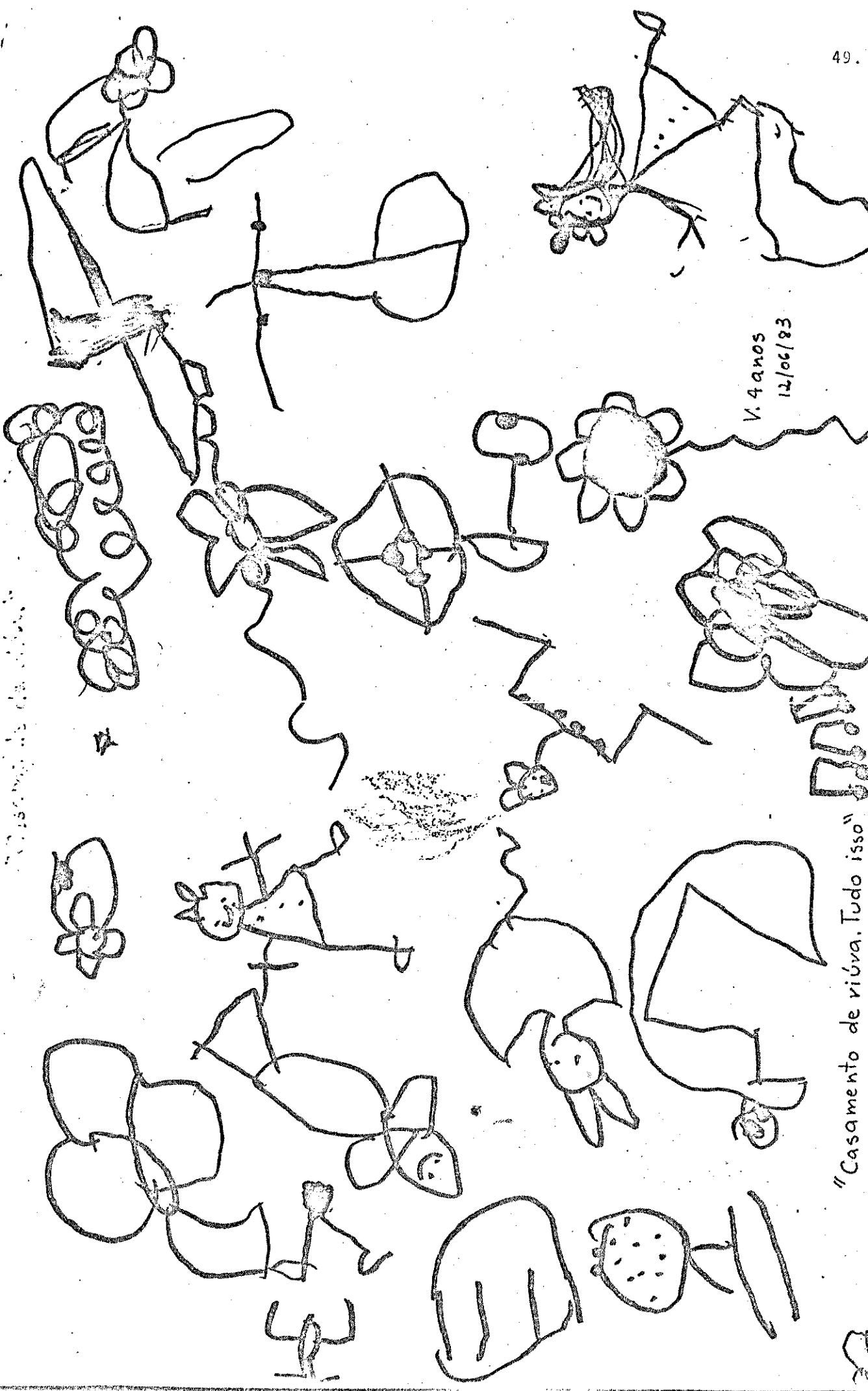
formas, entre elas uma aproximadamente retangular dividida ao meio, à qual ela não fez nenhuma alusão. Como eu perguntasse o que era aquilo, ela depois de hesitar, como procurando semelhanças, diz como quem dá pouca importância: — "É uma janela jogada fora". Na verdade, a criança, paralelamente à figuração, continua empenhada na pesquisa de formas. Foi o adulto que tentou induzi-la a atribuir à forma um significado representativo. O desenho da criança é muito mais produção de fluxos inconscientes do que produção de significantes. Mas o olho do adulto obriga a criança a converter as marcas sobre o papel em significantes de um significante exigido pela pergunta: — "o que é isto", "isto é uma flor"?... Este procedimento é muito diferente daquele que a criança desencadeia por si quando ao traçar linhas e formas, ao pintar, ao amassar o barro, ela designa a sua produção: — "isto é um rio", "isto é um gigante". Além do rio também pode ser estradinha e a flor se transformar no sol que cruza as pernas — portanto, encerrar uma polivocidade. Ela anima algo que não pretende imobilizado no papel. O movimento, a vida não se petrificam. A produção produzida continua a produzir. Tanto é que ela "conta histórias" que extrapolam o desenho ou solicita a outros que o façam. Ao designar o desenho ela não sobrepõe o significante vocal a um significante gráfico, nem ilustra o significante vocal — a palavra, pelo significante gráfico — o desenho. Ela liga a palavra à coisa. A forma produzida é o rio, o sol... e não sua representação. Neste seu fazer a criança não difere do criador arquetípico das mitologias: — alguém que designando a produção de suas mãos, lhe dá o sopro da vida, vida de sua própria vida. Fluxo que sela a conexão criador-criatura.



3.4. Arte infantil - afirmação de vida.

A mesma criança entregou em outro dia uma folha coberta de desenhos — mais de vinte formas, diferentes. Antes que eu pudesse pressioná-la a inventar um significado, um nome para cada uma delas, ela disse: "É casamento de viúva. Tudo isso". Ora de casamento o desenho não tinha nada e "viúva" a criança só conhecia o dito — "Sol e chuva, casamento de viúva". Se o título pode parecer absurdo, ele ao menos respondia à altura à pergunta que pairava no ar, pois "tudo isso" na verdade não era nada, isto é, não tinha um significado particular. Em outras palavras, as formas distribuídas sobre o papel não representavam algo específico, não eram uma produção consciente de equivalentes para seres da natureza ou da cultura. No entanto, existem marcas indicativas de vida animal, vegetal, humana. Porém as fronteiras entre as mesmas são apagadas, os limites são fluidos. E isto nos remete a um comentário de Deleuze a respeito da obra de Bacon: "há uma zona de indiscernibilidade e indeterminação entre o homem e o animal(...) O homem torna-se animal, mas não se torna tal, sem que o animal ao mesmo tempo se torne espírito, espírito do homem, espírito físico do homem"⁽⁴⁵⁾. Em ambos — desenho de criança e pintura do artista — há de comum a confluência do animal e do humano. Só que a obra do artista perpassa a sensação de compaixão pela carne maltratada pela racionalidade que nega ao homem suas raízes instintivas enquanto a criança ainda não passou

(45) DELEUZE, J. Francis Bacon. Logique de la Sensation. Editions de la Difference, 1981. p. 19.



V. 4 anos
12/06/83

"Casamento de viúva. Tudo isso"

pela dolorosa dissociação que nega ao homem o seu ser animal. Para ela os animais são carne de sua carne, são gente, assim como ela ainda conserva em si própria a sua vitalidade animal.

Hã na produção da criança uma busca para dar forma. Se afirmei acima que nesta busca da forma nem sempre a criança pretende representar algum objeto específico, ou atribuir-lhe um determinado significado, não quero com isto dizer que o ato de desenhar — assim como a modelagem, a dança... — seja uma atividade destituída de significado, destituída de inteligência —mecânica, automatizada.

É um ato inteligente enquanto dá forma à sensação, à intuição, ao sentimento, ao pensamento. Enquanto dá existência a algo que não existia ou tinha uma existência informe, caótica, embrionária. Entendido desta forma pode-se dizer que a criança se organiza enquanto organiza a forma. Ela se produz enquanto produz o seu desenho, enquanto concretiza seu desejo. Olhando os trabalhos de crianças sou tentada a concordar com Hebert Read quando diz que "las formas elementales dadas instintivamente por los hombres a sus obras de arte son análogas a las formas elementales existentes en la naturaleza"⁽⁴⁶⁾ onde encontramos elementos retilíneos, angulares, simétricos bem como irregulares, retorcidos, sinuosos. Este dar forma — o organizar, é instintivo, no dizer de H. Read. Com outras palavras, a manifestação artística não é um fenômeno plenamente consciente, nem no adulto-artista, muito menos na criança. Quando artistas descrevem seu processo criador como execução de um plano preconcebido em que a obra, o produto final coincide com o planejamento

(46) READ, H. Educacion por el arte. Paidós, Buenos Aires, 1964. p. 40.

dela feito anteriormente, de duas uma: — ou a pessoa não consegue entender seu próprio processo criador ou então ela está presa a um formalismo acadêmico por mais modernoso que seja. O fazer da arte implica numa integração do consciente e do inconsciente. Os psicanalistas vêem a arte como sublimação de impulsos e desejos (sexuais) inconscientes. Sublimar significa elevar, purificar, enobrecer, passar de um estado inferior a um estado superior. Canalizar forças, consideradas perigosas, condenáveis, em realizações socialmente aceitáveis, úteis, o que não deixa de revelar uma concepção negativa do inconsciente. Ora, se encararmos o inconsciente como a fonte da libido, da energia vital, da busca de prazer, não há porque desconfiar, temer ou envergonhar-se do inconsciente, deste nosso "espírito animal" que nos liga à base comum do restante da natureza. Será que o desenvolvimento unilateral daquilo que chamamos de consciência, racionalidade, inteligência abstrata não se constitui em um dos sustentáculos da moral, da política, da economia..., tal como as conhecemos na nossa civilização, provocando uma cisão entre indivíduo e espécie, entre o homem e natureza — colocando o homem contra o homem, o homem contra a vida? A ordem instituída não pode suportar a força subversiva do inconsciente, por isto o mesmo deve ser constantemente vigiado e controlado. "O problema do socius sempre foi este: codificar os fluxos do desejo, inscrevê-los, registrá-los, fazer com que nenhum fluxo escorra sem ser tampado, canalizado, regulado."⁽⁴⁷⁾ Enquadrar a arte na categoria da sublimação não seria também uma forma de codificar o desejo, canalizando as pulsões para uma produção bem com

(47) DELEUZE, G. e GUATTARI, F. O anti-êdipo. Imago, RJ, 1976, p. 50.

portada, socialmente aceitável, subjuga-los à consciência, ao superego? E evitar, assim, a inconveniência de investidas imprevisíveis pelo desejo em espaços não a ele designados? A sublimação daria espiritualidade, transcendência a pulsões irracionais, pagãs, beatificando-as, convertendo-as em imagens petrificadas que remetem à Imagem suprema da qual recebem como reflexo sua aura de santidade e que induz à contemplação. A arte não-sublimada não é angelização do homem, não é renúncia ao corpo, não é recalçamento do desejo. É antes reconciliação com o instinto, com as forças subterrâneas, com a vida. É transmissão de energia enquanto acolhe vibrações e forças e as faz agir através da obra. Produzida pelo desejo, continua produzindo desejo, emitindo faíscas que acendem a solidariedade e liga homens a outros homens e homens à natureza. É nesta perspectiva da arte que acolhemos as palavras de Laymert referentes à obra de Lautréamont: "As emanções mortais do livro, as vibrações, as intensidades trabalham ao nível infra-humano e são mortais para as forças da morte que culpabilizam a vida e atrofiam o seu florescimento."⁽⁴⁸⁾ O fazer da arte na criança é um processo visceral, instintivo, não subjugado ainda pela normatividade dos códigos sociais. Permitir à criança a livre-expressão não é restringir esta ao campo da arte mas antes permitir que viva a vida intensamente. Talvez seja esta uma maneira de contribuir, caso ainda haja tempo para tal, para implodir o sistema destruidor, suicida, erguido em nome do progresso sobre os sustentáculos da técnica, da ciência, do bem-estar e da fome, da escravidão. Se folhearmos os jornais, se passarmos de olhos abertos pelas ruas veremos que jamais a vida foi tão negada, que nunca esse mundo foi vítima de tamanha febre mortífera, que a guerra total já foi deflagra-

(48) GARCIA DOS SANTOS, L. Lautréamont e a agonia do leitor. Folhetim, 01/05/83, Folha de São Paulo, SP.

da e da qual um confronto nuclear só poderá transformar os vivos, gritos e gemidos no silêncio final do imenso cadáver que reunirá a tudo e a todos nas mesmas cinzas radioativas. "Parece que a quantidade de destruição encontrada nos indivíduos é proporcional à intensidade com que se restringe a expansividade de sua vida. Não quero com isto referir-me às frustrações individuais deste ou daquele desejo instintivo, porém à restrição de toda a vida, ao bloqueio da espontaneidade do crescimento e da expansão das suas capacidades sensoriais, emocionais e intelectuais. A vida possui um dinamismo interior próprio, que tende a crescer, a expressar-se, a ser vivido. Parece que, se esta tendência for restringida, a energia voltada para a vida sofrerá um processo de decomposição e se transforme em energia voltada para a destruição. Em outras palavras: o impulso de viver e o impulso da destruição não são fatores independentes entre si, porém inversamente interdependentes. Quanto mais obstruído for o impulso para viver, tanto mais forte será o impulso para destruir; quanto mais se realiza a vida, menor a força da destruição. A destruição é o resultado da vida não vivida" (49).

3.5. Sobre a interpretação psicologista da arte infantil

Já vimos, páginas atrás, que a valorização da expressão infantil levou a encarar esta como terapia. Tal fato

(49) FROMM, E. Medo à liberdade. Zahar, RJ, 1964. p. 155.

decorre em parte da concepção passiva da expressão , expressão como exteriorização de conteúdos interiores, apenas. Como falam Deleuze e Guattari: "A grande descoberta da psicanálise foi a produção desejante, as produções do inconsciente. Mas, com Édipo, essa descoberta foi logo ocultada por um novo idealismo: no lugar do inconsciente como usina colocou-se um teatro antigo ; no lugar das unidades de produção colocou-se a representação ; no lugar do inconsciente produtivo colocou-se um inconsciente que só podia exprimir-se."⁽⁵⁰⁾ Não é minha pretensão entrar no campo específico da terapia infantil do tratamento de casos efetivamente clínicos. Mas sim alertar para o que pode resultar em termos de cerceamento da expressão produtiva da criança, da manifestação e expansão de vida, quando se submete sua produção a esquemas de interpretação os quais não são nada mais do que aplicação de categorias pré-existentes na cabeça do adulto. Segundo tais esquemas de interpretação, existiriam três grandes grupos de símbolos: os referentes ao Pai, à Mãe e ao Filho.⁽⁵¹⁾ Todo o universo se reduziria, portanto, a este teatro familiar com seus papéis conflitantes. Se uma criança, por exemplo, empenhada em desenhar coisas para ela mais importantes, omite o(s) braço(s) da figura humana, facilmente isto consegue ser interpretado como expressão do complexo de castração. É evidente que tais interpretações fantasiosas podem provocar uma castração real: a castração da produção da criança, de sua maneira de perceber e transformar o mundo.

V. Lovenfeld⁽⁵²⁾ apresenta três características de

(50) DELEUZE, J. Guattari, F. Op. cit., p. 40.

(51) Ver a respeito, por ex., o livro de Monique Angras. A dimensão simbólica. FGV, RJ, 1967.

(52) LOVENFELD, V. Desarrollo de la capacidad creadora I. Kapeluz Buenos Aires, 1961, p. 151 a 153.

una parte, en la distinta acentuación y en la exageración del brazo, y, por otro lado, por los cambios introducidos en la forma del símbolo que representa la "mano". El brazo enorme con qué tantea muestra cómo la representación de la mano ha sido modificada por la experiencia de empuñar el lápiz. "Con esta mano acaba de encontrar

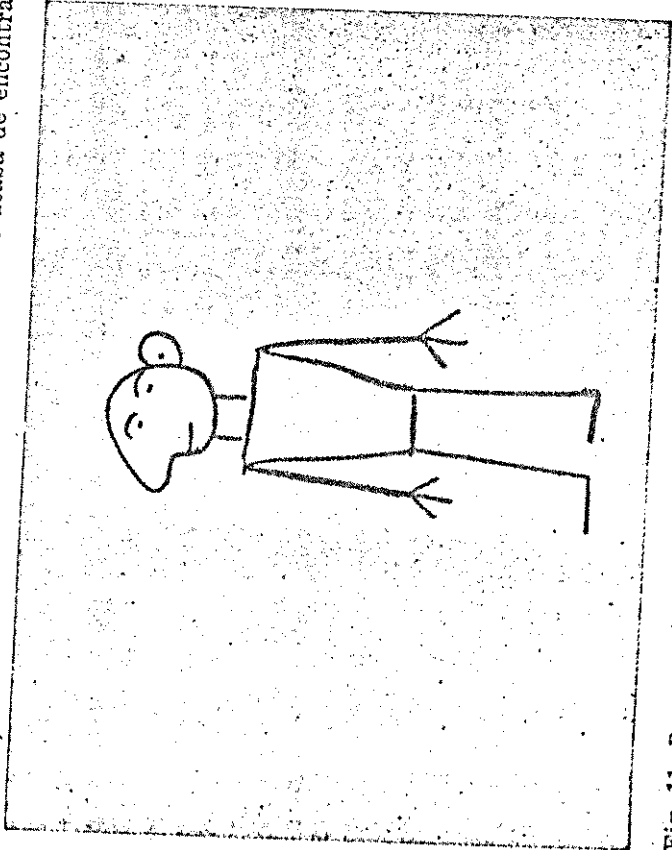


Fig. 11. Representación esquemática de "Un hombre". En este tipo de representaciones no se expresan las experiencias consecuentes.

el lápiz", nos dice el niño, señalando la que está sujetando el lápiz. El brazo muestra ahora una doble línea (compárese con la figura anterior, que expresa el esquema "hombre") lo que indica su especial importancia funcional. La mano, sin embargo, tiene ahora menos importancia porque la experiencia de empuñar ya no es la dominante. Obsérvese el lápiz particularmente exagerado, lo que indica la importancia emocional que tenía para el niño encontrarlo. Cuando le preguntamos por su dibujo nos dijo, señalando la segunda de las figuras: "Con esta mano puso el lápiz en su bolsillo", indicando uno de los brazos, que, esencialmente, representa lo mismo que el esquema de la figura 11.

En otras palabras, el niño ha representado, por medio de dos figuras, cuatro fases sucesivas en el tiempo. También pudo haber representado una sola figura provista de cuatro brazos; pero esto estaría en contradicción con su experiencia. El brazo que coloca el lápiz en el bolsillo se destaca mucho menos y se representa por una sola

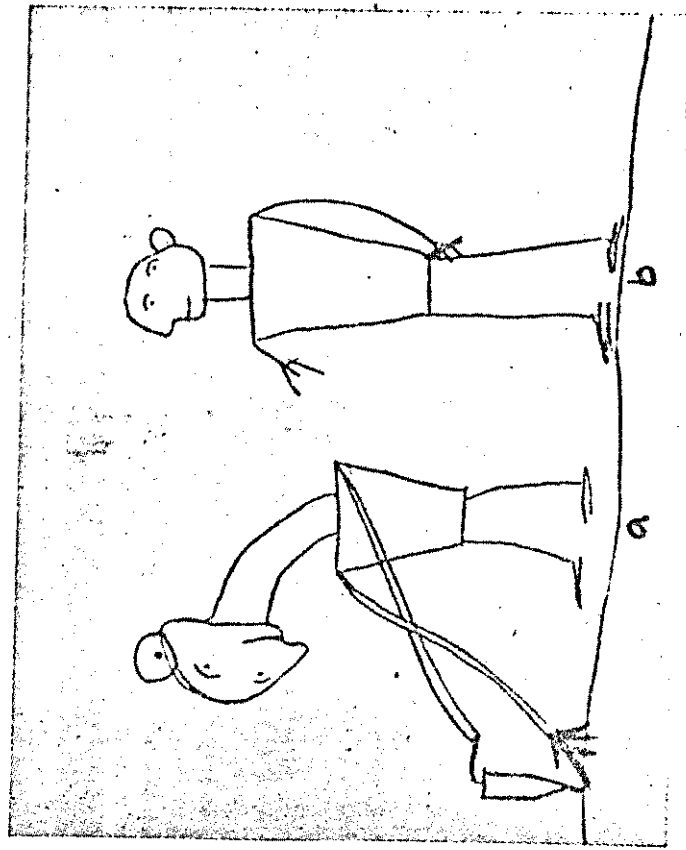


Fig. 12. "Buscando el lápiz perdido". El esquema representativo empleado antes por el niño ha sido modificado de acuerdo con su experiencia. La acentuación recae sobre las partes importantes; las que no lo son han sido descuidadas. En un mismo dibujo se expresan varias secuencias. (Etapas del esquematismo.) Uso de líneas geométricas.

Cfr. - LOWENFELD, V. - Desarrollo de la capacidad creadora - Kapelusz - 1961
Buenos Aires

desenho infantil e que ele denomina de desvios do esquema básico de representação: — "o exagero de partes importantes, a supressão ou o descuido no traçado das partes sem importância, a mudança de símbolos para representar partes emocionalmente importantes." Vejamos o exemplo dado por este mesmo autor. No primeiro quadro vê-se uma figura humana — o esquema básico — o modo particular e específico desta criança desenhar a mesma. O segundo quadro — "procurando o lápis" — subdividiremos em duas etapas (a-b) para nossa orientação. Em "a" vemos simultaneamente a ação de procurar e encontrar o lápis. Os movimentos são manifiestos através de deformações: alongamento do pescoço — existe uma força que impulsiona a cabeça para frente no ato de procurar. E o mesmo impulso percorre os braços desmesuradamente compridos. Estes, agora desenhados com dois traços, ganham corpo pela sensação da participação na experiência. A mão direita encontra o lápis: ela está ressaltada, detalhada. A mão esquerda segura o lápis, mas agora é este o objeto da atenção: o lápis é de tamanho desproporcional, é ele que é mais importante do que a mão. Em "b" os braços voltam a ser desenhados por uma linha sôlta. Cessou a força que os estendeu. O esquerdo ainda tem alguma função residual: — guarda o lápis no bolso. O direito, sem função, é reduzido à mão. É no corpo que acontecem as coisas: pescoço e braços se projetam para frente, expressando a mesma sensação, impulsionados pela mesma força que emana de um centro motor. São forças e sensações que estão em jogo. E não complexos de castração. O corpo e a ação física e não a alma e seus conteúdos. A experiência corpórea e não representação de fantasmas criados pela razão. Um inconsciente sadio que se manifesta no ritmo vital e não um inconsciente doente. Um ritmo que deixa as deformações impressas ao corpo parecerem naturais, fluidas e não forçadas. Movimento-reposo. Diástole-sístole. Tensão-distensão. Não

é tanto representação de uma cena, de seqüências temporais, de uma história a narrar como o vê V. Lovenfeld. Ou seja, só é representação se esta for entendida enquanto transmissão para um outro plano — o plano do desenho — da sensação que a criança experimentou no seu corpo ao procurar o lápis e a qual revive no desenho. Seria muito mais frutífero se voltássemos nossa atenção para as conexões entre ação corporal da criança, a experiência e aprendizagem dela resultantes e manifestas na linguagem do que encarar o desenho como reflexo de possíveis perturbações psíquicas. Não nego que a arte seja uma linguagem simbólica no sentido de ser polissêmica, e de possibilitar um dizer e um conhecer que ultrapassam a esfera da linguagem convencional. Mas por isso mesmo ela não é apenas exteriorização de conteúdos inconscientes e muito menos de conteúdos estáticos, acabados, como o texto dramático representado sem alterações pelo ator através do personagem que o texto comanda. A arte é principalmente elaboração, produção. Também de conteúdos inconscientes. E por ser elaboração ela traz em si o germe da terapia, caso dela haja necessidade pelos conflitos gerados através do aprisionamento do inconsciente, do cerceamento da libido por uma organização, um controle cerebral. Expressar-se seria então caminho para resolver os problemas. Para um organizar-se que vem do interior e não do exterior, que é desejado e não imposto. Por ser produção do inconsciente, os modeladores da alma acham necessário submeter esta linguagem inquietante e polissêmica a uma ordem racional a fim de que se possa delimitar claramente: — isso quer dizer aquilo. E converter isso em aquilo. Por ser polissêmica, a linguagem da arte é passível, através de engenhosas articulações e malabarismos, de ser descodificada, de ser submetida a categorias interpretativas. Aplicando

estas categorias à simbologia expressa na obra, é então possível estabelecer o "quadro clínico" isto é, a patogênese da pessoa. Praticamente tudo pode ser patologizado. Uma vez constatados os "desvios da norma", uma vez produzido o problema-psicológico-fantasma, se justifica a intervenção a fim de "adaptar" e "normalizar" o sujeito. As patologias-fantasmas remetem fatalmente, segundo esquemas psicanalíticos tradicionais, à constelação familiar. É ali, neste familiarismo, neste "pequeno segredo sujo" no dizer de Deleuze e Guattari, que se buscam as explicações e se retiram as justificativas para sufocar o inconsciente como produção desejante. É responsabilizando a família e remetendo tudo a ela, que se neutraliza a conexão que a arte estabelece com o social. Enxergando no desenho da criança representações fantasmagóricas, nega-se a expressão infantil como produção objetiva e facilmente se inibe a criança no produzir-se como ser diferenciado. Abre-se assim caminho para enquadrá-la na produção serializante de indivíduos.

Aconteceu em 1983 numa instituição de ensino superior, num país não muito distante. Protagonistas: — especialistas em educação. Toda semelhança — mera coincidência.

X, aluna de pedagogia, mostra os trabalhos de seus alunos ao grupo de colegas reunidas com a professora para discutir andamento de estágio. Aquelas vão apontando no desenho: (árvores alongadas, parecidas com ciprestes, a casa grudada ao muro do cemitério, cruz na cumeeira...) — "Isto representa o órgão masculino. Isto aqui a união do pai e da mãe. Isto, a morte da mãe...". X fecha a pasta irritada: — "Não é isto que eu quero que vocês vejam nos desenhos de meus alunos. Com que autoridade, baseadas em que vocês estabelecem estas interpretações? Vocês nem conhecem a menina. Ela não é assim." As outras: — "Mas você

tem que interpretar estes desenhos para ver quais os problemas que seus alunos apresentam, suas relações com a família... como interferir..." X: — "Primeiro, não tem nada disso que vocês estão pensando, nesse desenho. E, mesmo se tivesse... que direito teria eu de me intrometer onde não sou chamada?" E a professora: — "Tá um bom trabalho para vocês: interpretar desenhos de crianças..."

A árvore alongada que representa o símbolo fálico que por sua vez representa o desejo do pai...

Se X, mesmo leiga em arte-infantil, mas com alta dose de sensatez, sensibilidade e respeito pela criança, não houvesse reagido da maneira como reagiu e sim levado em conta as contribuições "teóricas" do grupo a fim de embasar "cientificamente" seu trabalho, qual teria sido sua ação, como teria reagido a menina, sua aluna?: — Provavelmente não lhe escaparia que, na concepção da professora, algo estava errado consigo... Ou teria ela simplesmente se negado a continuar desenhando já que a professora via coisas tão absurdas nos seus desenhos?

Mesmo que a grande maioria das professoras que lidam com nossas crianças desconheçam Freud, Young, Melanie Klein, complexos de Édipo... chegam a elas informações difusas e confusas sobre "testes da família", "testes da árvore" etc. para poder perturbar a espontaneidade em relação ao desenho do aluno e instalar mais um mecanismo inibidor da expressão infantil.

Se, ao apontar as duas vertentes da Escolinha de Arte da Fidene, nos detivemos por um lado na conscientização e por outro, na expressão infantil — destacando desta a expressão plástica (desenho, pintura...) — é porque estas duas categorias são importantes para a nossa reflexão, a partir da Escolinha de Arte da Fidene, sobre a linguagem na pré-escola.

2a. PARTE

DO INSTITUTO PSICOPEDAGÓGICO INFANTIL (IPPI) À ESCOLINHA DE ARTE DA FIDENE

1. A CERTEZA ADQUIRIDA NO IPPI: - A CRIANÇA É CAPAZ

Não se pode afirmar que a educação prē-escolar fosse, na época, sentida como necessidade por parte da população ijuicense. Relativamente poucas mulheres trabalhavam fora e estas confiavam a guarda de seus filhos ou a parentes ou à empregada. A educação dos filhos até os sete anos era considerada tarefa da família. Parece que o motivo mais forte de a Fidene manter uma prē-escola, arcando com o déficit financeiro que esta lhe acarretava, era o fato de a educação prē-escolar ser um espaço ainda descomprometido com o sistema oficial de ensino, não obedecendo a quase nenhuma normatização e portanto, apresentar-se como campo propício a inovações pedagógicas numa época das mais repressivas da história brasileira.

O IPPI, a partir de 1970, dera um passo importante com a valorização da arte infantil. "Em decorrência, surge a preocupação em torno de uma educação mais livre, tendo como centro o desenvolvimento da capacidade criadora do educando e sua

socialização. Atividades artístico-recreativas ganham destaque, ocupando a maior parte das aulas. Paralelamente, porém, contnua o ensino de noções. É introduzido o método 'Casinha Feliz' para uma semi-alfabetização."(53)

Nas salas de aula as crianças não eram obrigadas a permanecer imóveis e isoladas nas carteiras, uma atrás da outra, mas agrupavam-se informalmente em torno das mesinhas. A comunicação entre as crianças era fácil, abundante e ruidosa (para o ouvido dos adultos) o que contrastava com as salas de aula silenciosas das escolas tradicionais. Silenciosas, ou então tomadas pela voz do professor, ou às vezes, pelo coro infantil que mecanicamente recitava alguma lição. Nas paredes, em vez dos costumeiros trabalhos mimeografados, onde o mesmo coelho, a mesma casa, a mesma árvore na monotonia do clichê de mau gosto se multiplicavam pelo número de crianças, havia uma diversidade de formas e cores cheias de vida, retratando a singularidade de cada um de seus pequenos autores. Lembro-me do meu próprio espanto quando vi, pela primeira vez, uma exposição de arte infantil e da minha resistência em acreditar que aquilo não eram estudos de artistas plásticos mas sim criações espontâneas e descomprometidas da garotada.

Porém, se o IPPI evoluíra o bastante para proporcionar um clima de liberdade e espontaneidade à criança, favorecendo sua expressão plástica e valorizando a ludicidade, as professoras ainda hesitavam em abolir aquilo que era tido como tarefa inquestionável da pré-escola: preparar a criança para a escola de primeiro grau. Esta era uma situação bastante contra

(53) FIDENE - Relatório Triannual 1972/1974 - Fidene, Ijuí.

ditória. Por um lado a razão de existir do IPPI consistia em questionar o ensino tradicional e propor uma alternativa mais condizente com a proposta da FIDENE de uma educação voltada para a mudança social, por outro lado a escola tradicional existente — protótipo de uma educação voltada para conservação e reprodução do Sistema —, ainda servia de parâmetro para certas preocupações das professoras do IPPI. A preocupação básica poderia ser assim resumida: — não havendo continuidade desta educação mais livre proporcionada pelo IPPI, como evitar que a criança "sofresse um choque" ao ingressar nas classes de alfabetização da rede oficial ou particular ali existentes? Fundamentadas nesta preocupação, reforçada pela pressão de certos pais de crianças do pré (5-6 anos) que queriam mostrar que seus filhos estavam "aprendendo alguma coisa", que não estavam desperdiçando o tempo todo com "riscalhadas, lambuzeiras e brincadeiras", as professoras achavam que deviam, ao menos no ano que precedia ao ingresso das crianças na escola fundamental, perseguir a uma certa sistematização da aprendizagem que facilitasse a adaptação da criança aos novos ambientes escolares. Sistematização esta que residia em lições do já citado método de alfabetização *Casinha Feliz*, exercícios de motricidade fina, noções preliminares de matemática, estudos sociais, ciências, etc.

Criava-se um certo conflito entre os momentos em que a criança fazia arte e o restante das atividades. Enquanto a criança desenhava, pintava ou modelava, enfatizava-se a espontaneidade em o que fazer e como fazer. Ela experimentava, tomava as iniciativas, ela escolhia, ela criava... O espaço físico modificara-se em função das exigências da nova prática: não mais carteiras isoladas mas mesinhas para pequenos grupos. Isto por sua vez facilitava o contato físico, a conversa, impunha o uso

comum de uma única superfície — da mesa — e de um mesmo material — tintas, frasco com água... — pelo grupo. Ao colocar a sua folha sobre a mesa a criança se via obrigada a deixar lugar para as folhas dos outros. Enquanto exigia o seu espaço, era, ao mesmo tempo, impelida a conceder o mesmo aos outros. Ao utilizar tintas ou bastões de cera, ela precisava esperar sua vez enquanto outros ocupavam o material. Porém, se alguém tentava um uso exclusivo, os outros pressionavam exigindo um revezamento. Tempo e espaço eram regulados pelo grupo em função do trabalho. Já não prevalecia o ensino mas o trabalho produtivo. Não havia o certo e o errado, o bonito e o feio e, conseqüentemente, não havia margem para competição. O poder e a autoridade da professora eram neutralizados. Esta fazia o papel de mediadora, de alguém que intervinha ocasionalmente para solucionar conflitos, que ajudava na superação de dificuldades técnicas.

Em outras atividades, no entanto, a situação mudava. Enquanto na pintura a obra e o modo de produzi-la se faziam concomitantemente sem sujeição a normas ditadas de fora, nos exercícios, a professora determinava o que e como fazer. Existia um certo ou um errado em resposta às questões. O conhecimento não se fazia fazendo, já era apresentado pronto. O prazer da descoberta e a satisfação do "fui eu quem fiz" eram substituídos por imperativos: "faça isto"; "isto é assim"!... Afinal, a criança não podia ser afastada demais da realidade. Existia o dever, existia a responsabilidade, existia a escola para a qual ela devia ser preparada — e esta não era dada a brincadeiras. E, por sua vez, existia a vida ou seja, existiam normas e convenções da sociedade às quais era preciso adaptar-se, existia o mundo do trabalho para o qual a escola deveria preparar

o futuro adulto. Brincadiera tem hora, prazer tem limites e quem organiza suas fronteiras é o princípio da realidade, a lógica da dominação. Alegando querer evitar que a criança "sofresse um choque" na mudança de um ambiente liberal para a disciplina rígida escolar (ou era em parte também para evitar o choque com as exigências e questionamentos dos pais para cujo enfrentamento não se dispunha de argumentos suficientemente sólidos?) se limitava a criança em usufruir plenamente, ali, naquele instante seus, talvez derradeiros momentos de espontaneidade, de satisfação do desejo de agir, explorar, descobrir, de expressar-se. A liberdade de produção, a criatividade ficavam quase que restritas às atividades de arte. Restringir a produção criativa à esfera da arte é fazer dela uma especialização. Enquadrando a arte num compartimento isolado sem conexão com o restante do cotidiano, reduz-se sua capacidade de fazer escorrer e infiltrar seus fluxos de vida pelo campo social. Reduz-se sua capacidade de subverter o real — o real da organização cerebral que possibilita as estruturas de hierarquia, de exploração.

Expondo assim minha leitura da situação do IPPI na época imediatamente anterior à sua transformação em Escolinha de Arte, poderá parecer que o acima exposto era claramente percebido pelas professoras e que elas agiam conscientemente contra a expansão da vitalidade das crianças. Porém, estas mesmas professoras que haviam aderido à nova metodologia referente à arte infantil, haviam sido treinadas em cursos de magistério para ensinar linguagem, matemática, ciências... a crianças de 1º grau e aplicavam, com adaptações, estes conhecimentos à pré-escola. Era difícil a elas agir diferente, mesmo que por vezes sentissem que algo não corria bem. Sabiam que só era possível ocu

par as crianças diariamente por tempo bastante limitado com desenho, pintura, recorte-colagem... Atividades como contar histórias e cantar se esgotavam igualmente logo. Como então preencher o tempo, uma vez que também a recreação livre geralmente feita no pequeno parquinho também não apresentava grandes opções? Aliás foi a recreação-livre que cunhou a expressão babás-de-luxo ; pessoas que não fazem nada além de cuidar da integridade física da criança; cuidar para que não caia do balanço, limpar a areia que entrou nos olhos, acalmar o choro de uma, evitar a agressão de outra... e, nos momentos de tranquilidade, aproveitar para tomar um cafezinho e conversar com a colega. Restava voltar para a sala. E dar aula.

Mas um fluxo subterrâneo havia sido despertado e tentava ganhar espaço. As crianças eram capazes de produzir — foi a grande revelação. Não sõ as professoras do IPPI descobriram isto diante dos trabalhos das crianças, defrontando-se com um mundo no qual se reconheciam e do qual, no entanto, tinham a sensação de terem perdido a chave. Ijuí, conhecida como a "Colméia do trabalho" —, muito mais afeta à laboriosidade das abelhas e à mais-valia dela resultante, do que à beleza das favas e ao sabor do mel, se viu de repente sede de exposições de arte. De Arte Infantil. As mesmas tinham por objetivo "a valorização e a apreciação da Arte Infantil"⁽⁵⁴⁾ e eram destinadas ao público em geral. Paralelamente o IPPI promove palestras, reuniões e cursos sobre arte na escola para professoras de 1º grau e pré-escola. O IPPI estava fazendo juz a seu objetivo em relação à atividade educacional da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à qual era ligada: — "ser um meio de reflexão e estudo de

(54) Relatório do IPPI apresentado no Encontro das Escolinhas de Arte no Rio de Janeiro, em julho de 1972 — in: Relatório Anual do IPPI, 1972.

conteúdo de educação formal, da arte na educação e da educação artística das crianças"(55). A própria FIDENE, sempre em dúvida se fechava a prē-escola ou se investia nela — atitude que permanece até hoje — resolveu conceder mais um tempo à experiência. Cria a Escolinha de Arte da FIDENE com o propósito de dar continuidade ao IPPI, cabendo àquela reorientar a educação prē-escolar pelos princípios da arte/educação.

(55) Idem.

2. DA ESTRUTURA E DO FUNCIONAMENTO DA ESCOLINHA. E DIVAGAÇÕES PARALELAS...

Trata-se aqui de apresentar aspectos da Escolinha de Arte da Fidene, do período de 1973 a 1975, indispensáveis à compreensão global da mesma e do presente estudo.

2.1. Vinculação com a Instituição Mantenedora

A Escolinha era mantida pela Fidene. Era a direção executiva desta que fixava e recolhia as mensalidades e a taxa de transporte — opcional — dos alunos; que pagava professores e funcionários; que autorizava compras de material e reformas nas instalações, pagava o aluguel das salas... A Escolinha era constantemente deficitária. A relação desta com a direção executiva se tornava por vezes conflitiva. Pois, se a instituição mantenedora exigia que a Escolinha apresentasse um trabalho que justificasse o ônus que ela acarretava, a Escolinha, por sua vez, exigia melhores condições de trabalho que incluiam melhores salários para os professores, tempo para estudo e assessoria por parte dos departamentos...

A assessoria dos departamentos à Escolinha era mais um acontecimento esporádico, circunstancial, mais uma questão

de boa vontade de pessoas ligadas aos mesmos do que uma vinculação institucional ou uma colaboração contínua, uma realimentação recíproca. A presença mais efetiva em termos de assessoria foi a do orientador educacional, membro do departamento de educação e cuja ação se fazia sentir mais nas reuniões de pais e professores. Havia um certo isolamento da Escolinha. Não geográfico: situava-se vizinha aos departamentos e era passagem de professores e funcionários a caminho da secretaria, das salas de aula, do cafezinho. Não era também um isolamento por falta de informação. Muitos paravam para observar, para conversar com as crianças, para olhar seus trabalhos. Então acontecia por vezes que surgissem boas intenções: — A gente podia tentar fazer um estudo da linguagem infantil; — as relações sociais manifestas no jogo dramático; — o método científico e a ludicidade... Intenções. Apenas. Teoria e prática não se encontravam. Não que eu ache que nós não estivéssemos de alguma forma teorizando também. Ação-reflexão era algo que nós nos cobrávamos constantemente. Mas creio que nossa práxis teria se aprofundado muito se a interdisciplinariedade houvesse funcionado. Existiam na Fidene excelentes sociólogos, linguistas, filósofos, pedagogos. Porém, o encontro entre esta intelligentia fideniana e a Escolinha não acontecia. Havia ocasiões em que aquela ficava pontificando e esta, evitando confrontos. Se, financeiramente a Escolinha dependia da Fidene e, em grande parte, também administrativamente, no plano pedagógico, a situação era dúbia: não havia interferência no dia-a-dia escolar, mas também não havia retorno dos planejamentos e relatórios enviados à Presidência e ao Departamento de Educação. Certas contradições chegavam a ser apontadas mas não se tiravam as consequências.

2.2. Origem Social dos Alunos. A Questão dos Bolsistas.

A Escolinha, seguindo o exemplo do IPPI, atendia crianças de classe média e alta da cidade e, eventualmente, alguns bolsistas — filhos de funcionários da FIDENE. Isto lhe rendia severas críticas, que apontavam a elitização da educação pré-escolar como mais um fator a acentuar as diferenças em termos de oportunidades que separam as classes sociais. Criava-se um impasse: ou se abria a escola para crianças que mais dela precisavam, mas que não tinham possibilidade de contribuir com mensalidades, tornando-a inviável economicamente, ou então se renunciava à possibilidade de trabalhar com crianças representantes da grande maioria carente, tentando uma experiência de inovação educacional restrita à classe privilegiada. No 1º ano da Escolinha (1973), com as aulas já em pleno andamento e constatando que as turmas não estavam completas, a Fidene decidiu preencher as vagas existentes com bolsistas. Havia a boa intenção de fazer a burguesia local, através da mensalidade de seus filhos, pagar pela educação dos pobres. Aliás, isto foi levantado em reunião de pais e, mesmo havendo casos isolados de apoio à idéia, a maioria dos pais reagia desfavoravelmente. A seleção das crianças bolsistas era feita pelo IEP e recaía sobre aquelas provenientes das famílias mais necessitadas dos bairros vizinhos. Em 1973, obteve-se o seguinte quadro: ⁽⁵⁶⁾

(56) Dados recolhidos de anotações do livro-tombo acerca de uma comunicação do trabalho da Escolinha no Curso de Pedagogia, maio/junho, 1973.
Obs.: Estes dados sofreram alterações até o final do ano, como pode ser constatado através do relato de uma professora, logo adiante.

CURSOS	IDADE	Manhã		Tarde		TOTAL
		Bolsistas	Outros	Bolsistas	Outros	
Jardim	3-4	4	11	5	10	30
Prē	5-6	8	7	5	10	30
Atividades Artísticas	7-12	5	6	4	5	20

Durante os anos 74 e 75 o número de bolsistas foi diminuindo, restringindo-se, por fim, de novo, a alguns filhos de funcionários.

A inclusão de crianças de bairro nas turmas da Escolinha de certa maneira procurava dar uma resposta conciliatória ao conflito de qual classe social atender. Adiado mais uma vez uma opção clara referente à questão, se alimentava, através da indefinição, a contradição da própria instituição, que refletia, por sua vez, a mesma contradição vivida pela classe média conscientizada. Confrontava A entrada das crianças de bairro para a Escolinha foi bastante improvisada. De repente a Escolinha se defrontava com suas presenças inquietantes, com seus narizinhos escorrendo, seus piolhos, seus pés descalços cheios de bichos-de-pê e de frieiras. Seus corpinhos encardidos, tremendo de frio debaixo de roupas maltrapilhas, se encolhendo nos cantos — no mais impenetrável silêncio, ou então, ostentando uma agressividade que mal escondia o desconforto diante deste convívio forçado com crianças ricas, que as agrediam com seus variados lanches, suas roupas quentes e bem cuidadas, e com adul-

tos que as tratavam, em alguns casos, com compaixão — e, o que é mais humilhante do que compaixão — fazendo esforço para abafar uma ponta de repugnância que seus arraigados valores de higiene e limpeza lhes impunham. Alguém havia perguntado a estas crianças se desejavam viver esta situação? Chegaram pela mão da mãe e foram ficando. Únicas estranhas num contexto onde todo mundo já se conhecia, onde os grupos já se encontravam constituídos, familiarizados com o ambiente e as atividades. Fala assim uma professora dos seus alunos bolsistas: — "Eram crianças bastante tímidas, sem iniciativa, quase se limitavam a ficar observando os colegas brincando ou realizando alguma outra atividade. As outras crianças procuravam isolá-las, rejeitá-las em suas brincadeiras, alegando a falta de higiene, crianças de cor, roupas rasgadas, etc, tornando para mim um trabalho mais difícil. Mas aos poucos, este problema foi superado. Começaram a formar um pequeno grupo entre elas (crianças de bairros), para depois partirem a outros grupos maiores, com os outros colegas. Foram deixando a timidez de lado e começaram a participar de início em tarefas como: trabalho em argila, limpeza das mesas, brincadeiras de roda, etc." (57) Seria de estranhar esta "timidez" e "falta de iniciativa" a que se refere a professora? O que poderia se esperar diferente de uma criança que nunca antes pegara em pincel, tintas, tesoura... vendo-se no meio de outras que empregam este material com a desenvoltura de quem os manuseia há tempo? Não é natural que fiquem primeiro observando, como o explorador à espreita diante de uma terra estrangeira, sabendo que é necessário acautelar-se, conhecer o terreno e de seus habitantes, os hábitos, antes de expor-se? É elucidativo também que a ponte se estabelecia a partir de fazeres que lhes eram familiares: ajudar

(57) Relato de uma professora — in: Relatório Final da Escolinha de Arte da Fidene - 1973.

na limpeza, as rodas cantadas, brincar com barro e na areia. Todas as professoras foram unânimes em afirmar que as crianças de bairro eram bem mais criativas na caixa de areia e no uso de sucata do que as outras. Surgiam cerquinhas, estradinhas, jardins... A adaptação das crianças bolsistas na turma, acima referida, foi em grande parte facilitada pelo fato das mesmas serem a maioria — dez, em relação aos cinco alunos de centro. A segregação — bilateral — das crianças provenientes de duas classes antagônicas era visível em todas as turmas. Na hora do lanche, as bolsistas se sentavam de um lado da mesa, as outras do outro lado. Ambos os grupos percebiam muito bem suas diferenças mútuas: — o vestuário, a saúde, o lanche que vinha do barzinho da Fidene para os bolsistas. Algumas crianças partiram para trocar o lanche trazido de casa com os bolsistas. Estas manifestavam uma certa "malandragem" no dizer das professoras, uma certa habilidade de negociar para obter o que queriam, habilidade esta aprendida na escola da vida, da sobrevivência. No comportamento eram diferentes: os bolsistas eram tímidos ou agressivos — participavam para bagunçar — como observava uma professora. Falavam pouco e quando falavam, usavam um registro diferente. Isto provocava risos e zombaria por parte das outras que corrigiam a fala "errada" dos coleguinhos. Eram cruéis estas crianças ou era cruel a sociedade que permitia a uns responderem à pergunta da professora — E daí o que fizeram no fim de semana? — contando que haviam viajado de carro com o pai a Porto Alegre, que haviam comido churrasco, que tinham-se divertido na piscina, que tinham ganho muitos presentes na festa de aniversário... E fazia as outras se calarem: — o que elas teriam a contar não caberia neste universo harmonioso, colorido, de bem-estar, apresentado pelos colegas. Aliás, se aquele era o conteúdo da Esco

la — e o que os colegas contavam tinha muita semelhança com o que a professora comentava, com as histórias que lia — que significância poderia ter o que ela tinha para dizer, as coisas de sua vida lá do bairro não seriam coisas fora de lugar neste ambiente, assim como ela própria se sentia deslocada? Ou melhor, as suas palavras não tinham lugar numa escola que já estava pronta quando ela chegou. Em cuja construção, ela e seu contexto, — seu modo de vida, seus saberes, sua experiência, sua linguagem..., não tinham tido participação, não haviam sido cogitados. Como contar que de manhã a única alimentação que a mãe lhe pudera dar tinha sido chá de erva-doce "para variar" já que na noite anterior havia tomado chá de laranjeira? Que o pai havia sumido de novo. Que depois da aula ela ia tomar conta dos irmãos menores enquanto a mãe ia lavar roupa para ganhar uns trocados... Aqui os assuntos eram diferentes e alguns ela não entendia muito bem. E mesmo quando eram coisas conhecidas, falavam de tal maneira que pareciam estranhas. Como seria um banho de piscina? Por que as pessoas vestiam roupa para entrar na água? E matutava como era gostoso entrar peladinha na água da sanga, naqueles tempos em que o pai ainda era agregado lá fora. Mas como não sabia falar de piscina, nem de viagens... só podia mesmo, quando muito, responder "sim" ou "não" quando a professora perguntava algo a ela.

E nós nos angustiávamos diante do mutismo impenetrável. "A gente se sentia inútil porque simplesmente não atingia grande parte das crianças de bairro".⁽⁵⁸⁾ Não estávamos prejudicando as crianças, reforçando ainda mais uma situação de dominação/submissão? — "as crianças de bairro não se defendem, cedem os brinquedos... As da "cidade" mandam as outras para o can

(58) Depoimento de uma professora.

to: — vai para o teu lugar!"⁽⁵⁹⁾ Aliás um retrato do que acontecia fora da escola. Não escutavam as crianças do centro com frequência que "esta gentinha" não prestava, que todo pobre é vagabundo, que é pobre porque quer, que não gosta de trabalhar... E que não se brinca com estas crianças porque se pode aprender coisas feias... E as crianças de bairro não estavam elas acostumadas a ver que tudo era dos outros? Portanto, porque na Escolinha deveria ser diferente? — Ambos os grupos estavam conscientes, e o manifestavam através de seus comportamentos, que ali havia duas categorias: a das crianças pobres e aquela dos ricos; aquelas que estavam ali "de graça" e aquelas cujos pais pagavam. Não era este saber e o identificar-se com seus pares que levavam à formação de grupos fechados? Umas a não querer brincar com as "ricas" e as outras a "não dar a mão porque fulana é pobre"?⁽⁶⁰⁾

Agora, nós professoras nos defrontávamos com as contradições da sociedade "ao vivo". Não mais em forma de abstrações e generalizações — para não dizer chavões — retirados de leituras e aulas "conscientizadoras" dos cursos de graduação sobre a sociedade de classes no modo de produção capitalista, sobre a escola reprodutora da ideologia dominante... Os antagonismos de classe estavam ali, concretos, palpáveis e não sabíamos lidar com eles. Até que ponto nossa formação acadêmica de crítica à sociedade e à educação havia produzido em nós novos valores, novas relações? Até que ponto conseguíamos mesmo transferir

(59) Relato das professoras por ocasião de uma Comunicação do trabalho da Escolinha a estudantes de Pedagogia, registrado no livro-tombo em maio/junho-1973.

(60) Idem.

a teoria para este espaço educativo concreto a fim de perceber o que ali estava acontecendo? A fim de identificar em nós e na estrutura da Escolinha os mecanismos que impediam a fala destes meninos? Ou de escutar a fala lá onde ela se fazia silên-cio? Até que ponto nossa ação centrada nas necessidades da criança surtia efeito uma vez que estava desvinculada do contex-to de uma parcela das crianças e portanto, era uma abstração que beneficiava o grupo maior, e o qual pertencia à nossa clas-se social? Era possível trabalhar simultaneamente dois univer-sos tão distantes? "Esta disparidade social nos deu oportuni-dade de verificar não só o comportamento das crianças mais favo-recidas (em relação aos bolsistas) mas também nosso próprio com-portamento de professoras. A desigualdade social nos distancia das crianças (de bairro) pois seus problemas e linguagem dife-rem das nossas. A comunicação é mais fácil com crianças de nosso próprio nível, aparecendo às vezes uma disfarçável e in-consciente preferência pelo grupo de crianças mais ricas, pois são mais dependentes, mais limpas, mais bem nutridas, sabem usar o lenço quando resfriadas. As crianças de bairro (...) criam seus próprios brinquedos, são mais independentes e amadu-recidos pela vida que levam"⁽⁶¹⁾. Cabe ressaltar que nem todas as professoras reagiram de modo igual. Algumas, como esta, cujo depoimento acabamos de transcrever, não se escandalizavam quando as crianças não sabiam usar o lenço (que não tinham). Arr-gavam as mangas e tratavam de cuidar pessoalmente dos bichos--de-pê dos seus alunos. Outras já eram mais frágeis e não con-seguiam vencer a agressão que lhes causava a sarna de seus alu

(61) Relato de uma professora. In: Relatório Final da Escolinha de Arte da Fidene, de 1973.

nos. Algumas se deixavam levar intuitivamente pelas próprias crianças para algo que se poderia constituir como ponte de compreensão do universo fechado destas crianças e início de uma confiança mútua: — o brinquedo na areia, as rodas cantadas... Mesmo que isto fosse em detrimento das atividades planejadas e lhes trouxesse desaprovação dos pais contribuintes que viam seus filhos colocados em 2º plano. Dizem os teóricos que a agressividade é a manifestação mais sadia das crianças proletárias, uma vez que é índice de rebelião contra uma situação opressora, e que é preciso acirrar as contradições. Qual o ganho da criança agressiva, rebelde, a não ser uma ainda maior marginalização, maior opressão? Não é mais sãbia aquela que não se opõe frontalmente mas tenta ocupar, tanto quanto possível, positivamente, seu espaço, ampliando-o? Como o fizeram aquelas crianças que se agrupavam em torno da caixa de areia ou nas rodas cantadas, trazendo para dentro da escola suas manifestações culturais.

Havia professoras que andavam tensas, tentando, constantemente, contornar situações delicadas que explodiam a toda hora. Havia as que insistiam heroicamente em trazer os bolistas para o ritmo normal da classe, interessá-las para as atividades planejadas, mas pouco conseguiam: — "fiz tudo o que pude: já conversei, procurei incentivar, já cortei a zombaria dos outros, mas não tem jeito. Já esgotei meu ABC".

De modo geral esta experiência com crianças dos extremos da pirâmide social numa mesma sala de aula deixou um grande sentimento de frustração na equipe da Escolinha. Achávamos que era contraproducente até. Havia, no entanto, disposição em fazer uma experiência paralela, esta aberta exclusivamente a crianças de bairro para experimentar a metodologia da Escolinha com a diferença de que esta deveria levar em conta o contexto

específico destas crianças. Foi enviada uma carta à presidência da Fidene, no segundo semestre de 1973, com sugestão neste sentido. Esta carta refletia algumas das preocupações e conclusões nossas a respeito do trabalho com crianças de bairro: — "notamos que crianças de diferentes categorias sociais colocadas em uma mesma classe trazem problemas de atendimento. Isto é, as crianças mais favorecidas sócio-economicamente dominam as outras e as atividades que são desenvolvidas, apesar de todos os esforços das professoras para que isso não aconteça (...) O trabalho pedagógico, para ser eficiente, precisa de um conhecimento profundo da população a que se destina: os objetivos, o método, o conteúdo a ser desenvolvido devem atender às necessidades específicas desta população. Ora, a heterogeneidade das categorias sociais que compõem uma escola leva sempre ao favorecimento de uma das categorias ou seja, daquelas categorias mais próximas dos grupos dominantes... (62)

A pré-escola voltada especificamente para crianças de bairro não foi realizada. E mesmo a composição social da Escolinha, após a tentativa neste seu ano inicial de 1973, voltou a constituir-se pouco a pouco de crianças de classe média. Os bolsistas eram poucos, com uma ou outra exceção, constituídos de filhos de funcionários da Fidene, sendo a diferença social entre estes e as que pagavam mensalidades não tão drástica. Portanto, ao tratar doravante neste trabalho das crianças da Escolinha, deve-se subentender que me refiro a crianças de classe média.

(62) Relatório Geral da Escolinha de Arte da Fidene, 1973.

2.3. Estrutura dos Cursos e a Regulamentação do Tempo Escolar.

A partir de sua criação, em 1973, a Escolinha passa a oferecer educação pré-escolar através dos cursos: jardim para crianças de 3 e 4 anos e pré para crianças de 5 a 6 anos . Além destes cursos mantinha o curso de Atividades Artísticas para crianças de 7 a 12 anos.

Os três cursos possuíam, cada qual, duas turmas: uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Enquanto os dois primeiros atendiam em média 15 alunos por turma, aos cuidados de uma professora, em quatro horas de atividades diárias de 2a. à 6a., o curso de Atividades Artísticas tinha em média 6 a 7 alunos por turno, atendendo-os em duas horas diárias de atividades, duas vezes por semana, apenas. A divisão jardim-pré era mantida apenas em sala de aula. Mesmo ali certas atividades eram desenvolvidas conjuntamente. Como as professoras partiam de um planejamento comum a partir do qual faziam as adaptações necessárias aos seus respectivos cursos e turmas, cabia a elas ver a adequação ou não de juntarem as turmas para determinado trabalho. Não sô as crianças se beneficiavam do contato com outras de idades diferentes, como as professoras tinham oportunidade de se complementarem e enriquecerem mutuamente pela menor ou maior facilidade que uma ou outra tinha em determinadas áreas como por exemplo conduzir uma dramatização ou uma atividade musical. Além do mais, o alto grau de informalidade reinante na Escolinha era avesso à uma rígida seriação e compartimentalização. Era frequente, inclusive, crianças do curso de Atividades Artísticas pedirem para participar de uma atividade da pré-es

cola, da mesma forma como convidavam as crianças do prê e jardim para assistirem às pecinhas de teatro por elas elaboradas.

Como o curso de Atividades Artísticas não constitui o objeto deste estudo, ele será mencionado apenas marginalmente, quando necessário.

Não havia uma regulamentação rígida do tempo na Escolinha. Existiam apenas três grandes marcos no dia-a-dia escolar: início — lanche — volta para casa. Para as crianças que vinham de ônibus, o dia escolar começava no momento em que entravam na condução, em que eram saudadas por coleguinhas e pela professora. Para as outras, entregues pelos pais, o início se fazia pela recepção por outra professora, presente na Escolinha, ajudando esta a preparar o material ou então brincando e conversando no pátio onde aguardavam a chegada do ônibus que trazia os demais colegas. Dificilmente as atividades sucediam-se na mesma ordem todo o dia. Se num dia elas podiam iniciar-se com uma história em sala de aula, num outro dia a história podia ter lugar no campinho ou na clareira do bosque, após um passeio. Se o mais comum era as crianças fazerem primeiro alguma atividade em sala, podia também acontecer como num dia bonito de sol, após um período de chuva — que as crianças ansiavam por aproveitar o espaço externo — as atividades em sala eram deixadas para mais tarde. Se a regulação do tempo global no dia escolar não era rígida, nas atividades que o compunham também se procurava respeitar, o máximo possível, o ritmo individual. Isto ficava evidente, principalmente, nas atividades de livre-expressão. Havia crianças que se dedicavam por mais tempo ao desenho, ã pintura, ã modelagem... que sentiam necessidade de detalhar seus trabalhos ou então de fazerem vários desenhos ou pinturas... A norma que as professoras tinham como orientação era de que elas

não podiam interromper uma criança que ainda estava mergulhada no seu trabalho, mas sim deixá-la finalizar, nem que para isto o restante da turma se ocupasse com outras atividades. Havia, porém, ocasiões em que a criança devia colocar o grupo acima de seu próprio desejo como, por exemplo, renunciar à vontade de fazer mais um desenho para acompanhar o grupo num passeio coletivo.

A questão do tempo escolar mereceria um estudo à parte. Sabendo de antemão que não será possível aprofundá-la no presente trabalho — a estipulação de prazos para produção de trabalhos acadêmicos faz parte da regulamentação do tempo escolar — não podemos, ao menos, deixar de fazer algumas conexões entre o tempo escolar, a criança e sua linguagem.

O tempo escolar obedece a uma regulamentação minuciosa, a uma divisão cada vez mais detalhada, que possibilitam uma vigilância ininterrupta. "O poder se articula diretamente sobre o tempo, realiza o controle dele e garante sua utilização"⁽⁶³⁾. Utilização que parece ter como consequência — tanto ou mais do que aquisição de um saber escolar, de uma formação integral, de um desenvolvimento de potencialidades — a produção de indivíduos submissos e produtivos.

Pesquisa realizada⁽⁶⁴⁾ em escolas de 1º grau da rede pública e particular de Salvador (Ba) e Aracaju (Se) apresenta dados elucidativos quanto ao uso do tempo na Escola, evidenciando, a partir da interação professor-aluno, o mecanismo dis

(63) FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Vozes, Petrópolis, 1977, p. 145.

(64) MORAIS, Giselda S. (org.) Pesquisa e Realidade no Ensino de 1º Grau. Cortez, SP, 1980.

ciplinador. Constatou-se uma interação professor-aluno predominantemente do tipo interrogativo tanto por parte do professor, como por parte do aluno. As perguntas daquele à classe foram em 80% de conteúdo acadêmico, e dos alunos, predominantemente do tipo "esclarecimento de tarefas". Isto evidencia uma preocupação com repetição de conhecimentos definidos por programas oficiais em detrimento de uma educação global e de uma aprendizagem envolvendo experiências pessoais variadas, exploração e observação do meio-ambiente... A iniciativa, quanto à interação professor-aluno, por parte dos alunos foi de 21% nas escolas oficiais e 30% nas escolas particulares. A média de perguntas do professor ao aluno foi, nas escolas públicas, de 1,8 por aluno e 28 por classe, nas escolas particulares de 2,2 por aluno e 42 por classe. As médias de perguntas dos alunos às professoras foram: 0,8 para as escolas públicas e 2,2 para as particulares. A estes dados somam-se o alto grau de interferências verbais e não-verbais por parte do professor do tipo: repreensão, ameaça, crítica com menosprezo, punição, ignorar solicitações dos alunos... Este quadro evidencia que o tempo da Escola e os intercâmbios verbais nele possibilitados são feitos de controle, repressão e silêncio muito mais do que de aprendizagem. As diferenças entre escolas públicas e particulares apontam também para a possibilidade da Escola não ser apenas reprodutora da divisão de classes sociais, mas, inclusive, produtora destas diferenças. Quanto à situação da pré-escola, se levarmos em conta o fato das turmas numerosas (de 30, 40 e até 100 alunos no sistema oficial — se bem que no último caso existam monitores) e a preocupação crescente com o treinamento de crianças para a alfabetização, certamente uma pesquisa demonstraria um quadro que diferiria do acima descrito apenas quanto à intensidade dos fenômenos.

A disciplina, através de seu procedimento principal — o exercício — transforma os alunos em seres dependentes do professor, dependência e submissão que se prolonga vida afora na sujeição à autoridade do patrão, do policial, do poder público... Instrumentaliza o corpo que "deve ser formado, reformado, corrigido, o que deve adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar."⁽⁶⁵⁾

O dia-a-dia escolar inicia com o toque da sineta ou sirene à semelhança da fábrica, da caserna, do convento e que determina a entrada para a sala de aula, para a reclusão, para o trabalho, para a disciplina. Daí por diante o tempo é retalhado pela sirene. Em intervalos regulares o sinal vai marcando início e término de aulas, passando pelo começo e fim do recreio até anunciar, para o alívio de todos, o fim do dia escolar. Não importa se a atividade não foi concluída, ou se a brincadeira no intervalo está no clímax. Com o toque da sirene tudo deve ser suspenso, interrompido, terminado. Mas a cronometragem não termina aí. São tantos minutos para ir ao banheiro, para resolver o exercício de matemática, para fazer a redação criativa... Estipula-se um período dentro do qual a criança deva ser alfabetizada; a cada disciplina é reservado certo número de horas-aula por dia, semana e ano letivo... O tempo é igual para todos. Não interessa tanto que o tempo seja preenchido significativamente, interessa mais se sua regulamentação é obedecida. É importante que todas as peças funcionem sincronizadas na máquina escolar.

O controle e a moldagem da criança pelo poder público é um fato recente, assim como o surgimento da personagem "crian

(65) Idem. A verdade e as formas jurídicas. Cadernos PUC/RJ. Série Letras e Artes, nº 16 - 06/74, p. 96.

ça" e da família celular tais como as conhecemos hoje. Esta, se gundo Ariès e também Mayer⁽⁶⁶⁾, se constitui paralelamente à transfor mação das cidades, a partir do Sec. XVII, quando se recolheu da rua — local da multiplicidade de trocas sociais, das festas , das ocupações... — para a reclusão do lar. Se antes a criança aprendia, de forma direta, o saber-viver e o saber-fazer na rua de cuja vida participava igualmente com o adulto, a partir da nova ordem urbana, a família começa a exercer — primeiro sô zinha, depois cada vez mais compartilhando com a escola — as funções, em relação à criança, anteriormente assumidas pela so ciedade. A criança começa a ser tratada como pertencente a uma classe etária específica.

A sua permanência por um tempo cada vez maior na Escola, e a vigilância contínua ali sobre ela exercida, possibilita a elaboração de um saber sistemático sobre a criança. Um saber baseado na observação, nos exames, nos registros. Um sa ber que cada vez mais se aperfeiçoa como um saber genético. Mar cando a criança como um ser em evolução que tende durante os anos, e através de etapas sucessivas, a transformar de um ser imperfeito, incompleto em um indivíduo perfeito e completo — o adulto em plena posse de sua razão. Como fala Piaget ao tra tar da gênese do pensamento da criança: "Este estudo mostra, em primeiro lugar, aquilo em que a criança difere do adulto, isto é, o que falta à criança para raciocinar como um adulto normal de média cultura."⁽⁶⁷⁾ A vida mental evolui, de uma inteligência "apenas senso-motora ou prática"⁽⁶⁸⁾ para uma inteligência intui

(66) ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Zahar, RJ, 1978.
MAYER, P. L'enfant et la raison d'État. Seuil, Paris, 1977.

(67) PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. Forense, RJ, 1969, p. 73.
Grifos nossos.

(68) Idem. p. 27.

tiva para, finalmente, atingir a perfeição e a forma acabada, final da inteligência abstrata, do pensamento formal. Cada etapa subdividida em estágios, "constitui um progresso sobre as precedentes."⁽⁶⁹⁾ Ora, essa gênese que endeusa o pensamento formal, abstrato sobre as outras formas de inteligência é fruto de um olhar presunçoso e dominador: — do adulto sobre a criança; do macho sobre a fêmea; da civilização sobre as sociedades primitivas; do intelectual de classe média sobre a classe popular. O homem adulto civilizado, intelectual, burguês, macho, é o protótipo da inteligência perfeita. A sua estrutura mental é o paradigma da psicologia genética. É com os ôculos deste paradigma que se olha a criança: — "Todos puderam observar, por exemplo, o comportamento de crianças de doze meses, aproximadamente, que consistia em jogar objetos no chão, em uma ou outra direção, para analisar (sic) quedas e trajetórias."⁽⁷⁰⁾ (Grifo nosso) Isto não é forçar uma interpretação de finalidade do fazer da criança segundo esquemas mentais do cientista? Ela não podia estar igualmente envolvida pelo prazer do jogo, atenta ao som e ao movimento, satisfeita com a produção de sua própria ação?

É também a partir da razão masculina que se minimi-za a "intuição feminina". A mulher só conquista espaço fora do âmbito doméstico se ela se aparelhar com categorias do pensar masculino. O pensar mítico dos povos primitivos é desprezado a partir da ôtica racional do civilizado. O pensar das classes populares como pensar prático, de significações particularistas, estreitamente ligadas ao contexto, deve ser transformado num pensar abstrato, de significações universalistas, liberadas do contexto. Já se aceitam as diferenças em termos de cultura e linguagem existentes entre aquelas das classes populares e da

(69) Idem, p. 15.

(70) Idem, p. 18.

elite sem valorações em termos do melhor/pior, certo/errado, bonito/feio. Mas o modo de pensar deve ser um sô. O dogma da Ração — fonte ûnica da verdade, o novo Deus — é inabalável. Na escala evolutiva da inteligência o povo se situa no degrau inferior. Deve, portanto, atingir a maioria na inteligência adulta. "Introduzir a criança (das camadas populares) nas significações universalistas das formas de pensamento utilizadas por todo o mundo não é educação compensatória: é educação." (71) Por que não pode ser considerado como um tipo de educação compensatória aquela que parte do pressuposto que a criança do povo — e seu grupo social — não tem um modo de pensar adequado e, portanto, deve ser substituído por outro? Até que ponto a evolução linear, progressiva, do pensamento e que culmina na sua forma mais elaborada, perfeita — a inteligência formal, abstrata, hipotético-dedutiva, "libertada" do real, do contexto — é uma evolução natural (e não cultural), a ûnica possível, caracteristicamente humana? Até que ponto ela é não sô objeto mas também efeito da disciplina escolar, de uma psicologia da infância e da aprendizagem cujos estatutos são considerados inquestionáveis? Até que ponto o dogma psicogenético da inteligência não é mais um mecanismo selecionador colocado à disposição da Escola para segregar os que "tem cabeça dura", que "não dão mesmo para o estudo" — e, portanto, vão engrossar as fileiras daqueles que vão executar as ordens — dos que "sabem pensar", que "se saem bem nos estudos", portanto, aptos para ditar as regras administrativas, econômicas, políticas... de um tempo evolutivo mais amplo — o do progresso da sociedade, da civilização, da história? Duplo tempo evolutivo que corre paralelamente, como

(71) BERNSTEIN, B. "Uma crítica ao conceito de educação compensatória", In: Democratização do Ensino: Meta ou Mito? Org. Zaia Brandão, Francisco Alves, RJ, 1979, p. 56.

mostra Foucault⁽⁷²⁾: - uma, a gênese de indivíduos, submetida à microfísica do poder, outra, o progresso das sociedades, sob o controle da microfísica do poder.

Na pré-escola, a conexão entre o saber sobre a gênese da inteligência e a linguagem se faz principalmente em função da alfabetização. "Se eles (as crianças pobres) vão aprender a ler, a escrever e a fazer contas, trata-se, antes de tudo, de desenvolver estruturas mentais que são pré-requisitos para uma aprendizagem normal. Pode se chamar de "remediar" ou de "compensar" ou do que for. O importante é prover estas estruturas fundamentais e isto tem que acontecer antes de se iniciar a alfabetização."⁽⁷³⁾ Portanto na pré-escola. Para que o tempo na pré-escola possa ser racionalmente planejado em função do objetivo acima mencionado, para que se torne integralmente útil, ele é repartido em creche, maternal, jardim e pré, que por sua vez são subdivididos em vários níveis segundo critérios etário ou de "adiantamento" e "maturidade". "A colocação em *série* das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correlação, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo..."⁽⁷⁴⁾. As crianças devem ser ajustadas ao tempo único e não o tempo à multiplicidade de crianças. Conforme o seu desempenho cronometrado pelo "nível" ou "estágio" — denominações mais psicologistas das "séries" ou "anos" da Escola de 1º e 2º graus — e pelos exercícios "de dificuldades crescentes", a criança pré-escolar é classificada em

(72) FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Op. cit., p. 145.

(73) POPPOVIC, A.M. Implantação de um sistema de atendimento educacional ao pré-escolar no Brasil. Mimeo, Agosto/1982.

(74) FOUCAULT, M. Op. cit., p. 145.

mais ou menos apta; em apresentando maior ou menor maturidade , prontidão; em demonstrando deficiências, distúrbios ou normalidade. O que por sua vez legitima novas interferências, ajustamentos, ortopedias... Elaboram-se programas de estimulação a fim de promover o desenvolvimento mental que deve, no final da educação pré-escolar, coincidir com o estágio das operações concretas; pois, "se a família ou o meio-ambiente não puderem ou não souberem proporcionar à criança as experiências necessárias para que suas estruturas cognitivas se construam e se desenvolvam quem tem que fazê-lo é a pré-escola"⁽⁷⁵⁾. A escola é convocada a fabricar almas. Não que ela já não o tenha feito anteriormente: — a alma é "produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos — de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos..."⁽⁷⁶⁾

Mas agora, a alma produzida para impulsionar e controlar um corpo produtivo deve ser, além de submissa, "inteligente". Que saiba ler e escrever e que seja útil nesta sociedade industrial cada vez mais complexa da era da eletrônica e da informática.

Apesar de todos os programas apresentarem como objetivo primeiro o desenvolvimento global da criança, na prática, a meta final acaba sendo de fato a preparação para a alfabetização. Na melhor das hipóteses, as atividades são centradas no desenvolvimento cognitivo. Na maioria das vezes, porém, resultam em exercícios de adestramento. "Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. O ato é

(75) FOUCAULT, M. Op. cit., p. 7.

(76) Idem, p. 31.

decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele os controles minuciosos do poder."⁽⁷⁷⁾ Este comentário de Foucault a respeito de uma ordenança de controle dos exercícios de infantaria, datada em 1766, pode muito bem ser aplicado a determinados exercícios de preparação à escrita em voga nas pré-escolas.

O tempo escolar é cada vez mais tempo de treinamento, de trabalho, de "estudo", de preparação, de habilitação, de metas a serem atingidas, de compromissos. O tempo da criança é cada vez menos tempo de fruição, de brincadeiras, de faz-de-conta, de rir, de amar, de brigar, de chorar, de "curiosar", de explorar o meio-ambiente físico-social estabelecendo relações com o mesmo que não sejam "disciplinadas", de ocupar ou "desocupar" o tempo conforme desejo e necessidade próprias... Na escola para crianças (e fora dela), no tempo das crianças, resta, cada vez menos, tempo para a criança ser criança.

2.4. A Equipe de Professores. Os pais.

Durante o período de 1973 a 1975, a equipe da Escolinha era formada de cinco professoras e uma auxiliar de limpeza: duas professoras de jardim, duas professoras de pré e uma professora do curso de Atividades Artísticas. Esta última reu

(77) Idem, p. 136.

nia as funções de diretora e coordenadora pedagógica. Todas as professoras haviam feito um curso superior (Pedagogia, Letras, Ciências). Da equipe inicial, todas possuíam algum curso de especialização: três de professor pré-primário, duas de arte/educação e uma de educação física e recreação. Durante o período houve três novas contratações de professores em substituição ã aquelas que foram saindo, em parte, em busca de maior estabilidade no emprego: — as constantes ameaças de extinção do IPPI e depois, da Escolinha, provocavam um clima de insegurança entre as professoras. A instabilidade no quadro docente das pré-escolas particulares é um fato bastante freqüente. Muitos estão aí somente de passagem, ã espera de uma profissão melhor remunerada e mais valorizada socialmente. O desprestígio do profissional da pré-escola se situa também em outro nível: — numa ampla e divulgada concepção de que o professor pré-escolar "só brinca e cuida de crianças", "não tem responsabilidade com conteúdo", e, em consequência, tanto na rede particular como oficial, são colocadas para trabalhar com as crianças pequenas as pessoas menos preparadas, menos capacitadas, aquelas que "não dão certo" em outro lugar. O Professor muitas vezes aceita esta imagem que se faz dele e a autodesvalorização profissional lhe retira a força de reivindicar melhores salários, aperfeiçoamento, direito de participar em cursos, voz ativa na elaboração de uma linha de atuação junto às crianças, melhores condições de trabalho, tais como, menor número de crianças por turma, espaço físico condizente, material...

Das professoras, somente a diretora possuía tempo integral, as restantes trabalhavam em regime semi-integral que correspondia a um turno (manhã ou tarde) de 4 horas de trabalho em classe. Além do trabalho em classe, as professoras tinham outras

atribuições. Diariamente, enquanto uma professora chegava mais cedo para preparar o material a ser usado naquele dia, a outra acompanhava o ônibus que buscava as crianças. Esta, além de zelar pela integridade física dos alunos, era responsável para que a viagem se tornasse ao mesmo tempo agradável e proveitosa. "Olha o hospital! Olha o hospital! — Olha a casa do trem - em -em-em... Já passou... Já passou... — Jussara, pē de vara! La rissa, pē de preguiça! Mano, pē de pano! São exclamações que se ouvem todo o dia num ônibus que atravessa quase toda a cidade conduzindo crianças alegres, amigas, contendo-se para não correrem pelo corredor (não o fazem porque sabem que é perigoso), rumo à Escolinha de Arte (...). No ônibus elas já conseguem fazer ampla aprendizagem através de informações, de exemplos, jogos (...). Aprendem a ouvir, desenvolvem sua coordenação motora, acompanhando música com palmas (...) exploram sons diferentes, do trem, do carro, do animal que vêem passar ..." (78) Da mesma forma, a professora acompanhava as crianças na viagem de volta. Semanalmente, em horário extra, a equipe toda se encontrava para as reuniões de professoras, ocasião de avaliação e planejamento, de estudo, de experimentação de materiais... Além destas atividades fixas, as professoras tinham outras atribuições: — escreviam artigos sobre educação infantil nos jornais locais, promoviam exposições de arte infantil e reuniões com professores de 1º grau da cidade, participavam de cursos para professores rurais... A maior parte deste trabalho implicava em horas-extra não remuneradas.

(78) SAUSEN, Iselda. "Um dia na Escolinha de Arte". in: Jornal da Manhã, Ijuí, 7/12/74.

Desde o início considerou-se importante a participação dos pais na Escolinha. O primeiro contato dava-se na entrevista por ocasião da matrícula, momento em que se procurava esclarecer os pais sobre os princípios orientadores da Escolinha, de tal modo que o ato de matricular o filho se constituísse numa opção consciente por uma determinada educação. Mesmo assim, notava-se que havia pais muito mais motivados pela comodidade que a Escolinha oferecia através de seu transporte próprio, que buscava e entregava o filho na porta da residência, ou pelo status que a mesma assumia na comunidade, do que pelo tipo de educação que oferecia.

Mensalmente procedia-se a uma reunião de pais e professores onde eram debatidas as atividades desenvolvidas na Escolinha e realizadas palestras. Por mais que tentássemos chamar os pais às reuniões, abordando temas por eles sugeridos, passando a preparação e coordenação de reuniões a grupos de pais, era sempre um número bastante reduzido que se fazia presente. Havia também uma participação esporádica dos pais nos projetos, como por exemplo o pai-médico que vindo até a Escolinha, fazia exames simples nas crianças, deixava-as ouvirem as batidas cardíacas, explicava certos instrumentos e aparelhos, cuidados para com a saúde..., a visita à marcenaria de outro pai, a mãe que trazia o bebê para sala de aula mostrando amamentação, troca de fraldas...

2.5. Estrutura física e recursos materiais.

A Escolinha foi instalada em dependências do Seminário São Geraldo, alugadas e ligeiramente adaptadas para o novo fim. O espaço físico interno constava de três salas de aula, uma para cada curso, além de dois sanitários, uma sala maior para atividades dramáticas e recreação, um cantinho adaptado para almoxarifado e salinha de direção. O mobiliário era simples e reduzido ao essencial: mesinhas para grupos de 4 a 5 crianças e respectivas cadeirinhas, mesa grande de formica para lanche, pia, um armário e uma estante para material, mural de eucatex, secador para pinturas. A Escolinha dispunha de: fogãozinho, toca-disco, projetor de slides, livros de literatura infantil, teatrinho de fantoches — estes confeccionados pelas professoras, flanelógrafo, baú com roupas usadas, chapéus, sapatos... para dramatização. Tinha canetinhas, tesouras, pincéis, tintas (guache, anilina, nanquim, tinta de impressão), bastões de cera, giz colorido, cola, barro para modelagem, papéis (jornal, pardo, sulfite...) O material em maior abundância era sucata. Cada início de semestre as professoras recolhiam em gráficas, supermercados, farmácias, alfaiatarias, lojas, marcenarias, etc, materiais tais como restos de papéis de todos os tipos, tamanhos e formatos; retalhos de tecido, rendas, linhas, lãs, couro, botões, sobras de madeira, caixas e caixinhas, revistas velhas. Traziam de casa, ou coletavam junto a amigos e pais de crianças, frascos vazios, copinhos de iogurte, papéis de presente, sacos de supermercado, etc.

2.6. O Trabalho com Sucata e os Brinquedos Pedagógicos.

O trabalho com sucata não era modismo mas necessidade. Não podíamos fazer muitas despesas e, por outro lado, a Escolinha desenvolvia cursos junto a professores rurais onde não tinha sentido partir do emprego de materiais que as escolas nunca teriam possibilidade de adquirir. Caminhava-se, portanto, para a experimentação de material não dispendioso. Dispensávamos na Escolinha papéis tais como camurça, cartolina...; a argila de modelagem era substituída por barro de olaria; tentava-se produzir tintas que substituíssem o guache comprado... As crianças faziam montagens ou construam casas, garagens, edifícios, cidades a partir de caixas de vários tamanhos e formatos, rolos de papelão (como os de suporte de papel higiênico ou tecido) bases de papelão, ao invés de brincar com casas e cidades vendidas nas lojas de material didático. Confeccionavam máscaras a partir de sacos de supermercado, bonecos de vara a partir de frascos, caixas, latas, jornal amassado... Utilizavam-nos para suas dramatizações. Faziam os enfeites para as festas utilizando, ao invés do papel crepon comprado, o colorido de revistas velhas. Estas eram também utilizadas nas tradicionais atividades de recorte-colagem. Insistia-se para que a criança ao invés de simplesmente recortar o carro, o relógio, o animalzinho, etc, contidos nas páginas, aproveitasse o colorido para compor ela mesma as suas formas, ou então extraísse algum elemento da revista, por exemplo, uma boca, transpondo-o para outro contexto, fazendo uma composição própria. As crianças transformavam latinhas em carros ou comboios — unindo as latas umas às outras com cordão. Caixas grandes de papelão eram transformadas

em carros de puxar/empurrar/carregar... Também entravam na construção de cabanas juntamente com ripas, varas, sacos de plástico. Sucata-brinquedos como copinhos de iogurte, frascos e latinhas, sobras de madeira, etc, eram muito valorizados na caixa de areia assim como nas brincadeiras de casinha onde se transformavam em formas de bolo, jarras de flores, panelas de fazer comidinha, penicos...

O uso de sucata dependia em parte da criatividade, do espírito lúdico, da percepção de como certa atividade poderia reverter em aprendizagem para criança, da habilidade da professora. Não da habilidade no sentido de saber fazer arranjos de flores, de executar moldes de livros de "labores manuais"... o que até tem servido, às vezes, como critério de escolha de "professoras de arte". Mas sim da habilidade em captar o interesse dos alunos, de desafiá-los, de propor situações interessantes, de entrar na brincadeira... Nem todas as professoras da Escolinha tinham o mesmo empenho em apresentar propostas estimulantes e diversificadas para o trabalho com sucata junto às crianças. Assim como havia também aquelas que, em contato com as colegas, superavam suas limitações iniciais.

Na Escolinha, inexistiam praticamente jogos ou brinquedos "pedagógicos" comprados. Estes, como praticamente todos os materiais didáticos prontos, já trazem inscritos na sua própria estrutura, uma finalidade determinada. Compartimentalizam a criança em discriminação visual, coordenação motora... Treinam, como certos materiais montessorianos, em habilidades específicas, por exemplo: abotoar, afivelar, amarrar... não na sua roupa, no cinto, no sapato..., mas em pedaços de pano recortados de qualquer conjunto, abstraídas de qualquer uso prático,

onde o abotoar, afivelar... tornou-se finalidade em si. Treinamento destituído de qualquer significado, privado de todo prazer. Adestramento visomotor, unicamente. Focalizando a atenção da criança, racionalizando a atividade para garantir com o mínimo de desperdício em tempo e esforço, o máximo de rentabilidade, no caso — a automatização do gesto manual, não se está na da mais nada menos do que aplicando um dos princípios capitalistas da produção industrial. Prepara-se assim a criança para a divisão e especialização do trabalho, limitando-o "a uma sô operação, com o que seu trabalho se transforma numa atividade que se repete monotonamente e que não exige — ou o faz em grau mínimo — a intervenção da consciência." (79) O operário como a criança são privados da noção do lugar que sua atividade específica ocupa dentro de um conjunto mais amplo. Sua ação já está previamente determinada pela máquina ou pelo material didático. "Ao separar a mão da consciência, o trabalho nada mais faz do que aprisionar a mão humana, escravizá-la e alterar assim radicalmente seu destino como laço de união entre o homem e as coisas, entre consciência e a matéria." (80)

Os brinquedos pedagógicos, os materiais didáticos, carregam consigo a visão de mundo de quem os construiu. Enquanto a criança pode, ao construir a sua casa com caixinhas e restos de materiais — além de experimentar resistência ou fragilidade de materiais, equilíbrio, dimensões, proporções — elaborar o espaço partindo de seu referencial de vida e formam um conceito próprio de moradia, a casa, jogo pedagógico, já vem pronta e pautada no protótipo da residência burguesa. Uma casa.

(79) VÁSQUEZ, A. Sanches. Filosofia da Práxis, Paz e Terra, 1968. p. 266.

(80) Idem, p. 154.

com vários cômodos de funções especializadas: quartos, cozinha, sala de estar, banheiro... Um "lar" que permita recolher a família à sua intimidade, preservá-la da vida externa, que a isola da vizinhança, da rua... E que, isolando-a permite que seja melhor controlada pelo poder público⁽⁸¹⁾. Uma casa tão diferente desta descrita por uma criança de 11 anos da periferia de Aracaju e tão frequente por este Brasil afora:

"A minha casa não é casa
A minha casa é um quarto
De dia mãe cozinha no quarto
De noite a gente dorme na cozinha.
O quarto é quarto ou cozinha?
A cozinha é cozinha ou quarto?"⁽⁸²⁾

Uma moradia constituída de um espaço exíguo e que abriga geralmente uma família numerosa juntamente com algum animal de estimação. Os pesquisadores da educação descobriram que nesta promiscuidade de corpos, objetos, cheiros, ruídos, funções... a criança não poderia, por exemplo, desenvolver, entre outros, uma devida percepção espacial e discriminação auditiva, estabelecidas como necessárias à alfabetização. Portanto, a educação da família deve ser reparada através de um am

(81) ARIËS, P. in "História Social da Criança e da Família" - Zahar, RJ, 1981 e MAYER, P. in "L'Enfant et la Raison d'État" - Ed. du Seuil, Paris, 1977, mostram como o Estado em sua função de gerenciar a sociedade, determina o surgimento da instituição "família" tal como conhecemos hoje, juntamente com o ordenamento do espaço público. Surgem espaços especializados para o comércio, para os ofícios, para o lazer e também para a família. Especifica-se o espaço domiciliar, especificam-se os papéis familiares: homem (vida pública-produtiva) — mulher (vida doméstica); pais-filhos (educadores-educandos). Hoje, presenciamos a desagregação desta função educativa na família pela ingerência, cada vez maior, do poder público através, principalmente, de uma escolarização em tempo cada vez mais integral.

(82) Texto produzido numa classe de alfabetização do projeto-piloto da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado de Sergipe.

biente escolar que lhe forneça estímulos capazes de compensar a deficiência do ambiente familiar. Assim se introduz entre nós a necessidade da pré-escola para as camadas populares, o que por sua vez, provoca uma florescente indústria de brinquedos pedagógicos e material didático. Duplamente instrumentalizada — através de um saber do que falta a esta criança e de materiais que ajudariam a suprir esta falta — a pré-escola, prolongamento do poder público, se atira na tarefa de abolir as diversidades de culturas e de homogeneizar as crianças no seu pensar, seu fazer, seu expressar, através de atividades standartizadas. Quanto mais fechado, isto é, quanto menos alternativas de manipulação o brinquedo apresenta, tanto mais modelizador ele é, tanto mais rápido ele perde também o primeiro impacto de interesse que às vezes seu visual atraente desperta. Os quebra-cabeças são outro exemplo de brinquedos pedagógicos amplamente divulgados na pré-escola. Com objetivo de desenvolver a inteligência, eles oferecem um problema à criança cuja solução já está predeterminada pela figura que deve ser montada a partir de peças que possuem uma única posição adequada. Portanto, também o caminho a seguir para solucionar o problema já está previamente traçado. Thomas Kuhn compara a ciência normal — o modo de comumente se fazer ciência — à resolução de quebra-cabeças, onde a tentativa de forçar a natureza dentro de limites preestabelecidos por um paradigma "não tem como objetivo trazer à tona novas espécies de fenômenos, na verdade, aqueles que não se ajustam aos limites do paradigma, frequentemente nem são vistos."⁽⁸³⁾ Não seria interessante, em educação infantil, começar a repensar certos materiais e procedimentos que parecem moldar o pensar da criança, desde pequeno, em uma única direção, na direção do já conhecido

(83) KUHN, Thomas. A Estrutura das Revoluções Científicas - Perspectiva, SP, 1975, p. 45.

e aprovado, fato que traz, implicitamente, não só a aceitação dos saberes estabelecidos mas também da ordem social que lhes dá aval político e à qual, por sua vez, fornecem subsídios para sua sustentação? Como conciliar isto com os objetivos de desenvolvimento da "criatividade", do "pensamento divergente" constantes em quase todos os planejamentos? Aliás, o pensamento divergente é algo muito difícil de ser aceito entre nós. "Viu? Dá prá ser assim também." "Agora vou fazer diferente. Outra casa". São palavras de um menino de três anos que, além da solução "paradigmática" do quebra-cabeça (uma casa), havia encontrado duas outras, utilizando as mesmas peças para formar "outras casas". É este — "Assim dá também" e "vou fazer diferente" que geralmente é expurgado.

Se a criança manifestar seu desagrado perante a monotonia do quebra-cabeça que, depois da 1a e 2a. tentativa "perde a graça" com um — "tou cheia", "tã enjoado", ela é considerada como tendo "dificuldade", como imatura, como não possuindo as estruturas cognitivas adequadas para a resolução do "problema" ou, na melhor das hipóteses, como tendo dificuldade em concentrar-se na tarefa. Se entregarmos à criança uma seqüência de quadrinhos a fim de que ela os ordene, geralmente temos em vista sua "seqüência lógica". E esta não pode ser outra a não ser aquela estabelecida pelo guia didático ou pela cabeça da professora. Vejamos um exemplo ao acaso.⁽⁸⁵⁾ A ordem do exercício: "Observe os quadros que contam a história. Eles não estão em ordem. Recorte-os e cole-os na ordem certa..." (Os grifos são nossos). Conforme esta ordem só existe uma história possível e uma única ordem correta. Os quadros são três. Provavelmente eles deveriam nar

(85) Soares, Geralda C, e Caldeira, M. José. No meu Jardim, Atividades de, linguagem, Editora Ática, 7a, ed, p. 111.-1982-.

Observe os quadros que contam a história. Eles não estão em ordem. Recorte-os e cole-os na ordem certa. Conte a história e dê-lhe um título:

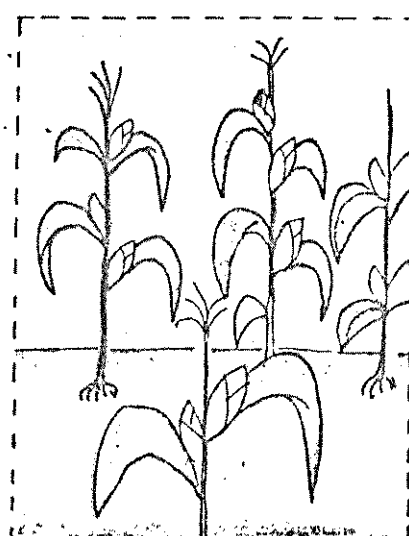
1	2	3
---	---	---



a



b



c

rar o ciclo do milho desde o plantio até a colheita. No quadro "a", um homem, ajoelhado na terra, segura uma pazinha enquanto atira com a outra mão um punhado de grãos — nada mais do que o triplo necessário para uma cova — sobre a terra onde não se vê sulco, nem cova. Ora, ninguém planta milho deste jeito, além do homem se parecer mais com um tirolês do que com nosso lavrador. No quadro "b", o mesmo homem colhe espigas maduras em pés de milho ainda verdejantes. O quadro "c" apresenta pés-de-milho plenamente desenvolvidos e já com espigas amarelas. Ora a sequência não poderia ser tanto a-b-c como c-b-a como a-c-b, esta última sequência provavelmente aquela estipulada como certa? Dificilmente se levanta a hipótese de os mesmos quadrinhos permitirem uma outra lógica, uma outra sequência. Dificilmente se pergunta à criança se seria possível estabelecer uma sequência diferente.

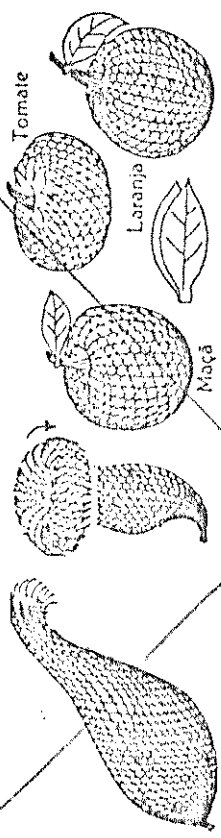
Considerações similares poderiam ser feitas do uso de material-sucata nas escolas. Este, sujeito a ser transformado em um dos tantos modismos nas escolas, está em muitos casos tendo um uso totalmente desvirtuado. De material aberto transforma-se em material fechado. Devidamente submetido a moldes que ilustram o que e como fazer com cada material, os guias didáticos encarregam-se da divulgação deste uso. E como os manuais didáticos dificilmente comportam propostas abertas que valorizem elementos tais como pensamento divergente, soluções criativas, originalidade... presenciamos o desencadeamento da fabricação em série de corações para o dia da mamãe. Tomemos, à revelia, um exemplo apenas: o aproveitamento de caixas de ovos de isopor ou de papelão. Um mesmo livro⁽⁸⁶⁾ que coloca co

(86) Trata-se de um livro de sugestões de atividades na pré-escola, bastante difundido. Idalina L. Ferreira e Sarah P.S. Caldas. Atividades na pré-escola, Ed. Saraiva, SP, 1978.

Maçã

É bom treinamento maior, pois usa-se as duas mãos com igual intensidade. Pega-se na abertura da rede e vai se enrolando de dentro para fora até chegar na outra extremidade. No cabinho colocam-se duas folhas recortadas.

Depois de enrolada, pode-se puxar e dar uma forma alongada, fazendo:



Árvore

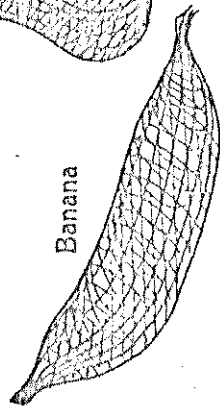
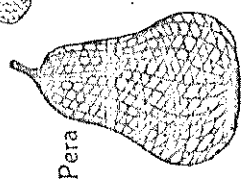
Colhe-se um galho seco. Decora-se uma lata, enche-se de areia e enfia-se o galho.

Penduram-se as maçãs ou laranjas já com as folhinhas. Pode-se armar uma bananeira de papel enrolado e pendurar uma penca de bananas ou colocar as frutas numa cestinha de cartolina.



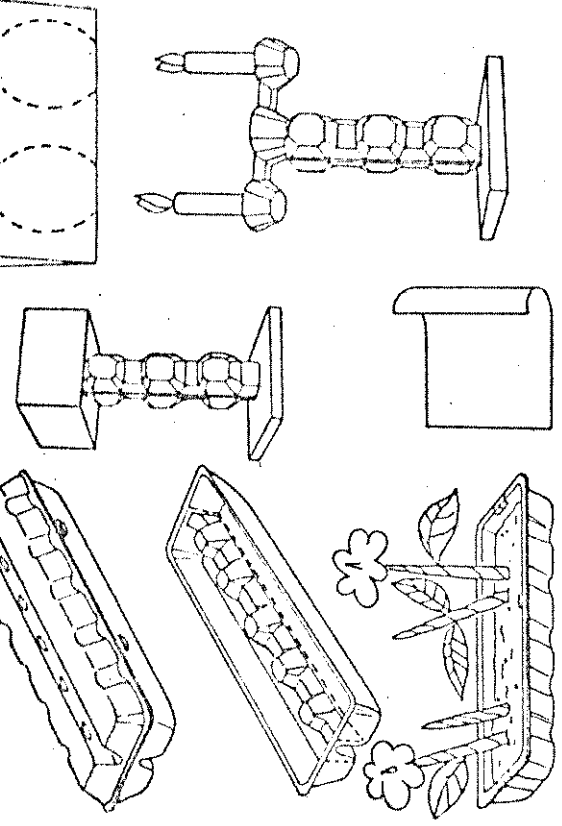
Pera

Banana



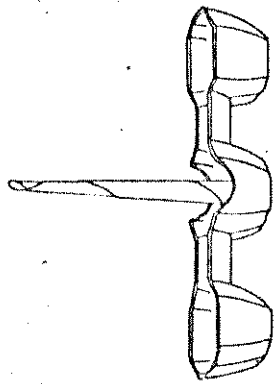
Caixas de ovos de papelão

Separar a tampa e retirar o desenho central. Dividir ao meio e colar as duas partes. Dá um vaso ou um pé de abajur. Completando-se com uma caixa, serve também como suporte de castiçal terminado com 3 partes (onde se colocam os ovos). Nos dois laterais enfiar-se velas feitas com papel enrolado no sentido da largura. Para a chama da vela recorta-se um papel duplo, vermelho.



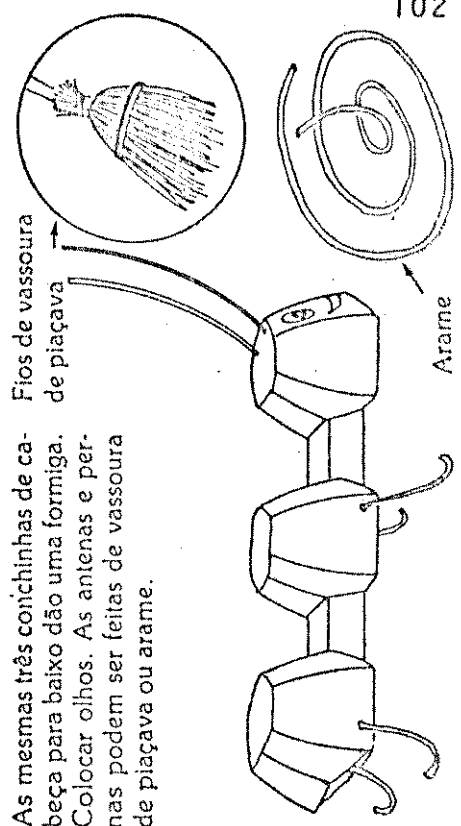
Três conchinhas de ovos com um cabo dão um saleiro. Decorar a gosto.

Saleiro



Formiga

As mesmas três conchinhas de ca-beça para baixo dão uma formiga. Colocar olhos. As antenas e pernas podem ser feitas de vassoura de piaçava ou arame.



mo sendo objetivos do trabalho com sucata: "treinamento motor , criatividade, liberdade de expressão, concentração, socialização, identificação, de acordo com sua etapa de desenvolvimento", apresenta instruções, amplamente ilustradas de como construir , a partir de caixas de ovos, um saleiro, uma formiga, coelhinhos, ratinho etc. Não é de se admirar que "criatividade" possa ser entendida como "execução de molde", habilidade manual. E o que dizer da "liberdade de expressão"? E como pode a criança "identificar-se" com uma produção que ela não idealizou e em cuja execução a professora tem a maior participação? A criança é desestimulada de estabelecer as suas próprias relações com o material, de experimentá-lo, de procurar soluções próprias a partir do mesmo. Porque esta pressa em obter um produto que seja aceitável aos olhos dos adultos? Por que não colocar inicialmente o material à disposição da criança para que brinque com o mesmo , para que explore suas possibilidades ao invés de limitá-las a uma única? Por que não deixar tempo para que possa pesquisar as propriedades do material, estimulando-a a procurar outros usos, outras combinações, submetendo-o a transformações sem que seja imposta determinada finalidade? Que use a caixa de ovos de isopor e/ou de papelão na areia, na água, na terra... E, se nesta altura a criança já não o houver solicitado, sugerir e colocar à sua disposição instrumentos: tesoura, cola, fita adesiva, percevejos... Acrescentar outros materiais: barbantes, arames, palitos, varas, rolhas, papéis coloridos... Veremos então que surgirão trabalhos bem mais originais do que o saleiro ou o ratinho ensinados pela professora a partir de modelos contidos em livros.

2.7. O Espaço Externo

Em termos de espaço externo a Escolinha era privilegiada. Dispunha de área gramada e de amplo pátio arborizado com caixa de areia, casinha de bonecas, casa de Tarzã, pneus, balanços, escorregador, gangorra... Ali se desenrolavam as corridas de carro (pneus, caixas de papelão) obedecendo a sinais de trânsito, fazendo curvas, ultrapassando, freiando, estacionando em garagens, sendo consertados em oficinas ou abastecidos em postos de gasolina. Geralmente eram árvores os marcos indicativos de postos ou oficinas. Os cantinhos debaixo das árvores eram ótimos esconderijos. O pátio era também o espaço onde aconteciam os conflitos entre polícia e ladrões, onde as crianças viviam arrumações de casinha, visitas de médico, festas de aniversário. A casinha de boneca pouco foi usada como tal. Uma que não havia bonecas. Assim, no seu faz de conta, geralmente as crianças menores faziam o papel de bebês, de filhinhos, que deviam dormir, que eram alimentadas ou medicadas. Por outro lado, como a casinha não era muito caracterizada como "de bonecas", ela servia também de delegacia ou esconderijo de ladrão... Do mesmo modo a casinha de Tarzã exercia as mais variadas funções. Durante um tempo as crianças por exemplo, cismaram em fazer dela um meio de transporte, transformando-a em trator, avião, trem, ônibus, carroça... Pagava-se a passagem com folhas de árvores e entrava-se no transporte subindo a escadinha que dava à casinha do Tarzã. O viajante anunciava seu destino e a viagem se realizava, deslizando a criança escorregador abaixo, caracterizando devidamente seu veículo pelo ruído do mesmo, pela maior ou menor velocidade imprimida à viagem.

As crianças ainda utilizavam a pracinha de brinque

dos da Fidene e tinham à disposição alguns canteiros da horta cedidos pelo seminário. Lamentavelmente, estes foram pouco explorados. O inverso acontecia com o bosque natural logo abaixo da horta. Este era lugar freqüente de piqueniques — havia uma clareira circundada de altíssimas árvores — de excursões "à selva" em observação de insetos e plantas, em coleta de folhas, flores, sementes e de exploração de cheiros, cores e ruídos; de aventuras em torno da busca de algum tesouro escondido ou de fuga, através dos emaranhados caminhos, de algum inimigo invisível. Passando o bosque, havia um campinho que convidava a sentar e deitar para descansar, ouvir histórias ou cantar; ali também era gostoso rolar no chão, brincar de pega-pega... E havia ainda a quadra de futebol de salão — um espaço amplo a ser desenhado com giz. Havia também o chiqueiro e a estrebaria a serem visitados: a vaca e o seu terneiro, a porca que dera cria... Como se tudo isto não bastasse, estava aí o bairro todo a ser explorado: a vila do BNH em construção, o circo que se instalara nas proximidades, a casa destruída pelo temporal da noite anterior, o trem que passava por perto... Não existia na Escolinha — ou melhor dito, era constantemente transgredido — aquilo que Foucault chama de "regra de clausuração", segundo a qual a aprendizagem se deve processar em espaços fechados, sem contato com o exterior.

O espaço físico é um elemento muito importante na vida da criança. Esta tem necessidade vital de movimentar-se, de exercitar-se fisicamente, de agir. Porém, cada vez mais é imposta à infância uma organização cerebral que, conjugada à racionalização do meio-ambiente, lhe bloqueia sua manifestação corporal. O movimento e, portanto, o espaço, é uma questão de saúde para a criança.

A diminuição e regralização cada vez maior de todos os espaços da vida urbana incidem, de maneira especialmente cruel, como controle sobre os corpos das crianças. Hoje, a maioria delas vive comprimida em minúsculos apartamentos ou subhabitações de uma ou duas peças. As crianças já não podem mais correr, pular, subir em árvores, nem brincar com terra, água, areia. Não podem gritar nem cantar. Vivem cercadas de normas e proibições : — Silêncio! Não corra! Não suba! Não toque! Não pise na grama... Não é um Reizinho Mandão⁽⁸⁷⁾ identificável, quem emite as proibições, mas as normas surgem de todo lugar escondendo suas origens no anonimato, na impessoalidade, e sendo, por isso mesmo, difícil contrapor o "quem manda na minha boca sou eu" a um interlocutor-fantasma abstrato, ausente como pessoa física, mas nem por isto menos presente em sua concretude opressiva. Se nas moradas o espaço é reduzido, se as ruas — lugar de trânsito — e mesmo as calçadas se tornam hostis e assassinas, se os terrenos baldios são engolidos pela especulação imobiliária e os poucos espaços de lazer institucionalizados cada vez mais superpovoados e regulamentalizados, qual é a situação do espaço na escola, onde a criança passa o restante do seu tempo? "A racionalização das cidades provoca um retraimento do espaço de intercâmbio social. A rarefação das possibilidades de relações diretas, na falta de um terreno onde elas pudessem nascer e se desenvolver, deixa o campo livre às instituições: a transmissão do saber-fazer, por exemplo, se faz cada vez mais através da mediação da escola."⁽⁸⁸⁾ Um saber-fazer especializado conforme a categoria social e conforme o trabalho a que os sujeitos se destinam. Um saber fazer .

(87) Personagem central e título do livro de Ruth Rocha. Pioneira, SP, 1983.

(88) MAYER, P. Op. cit., p. 13.

que passa necessariamente pela moldagem dos corpos a fim de que se adaptem aos seus destinos.

A escola é por si mesma uma prisão com suas salas-celas superpovoadas, seus muros visíveis e invisíveis que isolam do contexto social, seu pátio destinado a exercícios físicos limitados ao tempo indispensável para impedir a explosão violenta da necessidade de movimento reprimida e tornar suportável, para o restante das horas, a passividade imposta. Quando a sirene marca o início das aulas, interrompendo o jogo, a conversa, o riso, a briga..., forma-se a fila: os corpos são dispostos ordenadamente a fim de que se imponha mais facilmente a disciplina. Instala-se o silêncio. Doravante, qualquer palavra, gesto, movimento... fora das normas sofrerá repreensão. Entra-se no ambiente fechado e impessoal da sala de aula. Na frente, em lugar estratégico, a mesa do professor, de onde este pode vigiar durante o tempo todo a todos os alunos, sentados um atrás do outro. Esta distribuição espacial envolve-os a todos — professor e alunos — na mesma armadilha: enquanto os olhares dos alunos convergem todos para o único rosto a eles visível, eles, ao mesmo tempo fixam e confirmam o professor no lugar dominante de onde a todos controla. Há um lugar determinado para cada criança. A sua localização na geografia da sala pode obedecer a vários critérios: — tamanho, atenção... Mas um fator dificilmente é ignorado: a necessidade de separar as amizades como potenciais focos de indisciplina. A disciplina é a primeira e maior exigência da escola. Disciplinar o olhar. Este deve dirigir-se ao professor ou a seus substitutos — o quadro-verde ou o livro didático. Qualquer desvio é tido como distração, desatenção que o controle vigilante por parte do professor deve corrigir e aos poucos transformar em autocontrole também vis

to como atenção, concentração. O controle/autocontrole não se exerce apenas sobre a visão-audição, aspectos mais notórios, mas sobre todo o corpo. O aluno deve adquirir certa postura. Existem determinações sobre a posição de pés, pernas, tronco, braços, mãos, cabeça, a maneira de sentar, a maneira de segurar o lápis... Pretende-se determinar tudo a fim de abolir o imprevisto, a fim de moldar o aluno num indivíduo estereotipado, submisso à autoridade. Há todo um saber acumulado e que se passa nos cursos de Didática aos neo-professores a fim de iniciá-los na arte de controlar o aluno sob o pretense objetivo de ensino-aprendizagem. O bom professor será aquele que tem "domínio da classe". Parafraseando Foucault quando este fala da curapsiquiátrica, poderíamos dizer que educação é o exercício de poder que faz o desejo imigrar, disciplinando-o. Porém a escola só faz de forma mais sistemática o que os pais fazem. Quais os pais que suportam o "ultraje" de uma desobediência? Intimida-se a criança pela violência, agride-se, fazem-se ameaças. Retira-se a ameaça, cessa a violência quando se consegue extorquir da criança a promessa de submissão. Esmaga-se a vontade própria do filho, humilha-se a criança, tira-se-lhe sua dignidade. Neste afrontamento de vontades existe uma dissimetria muito grande. É a força bruta do adulto se exercendo sobre a criança.

São poucas as pré-escolas brasileiras que dispõem de um espaço físico adequado.⁽⁸⁹⁾ E são em número mais reduzi

(89) Entendo por espaço físico adequado não prédios luxuosos ou instalações sofisticadas. Tanto as construções, como os equipamentos podem ser simples e despojados desde que ofereçam condições de segurança e higiene. Considero, no entanto, indispensável à pré-escola um espaço físico suficientemente amplo para permitir liberdade de movimento: correr, pular, trepar, escorregar, rolar..., que contenha caixa de areia, árvores e, se possível, outras plantas, terra, pedras, área gramada, tanque de água, animais... Espaço esta para a pré-escola como, por exemplo, o laboratório para um curso de química.

do ainda aquelas que sabem aproveitar o espaço de que dispõem ou que se aventuram a levar as crianças para além dos muros da escola, para uma caminhada pelo bairro, mesmo se este não é uma zona de alto trânsito, mas de relativa calma. Salvo raras exceções, nas "escolinhas" particulares onde o mercantilismo leva a transformar a educação pré-escolar em atividade sobretudo rentável, a educação deve reverter em lucro, o maior possível, com o mínimo de investimento. Escolinhas são abertas com a mesma proliferação e a mesma facilidade com que se abrem boutiques. São que crianças não podem ser penduradas em cabides, nem empilhadas nas prateleiras, mas o princípio de racionalização do espaço é o mesmo. Quanto maior número de crianças por metro quadrado, mais mensalidades, menos aluguel.⁽⁹⁰⁾ Por outro lado, a imagem da escola, espelhada no produto de sua fabricação — a criança educada — deve ser vendável, por isto é necessário apresentar resultados que impressionem os pais-clientes: trabalhos arrumadinhos, quantidade de folhas mimeografadas que atestam a "seriedade e a eficiência" da escola e provam que "ali a criança aprende mesmo". Há, portanto, necessidade de substituir as atividades ao ar livre, a aprendiza

(90) De uma amostra de 28 professoras de pré-escolas da rede particular, na cidade de Campinas, SP, apenas 03 trabalhavam com turmas de 10 a 15 alunos; 11 tinham entre 15 a 20 crianças por classe; 12 professoras deviam "se virar" com 20 a 30 alunos e duas, com mais de 30 meninos por turma. Levando ainda em conta o espaço reduzido das salas de aula e somando a isto a constatação de que as crianças permanecem, em média, apenas 1/4 do tempo do horário escolar no espaço externo, tem-se uma idéia de como estas professoras — verdadeiros párias de sua categoria — são exploradas como mão-de-obra barata e de como devem lançar mão de artifícios para controlar seus alunos numa idade em que tudo tende ao movimento, à ação, à exploração do meio-ambiente, à testagem de suas próprias capacidades e à experimentação de materiais, objetos, instrumentos... A amostra acima é, por certo, ainda um quadro bastante otimista no contexto brasileiro, principalmente em comparação com as pré-escolas da rede pública. Se um trabalho com 15 crianças por turma nesta faixa de 3 a 6 anos já exige um esforço físico, uma disponibilidade afetiva, uma concentração mental muito grande, dadas as características desta idade, o que falar da situação em que turmas chegam a se compor de 100 crianças? O que quero registrar aqui é o fato de que, nestas circunstâncias, não se pode culpar as professoras se o trabalho não resulta satisfatório.

gem ativa e direta em contato com o concreto, o brinquedo espontâneo favorecedor de socialização, por exercícios programados e homogeneizados. Estes devem apressar a aquisição do saber escolar, que privilegia o conhecimento indireto, através de atividades individuais as quais, por sua vez, impedem intercâmbios sociais. a fim de fazer funcionar este esquema, apela-se para uma disciplina que "define um saber-ser-criança feito de passividade, obediência cega, numa pedagogia de intimidação"⁽⁹¹⁾. A racionalização do espaço conjuga-se a racionalização do tempo, em detrimento de intercâmbios sociais, em prejuízo de manifestações diferenciadas, na perda da pluralidade cultural. E isto é uma característica comum às escolas particulares e oficiais, e uma ação não necessariamente dirigida a uma classe social específica. "Quanto mais os modelos sociais são ativamente limitados pelo Estado, mais as diferenças de classe não exprimem mais do que por graus, as variações no interior de um mesmo modelo"⁽⁹²⁾. O controle pelo poder político afeta a todos. Os mecanismos de dominação e opressão se difundem por todo o tecido social, abrindo cada vez mais canais, ramificando-se por todos os espaços, abarcando cada vez mais a totalidade do tempo, aninhando-se mais profundamente nas consciências..., sem que isto queira dizer, ao menos num horizonte previsível, a anulação dos antagonismos em torno do capital e do trabalho. Entre nós, ao menos, a distância entre os que vivem na opulência às custas dos que morrem de fome e de sede tende a se acentuar. Mas mesmo se um Estado de Bem-Estar se delineasse, a instalação generalizada do panoptismo teria possibilidade de regredir? Foucault mostra como o panoptismo, como forma arquitetônica e ótica torna visível todo o

(91) MAYER, P. Op. cit., p. 23.

(92) Idem, p. 25.

espaço, distribuindo e separando corpos e superfícies, de maneira a possibilitar uma vigilância e um controle de tudo e de todos. Hoje, os satélites espiões, os olhos eletrônicos... completam esta vigilância, esta maneira do poder se exercer e se infiltrar por todo o cotidiano de forma contínua e econômica, capacitando-se a intervir preventivamente, instituindo mecanismos de autocontrole — onde todos passam a controlar-se a si mesmos e aos outros — para subordinar e disciplinar os corpos, zelar pela moral, pelo respeito à ordem na corrida suicida do progresso.

O grande número de crianças por turma (nas escolas públicas as turmas são ainda mais numerosas do que nas particulares) e a congregação de muitas turmas numa só escola induz facilmente à legitimação de uma disciplina rigorosa com seus componentes de vigilância, controle, repressão. Para manter a disciplina, lança-se mão a atos estratégicos — os exercícios que permitem decompor a grande massa inquieta, caótica em unidades-indivíduo separadas, cada qual ocupada de tal forma que sejam impedidas as comunicações e "poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos." (93)

As grandes concentrações de pessoas e a atomização das mesmas em indivíduos isolados, solitários, são as duas faces de uma mesma moeda e que passa necessariamente pela dissolução dos pequenos grupos espontâneos. São os pequenos grupos que promovem a facilidade das pessoas se encontrarem, de estabelecerem ligações mais profundas e duradouras. Neles, muitos dos me

(93) FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. p. 131.

canismos de controle são abolidos ou abrandados. Neles há possibilidade das pessoas falarem e, falando, confrontar idéias, trocar experiências, conhecer melhor sua situação, descobrirem eventualmente que tem os mesmos desejos e se afirmarem mutuamente em ações que diferem da "norma" e por isto, contraditórias à ordem estabelecidas.

3. REPENSANDO O IPPI E PROJETANDO A ESCOLINHA

Quando assumi a direção da Escolinha em 1973, portanto, concomitantemente com a criação desta, havia um consenso de que a Escolinha deveria reestruturar a experiência do IPPI, do qual nascera. Havia também consenso de que ela deveria continuar explorando a via de arte/educação. O plano Geral de 1973 da Escolinha de Arte registra o seguinte objetivo em relação às atividades educacionais da FIDENE: — "proporcionar experimentação/reflexão sobre Arte/Educação e proposição de novos meios de educação através de atividades criadoras."⁽⁹⁴⁾ Apenas as palavras se alteraram. O conteúdo permaneceu idêntico ao objetivo do IPPI anteriormente registrado. A transformação do IPPI em Escolinha consistia num gesto simbólico do qual se esperava uma mudança efetiva e que atendesse a pressões cada vez mais fortes na Fidene. Porém, ao jogar a responsabilidade desta mudança para a equipe da Escolinha, a Fidene como instituição mantenedora, se isentou de tomar uma decisão que só ela poderia tomar. Como já tratamos anteriormente, o dilema era este: a pré-escola era deficitária e seu ônus material não se justificava por um retorno social, uma vez que atendia a burguesia ijuicense. No entanto, substituir o atendimento a crianças de classe média — que mantinham a escola com o pagamento de mensalidades — por crianças de bairro cuja educação deveria ser subvencionada, era uma questão que ultrapassava a esfera de decisão da Escolinha, uma vez

(94) Relatório Geral da Escolinha de Arte da Fidene, Ujuí, 1973.

que a parte financeira era diretamente administrada pela direção executiva da Fidene.

Objetivamente, a equipe da Escolinha, no início de 1973 se viu na situação concreta de planejar o ano letivo tendo em vista trabalhar com o mesmo tipo de crianças que o IPPI atendera, o que na sua concepção não invalidaria a experiência. Isto era expresso por Lourdes M. C. Chzybowski— ex-diretora do IPPI e então assessora pedagógica da Escolinha: "A Escolinha tenta preservar a natural falta de preconceitos inerente à criança e sua abertura para o conhecimento do mundo. Aproveitar-se desta situação para valorizar a originalidade de cada criança e com isto tentar elaborar com as crianças de três a seis anos um quadro de referência mínimo que lhe permita suportar um pouco mais longamente a luta contra a padronização exigida pela escola institucional e pela sociedade em geral. Apesar de não termos um estudo específico sobre os resultados do trabalho neste sentido (...) existem vários casos que nos comprovam certa capacidade crítica (se se pode falar assim) no decorrer da 1a. sêrie de 1º grau. As crianças não aceitam tão passivamente serem amordaçadas(...) A Fidene necessita de um campo de experimentação e teorização de uma prática educacional sem o que sua tarefa de formação de professores permaneceria sempre desligada da realidade."⁽⁹⁵⁾ Estas palavras contêm uma dupla justificativa para a existência da Escolinha, não necessariamente apoiada numa opção de classe social. Uma, ligada ao ensino superior, indicava que os cursos de formação de professores não podiam mais contentar-se em reproduzir e/ou criticar teorias prontas e na maior das vezes importadas, mas deveriam partir para elaboração

(95) Idem.

de uma filosofia e metodologia de educação dentro e para a realidade na qual estavam inseridas. A outra aparece como heresia frente a um certo populismo pedagógico que considera como única posição política válida na esfera educacional, o trabalho direto com a classe dominada, seja na zona rural com os camponeses, seja nas periferias urbanas com os favelados. A Escola, após leituras tais como a Reprodução (Bourdieu-Passeron), era desacreditada como espaço educativo. Mesmo atualmente, quando o papel da Escola é redefinido, a educação de adultos ainda mantêm sua supremacia na preferência das pessoas politicamente engajadas, beirando o trabalho nas periferias, em algumas ocasões, a um certo modismo. Não lhe negamos seu valor, mas o que se deve questionar é a exclusividade que lhe é, por vezes, atribuída enquanto única praxis educativa de real valor e fonte privilegiada de saber. Desta visão para uma fiscalização ideológica com a cobrança do *compromisso social*, da *autenti*cidade de vida, do *engajamento político* e a conseqüente acusação de *burguês*, *alienado*, *acomodado* a todo aquele que não quer ou não pode optar por este caminho, é um passo. A Escolinha era frequentemente vista como alienada e alienante. E a equipe, em parte, vivia o conflito entre a *mã-consciência* por estar trabalhando com crianças de classe média e a constatação de que o trabalho era válido. Também as crianças de classe média respiravam o clima de opressão. Elas eram submetidas a uma modelização de comportamento generalizada. Era necessário que o desejo de liberdade, fortalecido por uma vivência desta, pudesse impedi-las, não apenas da submissão, mas também de se tornarem opressores. Além do mais, porque não supor que os erros e acertos resultantes desta experiência, pudessem servir de subsídios para outras situações? Não poderiam os cursos de

licenciaturas e de pedagogia da Fidene fazer a articulação com o campo social mais amplo, tirando da Escolinha o estigma de gueto?

Nos encontros de estudo dos professores que antecederam ao funcionamento da Escolinha, no início de 1973, foi repensada a atuação do IPPI, para, a partir daí verificar a que elementos desta deveria ser dada continuidade, o que deveria ser modificado, o que abolido, o que inovado. Chegamos à conclusão de que os princípios que regiam as atividades de expressão infantil já desenvolvidas no IPPI, os quais na prática se restringiam quase exclusivamente às Artes Plásticas, deveriam ser conservados e estendidos a outras áreas. Assim, em Música, a criança deveria ser estimulada a explorar sons e ritmos a partir de seu próprio corpo e a partir de elementos da natureza e do meio-ambiente, a inventar pequenas melodias e rimas; a apreciar ativamente diferentes tipos de música, expressando-a corporal e graficamente. Em Dramatização, atenção especial deveria ser dada ao jogo dramático espontâneo e à expressão corporal. Em Literatura Infantil havia necessidade de rever as histórias comumente contadas ou lidas quanto à sua adequação, quanto à ideologia por elas veiculada, de atualizar e ampliar a pequena biblioteca, assim como procurar meios de incentivar as crianças para que elas mesmas inventassem histórias. A Recreação deveria ser repensada como espaço físico-social estimulante capaz de atender: à ludicidade, à necessidade de movimento, à exploração do espaço, ao contato com elementos da natureza, à manipulação de materiais, à ativação da imaginação à interação grupal. Como ficará evidente o despreparo teórico-prático e o conseqüente receio e dificuldade da equipe em lidar nos diferentes campos da arte fora do esquema tradicional — ensinar canções, ler/contar histórias....

sentiu-se necessidade de fazer, no decorrer do ano, um estudo relativo a cada área específica⁽⁹⁶⁾, e, concomitantemente fa zer práticas onde as professoras explorassem diferentes ma teriais em Artes Plásticas, pesquisassem seu próprio potencial sonoro e rítmico, fizessem expressão corporal, se experimentassem em improvisações dramáticas, inventassem histórias e o res pectivo audiovisual: slides, gravações, fantoches... Partia-se do princípio de que era muito difícil, senão impossível, profes sores trabalharem com arte/educação, est imular a criativida de, a livre-expressão, suscitar o prazer e o interesse pela arte, incentivar a pesquisa e a experimentação, saber dos limites e das resistências do material a ser trabalhado, das dificuldades técnicas, da satisfação em produzir..., sem eles mesmos vivenciarem o processo, sentindo seus bloqueios pes soais e trabalhando na sua superação. Percebendo a rigidez de seu corpo, a cerebralização dos movimentos, a estereotipia dos seus desenhos, a dificuldade de serem espontâneos, a estrutur ação de todo seu ser e descobrirem o quanto foram tolhidos na sua capacidade expressiva. Mas também de sentirem prazer ao experimentar cores e formas, ao descobrirem seus corpos, ao dei xá-los reagir à música, ao deixar fluir sensações e emoções. E, a intuir que o mundo poderia ser diferente se não houvesse tamanho controle dos corpos e das mentes. Controle este desti nado a negar às pessoas a própria rebeldia instintiva contra a opressão, que faz das pessoas peças de engrenagem de um sistema produtivo que sô visa a riqueza abstrata, o lucro; que sô per

(96) Realmente, cada um dos 5 integrantes da equipe chegou a escolher uma área e elaborar um plano de estudo. Porém quase nada destes planos se concretizou devido a uma questão muito simples: todas as professoras, exceto a diretora, estavam contratadas em tempo semi-integral. E este era totalmente absorvido com trabalho em classe. No outro turno, boa parte das professoras trabalhava em escolas da rede pública para poder sobreviver.

mite, quando muito, sobreviver e não viver; que alimenta necessidades artificiais a fim de que a falta sentida continue lubrificando esta organização global que estimula o ter em detrimento do ser.

Ao revisar a experiência do IPPI e projetar linhas de trabalho para a Escolinha, nos deparamos também com as atividades preparatórias para a alfabetização. A Escolinha de Arte da Fidene, como já indicava o nome, deveria pautar-se pela Arte/Educação. Mas ela, simultaneamente, seria uma pré-escola. Portanto, ela continuaria tendo, na convicção de parte das professoras, a incumbência de preparar as crianças para o 1º grau, para a alfabetização. Concordavam que não haveria necessidade de alfabetizar as crianças, já que isto por lei ainda era atribuição do 1º grau. Porém, também não se podia fugir da realidade, do fato de que as crianças algum dia ingressariam em escolas tradicionais. E a Escola não tem interesse de que as crianças sejam livres, espontâneas, curiosas, comunicativas, autônomas. Muito pelo contrário. As crianças seriam submetidas ao "teste ABC". De lá seria exigido um cabedal de conhecimentos, habilidades e atitudes⁽⁹⁷⁾, sem as quais elas seriam marginalizadas. E os pais sabiam disto. Como consequência de uma ruptura total com as tradicionais atividades da pré-escola, os pais das crianças de cinco e seis anos tirariam os filhos da Escolinha a fim de colocá-los em pré-escolas que, se não alfabetizavam, ao me

(97) O currículo das pré-escolas geralmente se norteia pelas exigências da 1ª. série e engloba atividades de coordenação motora, discriminação visual e auditiva, identificação de números, letras, formas geométricas, ..., consideradas como bases de leitura/escrita e de matemática. Tentaremos, adiante, esboçar uma análise das mesmas.

nos preparavam para tal. A redução do número de alunos contri-
buintes nas classes do pré, por sua vez, implicava em dar prejuí-
zo para a Fidene. Mas, se este era o problema, então deveríamos
partir para uma campanha de esclarecimento dos pais através das
rádios e dos jornais locais, fazendo circulares aos pais e utili-
zando as reuniões de pais para apresentar-lhes os fundamentos
teóricos e a prática da Escolinha.

E no mais, abolir as atividades especificamente pre-
paratórias à escrita não significaria que iríamos nos omitir em
proporcionar às crianças todos os meios ao nosso alcance para
que se desenvolvessem, para que se informassem, para que aprendes-
sem. Elas estariam inclusive aptas para a aprendizagem formal da
leitura e da escrita, sem no entanto serem sacrificadas em sua
capacidade expressivo criativa, em sua curiosidade, em seu direi-
to de brincar, de serem crianças alegres, espontâneas e indepen-
dentes. Isto é, indiretamente estaríamos inclusive preparando a
criança para a alfabetização. Na verdade estavam em jogo diferentes
concepções de alfabetização, de aprendizagem, de educação, de
vida. Esta minha convicção não se apoiava em nenhuma teoria espe-
cífica a não ser na importância da expressão criadora. Isto, alia-
do ao fato de estar sendo imposta à equipe da Escolinha como
diretora e coordenadora pedagógica e sem nunca antes ter traba-
lhado com educação pré-escolar, portanto, sem representativida-
de e sem competência técnica, faziam com que eu comungasse dos
receios e das incertezas das demais professoras. Mas a competên-
cia técnica pode ser relativa, assim como a representatividade.
Se há linhas orientadoras — alguns chamam isto de visão global
da educação, outros de consciência política — se há uma necessi-
dade interior que nos impulsiona, buscar-se-ão ou construir-se-ão
os meios técnicos no caminho. E ocupar um cargo pode ser um exer-

cício unilateral de poder como pode ser um exercício comum de poder ou, o que dá no mesmo, anulação do poder, enquanto ninguém se omite, mas todos se propõem a dizer a sua palavra e a abolir a divisão de trabalho onde uns planejam e determinam e outros executam. Como havia um bom grau de criticidade em relação ao sistema escolar por parte das professoras, em grande parte forjado pelo contato com a espontaneidade, a curiosidade e capacidade criativa-expressiva da criança no ambiente de relativa liberdade do IPPI, decidimos fazer a experiência de abolir as atividades preparatórias acima referidas e dirigir a nossa atenção para a própria criança pré-escolar e suas necessidades ao invés de nos orientarmos por um trabalho já marcado em função de exigências da escola de 1º grau. Resolvemos que iríamos elaborar "projetos integrados"⁽⁹⁸⁾ que servissem de apoio para o trabalho junto à criança. Estes integrariam as seguintes áreas: experiências, dramatização, iniciação musical, artes plásticas, literatura infantil e recreação, e deveriam ter como ponto de partida necessidades e interesses das crianças.

(98) Mais adiante explicitaremos o trabalho através daquilo que batizamos de projetos integrados.

IIIa. PARTE - UM PARÊNTESES SOBRE A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA

Sinto a necessidade de interromper, nesta altura, o relato sobre a experiência da Escolinha para voltar a atenção, de maneira mais específica, sobre uma das questões mais polêmicas no âmbito da educação pré-escolar — a alfabetização ou a preparação para tal. Existem muitas perguntas em torno disto e vou apontar algumas: — Deve-se alfabetizar ou não na pré-escola? Alfabetizar na escola particular, mas não na pública? Ou vice-versa? Fazer exercícios preparatórios específicos ou aboli-los? Qual a orientação oficial? Qual a prática efetiva nas escolas? Enfim, o que é alfabetizar, o que é *preparar para*? O que é ter *maturidade*, *prontidão* para ser alfabetizado? Existe uma idade *ideal* para isto? O que dizem as psicologias, as linguísticas, as didáticas, as metodologias? Como é vista a questão a partir do prisma de professores, de pais, de estratos diferentes da população?...

É óbvio que não vou poder responder a tudo isto. Talvez, na limitação deste trabalho consiga uma resposta parcial, provisória, para algumas delas. Talvez nem isto. O que eu quero é levantar as minhas dúvidas e suspeitas, repensar algumas constatações, confrontar opiniões, checar certezas...

1. A PRODUÇÃO DA FALTA E A INICIAÇÃO À ESCRITA

Em páginas anteriores relatei como havíamos deci dido, na Escolinha, colocar a criança e suas necessidades no centro das nossas preocupações e não a escola de 1º grau, rom pendo assim com uma série de dogmas referentes à função da prê-escola. Creio que esta postura — de tentar escutar mais a prô pria criança e o seu desejo ao invés de tomar a escola e, em consequência, a ordem social estabelecida como bússola, — foi o que possibilitou, em parte, que nos desprendêssemos de muitas incongruências e desmandos existentes na educação. A educação prê-escolar não pode ser reduzida a um mero período preparatório para a alfabetização ou concebida como adaptação à estrutura es colar onde o importante é a modelização de comportamentos e o treino de habilidades. Não se pode substituir o concreto das exi gências do aqui e do agora por um abstrato amanhã. Não se pode querer *preparar para a vida* — onde a vida é representada fo ra do sujeito como algo misterioso, num horizonte longínquo — e para o qual levaria todo um trajeto de iniciação, intercalado de rituais celebrando cada barreira transposta, dos quais o ves tibularzinho para a 1ª. série do 1º grau é um dos marcos ini ciais. Não se pode adiar a vida com seus direitos e deveres pa ra o amanhã mas sim viver plenamente cada fase desta vida, como um período original, insubstituível, com características prô-prias. Privar a criança de viver intensamente a sua vida em fa vor de um treinamento mecânico para uma posterior alfabetização

é restringi-la em suas necessidades de informação, expressão e comunicação. Ocupando o tempo da criança com o adestramento para a escrita, negligencia-se a fala, inibem-se as outras línguas e seu modo próprio de ser, imaginar, pensar, sentir, de relacionar-se com os outros e o mundo. É obstaculizar inclusive o próprio processo de alfabetização e de aprendizagem formal. É represar a energia da criança; é não aproveitar suas capacidades; é podar-lhe a curiosidade, sua abertura para explorar o meio-ambiente; é substituir a aprendizagem significativa pelo condicionamento. E, não por último, é impedi-la de ser criança enquanto criança.

Parece uma característica da nossa civilização estarmos sempre em função de algo que não existe, aquilo que não é nos comanda; — eu queria ter quinze anos, estar exercendo uma profissão, ter atingido a maioridade, estar casado, ter casa própria, estar aposentado... Depois começa a contagem regressiva: ah, quando eu era criança, gostaria de ainda poder trabalhar... Vivemos de saudades: do que ainda não é, e daquilo que já foi. Nos ensinaram a nos guiarmos pela formiga e ignorar o exemplo da cigarra: perdemos o nosso canto e nos escravizamos ao trabalho. Substituímos o valor de uso pelo valor da troca.

Colocamos nosso desejo em função da aquisição, do *querer algo*, estimulados pelas necessidades artificiais produzidas pela sociedade de consumo. Marcuse⁽⁹⁹⁾ analisa esta nova forma de controle produzida pela organização industrial e que conduz a um novo tipo de servidão, transformando as pessoas cada vez mais em indivíduos "produtivos e úteis" para o funciona-

(99) MARCUSE, H. Ideologia da Sociedade Industrial, Zahar, 1969.

mento desta mesma organização, que gera necessidades artificiais e programa o sistema produtivo em função daquelas e em detrimento das necessidades vitais (de alimento, de saúde, de roupa, de teto...) da grande maioria. As necessidades artificiais acabam se impondo de tal forma e escondendo tão bem suas origens que sempre existe algo que falta ao nosso desejo de querer ter mais. "A falta é distribuída, organizada na produção social (...) É a arte da classe dominante, esta prática do vácuo como economia de mercado: organizar a falta na abundância de produção, fazer cair todo o desejo no grande medo de ter falta."⁽¹⁰⁰⁾ Caberia aqui uma análise de como a florescente indústria de materiais didáticos — audiovisuais, brinquedos pedagógicos, cartilhas e mesmo certa literatura infantil — embasados nos saberes psicopedagógicos e dirigidos à pré-escola, impõe a esta a *necessidade* de aquisição e utilização. Estes materiais atendem a necessidades da criança ou visam um mercado consumidor? Mas a falta produzida não se restringe à imposição de material didático.

Não seria de se perguntar se a *necessidade* — em termos de preocupação com a *alfabetização* — imposta à pré-escola, não é antes uma maneira de impor, mais cedo, uma ascese que tenta expurgar da criança tudo o que não esteja submetido ao princípio da realidade⁽¹⁰¹⁾? De imprimir-lhe um ethos puritano que condena o prazer e acentua o senso de responsabilidade, de obstinação frente ao trabalho, incitando a ambição e a competição? Que necessita de um controle do corpo visando um determinado tipo de produtividade do futuro adulto? O trabalho infantil foi alvo de escândalo e críticas contundentes por parte dos humanistas. No en

(100) DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *O anti-Édipo*, Imago, RJ, 1976. p. 45.

(101) "Princípio da realidade" e "princípio de prazer" são categorias freudianas retomadas por Marcuse no seu livro "Eros e Civilização", Zahar, RJ, 1975.

tanto, a camisa-de-força em que são colocadas atualmente as crianças passa muitas vezes despercebida. A necessidade de um contingente grande de mão-de-obra de reserva reduziu o trabalho infantil assalariado... Mas este contingente deve estar submetido a uma constante disciplina a fim de que esta penetre o corpo por inteiro, formando o hábito da renúncia, do adiamento de satisfações, da aceitação de frustrações e da privação de liberdade, acostumando-se, pelo adestramento escolar, ao ritmo produtivo das fábricas e ao cerceamento da liberdade pela sociedade panóptica.

Para um indivíduo disciplinado, útil à organização industrial, o importante não é que o corpo fale. Seus gestos e movimentos não devem ter objetivo expressivo ou comunicativo, mas devem ser funcionais, úteis. Devem ser treinados e cronometrados nos termos mais pragmáticos da rentabilidade — do princípio minimax. Portanto não interessam a dança, a música, a dramatização, o desenho, a pintura... como linguagens — mesmo que possam ser considerados como prolongamento da linguagem natural da criança. Elas só podem ser incorporadas ao programa escolar como caricaturas — enquanto formas repetitivas, mecânicas, despojadas de suas características fundamentais de liberdade e criação. Também não interessa aquela fala onde, através da palavra, um corpo procura contactar outro corpo: — as conexões do desejo sempre são vistas com desconfiança; também não a fala terapêutica — mesmo quando monológica — através da qual a criança exorciza seus fantasmas: — os fantasmas são úteis porque metem medo; nem sua palavra lúdica: — as rimas são fúteis e não podem ser contabilizadas. Quando muito, é permitida a palavra com função cognitiva, mas privilegiada mesmo, é aquela que se submete e conduz à aprendizagem da Ordem. Interessa, sobretudo, a escrita com seu poder modelador, com suas virtudes disci-

plinares: exatidão, aplicação, regularidade, treinamento e exercício para formar automatismos. "Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica — uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pê à extremidade do indicador." (102) Eu diria não apenas uma ginástica, mas, muitas vezes, uma espécie de tortura, à qual, porém, a criança se submete por não ser insensível às expectativas dos adultos e às quais procura corresponder. De onde vem esta fascinação, esta quase idolatração pela escrita, se são tão poucas as pessoas que dela efetivamente se utilizam em termos de produção de textos ou transcrição da fala? Se, para a maioria, o uso da escrita se resume no saber assinar o nome? Porém, este uso reduzido é o que basta: assinar seu nome é empenhar-se, empenhar sua pessoa, sua liberdade: — no instituto de identificação, no cartório, na delegacia, no banco, no departamento de pessoal do seu trabalho, nas lojas, no hospital... Através de sua assinatura você se submete à Lei: — você científica esta de quem você é, o que você faz, onde pode ser encontrado, você se compromete a cumprir a parte que lhe cabe no Contrato. E a lei máxima para a qual todas as outras convergem, é servir, obedecer ao(s) que detêm o poder. Submeter-se para produzir. Traba-lhar não para a sua própria realização, nem mesmo para o seu sustento, para o atendimento de suas necessidades vitais. Mas trabalhar para além do mesmo, em função de um excedente. Um excedente em proveito de outrem. "É sempre pela força que os homens trabalham além de suas necessidades." (103) Esta força externa, esta coerção, porém, deve aparecer como direito. Estabele-cem-se as leis. Leis elaboradas por uma minoria contra uma maio

(102) FOUCAULT, M. Vigiar e Punir, Op. cit., p. 138.

(103) CLASTRES, P. A Sociedade contra o Estado, Op.cit., p.137.

ria. E as leis não são sō escritas, como continuamente reescritas por cada indivíduo que a elas se submete. Por isso a mão que trabalha deve também escrever. O indivíduo deve capacitar-se para deixar, em toda parte, o seu nome em representação a sua pessoa. A escrita o instrumentaliza a selar e assumir o compromisso de aceitação da ordem instituída. "A escrita existe em função da lei; a lei habita a escrita: e conhecer uma é não poder mais desconhecer a outra. Toda lei é portanto escrita, toda escrita é índice de lei." (104)

Não é de se admirar, por outro lado, que os que são an-alfabetos (105) — os que não tem domínio das letras — são frequentemente vistos sob o prisma da negação, da privação. Analfabetos são os à margem da Lei, seus potenciais transgressores. Negando-se-lhes a maioria da ordem racional, são vistos como plebe ignara que deve ser dirigida do alto e, dada sua irracionalidade, como ameaça à Ordem Pública. Analfabetos são também os privados da Lei — os que não atingiram a maioria cívica, enquanto lhes é negado, por exemplo, o direito ao voto. Privados da escrita, privados de direitos, os não-iniciados acabam introjetando o sentimento de minoridade e a escrita se faz desejada. Se faz desejada para não passar pelo vexame de ter que colocar o dedo no lugar da assinatura, de pedir a alguém que lhe decifre o nome da rua, a indicação do ônibus, o conteúdo do que está escrito no papel... Se faz necessária também para conseguir o emprego, para decifrar as normas, as ordens, as instruções escritas no trabalho. É em função desta pragmática da sociedade industrial que o indivíduo deve ser iniciado à escrita. O acesso

(104) Idem, p. 123.

(105) Segundo o Aurélio, o prefixo "a" — "an" tem o significado de "privação", "negação".

ã escrita significa acesso a um universo já constituído, de cujas leis a observância, o conhecimento do código escrito facilita. E, até o presente momento, se constitui uma ilusão o fato de que a extensão da escrita à grande maioria possa significar, para ela, um uso efetivo deste instrumental. A escrita, como instrumento ativo, foi historicamente e continua sendo ⁽¹⁰⁶⁾ privilégio das classes dominantes, apesar da subversão nela instalada através da literatura e do uso cotidiano como veículo de informação e produção de conhecimento. A revolução cibernética tende a desinstalar a escrita na sua função de superar o aqui e agora da oralidade. Por enquanto, porém, as várias instâncias de poder ainda continuam necessitando dela para, nela, presentificadas, exercerem suas funções de controle e de estímulo ao consumo. O ritual em que se constitui a alfabetização, portanto, ainda continua sendo uma etapa da iniciação à uma sociedade hierarquizada, onde a escrita expressa um poder separado de grande parte desta sociedade, um poder que dita leis contra esta maioria, um poder que se alimenta da dominação/submissão. Enquanto o acesso à escrita cria a ilusão de igualdade de oportunidades, de igualdade de direitos, de acesso ao saber e participação do poder, de fato, ela significa a inscrição da desigualdade na sociedade.

Há possibilidade de transgredir esta finalidade historicamente colocada à escrita?

Se o pai ou a mãe analfabetos exigem da Escola que ensine seu filho a ler e escrever o mais cedo e o mais rápido possível, esta reivindicação possibilita no mínimo e hipoteticamente duas leituras e, em consequência duas funções diferentes da pré-escola. Numa leitura, a alfabetização aparece como valor social imediato, de superação da minoridade proclamada, de promessa de futuro, de uma vida melhor, de emprego para os filhos, enfim, de tudo aquilo, que para eles, os pais, fo-

(106) Ver a respeito também o artigo de Haquira Osakabe:- "Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita" in *leira em Crise na Escola - Mercado Aberto*, P.Alegre, 1982 pags 147-152.

ra negado por sua condição de analfabetos. A pré-escola procura rã compensar as deficiências do ambiente sôcio-familiar, investindo num trabalho de superação da *marginalização cultural* e da *insuficiência lingüística* em função de uma preparação para a alfabetização. A escrita ainda continuará dãdiva do poder. E o analfabetizado seguirá com alguma variação, os trilhos dos país.

A exigência dos pais em termos de acesso à leitura e escrita, à escolaridade também pode ser interpretada, passando pelo seu valor social imediato, mas ultrapassando esta, como um instrumento de libertação. A emergência das classes populares e suas pressões, no caso específico, por pré-escolas e creches, apontam para isto. Enquanto no primeiro caso teríamos manifestações de interesse, no segundo teríamos uma manifestação de desejo. Como se situariam a pré-escola e os educadores quando, hoje, dado o contexto histórico, e aceitando como fato que "se faz a revolução por desejo, não por dever"⁽¹⁰⁷⁾ se começa a falar em *escola do povo* ? Sem dúvida que o primeiro passo seria respeitar e levar a sério a reivindicação por uma escolarização e alfabetização manifestas pelas classes populares. Sem esquecer, no entanto, que, não raras vezes, a introjeção do desejo do dominador faz com que desejem a escola que aí está e que conhecem: — a escola de ensinar a ler e escrever com função passiva, de acesso a um mundo já estabelecido, codificado, hierarquizado, imutável em suas linhas-mestras, e ao qual caberia o povo integrar-se como elemento produtivo e útil à conservação e ao progresso (do mundo). Colocado isto, parece evidente que a libertação não se fará através da adoção de estratégias de

(107) DELEUZE, G. e GUATTARI, F., Op. cit., p. 437.

finidas pelo dominador, não atravēs do *domínio do saber do domi*
nador para dominar o dominador . Portanto, não basta abrir a
 pré-escola às classes populares. É necessário revê-la em todos
 os seus mecanismos, em todas as suas estratégias, em todos os
 seus conteúdos, a fim de que o povo tome a palavra, tendo em
 vista possibilitar a fala da criança. Aprender a ler e escrever
 não significará mais, por certo, silenciar a criança. Nem as es
 estratégias adotadas na pré-escola para conduzir à alfabetização,
 mecanismos de controle e inibição da fala. Por certo a dimensão
 do próprio processo de alfabetização deverá ser redimensionado.

Antecipar a alfabetização para a pré-escola seja
 através dos exercícios preparatórios mecânicos, seja através do
 deciframento de letras e palavras e cópia das mesmas — não sig
 nifica atender o desejo da classe trabalhadora de determinar-se
 e determinar sua própria palavra. Significa, isto sim, induzir
 a criança, mais cedo, à observância da Ordem.

2. A PRÉ-ESCOLA E A ALFABETIZAÇÃO

A orientação oficial explícita, do MEC é contrária à alfabetização e mesmo a atividades preparatórias específicas para a mesma na pré-escola. A alfabetização é tida como atribuição das séries iniciais, ou da 1ª série do 1º grau, sendo a idade estabelecida oficialmente para o ingresso no mesmo, a de sete anos. A educação pré-escolar é apresentada como tendo objetivos em si mesma, próprios da faixa etária (...). É uma educação que parte das necessidades e interesses da criança, estimulando sua atividade e o desenvolvimento de sua criatividade, na conquista de sua autonomia (...). Dessa forma, a educação pré-escolar não deve ser vista como "preparatória" para o ensino de 1º grau" podendo, no entanto, "contribuir para sua melhor aprendizagem ao frequentar o ensino de 1º grau, como, de forma indireta, ajudar os sistemas de ensino a diminuir o problema da evasão e da reprovação na 1ª série (...). Na medida em que a educação pré-escolar contribui para que a criança supere problemas decorrentes do baixo nível de renda de seu país, estará gerando efeitos positivos sobre o processo educacional como um todo". (108) Mesmo se, oficialmente, a função da pré-escola não é alfabetizar, ela, em última instância é chamada a sanar o fracasso da alfabetização no 1º grau. E, como a escola de 1º grau - com suas técnicas de alfabetização, sua seletividade

(108) COEPRE/SDE/SEPS - Educação Pré-escolar; Programa Nacional
-junho 1982-MEC-Brasília

- sô é superficialmente questionada, não é de admirar se a pressão sobre a prē-escola reverte, na prática, em negligenciar o "desenvolvimento global e harmônico da criança" (109), em favor de uma preparação à alfabetização, ou mais especificamente, à escrita, antecipando para a prē-escola os vícios do 1º grau. O importante será a aquisição de hábitos e atitudes favoráveis à adaptação do aluno à escola de 1º grau e de habilidades tais como as conseguidas através dos exercícios visomotores de treinamento gráfico, pois possibilitarão um resultado visível e mensurável da *eficiência* da prē-escola. Se os fatores internos do fracasso escolar não são levados em conta, menos ainda se cogita na necessidade de alterar os fatores externos. Estes - baixo nível de renda dos pais, desnutrição, saúde ... - são vistos deterministicamente como um dado deplorável que influi negativamente na escolarização mas cuja única forma de superação ou amenização se encontra na própria educação escolarizada. "Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória, que vise equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de vagas, mas, principalmente, em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do *currículo escondido*, as crianças das classes média e alta". (110)

(109) Objetivo da educação prē-escolar proposto no Programa Nacional acima citado.

(110) MEC/SEPS - Parecer nº 2.018/74 - CFE - Brasília - 1979 pag. 26.

2.1. COMPENSAÇÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Em quase todos os documentos oficiais, a educação pré-escolar está prevista como educação compensatória. Esta tem origem em programas de educação pré-escolar, tais como a *Operation Head Start*, desenvolvidos nos USA, na década de sessenta. A ambiciosa intenção destes programas era, compensando as deficiências do ambiente familiar da classe baixa, promover, "através de um planejamento científico e cuidadoso de material e técnicas de ensino",⁽¹¹¹⁾ um desenvolvimento psicológico adequado do futuro cidadão, constituindo-se assim numa 'medida preventiva' para contribuir a arradicar la miseria de los Estados Unidos".⁽¹¹²⁾

A educação compensatória chega até nós após quase uma década desde sua aplicação nos USA e ignorando as avaliações críticas destes programas, que, a esta altura, já haviam sido feitas. Convém lembrar que uma maior preocupação com a escolarização das classes populares, entre nós, coincide com a consolidação da Doutrina de Segurança Nacional. Um certo desenvolvimento que assegurasse um mínimo de poder aquisitivo ao povo - e a educação era tida como um meio capaz de promover o desenvolvimento — era indispensável para ampliar o mercado consumidor e para evitar que a insatisfação das classes trabalhadoras se transformasse no fantasma da *agressão interna* - o comunismo. A racionalidade do planejamento e da administração econômica se transferem também para o sistema educacional. A tecnologia educacional se

(111) Patto, M.H. de Souza - "Privação Cultural e educação pré-primária" José Olympio, R.J. 1973 pag 611

(112) Riley, C.M.D. Eppo, F.M.J. - "Assistência al niño pré-escolar - Tradução argentina do original Head Start in Action - Humanitas. Buenos Aires - 1970 pag. 7.

torna a nova coqueluche, instalando o mito da eficiência no ensino. A racionalização do trabalho escolar através da planificação visa obter maior produtividade de ensino. Produtividade esta que deveria implicar não só na redução de custos, na otimização do tempo e dos recursos humanos e materiais, mas sobretudo na obtenção do produto final: trabalhadores eficientes capazes de contribuir para o desenvolvimento econômico-social e bons consumidores de mercadorias, serviços, informações ... Quando o êxito das reformas de ensino, calcadas na concepção empresarial de educação, na *gerência científica*, na *engenharia instrucional*, na *racionalidade da tecnologia educacional*, parece abortar na 1ª barreira representada pela assustadora percentagem de evasão e repetência nas 1as. séries do 1º Grau, o fracasso não põe em questão a estrutura sócio-econômica, nem tampouco o modelo pedagógico, mas é atribuído à deficiência das crianças provenientes da classe sócio-econômica baixa. Torna-se necessário agir sobre estas, antes de seu ingresso na classe de alfabetização. A Educação pré-escolar começa a constituir-se numa preocupação oficial.

As poucas e isoladas vozes que se levantam, no nosso meio, para estudar a educação pré-escolar, denunciam principalmente seu caráter compensatório, ⁽¹¹³⁾ isto é, denunciam a

(113) Citaremos como exemplos:

Kramer, Sonia - A Política do Pré-Escolar no Brasil - A Arte do Disfarce - Achiamé, P.J. - 1982.

Ver também da mesma autora: "Privação Cultural e educação compensatória" em Cadernos de Pesquisa - agosto - 1982 nº 42. Fundação Carlos Chagas S.P. pag. 54-62.

Ferrari, Alceu R. - Distribuição de Oportunidades de Educação Pré-Escolar no Brasil: Proposta oficial e Realidade - in MEC-Boletim Informativo sobre o pré-escolar - nº 7 abril - 1983.

política oficial de educação pré-escolar dirigida às classes populares, educação que visa compensar *deficiências*, *carências* — em especial as linguísticas e culturais — que estas crianças trariam de suas famílias e de seu grupo social. Sem dúvida estas análises são importantes e devem ser aprofundadas, principalmente no saldo positivo que delas resultam. Assim, ao criticar a noção de *privação*, *deficiência*, *marginalização* — psico-neurológica, linguística, cultural ... que deveriam ser compensadas em direção a um modelo único e discutível — alertam para as diferenças existentes, em crianças de classes sociais diferentes. Diferenças que o professor desconhece e às quais sobrepõem migalhas de um saber e de uma cultura dita *universal* que diluídamente chegam a ele através dos cursos de magistério, do livro didático, através dos pacotes instrucionais baixados pelas instâncias burocráticas do sistema de ensino. E neste percurso da fonte até o professor, o saber é fragmentado, selecionado, adaptado, facilitado, reorganizado segundo *graus de dificuldades*, redistribuído em diversas disciplinas, cursos, séries.

A educação que veicula este saber rarefeito e controlado ainda pode ser considerada como compensando, com a cultura dominante, as *deficiências* das classes populares? Até que ponto o cientificismo dos programas de estimulação, de aceleração, de compensação, fornecem subsídios para a indústria de livros e materiais didáticos, passando esta, ao menos em parte, a redefinir em seu próprio interesse os objetivos educacionais? Será que as estratégias que surgiram ou se aprimoraram a partir

da concepção de educação compensatória, conjugada à racionalidade da tecnologia educacional, aliada à visão behaviorista de desenvolvimento, de programação de comportamentos humanos ou mesmo à interpretações e aplicações da teoria piagetiana¹¹⁴, já não ultrapassam em muito uma área de atuação definida por uma política de educação dirigida às classes populares, estendendo-se às outras classes, como mostra a sua difusão nas escolas particulares? As faltas, as carências, as ausências então já não seriam uma patologia apenas restrita à uma classe social, porém mais uma condição criada, por um lado, pelo Capital para garantir sua autosustentação e que não se pode dar o luxo de excluir os consumidores da classe média neste novo mercado criado pela descoberta da criança; por outro lado, pela capacidade da microfísica do poder em criar constantemente novos mecanismos de controle na sua incansável tarefa — e aqui se estabelece sua conexão com o Capital — de produzir corpos e almas submissas e produtivas?

Desconfio que a maioria das pré-escolas, ao contrário de seus objetivos explícitos, exercem como função — muito mais do que possibilitar à criança o acesso à linguagem e ao saber dominantes — dificultar e empobrecer um encaminhamento efetivo do processo de alfabetização, se não chegarem mesmo a contribuir para a exclusão do aluno das classes populares nas 1^{as} séries do 1º grau. O aluno das classes privilegiadas têm a seu favor outros mecanismos extra - ou para —

(114) Creio que Piaget dificilmente concordaria com certos programas de *estimulação*, de *aceleramento*, de *enriquecimento* que dizem apoiar-se em sua teoria.

escolares para garantir seu sucesso.⁽¹¹⁵⁾ Centradas nos aspectos técnicos — coordenação motora, percepção visual e auditiva, exercícios de progressão cursiva ... — fazem do próprio processo de alfabetização uma caricatura, que desemboca, quando muito, numa cópia cada vez mais exata de sinais gráficos e na identificação dos mesmos. Mesmo que cheguem ao domínio do alfabeto, estas crianças serão candidatas à repetência e evasão uma vez que a leitura e escrita mecânica não lhes fornece o instrumental necessário para a própria aprendizagem escolar ; serão analfabetos potenciais, uma vez que se lhes priva de uma leitura e escrita inseridas significativamente em suas vidas, capaz de serem usadas de forma inteligente e produtiva.

(115) No nordeste temos a instituição *banca* onde os alunos que podem pagar, fazem as lições de casa. São verdadeiras escolas paralelas para providenciar que o aluno *passe de ano*. Mas que isto não é privilégio do nordeste, nos mostra uma reportagem (Suplemento Feminino - O Estado de São Paulo - 28/8/83 — "Onde reforçar os estudos") sobre a Presença Atividades Complementares onde as crianças em turno suplementar à escola, no período de 14 às 18 horas, recebem acompanhamento às lições, fazem balê, judô, artesanato, pintura ... e são levadas a passeios. Além da instituição de aulas particulares, devemos levar em conta as outras condições que seu próprio ambiente e sua situação social lhes oferecem.

3. EM QUE SE CONSTITUEM OS EXERCÍCIOS PREPARATÓRIOS ?

Em páginas anteriores aludo várias vezes a atividades consideradas preparatórias para alfabetização e desenvolvidas comumente nas pré-escolas. Não é objetivo deste trabalho, fazer um levantamento e uma análise abrangente do material didático utilizado para o fim acima mencionado, mas apenas exemplificar em que se constituem os exercícios preparatórios. Um exame sumário indica que são *variações sobre um tema* — isto é, as diferenças entre os manuais elaborados por autores diferentes não são tão grandes como se poderia supor. De uma maneira geral eles visam desenvolver *habilidades fundamentais* à alfabetização e se propõem deixar a criança *pronta* para tal. A pré-escola, aparelhada com a maquinaria do material didático é vista como uma indústria de base que trabalha a *matéria prima* (a criança), separando-lhe impurezas, aperfeiçoando-lhe qualidades específicas (habilidades, atitudes), de cujo resultado (a prontidão) se supõe depender a otimização dos futuros processamentos (alfabetização, aprendizagem escolar) e produtos daí resultantes — a pessoa com saber escolarizado.

Para aprender um pouco do que se passa nesta indústria de base elegi o SIDEPE - Sistema de Estimulação Pré-Escolar. (116)

(116) Cunha, Nylse H. Silva e Castro, Jacy M. Correa - SIDEPE - Sistema de Estimulação Pré-Escolar - 2ª ed. - Cortez, S.P. - 1981-198 pags.

OBS. - Ao fazer citações deste manual não irei recorrer a notas de rodapé mas simplesmente indicar a página no próprio corpo do texto.

O motivo é simples: — enquanto outros programas apresentam vários volumes, o SIDEPE consiste apenas no manual do professor, um livro de exercícios e o material pedagógico (placas perfuradas, cartões com formas geométricas, baralhinho ...).

O material SIDEPE, comparado a outros do gênero, tem uma apresentação despretenciosa (as ilustrações do SIDEPE não são coloridas). Seria um material pobre para escolas pobres? ... Procuro verificar para que tipo de crianças especificamente ele se dirige, mas só encontro referências genéricas, universais abstratos: - *a criança, o aluno*. Não existem para este programa, como aliás para nenhum dos pacotes instrucionais, crianças situadas geográfica e historicamente, nem inseridas num contexto sócio-econômico-cultural específico, o que aliás é coerente com a própria natureza autoritária, impositiva, niveladora, generalizadora destes pacotes.

Tanto o SIDEPE como a maioria dos outros programas para este nível, ocupam-se com coordenação visomotora; percepção visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa; lateralidade; orientação espacial e temporal; esquema corporal ... A maior diferença parece consistir numa sofisticação maior de uns — colorido intenso, ilustrações mais caprichadas e maior pobreza de outro — falta de colorido, ilustrações descuidadas.

Vejamos então o que são estas atividades preparatórias para a alfabetização, que estamos tentando entender, tendo como subsídio principal o material do SIDEPE, mas que se encontram, como já dissemos, com algumas variações nos demais programas que colocam como objetivo da pré-escola a prepara-ção para a alfabetização.

3.1. MATERIAL SIDEPE - ASPECTOS GERAIS

Na introdução a proposta é apresentada como "tentativa para proporcionar ao professor e à criança recursos que enriqueçam o processo educativo, favorecendo a estimulação do desenvolvimento do potencial do aluno, ao tempo em que proporciona maiores possibilidades de auto-ajustamento e participação social". (SIDEPE, pag. 11). Estas palavras me fazem por momentos sonhar com crianças curiosas seguindo a corrida frenética das formigas; deslumbrando-se diante do broto de aveia para descobrir que também os vegetais são crianças algum dia; construindo-se compenetradas nas estradas, túneis e bolos de areia e terra; cobrindo folhas, quadros de giz ou asfalto - não importaria a superfície - de imagens de um mundo novo - não o Admirável Mundo Novo da vida aprisionada pela racionalidade perfeita que Huxley previu - mas aquele que é tão velho como a humanidade porém sempre novo porque renova em cada criança que manifesta a vida que não se quer aprisionada. Afinal não é algo semelhante que sugerem por ex., palavras como *potencial do aluno* - a não ser que aluno seja um ser essencialmente diferente de criança -, ou *possibilidades de auto-ajustamento e participação social*? A aparente abertura destas palavras é destruída na página seguinte quando é colocado que as atividades do programa visam "atitudes, habilidades necessárias à prontidão global" (SIDEPE-pag.13). Palavra dura esta, *prontidão global*. Faz lembrar exércitos perfilados de alerta ...Homens treinados em robôs

para destruir vida, não importando qual. Creio que este tratamento de choque me foi útil. Fico de sobreaviso para não deixar-me impressionar por palavras mansas, domesticadas, que nós, pedagogos empregamos tão levianamente e que fazem com que, mesmo usando a mesma terminologia, estejamos longe de atribuir o mesmo significado às palavras.

Alguns parágrafos abaixo vejo que o SIDEPE propõe uma múltipla abordagem do conteúdo, que abrange quatro níveis: - 1º Atividades vivenciadas, 2º Atividades com Material, 3º Atividades Gráficas, 4º Atividades Recreativas" (SIDEPE pag. 13). Novamente me defronto com palavras bonitas, mas não me iludo. De que maneira uma atividade poderá ser *recreativa* se não foi vivenciada? Como uma atividade, seja *com material* ou *gráfica* ... poderá ser atividade se não for vivenciada? Porque esta compartimentalização, porque esta dicotomia entre o lúdico e o não lúdico, entre o vivenciado e o não-vivenciado? Antes de nós determos em cada um dos quatro níveis de atividades que o programa apresenta, creio que seja útil examinar alguns aspectos gerais.

No contexto SIDEPE o professor é mero executor de um programa que se oferece pronto "Neste livro o professor encontrará a descrição detalhada de todas as atividades propostas e de seus objetivos específicos. Com isto pretende-se que antes de iniciar um exercício, o professor já esteja ciente dos objetivos que a atividade deve alcançar. Antes da apresentação de cada série de exercícios, há um texto explicativo

sobre o conteúdo com o qual irá trabalhar" (SIDEPE pag. 17) O porquê, o quê, o como do fazer pedagógico já estão determinados. O lugar do professor é substituído pelo livro didático. Teleguiado pelo programa (e por aqueles que o fabricam e vendem), centrando-se nas fórmulas dos exercícios, o professor empresta a sua voz para concretizar comandos. É desapropriado do direito de estabelecer uma relação viva e direta com crianças concretas, singulares, uma vez que as *atividades* - exercícios vêm programadas em função de uma *prontidão* padronizada para todos os alunos. E as relações professor-alunos se fazem via estes exercícios visando a aprendizagem do *aluno* - este universal abstrato - que não dá conta da multiplicidade das personalidades das crianças concretas que compõem uma turma, nem das necessidades e dos interesses que estas, individualmente ou em grupo, pudessem manifestar. O professor não pode realizar-se como professor enquanto trabalhador, enquanto pessoa, uma vez que escapam de suas mãos quaisquer determinações sobre os meios, os processos e finalidades de seu trabalho. Privado de sua capacidade de decidir, de planejar, de pensar um encaminhamento específico das aulas conforme as solicitações do grupo, de criar situações de ensino-aprendizagem ..., ele se vê imerso num contexto que dificilmente convida a um empenho pessoal.

Facilmente o professor é criticado por incompetência, desinteresse, falta de consciência... Poucas vezes se pensa sobre os mecanismos que, se não impedem, ao menos não o solicitam a mostrar sua capacidade. As relações com o aluno

tenderão a ser coisificadas. O professor-operário, reificado pelo seu processo de trabalho, ativa a maquinaria onde os exercícios ocupam um papel de destaque e que moldam a criança em função de um produto final - um aluno *pronto* para ser alfabetizado. As dedicatórias na página inicial: "A você, professor, que quer crescer para estar a altura da criança" e "A você, criança, que, em nome do progresso de nossa civilização, perdeu o tempo e o espaço para brincar" só podem ser entendidas como amostras de humor-negro neste contexto.

Para avaliarmos os efeitos deste fazer pedagógico é útil lembrar a noção de paradigma apresentada por T. Kuhn e do qual já tratamos anteriormente.⁽¹¹⁷⁾ O *paradigma científico* (que direciona o olhar para determinados aspectos e exclui outros) que subjaz aos programas preparatórios para a alfabetização, como o SIDEPE, tem por pressuposto de que os elementos técnicos que compõem a prontidão sejam o cerne para uma alfabetização bem sucedida e que os mesmos devam ser adquiridos através de treino específico. Estes pressupostos impedem um questionamento da necessidade destes treinos, da noção de prontidão e mesmo da concepção de alfabetização que a ela subjaz. O olhar focalizado na preparação para a alfabetização impede, por outro lado, de verificar se não existiriam outras prioridades para esta faixa etária. Os efeitos para a criança, examinando apenas sua relação com a leitura e a escrita, só poderão ser contra-produtivos. Treinada na pré-escola a cobrir e copiar mecanicamente linhas e formas, esta atitude irá

(117) Ver parte II - 2.6. - O trabalho com sucata e o brin -
quedo pedagógico

se prolongar na escola de 1º grau onde passará a copiar palavras e textos sem entender ou procurar entender o que os mesmos dizem. Devido a ênfase dada aos exercícios preparatórios e à característica dos mesmos se formará na criança uma determinada concepção e valoração da leitura e da escrita como um fazer desvinculado do contexto e de sua própria vida, algo desinteressante, e que nada acrescentam às suas necessidades de informação, expressão e comunicação.

O Conteúdo Programático

Antes de abordar aspectos específicos, é conveniente apresentar uma visão geral do programa do SIDEPE. Para tal transcrevo os tópicos do *conteúdo programático* assim como constam no sumário do livro. Para cada subtópico são previstos exercícios que seguem a uma hierarquia, os quatro *níveis* já antes mencionados: 1º Atividades vivenciadas, 2º Atividades com material, 3º Atividades gráficas, 4º Atividades recreativas. Segue abaixo o esquema do programa.

Atitudes e habilidades

Hábitos higiênicos

Hábitos posturais

Hábitos sociais

Habilidades motoras

Coordenação dinâmica geral

Coordenação dinâmica manual

Coordenação viso-motora

Imagem Corporal

Conscientização do próprio corpo e suas posições

Orientação Pessoal

Comunicação

Por outros meios de expressão

Comunicação não verbal

Comunicação gestual

Comunicação verbal

Estimulação sensório-motora

Percepção tátil

Percepção tátil-térmica

Percepção tátil-bárica

Percepção olfativa e gustativa

Percepção auditiva

Percepção visual

Orientação e Estruturação têmporo-espacial

Orientação e estrutura temporal

Orientação e estruturação espacial

Estimulação das operações do pensamento

Atenção e Concentração

Memória

Memória visual

Memória auditiva

Memória espacial

Memória motora

Pensamento lógico

Imaginação e Criatividade

3.2. ATIVIDADES VIVENCIADAS

As atividades vivenciadas "são propostas considerando-se a importância das ações experimentais (...). Nessa vivência com seu próprio corpo, ela (a criança) trabalha com o cognitivo, quando constrói seus esquemas de ação e concentra-se neles e, com o motor, quando exercita movimentos propostos. Deste modo, as atividades vivenciadas constituem experiências interiorizadas e assumidas pela criança, levando-a, através da ação do seu Eu corporal, ao conhecimento do mundo exterior" (SIDEPE, p.14). De maneira geral a citação acima parece embasar-se na teoria interacionista-construtivista de Piaget, e de fato encontramos seu nome arrolado na bibliografia do Manual. Porém, faria Piaget a distinção entre o cognitivo e o motor como é feito acima? Concordaria ele com "exercitação de movimentos propostos"? E mais, com a fragmentação de atividades em: vivenciadas, com material, gráficas, recreativas? Por certo que não.

Vejamos alguns exemplos de atividades categorizadas como sendo *vivenciadas*. (118)

(118) Os exercícios serão escolhidos pela incidência de contradições e segundo o critério da recorrência não só neste material como também em outros similares e em práticas pedagógicas.

3.

3. VIVENCIADA

Objetivo — Valorizar os hábitos de higiene relacionados a roupas de uso. Facilitar a verbalização através de respostas orais.

Material — Página n.º 1 do Caderno de Atividades.

Desenvolvimento — A professora deverá levar os alunos a observar as gravuras e a responder às questões:

- Quem está brincando?
 - Quem está trabalhando?
 - O que a mulher está fazendo? Por que ela faz este trabalho?
 - O que ela faz *antes* de estender a roupa no varal?
 - O que ela fará *depois*?
 - Por que é necessário que lave a roupa?
- (Resposta: Evita a transmissão de doenças, etc...).

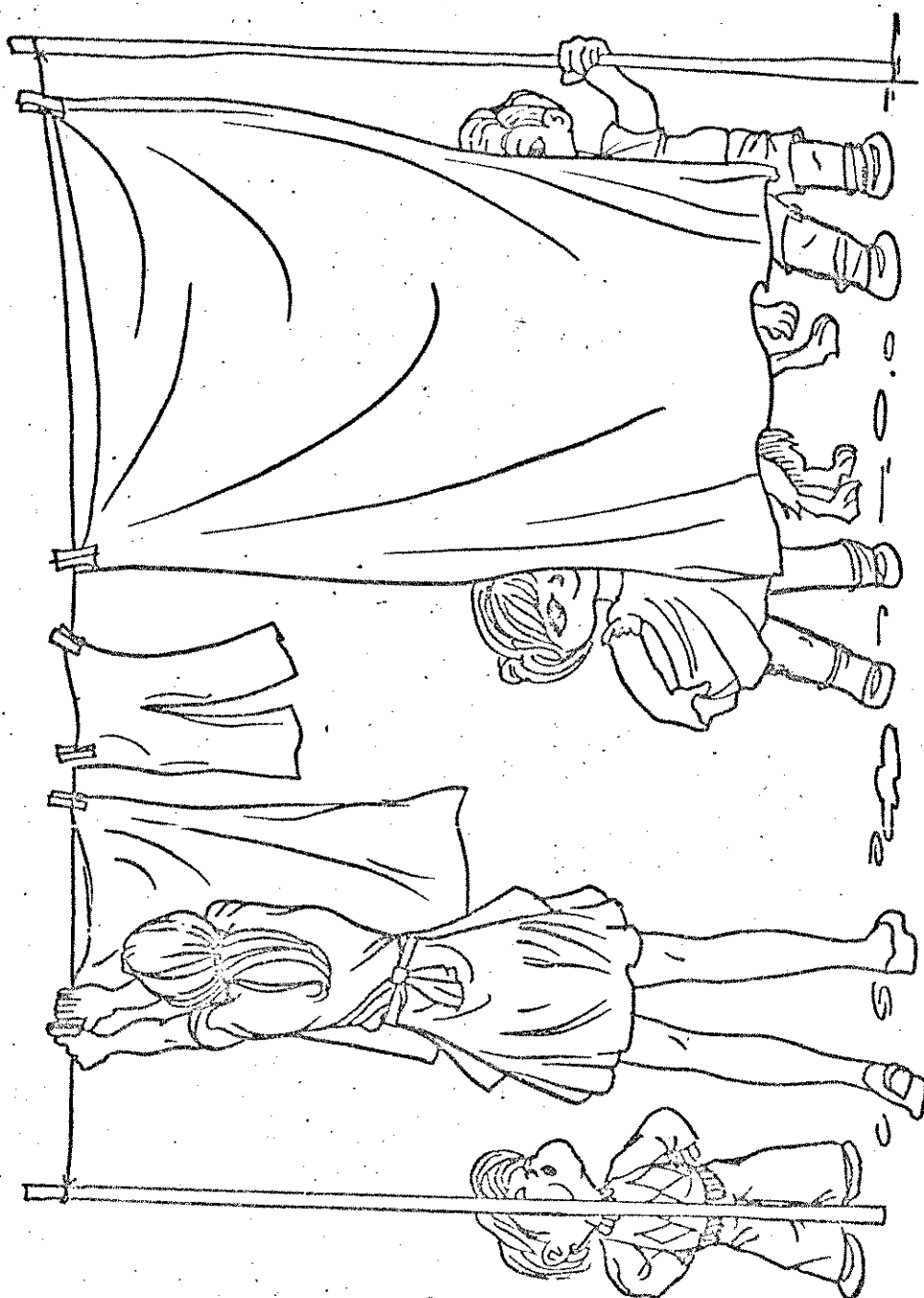
22

O exercício está em total contradição com o que as autoras expuseram acima a respeito de "atividades vivenciadas". Não há aquilo que Piaget chama de conhecimento físico, uma vez que não há ação da criança sobre o objeto para descobrir suas reações à ação. A *atividade* da criança se resume num verbalismo dirigido, sem relação à sua experiência vivencial dentro de seu contexto social concreto, uma vez que se dirige a uma representação caricatural de fatos e ações supostamente praticadas ou presenciadas pela criança. Uma atividade que se diz *vivenciada* substitui, através de uma ilustração que apresenta uma cena não situada no tempo e no espaço, a experiência viva. Impede o desejo de agir e, agindo transformar, conhecer, obrigando a uma passiva contemplação. Sonega as falas das crianças, a valorização de seus saberes, de sua cultura em função de um estéril exercício programado de perguntas-respostas.

Seria o caso de perguntar se o fato de lavar roupa é o suficiente para evitar transmissão de doenças. Basta pensar nas condições de muitas favelas sem água encanada e onde a roupa é la

Observe o desenho e responda às perguntas da professora.

Habitos Higiênicos
Imagem corporal



vãda em corrêgos altamente poluídos, na fome que mina a resistência contra doenças, nas habitações infestadas de ratos e que não abrigam do frio e da chuva... sem falar nas regiões onde desperdiçar água com lavagens de roupa seria um luxo imperdoável, quando a prioridade é não morrer de sede.

Mas mesmo pressupondo-se que lavar roupa é um hãbito social amplamente difundido e que a criança traz esta experiência de casa, porque impor a ela uma ilustração com uma imagem dissociada da realidade ? Por que não deixar que as crianças relatem suas experiências a respeito do assunto ? Conforme a classe social, conforme a proveniência : zona rural/urbana, apartamento/casa, centro/favela... as experiências serão diferentes. Os diversos processos empregados: - lavar roupa no rio, na bacia, no tanque, na máquina de lavar, na lavanderia - os processos químicos. Uso do sabão em barra, sabão em pó. Procedimentos tais como: quarar, esfregar, bater, ferver, enxaguar, torcer. Secar - efeito do vento e do sol, a ação da secadora... Os ruídos e movimentos das máquinas, da água... Por que não aproveitar e fazer com que as crianças observem e auxiliem a servente da escola na lavagem dos panos de limpeza... A profissão de lavadeira... O mundo mágico das bolhas de sabão... Brincar com água... Água limpa - água suja. Canções, histórias, poesias... relacionados com o tema etc., etc.

11.

3. VIVENCIADA

Objetivo — Conseguir atenção dirigida aos *movimentos de marcha* e melhor coordenação entre braços e pernas. Perceber diferenças na intensidade dos sons. Sentir a mudança de tonicidade dos membros inferiores. Treinar a decifração de códigos.

Material — Nenhum.

Desenvolvimento — Pedir aos alunos que marchem pela sala de maneira normal. Ao comando "passos leves", andar com passos bem leves, evitando o ruído sobre o solo. Ao comando "passos pesados", marchar batendo com os pés no chão.

Variação I — Introduzir códigos sonoros, combinados com as crianças. Exemplos:

ao falar "aaa..." = passos leves.

ao falar "ooo..." = passos pesados.

ao falar "eee..." = passos normais.

Variação II — Inverter os códigos sonoros, o professor marchando e mudando os comandos, seguido pelas crianças. A codificação será a mesma da variação precedente, só que a sonorização deverá ser posterior à execução dos tipos de marcha.

Exemplos: — "aaa..." passos leves.

"ooo..." passos pesados.

"eee..." passos normais.

Depois deste exercício a criança terá treinado duas maneiras de andar, o que aos seis anos - faixa etária a qual se destina o programa - não se constitui obviamente em grande façanha. Normalmente, nesta idade, a criança já assimilou, há muito, estas marchas sem necessitar de *lições* específicas. Estas, como as vemos neste exercício, ao invés de melhorar a marcha, deixando os movimentos mais fluidos, soltos, facilmente colaboram para inibir na criança o prazer e a confiança nos seus movimentos, cerceando a expressividade espontânea de seu corpo, impondo-lhe movimentos estereotipados. Parece evidente que o proposto, tão longe do faz-de-conta lúdico desta idade, é antes de tudo um pretexto para levar a criança a obedecer a comandos, condicioná-la a

sinais arbitrários, sem significado, mas aos quais ela deverá reagir mecanicamente. Esta *atividade vivenciada* parece antes um exercício bolado por um adestrador de animais de circo ou de um militar para disciplinar soldados, do que por pedagogos - ou será que as diferenças entre os três não são tão grandes quanto nossa concepção romântica de educação supõe ? Com o treinamento de decifração de códigos (vide objetivos) se pretende preparar para a leitura e a escrita. Da mesma maneira mecânica como ela bate o pé no chão ao escutar *ooo*, a criança copiará a palavra ditada pelo professor. Palavra-sinal. Palavra-comando. Movimentos padronizados, atividade sem sabor. Não há nada que solicite a criança em sua atividade, em sua inteligência, em sua imaginação. A submissão e a inibição do potencial expressivo passam pelo corpo e através de exercícios aparentemente inocentes como este.

Já frisei em páginas anteriores que o movimento, a exercitação corporal é uma necessidade vital nesta idade. Nos seus jogos espontâneos a criança se utiliza por exemplo, de passos leves para aproximar-se, sem ruído, do colega escondido, ou quando se transforma em ladrão que toma cuidado para não ser surpreendido. A observação da brincadeira espontânea da criança daria ao educador pistas para propor situações que levariam a atividades não contra mas a favor da expressão infantil. Movimento-expressão do corpo cuja finalidade primeira é estar bem consigo mesmo.

13.

5. VIVENCIADA

Objetivo — Conseguir a *Coordenação dos membros superiores e inferiores* em deslocamentos quadrupédicos.

(Os exercícios de marcha já visaram o mesmo tipo de coordenação na posição vertical, em pé.)

Material — Nenhum.

Desenvolvimento — A professora deverá levar a criança a deslocar-se "em quatro patas", imitando animais. Se necessário, o professor deverá fazer a demonstração ou associar as posições a figuras de animais nas suas posições naturais. Exemplos:

Cachorro — Deslocar-se como se estivesse engatinhando como um bebê.

Cachorro com a pata machucada — Deslocar-se imitando um cão que tivesse a pata machucada, isto é, flexionando um dos braços, o qual não deve tocar o solo.

O mesmo exercício pode ser feito levantando-se uma das pernas, como se a "pata traseira" é que estivesse doente.

Gato — Deslocar-se usando como apoio as mãos e os pés, sem usar o apoio dos joelhos.

Urso — Posição quadrupédica com os joelhos apoiados no chão (como a posição estática do cachorro). Ao deslocar-se fazê-lo pesadamente, com um lado do corpo de cada vez (braço direito junto com a perna direita, braço esquerdo com a perna esquerda).

Macaco — Deslocar-se na ponta dos pés e com o apoio das mãos no chão, os quadris bem elevados e a parte superior do tronco em plano inferior.

Tartaruga — Deslocar-se lentamente de joelhos com os braços flexionados e antebraços apoiados no solo, mantendo o tronco bem curvado.

Girafa — Deslocar-se nas pontas dos pés, os braços elevados verticalmente, mãos espalmadas e unidas com os polegares retesados para o alto.

Vale a pena comparar este exercício com o que as autoras escrevem referente à expressão corporal: - "as atividades expressivas envolvem participação física, intelectual e emocional, impulsionadas pelo interesse criador" (SIDEPE, p.75). E pouco adiante: "A pré-escola deverá respeitar esta expressão verdadeira de cada educando e procurar estimulá-la..." (SIDEPE, p.76). E ainda: "As dramatizações infantis favorecem o desenvolvimento sócio-emocional, na medida em que possibilitam a expansão das emoções, sentimentos e necessidades". (SIDEPE, p.77). É evidente que

no exercício muito pouco destes enunciados bonitos tem possibilidade de se concretizar. Quando a professora faz *demonstrações* de posturas e movimento, quando apresenta modelos através de figuras de animais, quando determina verbalmente posições de braços, pernas, mãos, pés... ou quando solicita a *imitação* - não há estímulo e tão pouco *respeito* pela expressão da criança, nem possibilidade de "desenvolvimento criador, sócio-emocional, intelectual" ... uma vez que uma fórmula padronizada, estereotipada é imposta autoritariamente. Um modelo requer um aperfeiçoamento em sua própria direção (do modelo) daquilo ou daqueles a ele submetidos. É ele que determina o certo e o errado, que obriga a correções através do "exercício, transformado em elemento de uma tecnologia política"⁽¹¹⁹⁾, de tal forma que o estado, processo ou o ser original desaparecem estagnados sob a superposição de uma segunda natureza. Como a máscara que não só oculta mas asfixia o verdadeiro rosto - a vida. Máscara prematuramente mortuária de morto-vivo que evita, debaixo de espessa maquiagem, a escritura de sulcos-rugas da dor e da alegria de toda uma história pessoal por produzir.

O exercício transcrito acima incorre, ao meu ver, em vários equívocos:

a) que se possa departamentalizar para fins didático-pedagógicos o movimento da criança (e a própria criança) em exercícios de coordenação motora de um lado, e de outro, os de expressão corporal - encaixando-se o exercício em questão no primeiro compartimento⁽¹²⁰⁾. Exercícios específicos de coordenação mo

(119) Foucault, M. Vigiar e Punir, p.146.

(120) Algo parecido fazem certos professores de português quando pretendem primeiro instrumentalizar o aluno com normas gramaticais e exercícios estruturais de língua para torná-lo apto a produzir textos.

tora não conduzem nem à coordenação motora, ou melhor, podem conduzir somente a movimentos coordenados por subordinação à semelhança daqueles produzidos pela máquina-motor, cadenciados por um ritmo uniforme, nunca alterado e externamente regulado. Ritmo de uma organização técnico-cerebral que se impõe à criança, ao corpo, ao movimento e que, paulatinamente, se sobrepõe e tenta descompassar um ritmo mais profundo, um pulsar animal subterrâneo que se dilacera aprisionado em organismo pelo ordenamento racional - psicológico.

b) que o desconhecimento do movimento de um animal ou do animal em si (como por exemplo, o urso), possa ser superado: - recorrendo a figuras de animais: - a figura é estática em oposição ao dinamismo do movimento exigido da criança, - dando um modelo corporal ou verbal de postura e movimento do animal. Em ambos os casos se impõe uma imagem mediatizada pela visão do fotógrafo ou desenhista (no caso da ilustração) ou pela visão do professor (no caso do modelo postural ou verbal). Imagem que se supõe agir como estímulo sobre a criança e ao qual ela deve responder com um reflexo condicionado à semelhança de um espelho. A criança, quando muito, imitará uma imagem abstrata de urso copiada da ilustração ou da postura da professora. Neste caso, nem mesmo imitará o urso mas a professora caricaturizada em urso. Tal situação impede a criança de agir sobre o objeto do conhecimento em si, de estabelecer a sua relação pessoal e intransferível de conhecimento com o mesmo. Relação de conhecimento que, obviamente, não passa somente pelo cérebro.

c) supondo-se que a criança conheça o animal. Por exemplo, já tenha experienciado o gato positivamente como companheiro de brincadeiras ou negativamente, sendo agredido por algum - para simplificar grosseiramente a gama variada de possibilidades -,

na certa esta vivência não poderá ser esquematizada uniformemente por um "deslocar-se usando como apoio as mãos e os pés, sem usar o apoio dos joelhos" (vide exercício). A "compreensão real de uma ação implica na reinvenção pelo sujeito"⁽¹²¹⁾. Reinvenção que se faz, no caso, na produção da expressão-corporal/dramática — em que a criança tenta reelaborar o seu conhecimento, a sua relação afetiva com o animal, e pela qual passa a sensação do ser-animal, do ser-gato, de sensualidade, de ferocidade... A sensação é o contrário do fácil, do clichê, do "sensacional" (...). A sensação tem uma face voltada para o sujeito (o sistema nervoso, o movimento vital, o "instinto", o "temperamento", todo um vocabulário comum ao naturalismo e a Cézanne), e uma face voltada para o objeto⁽¹²²⁾. Desta forma, todo chamamento à imitação, "ao deslocar-se como se estivesse" é um truque que leva à farsa, à representação, pela criança, de uma imagem falscada, à simulação de algo que lhe é exterior. Coisas que são estranhas à brincadeira dramatizada infantil, onde a criança é o cachorro que anda, late, brinca, morde, sofre..., onde suspende por momentos, seu ser-criança para fundi-lo ao do personagem que encarna e que abandona com a mesma facilidade com que o assumiu.

Isto não tem nada a ver com o receio manifestado por certas pessoas, que vêem nisto uma possibilidade da criança perder o *senso de realidade*. Pois, terminado o jogo, a criança dirá que *foi só de brincadeirinha*, enquanto que durante o mesmo, ela leva a sério a metamorfose. Vale para o jogo dramático o que Deleuze escreveu em função da pintura: "não é um arranjo, uma

(121) Geraldi, Corinta M.G. "Subsídios para a análise de contradições presentes no Ensino de Matemática": UNICAMP - Faculdade de Educação - 1980, p.36.

(122) Deleuze, G. Francis Bacon - Logique de la Sensation - op. cit., p.27.

conciliação do homem e do animal, não existe uma semelhança, existe uma identidade de fundo, isto é, mais profunda do que toda identificação sentimental: o homem que sofre é um animal, e o animal que sofre é um homem⁽¹²³⁾. Esta identidade de fundo, palpável na criança - para quem o animal é companheiro - não aflora tão facilmente no adulto. A relação adulto-animal é marcada pela dominação do *irracional*, instintivo, pela razão. O adulto se vê como o ser supremo da criação chamado a subjugar esta, a utilizá-la, a destruí-la se for preciso. Este desrespeito, este desprezo não se restringe à natureza exterior a ele, mas se estende à seu próprio ser-animal, ser-natureza. Não compartilho da desconfiança daqueles que, em nome de um *realismo* muito adulto, pragmático, duro, evitam qualquer atividade ou história que tenha como personagens, animais. O receio de estas veicularem a ideologia dominante e encobrirem a realidade sócio-econômica capitalista "por certo tem razão de ser se pensamos na avalanche de historinhas-de-ensinar-menino-a-ser-bonzinho e dos Patinhos gananciosos - e no uso que nelas se faz dos bichinhos. Isto porém não é motivo de posicionar-se negativamente diante todas e quaisquer histórias ou dramatizações em si que envolvam animais.

(123) Deleuze, G. Francis Bacon - Logique de la Sensation, op. cit., p.27.

29.

2. VIVENCIADA

Objetivo — Obter descontração da musculatura das mãos e dos dedos, obter um traçado menos tenso e de melhor qualidade.

Material — Nenhum.

Desenvolvimento — Mostrar às crianças como se pode deixar as mãos "bem moles". Balançar as mãos em todas as direções com o punho bem solto. Balançar as mãos lateralmente, bem soltas, de um lado para outro, "como se fossem um sino". Pedir às crianças que imitem os diversos tipos de relaxamento manuais.

Variação — Executar o exercício com os olhos fechados, para maior concentração e conscientização das sensações.

30.

3. VIVENCIADA

Objetivo — Dar maior desenvoltura e independência aos dedos, melhorar a habilidade manual, preparar para os exercícios de preensão, colaborar para a elaboração da Imagem Corporal ao nível das mãos.

Material — Nenhum.

Desenvolvimento — A professora deverá se colocar de maneira que todas as crianças possam ver suas mãos, que irão executando os exercícios, como modelo. Ao mesmo tempo serão dados os comandos verbais, no mínimo cinco vezes cada movimento, para que as crianças os executem.

Seqüência — Abrir e fechar as duas mãos, simultaneamente.

Abrir e fechar as mãos, uma de cada vez.

Afastar os dedos em leque, juntá-los novamente.

— Tocar cada dedo com o dedo correspondente da outra mão (polegar contra polegar, indicador contra indicador, e assim sucessivamente).

— Tocar cada dedo com o polegar, em seqüência: mínimo, anelar, médio, indicador.

Variação — Executar os mesmos movimentos com os olhos fechados.

Repetem-se características de exercícios anteriores:

- exercícios específicos para fins específicos: habituar a criança a pegar o lápis e manuseá-lo na escrita;
- modelo visual - comando verbal emitidos pelo manual através da professora.

Vejamos o exemplo nº 29. É evidente que a mão descontraída produz um melhor traçado. Porém é de se perguntar se a

obrigação de copiar os gestos da professora e a preocupação em não errar o exercício, não poderá levar a uma tensão adicional que repercutirá na mão? E no mais, obter um traçado menos tenso é um objetivo muito limitado, dado o potencial expressivo das mãos. As mãos dançam, brincam, se escondem, se procuram, se encontram, se tocam, se reconhecem, se acariciam, se abraçam e entrelaçam, se agarram, brigam, se agitam, se afastam, se perseguem, se cansam e descansam...

É o corpo que é a fonte do movimento que se propaga, que faz vibrar e que impulsiona a mão. O fascínio que exercem os movimentos livres da criança e que são qualificados de espontâneos, graciosos, bonitos, harmoniosos são frutos de um trabalho constante do dinamismo da vida que se afirma no corpo e que, certamente, pouco tem a ver com um comando localizado de uma razão no cérebro, unicamente. Movimentos-liberdade que não se conseguem por um comando externo dirigido ao cérebro da criança que, por sua vez, deverá transmitir a ordem à mão. Esta cerebralidade, esta subjugação do corpo ao comando cerebral, esta organização racional do gesto impede a expressividade, corta os fluxos dinâmicos. O domínio do corpo pelo super-ego, a especialização da mão para a escrita dentro de um processo mais amplo de modelização que a transforma em apêndice de máquina, reflete não só a divisão social do trabalho mas a fragmentação do homem em razão e corpo. A razão que domestica o corpo. É neste sentido que entendo as palavras de Foucault: "a alma é a prisão do corpo", e Deleuze indica na mesma direção: "o organismo não é a vida, ele a aprisiona"⁽¹²⁴⁾. É o espírito que mortifica a carne, a alma que deserotiza o corpo, é a racionalidade que robotiza os movimentos.

(124) Deleuze, G. Francis Bacon - Logique de la Sensation, op. cit., p.33.

Exercícios de motricidade fina ou de *coordenação dinâmica manual* como são chamados aqui, são contraproducentes em vista a uma escritura como produção criativa - uma escritura que, segundo Barthes, "faz do saber uma festa" e onde as "palavras têm sabor" e onde o sabor "faz o saber profundo, fecundo"⁽¹²⁵⁾. Comandar crianças para que abram e fechem as mãos cinco vezes seguidamente, afastar e juntar os dedos ... (vide exercício nº 30) é muito antes acostumá-las a um fazer destituído de sabor e saber, um fazer imbecilizador, que prepara, isto sim, a escrita como atividade mecanizada, fragmentada em operações parciais onde o sujeito não escreve o texto no contexto de sua vida, mas a escrita se inscreve no sujeito sujeitado.

Ouçõ alguẽm constatar pragmaticamente: - "tudo bem, mas para aprender a escrever, a criança necessita de uma certa habilidade manual" - Concordo. Não sou contra o fato da mão adquirir maior habilidade, destreza, flexibilidade, nem que aprenda a escrever, questiono, isto sim, que, para alcançar isto, se deva recorrer a procedimentos que destituam a mão de sua inteligência, de sua sensibilidade, de seu calor humano, de sua curiosidade exploratória, de seu fazer criativo..., que se separe a mão do corpo, e ambos da vida. Existem, ao meu ver, três grandes grupos de situações, não artificiais, as quais, solicitando a criança como um todo, desenvolvem muito mais a motricidade além de serem desencadeadoras de aprendizagens bem mais amplas:

a) as inúmeras situações da vida cotidiana tais como: segurar a colher ou o garfo para comer; vestir e despir-se abotoando e desabotoando a roupa; abrir e fechar a torneira, segu-

(125) Barthes, R. Aula, Cultrix, S.P.

rar, comprimir a esponja ao se lavar; ajudar ou mesmo substituir os adultos em atividades: lavar, torcer, estender roupa, varrer, catar lixo, mexer o bolo, arrumar seus brinquedos...

b) situações de brinquedo: cavar túneis na areia, brincar com água, agarrar os galhos da árvore para subir nela, construção com blocos, encaixes, manipulação de brinquedos (sucata ou não)...

d) atividades expressivas: modelagem com barro, pintura a dedo, desenho, recorte-colagem, expressão corporal.

Estas situações - nenhuma delas é lembrada no contexto de desenvolvimento motor - demonstram que são desnecessários os exercícios específicos de desenvolvimento da motricidade fina, uma vez que este se dá em decorrência e em contextos de outras atividades.

Aulas vivenciadas são muitas vezes pretexto para ensinar palavras e noções. Assim encontramos aulas de "nomear corretamente as partes do corpo" através da sua indicação (SIDEPE-nºs 92 - 93 - 94); de "reconhecer as partes da cabeça" através de sessões de abrir e fechar a boca, abrir e fechar os olhos... (SIDEPE - nº 96); aulas de ensinar noções de: quente, frio, gelado, onde a professora dirá as palavras: sol - gelo - verão - salada - inverno - sorvete e o aluno deverá dizer uma das três palavras acima (SIDEPE - nº 180); lições de: leve - pesado (SIDEPE- nº 185); aula de localizar o órgão de olfato onde "a professora deverá explicar que o nariz é o órgão responsável por sentirmos odores"(SIDEPE - nº 193 - p.107); lições de conceitos espaciais tais como: dentro/fora; para frente-para trás; para cima-para baixo etc. (SIDEPE - nºs 296 - 297 - 298); aulas para "desenvolver a capacidade de comparar e descobrir diferenças "entre por exemplo, um gato e um cachorro (SIDEPE - nº 392); exercícios em que se pede aos alunos

que digam "quais as semelhanças" por exemplo entre um rio e um lago... (SIDEPE - nº 393) etc. etc.

A atividade *vivenciada* aqui, é muitas vezes confundida com verbalismo. Existe "um grande erro ao negligenciar o papel das ações e se ater ao plano da linguagem, não percebendo que a lógica das ações é anterior e mais profunda que a linguagem".⁽¹²⁶⁾ Há necessidade de explicar à criança que é através do nariz que se cheira, pressupondo que a criança tenha um nariz que funcione normalmente? É mais importante, no treinamento estímulo-resposta (ou teste?), que o aluno saiba dizer *quente* quando o professor diz *sol* (o que será que o aluno vivencia?) do que sentir o calor do sol - nas suas variadas intensidades - na própria pele; que perceba a ação do sol secando a areia; sumindo com mão de mágico a *pintura a água* feita pela criança no muro, endurecer o barro moído; que acompanhe a ação da luz e do calor sobre as plantas; que brinque com as sombras que crescem e decrescem conforme a posição do sol etc. Além de reduzir toda uma ampla gama de situações possíveis de serem *vivenciadas* pela criança à fria resposta *quente* — só porque alguém, algum dia determinou que isto seria um exercício preparatório adequado — se condena a criança à passividade, à inação, à linguagem pobre de uma palavra única que nem sequer foi despertada para suas múltiplas vidas, à só responder uma resposta já predeterminada sem jamais perguntar.

Para a orientação que subjaz a manuais como este será muito mais importante que o aluno aponte, como diferença en

(126) Geraldi, Corinta M.G., opus cit., p.36

tre gato e cachorro, que um mia e outro late do que saber das aventuras noturnas do gato sobre os telhados; dos seus concertos noturnos-guerreiros de alma penada, de sua agilidade e esperteza na caça ao rato; do lambe-lambe ritualístico de sua "toilette"; da ferocidade do seu dorso curvado - pêlo ouriçado e da sonora advertência ao seu arqui-inimigo; da sensualidade dos seus movimentos; da graça de suas brincadeiras; da gostosura que é abraçar seu corpo de macia quentura... Procriação, crescimento, alimentação, hábitos... tudo é reduzido a uma diferença que o aluno deve apontar — a uma *palavra*.

Não seria de se admirar que o contexto de tal educação, se porventura um dia um gato aparecesse na escola, e a criança provocada pela vida que penetrara no ambiente-de-aprender-lições, se debandasse atrás do bichinho, fosse seriamente chamada à responsabilidade por estar interrompendo as aulas de estudar diferenças. E, se a professora — ela mesma vítima e produto de um ensino verbalista — for, por algum destes milagres que sempre acontecem, possuída pela inquietude do querer saber e de querer brincar (que não são antagônicos) terá ela agilidade suficiente para improvisar propostas que levem as crianças a ultrapassarem seu conhecimento atual? Não será necessário que a professorase predisponha a desaprender, quebrando as amarras do ensino programado, para poder viver, junto às crianças, uma educação vivenciada? Por outro lado é possível responsabilizar unicamente o professor pelo enclausuramento — não apenas enquanto restrição do espaço físico à sala de aula, mas também enquanto aprisionamento cognitivo, afetivo, motor — ao qual são condenadas as crianças enquanto alunos? Não seria isto ignorar os outros mecanismos de controle da instituição panóptica escolar, e cuja ação se exerce também sobre o professor, tais como: o próprio espaço escolar, a ação

normatizadora, fiscalizadora, avaliadora dos especialistas que compõem a equipe técnica, o regulamento da escola, as diretrizes emanadas da máquina burocrática...

"Um dos mecanismos através dos quais a educação 'tradicional' oculta a realidade é a ênfase unilateral na palavra, em detrimento da observação sistemática e a experiência vivida. Através da valorização monopólica da 'lição' como truque de palavras a serem ouvidas, fixadas e repetidas se edifica uma rede simbólica vazia, oca, distanciada da observação imediata, e ao elevar essa verbosidade à categoria do valioso se produz um escamoteamento sistemático da realidade que, em teoria, deveria ser penetrada e descoberta, desvelada, através da palavra. Se desvia assim a atenção em direção a uma área simbólica pura, artificialmente separada e desconectada do real"⁽¹²⁷⁾.

Exercícios como pular para dentro e para fora de um círculo — esquisita concepção esta de que basta mexer o corpo para que a criança esteja *vivenciando* algo ! — são obviamente construídos para ensinar *dentro* e *fora*. Esta situação artificial sem outra finalidade para a criança do que obedecer a ordem da professora, perde sua razão de ser quando sabemos que a criança — no seu dia-a-dia, e desde que esteja em contato com falantes, ouve estas palavras associadas às mais variadas situações : — Vamos guardar os blocos dentro da caixa ! Vai para dentro ! Lá fora está frio!... E os conceitos relativos a estas palavras, ela os incorpora através de ações, interagindo com o ambiente, mesmo antes de expressá-los verbalmente.

O verbalismo leva aquilo que Nudler chama de "conge"

(127) Nudler, T.B. "La educación y los mecanismos ocultos de alienación" - in *Crisis en la Didáctica*. Ed. Axis, Rosario, Argentina, 1975, p.101.

lamento do real" e que consiste em "apresentar ao aluno a realidade como algo estático, fechado, acabado, algo que não pode ser aperfeiçoado. A realidade é algo já feito, não é algo em transformação. A realidade se deve descrever, classificar, nomear (... mas não explicar, nem valorar, nem transformar"⁽¹²⁸⁾). O gelo, antes de ser gelado, era água fria, morna ou até quente. O sorvete não foi sempre sorvete, nem sempre gelado, nem tão pouco o será em definitivo. É frequente encontrarmos nas pré-escolas, devido ao fornecimento da merenda escolar, fogão, geladeira, utensílios de cozinha. Mas a cozinha é considerada território proibido para as crianças, um lugar do não-saber. Por que não aproveitar este "laboratório", por que não integrar a cozinheira na equipe dos educadores, por que não valorizar seu saber-fazer na preparação do sorvete, do bolo, da salada de frutas... permitida a participação das crianças? A culinária seria uma das situações do cotidiano capaz de revelar múltiplas possibilidades de saber saboroso, onde o reconhecimento do real não se apresenta estático, pronto, para ser memorizado mas sim como algo a ser elaborado, transformado. Onde cheiros, sabores, temperaturas, texturas, pesos, semelhanças e diferenças são degustadas com o mesmo prazer da fatia de bolo.

Não é só o real em si que é congelado através do verbalismo, também a palavra, como parte integrante do real. As palavras e as variações e nuances de significado das mesmas, a criança aprende interagindo com seus interlocutores adultos ou crianças. As palavras aparecerão e serão assimiladas, associadas a um contexto. E a polissemia, a riqueza e variação de significados da palavra se darão em função de contextos novos e variados em que

(128) Nudler, T.B. "La education y los mecanismos ocultos de alienación" - in Crisis en la Didáctica. Ed. Axis, Rosario, Argentina, 1975, p.102.

aparecerã. "De fato hã tantas significações possíveis quantos contextos possíveis"⁽¹²⁹⁾. Quanto mais carregada de significados múltiplas palavras, maior espaço de liberdade ela oferecerã ao locutor em mover-se numa estrutura de língua que por si é aprisionante. Vejamos o que acontece em situações do dia-a-dia: — Você está quente, vamos medir a temperatura ? — Não esquentar a cabeça ! — Você vai tomar banho quente ? — Cuidado, a panela está quente! — Sopra um pouco , a sopa ainda está quente ! — Esta meia vai deixar seu péquentinho ! — Calce a sandália, o chão está muito quente. — Deixa o sol esquentar mais, aĩ você toma banho de mangueira. — O sol já tá frio. Posso brincar lá fora ? — Que dia quente, nem parece inverno ! — Neste verão faz muito frio. etc.etc. O valor das palavras é relativo. Os sentidos emigram, mudam conforme o contexto. O quente pode ser mais ou menos quente. A mesma temperatura, pode ser quente para um e fria para outro. O quente pode ter causas e efeitos diferentes, provocar ações e reações diversas, pode ser alteradõ... Nem todo o inverno é frio, nem todo verão é quente, nem todas as horas de um dia quente de verão são igualmente quentes... Em certas situações escolares, como nos exercícios acima, se estabelece uma relação unívoca, fechada: inverno-frio; sol-quente. É produção da palavra-sinal: "em cada signo dorme um montro: um estereótipo"⁽¹³⁰⁾. Não é de se estranhar quando, depois, as "redações livres" das crianças se resumem em frases feitas: — A primavera é a estação das flores. — O inverno é a época mais fria do ano... (Mesmo em regiões onde estas carac

(129) Bakhtin , M., opus cit., p.107.

(130) Barthes, R. , opus cit., p.15

rísticas não são verdadeiras.) Já existem formulas prontas e que limitam a possibilidade de "trapacear com a língua, trapacear a língua"¹³¹, pois o estereótipo-monstro se apossou das palavras, se adonou da fala e mais ainda da escrita. Ele já não dorme, ele age. E, agindo, imobiliza a palavra.

Vendo exercícios como estes empregados na pré-escola e que são um dos procedimentos de uma maquinaria mais ampla de produção de signos monovalentes, me pergunto se esta ainda pode ser considerada como estratégia tributável especificamente a uma classe dominante "a fim de abafar ou de ocultar a luta de índices sociais de valor que aí se trava"¹³², ou se o esvaziamento dos signos em direção à sinalidade faz parte de um mecanismo que, uma vez disparado, age por si, se autoabastece, se reproduz e se propaga. A redução da palavra polissêmica a uma só dimensão é correlata à homogeneização das culturas, dos modos de viver, de vestir, de lazer..., determinada pela indústria de consumo, esta, por sua vez, regida por um valor abstrato, cada vez mais fantasmagórico, onipresente apesar de ilocalizável, porém sempre extraordinariamente eficaz e atuante.

Nesta perplexidade diante uma situação, onde ninguém mais sabe quem é quem, qual o dominador e qual o dominado, em que todos usam as mesmas palavras, onde "toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras"¹³³, me parece interessante que examinemos não apenas os conteúdos de ensino e a ideologia a eles subjacente — o que esta esconde, silencia, deturpa... Torna-se

(132) Bakhtin, M., opus cit., p.16.

(133) Bakhtin, M., opus cit., p.42.

necessário entender como a racionalidade instrumental subjacente aos exercícios preparatórios, concebendo modelos motores, perceptivos, verbais, usa os conteúdos para concretizar estratégias de uma tecnologia de controle, de dominação, de transformação da natureza humana.

Verbalismo, congelamento do real, produção de estereótipos também estão presentes nas aulas específicas de linguagem.



COMUNICAÇÃO VERBAL

133.

1. VIVENCIADA

Objetivo — Desenvolver vocabulário e pensamento lógico.

Material — Nenhum.

Desenvolvimento — A professora deverá pedir aos alunos que respondam a perguntas deste tipo:

- Quem faz os móveis?
- Quem trata de nossos dentes quando doem?
- Quem vende remédios?
- Quem guia o caminhão?
- Quem ensina os alunos?
- Quem pesca os peixes?
- Quem cuida da fazenda?
- Quem conserta os sapatos?

O exercício acima de sistematização de conhecimentos gerais, escamoteia a vivência, a linguagem, o pensamento, a cultura das crianças. Língua e cultura, aprisionadas na camisa-de-força de fórmulas escolares prontas, se tornam a-históricas, fora do espaço e do tempo. Entidades descarnadas, instrumentalizam com eficiência a dissimulação das desigualdades e diferenças em favor de um saber homogeneizado, esvaziado, depositado e repetido. Cultura e língua perdem sua dinâmica e vitalidade ao perderem a intimidade com o caos fértil do cotidiano, prenhe de desejo e de vida.

Nesta aula-de-ensinar-nomes-de-profissões, "desenvolver vocabulário" se resume num exercício mecanicista de pergunta-resposta, de simulação do uso efetivo da linguagem⁽¹³⁴⁾. A pergunta do livro, emitida pelo professor, predetermina a resposta do aluno. Se esta se constituir no silêncio, a sua ignorância será compensada pela palavra de outro aluno ou do próprio professor, que o primeiro repetirá, tendo assim *ampliado seu vocabulário*. O aluno absorve a palavra assim como a esponja se impregna de água. São que esta palavra descontextualizada pouco ou nada significará para ele tal qual a água que abandona a esponja. Assim, o reconhecimento da palavra-sinal prevalece sobre a compreensão da palavra-signo. A compreensão exige uma réplica ativa contextualizada numa situação interacional e aquela por sua vez só é possível quando a criança consegue colocar aquilo que está sendo dito em relação a seus conhecimentos anteriores. Um empreendimento bastante difícil num contexto onde o professor, de interlocutor que provoca e interage com a fala da criança, passa a ser o tarefeiro preocupado em seguir as instruções do programa-pacote, o que impede a criação de situações que sirvam de conexão entre o universo cultural e linguístico do aluno e um outro mais amplo.

Será que para uma criança da zona rural habituada aos remédios de sua cultura, que conhece a rezadeira e o curandeiro, o vocábulo "farmacêutico" resulta significativo se não forem levados em conta as diferenças culturais entre o modo de vida rural e urbano? E a criança que nunca saiu do subúrbio da metrópole :

(134) Ver Geraldi, J.W., *Prática de Leitura de Textos na Escola*. mimeo. IEL, UNICAMP, SP - 1983.

— o que será para ela uma fazenda? E no mais, quem cuida da fazenda? — os peões, os meeiros, o capataz, o fazendeiro ou o banco que concede empréstimos?... E se a criança sô conhece o móvel pronto (seria de se perguntar se o universal móvel diz alguma coisa à criança que conhece armário, cama, mesa, cadeira) se ela nunca entrou numa marcenaria, fábrika de móveis (quem faz os móveis na fábrika: — o dono da fábrika, o projetista, o operário que movimenta a serradeira, aplainadeira, lixadeira, aquele que monta a peça, aquele que dá o acabamento?), se nunca viu alguém confeccionar um móvel?... Não importa que a criança amplie o seu conhecimento de mundo, o importante é que memorize palavras — formas lingüísticas vazias que formarão o material a ser trabalhado na alfabetização.

A educação compensatória convencionou que é importante "ampliar o vocabulário" principalmente das crianças "canentes culturais", de "linguagem restrita", como pré-requisito para a alfabetização. A prática resultante desta concepção resultou em equívocos que convém esclarecer: — 1º) toda criança — não excluída do convívio humano — terá, aos seis anos, um considerável número de palavras a sua disposição por mais precária que seja sua situação econômica. São estas palavras impregnadas de conteúdo vivencial, de significado cultural, em que ressoam momentos agradáveis ou desagradáveis que evocam amor, ternura, tristeza, ódio, medo... que falam da luta pela sobrevivência, das misérias e grandezas de seu mundo, são estas palavras que tornarão a alfabetização possível de ser realizada. Que podem fazer a leitura e a escrita se fizerem desejadas, porque se encaminham ao encontro à necessidade de expressão e comunicação; 2º) ampliar o vocabulário de modo que este possa ser manejado

ativamente pela criança não se consegue ensinando palavras, mas confrontando a criança com situações onde as palavras emergem significativamente. Situações novas e variadas com as quais a criança deva interagir de tal modo que possa pronunciar-se sobre elas. Mas este pronunciamento não se dá no isolamento. Ele precisa da presença de um interlocutor, do intercâmbio interindividual. "Os signos (as palavras) só emergem decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra". É a fala que permite também ampliar a compreensão, o conhecimento: "a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação em signos. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de outros signos"(135).

Apesar da aparência, não existe, no exercício proposto, a verdadeira interação verbal, necessária à constituição de uma linguagem compreensiva. O diálogo - tanto a pergunta como a resposta - já vem predeterminado pelo livro. Os interlocutores - professor e aluno, seus executores passivos. Não são eles que elaboram, em processo, o diálogo. Os dois polos da interação verbal, reduzidos a seus respectivos papéis de professor e de aluno, veiculam a fala de um script já estabelecido, na representação deste exercício escolar. Pode este exercício de pergunta-resposta, visando a memorização de significantes conduzir a um "desenvolvimento de vocabulário e do pensamento lógico", quando não há índices de um trabalho de compreensão onde o aluno = interlocutor fizesse corresponder, a cada palavra

(135) BAKHTIN, M. opus cit., p.34

enunciada, uma série de palavras — constatações/contestações / interrogações/aproximações... retiradas de sua experiência, de seu conhecimento anterior e/ou da contextualização oferecida pelo professor?

O exercício em questão parte de uma concepção de linguagem que considera a língua um sistema imutável de formas lingüísticas já constituídas que se impõem à consciência individual, em detrimento da dinâmica viva da fala. A criança, no seu processo de aquisição de linguagem, exerceria o papel passivo de memorizador de elementos prontos da língua, através da imitação e repetição. No entanto sabemos que isto assim não acontece. Cláudia Lemos⁽¹³⁶⁾, mostra que a criança adquire a linguagem, não como categorias e estruturas já acabadas, tais como nós adultos as empregamos, mas sim num processo onde trabalha a linguagem apreendida das enunciações dos adultos, transformando-a, reelaborando-a.

Assim quando T. (3a.9m.) aponta para o braço dizendo: — "Tã vendo? Tinha uma feridinha. Sô que agora já "fugiu". Foi embora.Foi prá dentro" (do braço) ou quando dá descarga dizendo: — "Vou 'apagá'o cocô", isto não pode ser considerado incompetência lingüística, mas sim, uma forma inteligente de usar as categorias das quais dispõe. E, penso eu, não apenas isto. Revela também um uso da linguagem conforme uma percepção do real, segundo a qual a feridinha é dotada de inteligência e movimento, onde é possível não apenas uma ação sobre mas uma interação (comunicação) com as coisas; onde as coisas não apenas

(136) LEMOS, CLÁUDIA. T.G. — "Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original", in: ABRALIN, *Boletim* 3. Recife, 1982, p. 120.

são possíveis de serem transformadas, mas também transformam en quanto respondem ao interlocutor-criança. Resulta desta percepção e deste uso da linguagem, uma fala viva, colorida, próxima dos poetas aos quais é dada a possibilidade, através da lingua gem, subverter o real (ou melhor, compreendê-lo?).

Longe de ser simples imitação e repetição, a aqui sição da linguagem é toda uma caminhada e "incorporação de seg mentos da fala do adulto produzida em determinados esquemas in teracionais, sua gradual descontextualização e posterior análi se e reorganização"(137). Desta maneira, quando a criança diz : — "Eu 'pōdeo' (posso) ir junto" ou "Eu fazi", isto não é um *erro* mas uma tentativa de imprimir uma coerência, por analogia aos verbos regulares, à arbitrariedade da língua. Este lingua - jar, ela o supera quando descobrir que existe a categoria dos verbos irregulares e que, portanto, nem todos obedecem à conju gação dos verbos regulares. Um ensino da forma correta resultaria ineficaz antes da descoberta destas diferenças.

A preocupação com o ensino formal da língua, que transparece diluída em muitos exercícios está presente também em exercícios especificamente para ele direcionado. Sob o título *Comunicação Verbal* lemos o seguinte : " A estruturação da linguagem que vai ser apresentada ao aluno nas etapas mais adiantadas do ensino de 1º grau, pode ser introduzida no ensino pré-escolar de forma sutil, apenas para fazer com que a criança co mece a perceber a estruturação silábica e frasal. As diversas cate gorias, as variações — em gênero, número e grau e a maneira correta de formular frases são apresentadas ao aluno através de atividades vivenciadas e recreativas"(SIDEPE,p.82).

(137) Idem, pág.110.

Vejamos um exemplo:

146.

14. VIVENCIADA

Objetivo — Levar a criança a perceber a *concordância em número*.

Material — Nenhum.

Desenvolvimento — A professora deverá dizer frases simples no singular, como por exemplo: A casa é amarela.

Em seguida deverá dizer a mesma frase no plural de forma incompleta e pedir aos alunos que a completem.

Por exemplo: As casas são _____.

A frase é produzida artificialmente. Ela é uma abstração. Ela não surgiu dentro de um processo vivo de interação verbal. Mesmo se ela fosse destacada de uma conversa em sala de aula, ela perderia sua vinculação com o contexto real, perderia sua função de elo de ligação entre falante e ouvinte, uma vez que a atenção se focaliza para as mudanças formais sem levar em conta as mudanças semânticas. Ninguém numa situação natural de comunicação diz: a casa é amarela — as casas são amarelas. "O processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo"(138). Também sua consciência lingüística. Normalmente aos seis anos, se ela teve oportunidade de interação verbal, ela já construiu uma gramática inconsciente, já assimilou as estruturas básicas da língua. E se isto não tiver acontecido, o professor tem mais é que deixar a criança falar e ouvir, a fim de que isto aconteça. "Assim, na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e

(138) - BAKHTIN. opus at p. 108.

do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular." (139) A concepção mecanicista e instrumental da necessidade de domínio da língua, voltando a atenção da criança para a norma, faz a criança afastar-se da língua como realidade viva, imbuída de função social, cognitiva, expressiva. Exercícios como este, em foco, são transposições para a língua nativa, dos exercícios estruturais concebidos para o ensino de línguas estrangeiras mas que pouco ajudam a criança no uso de sua língua materna. A criança não está interessada no caráter normativo, formal da língua e nem tem necessidade de uma conscientização da mesma. Ela quer relacionar-se com os outros, quer conhecer o mundo e situar-se no mesmo. E a palavra é um dos meios que ela dispõe para tal.

A educação compensatória embasando-se na concepção de "marginalização cultural" deu à linguagem das classes populares uma valoração negativa, depreciativa. Aquilo que é elaboração de um grupo socialmente organizado, que é expressão da maneira como estas pessoas se relacionam na produção material de sua existência, que veicula uma cultura específica, que é marca de uma diferença, é tratado como deficiência. Dentro desta visão, são apontadas, entre outras, como sendo deficiências linguísticas das crianças das classes populares: — frases curtas, inconclusas, gramaticalmente erradas, vocabulário limitado, ênfase na comunicação não-verbal, conceitos e informações limitadas, linguagem mais concreta com significados particulares, pouca abstração e generalização... Se algumas destas "constatações" podem ser questionadas quanto à sua incidência (p. ex. - con

(139) Idem, p. 95.

ceitos e informações "*limitadas*") outras são francamente tendenciosas (p. ex. — fala "*incorreta*") E como a iniciação à leitura e escrita se faz via escrita dos que possuem o poder, a pré-escola e a 1ª. série empenham-se em corrigir a criança e em ensinar-lhe a norma lingüística de maior prestígio social. Além deste empreendimento, em geral, não resultar em êxito — pois aprender uma língua ou um novo registro se faz em contextos de fala — em situações comunicativas, e a escola é, em si, antidialógica — ele institui a rejeição lingüística. Esta é talvez, a mais séria em termos afetivos e, conseqüentemente, em termos cognitivos e expressivos, pois implica na rejeição da própria criança, de sua família, de seu grupo social, provocando um problema de identidade cultural. O objetivo cultural de substituir o registro originário da criança por aquele veiculado pela escola, resulta, na maioria das vezes, em mais um fator de seletividade, ou seja de repetência e de expulsão da escola. Além da passagem da oralidade para a escrita, própria do processo de alfabetização, requer-se do aluno uma mudança da fala. Isto implica em confronto com um novo tipo de experiências e valores, em novo vocabulário, em uma nova sintaxe, para expressar novos conteúdos (e estes, às vezes, sem significação para a criança), — exigências demasiadamente grandes para quem durante os seis ou sete anos anteriores sedimentou hábitos lingüísticos diferentes. As crianças dos estratos sociais inferiores necessitam de uma vinculação direta com o contexto para se expressar. Falam e pensam a partir de e sobre o concreto. A escola, no entanto, se preocupa em transmitir conceitos, abstrações, sistemas de significação universal, o que quer dizer que estas crianças terão de assumir determinadas atitudes culturais, mudando

suas maneiras de ver o real, acumulando saberes apresentados como a verdade e impostos pelas relações de poder.

O certo é que o controle da produção lingüística na escola se torna igualmente um controle de pensamento. Obrigado a falar o discurso do professor, do livro didático, da escola, o aluno fica impossibilitado de expressar sua própria realidade, de pensar sobre ale e, se for o caso, transformã-la. Ele silencia, e quando fala é voz que repete e não que produz.

3.3. Atividades com Materiais

Segundo a hierarquia de níveis proposta pelo SIDEPE, as atividades com materiais vêm em segundo lugar, após as atividades vivenciadas tendo por "objetivo a abordagem do conteúdo ao nível tridimensional" (SIDEPE - p. 14).

O material que acompanha o *Sistema de Estimulação Pré-escolar* consta de:

- placa de cartão perfurada para alinhavos, arames, pinos e um livreto de modelos a serem executados na placa utilizando arames e pinos;
- folhas coloridas com figuras geométricas destacáveis;
- baralhinho;
- caderno de atividades.

São estes também os materiais mais usados nos exercícios. Outros materiais arrolados são: corda, bola, saquinho de grãos, lousa, círculos coloridos para decifrar códigos, objetos de sala de aula: — livros, caixas, brinquedos, régua, borracha, palitos de fósforo, usados, por exemplo, para percepção e memória visual. Outros materiais aparecem só para atividades específicas como por exemplo: — para uma aula de percepção olfativa são requeridos elementos com odores diferentes; — para duas aulas, elementos de gostos diferentes (percepção gustativa — para três aulas, objetos variados para identificação pelo tato.

A argila só aparece em dois exercícios, a pintura -a-dedo, em um. Não é aventada a possibilidade da criança utilizar água, areia, terra, outros elementos da natureza ou material sucata.

Vejamos alguns exemplos dos exercícios com material:

23.

3. C. MATERIAL

Objetivo — Conseguir a atenção dirigida às partes do corpo e aos deslocamentos; melhor coordenação de braços e pernas; desenvolvimento do pensamento simbólico (usado na decifração de códigos).

Material — Círculos de papel ou cartão colorido (20 cm de diâmetro).

Desenvolvimento — Pedir às crianças que andem livremente pela sala ou pátio, de acordo com os comandos dados pelo professor: a) normalmente — b) na ponta dos pés — c) nos calcanhares.

Variação — Introduzir códigos com pista visual, que serão explicados às crianças, associados a cada tipo de marcha:

Círculo azul = marcha nas pontas dos pés.

Círculo vermelho = marcha nos calcanhares.

Círculo amarelo = marcha normal.

O material é utilizado como reforço para conseguir a obediência ao comando. O sinal visual se apresenta como variante da ordem verbal. Coordenação motora e "desenvolvimento do pensamento simbólico" são reduzidos a um treinamento de identificação de sinais. Que mistura de santa ignorância, mã fê e pseudo-cientificidade é esta que faz com que nós, pedagogos, nos achemos na necessidade, no dever e no direito de treinar o pensamento simbólico da criança? De interferir no seu corpo modelando seus movimentos em respostas automáticas condicionadas a ordens disciplinares às vezes travestidas de palavras mentirosas como "*andar livremente*"?

Sem dúvida a criança precisa, no seu dia-a-dia, saber identificar sinais, desde os sinais de trânsito até a linguagem matemática. E ela os assimilará, conforme a necessidade. Uma criança, mesmo antes de saber nomear as cores, é capaz de identificar as ordens emitidas pelo semáforo: — "agora dá prá passá, agora tem que's perá." Não existe uma relação lógica ou natural entre a cor vermelha e a ordem por ela emitida. Os sinais são convencionais, arbitrários. No semáforo, o vermelho sempre indicará pare, e apenas pare. O sinal é monovalente, seu significado é imutável, fixo, inalterável. Uma vez assimilado, não necessita mais de nenhum esforço de compreensão, a reação a ele se torna automática. O sinal é autoritário — não permite uma resposta ativa, transformadora por aquele que o decodifica, ele requer apenas que seja identificado para ser obedecido. Quando a criança vê o círculo vermelho ela não terá outra alternativa: — deverá marchar na ponta dos pés, pois a ordem do círculo é esta. Quaisquer formas de andar, a não ser esta, serão erradas. E mesmo o andar na ponta dos pés se torna um ato automático, sem significado, descontextualizado. Todas as outras possibili-

dades devem ser negadas, todos os outros movimentos espontâneos, desejados pelo corpo devem morrer, para garantir com sua morte a existência do movimento comandado pelo sinal. E isto é chamado eufemisticamente de "*desenvolvimento do pensamento simbólico*", o qual é reduzido à identificação e obediência a sinais.

A ordem verbal — "*andar na ponta dos pés*" — também assume características de sinalidade. Ela é autoritária, unívoca, tanto quanto o sinal. Ela não exige uma interpretação pessoal, circunstanciada, apenas decodificação mecanicista. Na verdade não existe um "*andar nas pontas dos pés*" esquemático, abstrato, universal, ~~desenvolvido~~ de qualquer contexto envolvente. Existem, isto sim, maneiras específicas de andar nas pontas dos pés, conforme a solicitação das circunstâncias. Há, por exemplo, o andar na ponta dos pés na areia quente, quando o alerta da sola dos pés percorre o corpo, e o corpo todo, possuído pela sensação do calor, passa a andar na ponta dos pés, afastando-se o mais rápido possível daquilo que lhe causa mal-estar. Ou então, quando as pontas dos pés prendem a respiração e aproximam o corpo, pé ante pé, atenta e silenciosamente à borboleta pousada em sua frente. Ou ainda a procura cautelosa da ponta dos pés por um pedaço de chão seco por entre lama e poças d'água, associada ao corpo inclinado, para frente na perscruta do chão; os desequilíbrios daí resultantes e o socorro reequilibrante dos braços planeadores...

A ordem verbal — andar na ponta dos pés — não decreta apenas a morte da expressividade corporal e seu "*pensamento simbólico*". Ela decreta a sua própria morte enquanto palavra-signo, limitando a vida que deveria conter, provocar, ampliar. Da forma como ela é apresentada no exercício, proíbe uma

resposta ativa, compreensiva que a recrie, produzindo para além de si mesma uma corrente ininterrupta de significados. A palavra, à semelhança do sinal, é também arbitrária, convencionada socialmente. Não há nada que explique porque "pê" se chama pê e não "mão". A palavra possui um núcleo significativo básico que faz com que "pê" represente esta parte do corpo e que possibilita a ela exercer sua função social de inteligibilidade, fazendo com que o falante, ao enunciá-la seja compreendido pelo ouvinte. Porém, quanto mais reduzido a este núcleo de re-presentação de uma realidade, quanto mais estagnado, imobilizado a seu significado, quanto mais subjugada à normatividade do sistema linguístico no qual se insere, tanto mais a palavra se aproxima ao sinal, assumindo características dele. Barthes⁽¹⁴⁰⁾ fala do sistema como sendo "a voz dominadora, teimosa, implacável da estrutura, isto é, da espécie enquanto falante", cuja função é muito mais "obrigar a dizer" do que liberdade de dizer. A língua a serviço do poder, como lugar do poder. Mas Barthes aponta também a possibilidade de trapacear a própria língua "pelo jogo das palavras", pela metamorfose que, em vez de restringir a vida faz proliferá-la. E este lugar de liberdade que possibilita não só "subtrair-se ao poder mas também é sobretudo a de não submeter ninguém",⁽¹⁴¹⁾

é, de forma privilegiada, a literatura no caso específico, e a arte de maneira geral. A arte é a linguagem simbólica por excelência, o oposto do sinal. Seu significado não é autoritário, imutável, fixo, uno, não é matematicamente inequívoco, preciso. A arte é polissêmica, ela é aberta, fecunda, produtiva: ela possibilita e exige recriação e procriação. Ela não se restringe a re

(140) Barthes, R., opus cit., p. 14

(141) Idem, p. 15.

fletir o real mas sobretudo o refrata, possibilitando falar e ler o real sob vários ângulos. Ela não é explicativa de uma totalidade mas convida a um mergulho em profundidade. Profundeza da própria consciência e do objeto no qual mergulha.

Voltemos ao exercício que foi motivo destas considerações. Suponhamos que a professora, ao invés da ordem verbal ou visual: "agora andem na ponta dos pés" — trabalhasse com as crianças por exemplo a pergunta: "vocês já andaram de pés descalços num chão muito quente?" E, após se delinear uma situação conhecida pelas crianças, propusesse passar esta para o plano do movimento, da ação... Na verdade, se as crianças já não estivessem muito domesticadas, elas nem esperarão esta proposta: enquanto falam das suas experiências, o piso da sala de aula se transforma em areia, pedra, asfalto... quente sobre o qual as crianças se movimentam, sem precisarem de demonstração.

Qual a diferença? Também aqui a criança desenvolve coordenação motora, mas não por subordinação. O desenvolvimento do pensamento simbólico não está dirigido à sinalidade mas se concretiza num fazer dramático que se encaminha em direção à linguagem simbólica da arte. A atenção já não está voltada para fora — em obediência ao comando — do professor modelo, expectador, disciplinador que solicita um andar único, certo, abstrato —, mas sim, para dentro, para a sensação que impulsiona o movimento corporal, para a reelaboração do real através do imaginário. Enquanto no primeiro exercício a solicitação da criança será mínima, unilateral, focalizada, aqui a solicitação será bem mais ampla no sentido de abranger ação corporal, sensação, imaginação, reelaboração da experiência anterior... As respostas serão tantas quantas forem as crianças, cada qual se

movimentando conforme necessidade interior. Mas é isto que a Escola tem dificuldade de suportar: Como avaliar a heterogeneidade de andares? Como saber se a criança está conseguindo coordenar o movimento à ordem emitida?

Uma última observação a respeito deste exercício. "Atividade com material" sugere que a criança manipule o material. No entanto, aqui ele é unicamente usado pela professora para manipular as crianças.

Quando a criança efetivamente tem o material a seu alcance a manipulação torna-se algo totalmente mecanicista, dirigida, sem outra finalidade a não ser a de um exercitamento de uma habilidade específica. Vejamos um exemplo:

32.

1. C/ MATERIAL

Objetivo — Exercitar o controle dígito-manual, favorecer a habilidade manual.

Material — Saquinho de grãos.

Desenvolvimento — Os saquinhos serão colocados sobre as mesas e as crianças deverão imitar os seguintes gestos manuais executados pelo professor.

1 — Com as mãos esticadas para a frente (polegares para cima), uma ao lado da outra sobre o saco de grãos.

- a) Bater com os mãos ao mesmo tempo, sobre o saco de grãos, como se estivessem batendo bife.
- b) O mesmo movimento, mas deslocando as mãos, partindo do lado esquerdo para a borda direita do saquinho, voltando à posição inicial e repetindo o movimento, sucessivamente.
- c) Alternar as batidas das mãos, uma de cada vez, deslocando-as da mesma maneira acima citada. O professor po-

39

O exercício, num sadismo surrealista, prossegue por quase uma página mandando apertar, beliscar e bater os saquinhos que "deverão ter 15 por 15 cm, feitos de pano e cheios de grãos de milho, arroz ou feijão" (SIDEPE, p. 14) o que significa qua-

se um quilo de cereal por criança — um verdadeiro contrasenso num país onde a fome é uma constante.

Novamente nos defrontamos com características já anteriormente apontadas: — exercício artificial, descontextualizado, sem finalidade para a criança, sem solicitá-la como ser inteligente, dotado de emoção, de capacidade criativa — ao contrario, cerceia a criança nestas suas possibilidades; especializa um ôrgão (a mão) em detrimento de um desenvolvimento integrado, uniformiza comportamentos; com-forma a criança ao modelo e à autoridade do professor.

Sejam quais forem os conteúdos considerados pelo SI DEPE: — habilidades motoras, imagem corporal, orientação e estruturação temporo-espacial, estimulação das operações do pensamento ... há sempre uma constante, um pano de fundo escabroso, fúnebre que a tudo unifica: — Repita o modelo! Imita! Obedeça ao comando! Ordens presentes nas "*atividades vivenciadas*", insistentemente repetidas nas "*atividades com material*" e, veremos mais adiante, constantes nas "*atividades gráficas*" e "*recreativas*". Nas "*ati*vidades com material", os materiais, já em si pouco atrativos, são apenas variantes sem significância — assim como os "conteúdos" — diante dessa máquina niveladora: nas placas perfuradas são feitos alinhavos segundo modelos do livreto, são também colocados pinos para perfazer desenhos prêfixados, dos fios de nylon se fabricam bonecos para os quais também existem modelos, os palitos de fôsforo são arrumados e colados em cima de linhas e figuras traçadas ou copiam as mesmas; as figuras geométricas, idem... Tudo determinado numa constante mesmice e impedindo a exploração diversificada pelo aluno.

O material que é o ser-concreto, palpável com o qual a criança interage, explorando e experienciando suas características: textura, consistência, resistência, maleabilidade, fragilidade, peso, volume, cor...; os efeitos do sol, do vento, da água, do tempo; os efeitos de outros agentes físicos ou químicos; as transformações sob a mão humana ou sob a ação da máquina; o que é da natureza, o que é da cultura; onde ela se descobre pertencente aos dois; onde ela forma e transforma; decompõe o existente para compor o novo; onde ela percebe que as coisas não são imutáveis e se descobre capaz de modificá-las; onde se afirma, se reconhece a si e aos outros como seres inteligentes, criativos, autônomos. Pois as crianças são tão e qual a Clara Luz⁽¹⁴²⁾, férteis em idéias, curiosas, ativas; aversas a imposições, ao estático, à falsidade, aos discursos didáticos e moralizadores, às coisas cheirando a mofo; desejosas de vida, querem interagir com outras pessoas, principalmente com as de sua idade. E o material — do mundo natural ou técnico — deveria ser o lugar onde este confronto horizontal acontece na interminável aventura de conhecer-se, conhecer os outros, conhecer o mundo. Mas a criança é também sedenta de afeto, de aprovação, e como ela aprende cedo que para os adultos tudo tem um preço, ela se vê na situação de comprar um pouco de atenção, de reconhecimento através do cumprimento das ordens e tarefas exigidas — por mais chatas e bobas lhe possam parecer e por mais que violem seu próprio desejo, por mais alto o preço que deva pagar e que passa pela sujeição à autoridade, ao comando, às normas em sacrifício da própria liberdade, da capacidade de expressar, conhecer, transformar, comunicar.

(142) ALMEIDA, Fernanda L. A Fada que tinha idéias. (A fadinha Clara Luz é a personagem central do livro).

Em atividades como as apresentadas pelo programa SI DEPE, o contato da criança com o concreto, com o mundo, com a vida, com a coisa em si é interditado, soterrado pela imagem, pela ilustração, pelo explicação do professor — pelo modelo que se interpõe entre a criança e o real, sendo a produção de conhecimento substituída pela ilustração sensível do mesmo como mostram os dois exemplos abaixo.

216.

4. *C/ MATERIAL*

Objetivo — Associar vozes aos animais.

Material — Usar gravuras de animais. A professora poderá pedir com antecedência figuras de animais aos seus alunos. Painel.

Desenvolvimento — A professora deverá primeiramente abordar o assunto "animais", deixando que a classe caracterize os mais conhecidos. Para aqueles menos comuns, a professora transmitirá os conhecimentos necessários sobre seu aspecto, hábitos, etc.

— A professora imitará vozes de animais e as crianças as identificarão falando os nomes ou inostrando as gravuras correspondentes.

217.

5. *C/ MATERIAL*

Objetivo — Discriminar sons considerando as suas tonalidades.

Material — Garrafas com quantidades diferentes de água (de preferência o mesmo tipo de garrafa. Ex.: guaraná).

Desenvolvimento — A professora deverá colocar as garrafas sobre a mesa. Baterá nelas obtendo *sons melódicos*. De acordo com a sonoridade conseguida, alinhá-las do som mais grave para o mais agudo.

A criança não entra em contato direto com o animal, apenas com gravuras e explicações do professor. Mesmo a voz do animal passa pela imitação daquilo que o professor considera ser a voz do animal. Da mesma forma as garrafas são manipuladas unicamente pelo professor que faz a demonstração. A concepção de material didático subjacente é coerente com uma concepção de aprendizagem, de conhecimento, como sendo o recebimento passivo de informações. Porém, se "concebemos o conhecimento como fruto do ato produtor humano, a partir de seu relacionamento com o mundo e com os outros" (143) o material didático também deve ser redimensionado como sendo aquele aberto à manipulação concreta e abstrata do aluno, produzido ou retrabalhado pelo aluno a partir de elementos da natureza e da cultura. Assim quando se enfoca a percepção auditiva (como o querem os exercícios acima) o próprio conceito de espaço escolar como espaço de aprendizagem deve ser ampliado pois a criança terá à sua disposição toda uma variedade de objetos sonoros oferecidos pela sala de aula (papeis, objetos de madeira, de metal..., o próprio corpo), pelo pátio (água, pedras, o vento, as árvores, os insetos e pássaros...), pelo ambiente circundante (ruídos de fábricas e oficinas, de construção, de trânsito...) com os quais pode interagir. Não apenas enquanto escuta, localiza, compara, diferencia, identifica..., mas enquanto explora suas diversas qualidades sonoras, agindo sobre materiais, construindo-os em instrumentos musicais, reelaborando sons em atividades musicais (sonoras e rítmicas).

(143) Geraldi, C.M.G. e outros. Reflexões sobre o material didático. UFSC, Departamento de Tecnologia Educacional, 1980, pg. 1.

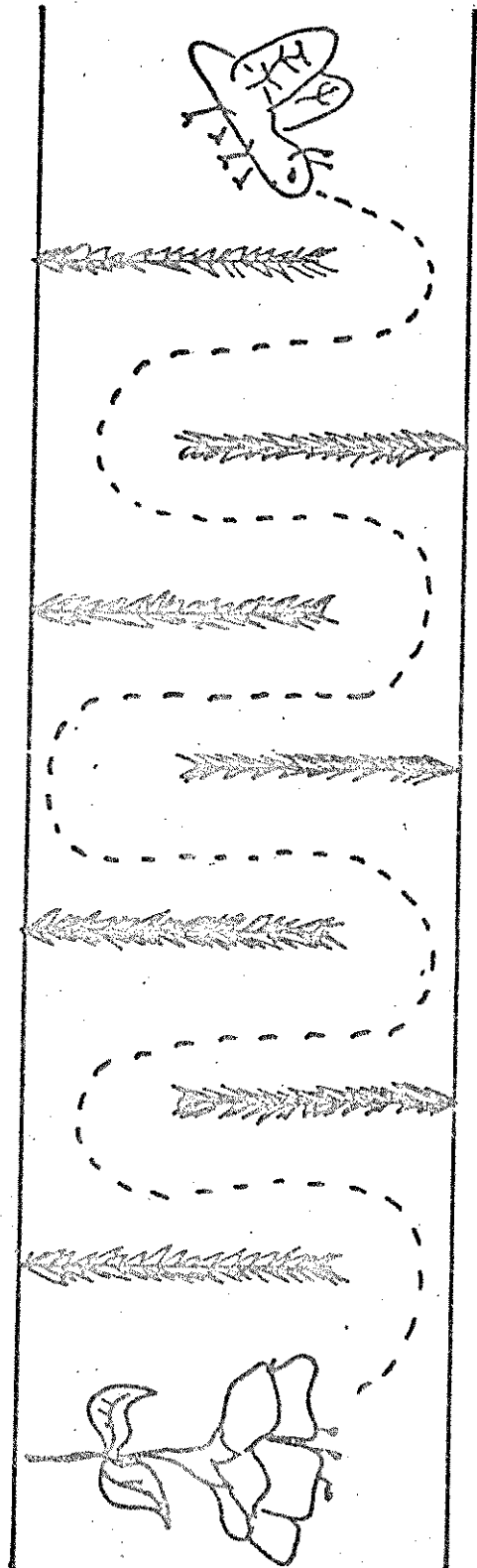
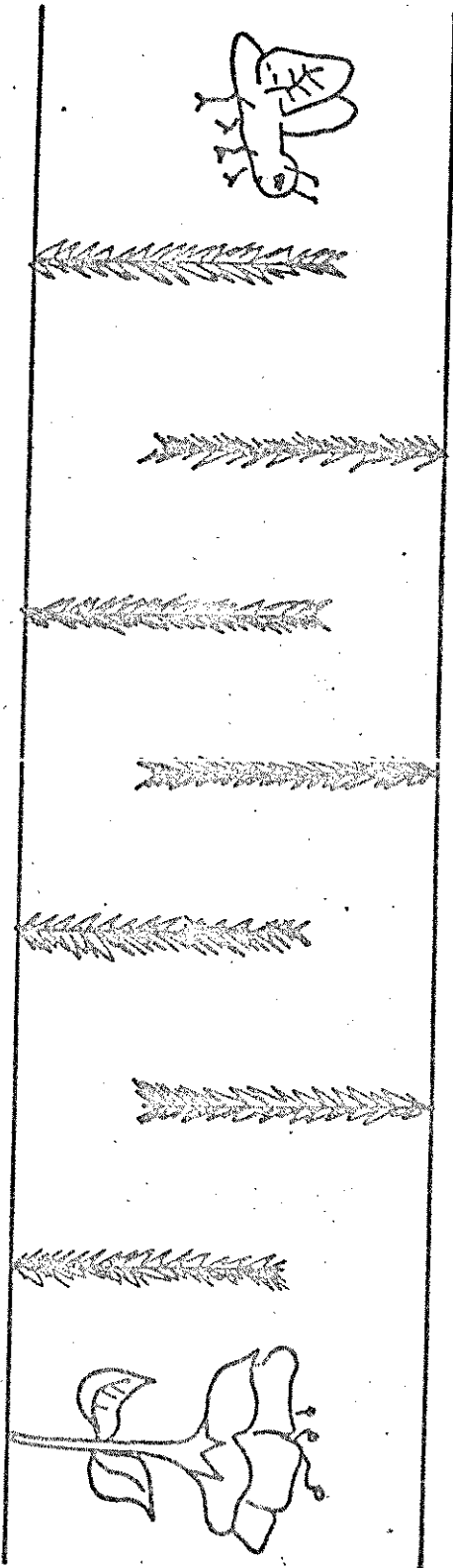
3.4. Atividades gráficas.

As atividades gráficas são subdivididas em atividades de livre-expressão (desenho, pintura...) e exercícios gráficos. Quanto às primeiras aponta-se ligeiramente para a espontaneidade, o envolvimento físico-intelectual-emocional da criança, nas mesmas. Alerta-se o professor para que não cerceie a liberdade de expressão da criança que é vista como condição da criatividade (SIDEPE, p. 76). Além destas genéricas e reduzidas observações, o programa se abstém de tratar do desenho e da pintura, deixando-os a critério de cada escola. Evidentemente a "livre expressão" não possui, para o programa, a importância dos exercícios gráficos os quais somam 141 do total dos 450 exercícios propostos pelo livro. Destes 141, 90 são exercícios que se encaixam nas modalidades seguintes: cobrir ou copiar linhas, traçar linhas unindo pontos, figuras..., traçar linhas dentro de limites estabelecidos; colorir nos limites de espaços delimitados; recortar figuras já dadas; copiar figuras; completar desenhos dados. Os exercícios gráficos restantes são quase todos atividades de identificação tais como: — assinale com X, passe um traço em volta...

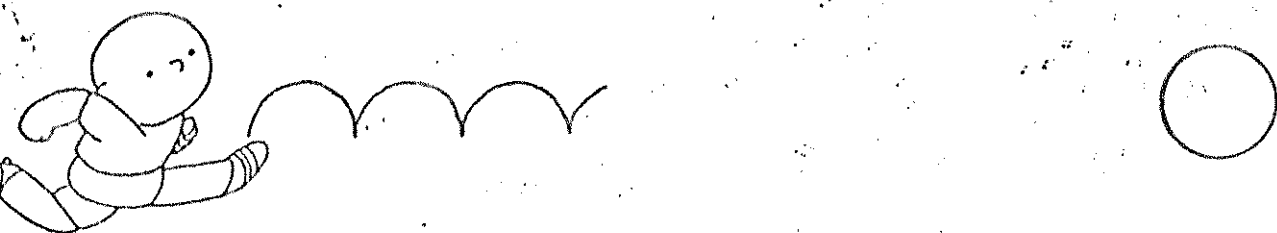
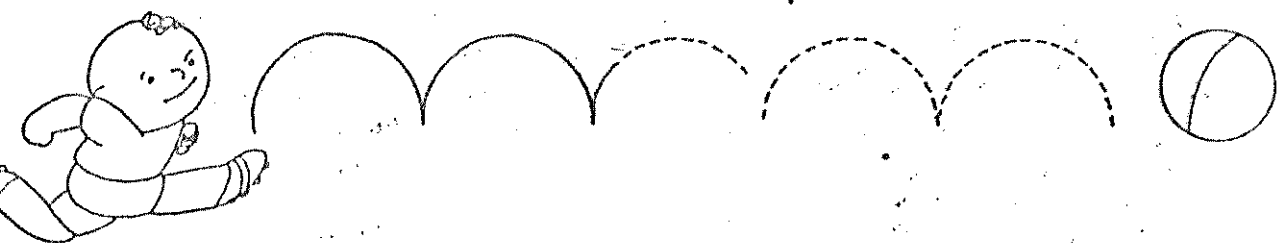
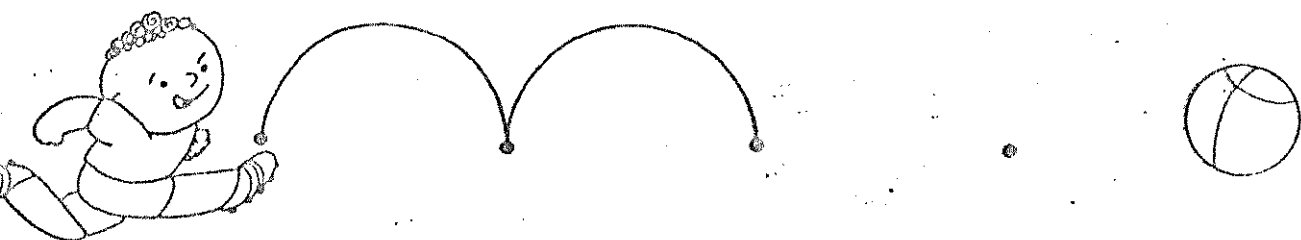
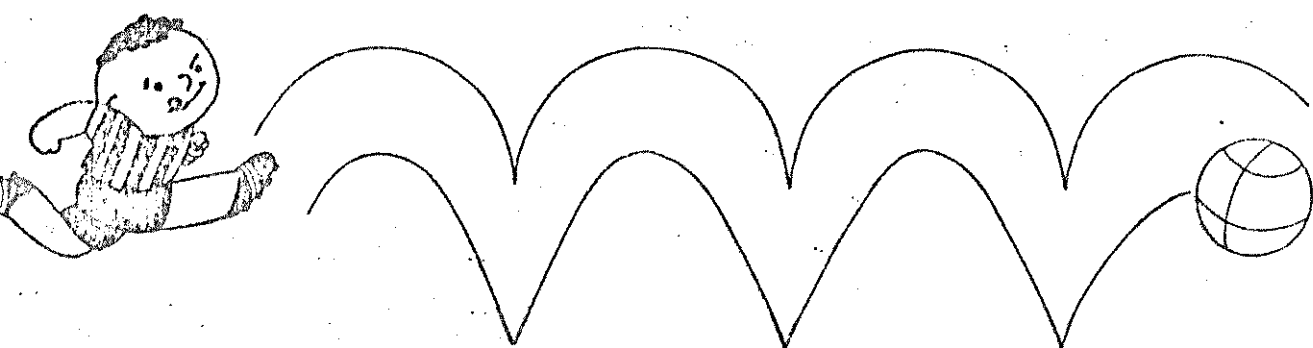
Os exercícios denominados de: "*progressão cursiva*", "*motricidade fina*", "*coordenação viso-motora*" e que estão englobados nas atividades preparatórias à escrita, baseiam-se na observação de que as letras se compõem de retas (horizontais, verticais, inclinados) e curvas (onduladas, semicirculares, circulares, espiraladas) e na dedução (falsa) de que é indispensável treinar anteriormente estas linhas através de exercícios especí

ficos de dificuldades crescentes para que a criança adquira a habilidade necessária para escrever letras e palavras. Estes exercícios são encontrados em quase todos os programas pré-escolares assim como na 1a. série do 1º grau, variando os "truques de motivação", isto é, os artifícios usados para tornar estes exercícios, em si enfadonhos e cansativos, suportáveis às crianças. Variam também as graduações de dificuldades e o peso a eles dedicados no total das atividades. Há as escolas que adotam livros e vão seguindo religiosamente os exercícios destes. Em outras, as professoras retiram exercícios de vários manuais, (compondo sua própria seqüência) os quais passam no mimeógrafo para as crianças. Vejamos a seguir dois exemplos: o primeiro extraído do próprio SIDEPE (caderno de atividades), o segundo do livro de atividades de linguagem. — No Meu jardim, 3º Estágio (Geraldá C. Soares e Maria José Caldeira).

Os limites deste trabalho não permitem que se faça uma observação em sala de aula para verificar como estes exercícios são conduzidos. Mas através de contatos informais com professores de pré-escola e relatos em cursos e seminários se constata o seguinte: algumas vêem necessidade de partir de movimentos corporais amplos: — as crianças caminham sobre linhas traçadas no chão; fazem o percurso das linhas com movimentos de braços e mãos no ar imitando os gestos da professora: — a professora traça as linhas no quadro negro e as crianças acompanham com o dedo no ar (como no caso do SIDEPE). Outras já acham desnecessários estes preâmbulos e querem ganhar tempo partindo logo para os exercícios gráficos propriamente ditos: no caderno, na folha mimeografada, no livro de exercícios. Há aquelas que apresentam os exercícios "nus e crus" — colocando para a crian



Trace o caminho que a bola percorreu até chegar à calçada.
Complete os desenhos:



ça que *"agora é hora de trabalho"* em oposição às atividades lúdicas. Uma grande parte recorre à música para imprimir *"ritmo ao traçado"*, introduzem os exercícios com historinhas e enfeitam-nas com ilustrações... É um detalhismo e um verniz didático que em nada alteram as diretrizes básicas, as quais revelam uma concepção mecanicista de alfabetização. Alfabetização como acesso a um universo já constituído, codificado, hierarquizado, de sujeição a leis, normas, regras e ao qual há necessidade de adaptar-se. Onde o aspecto formal assume relevância desmedida, onde o mais importante é traçar linhas e letras perfeitas, possuir uma boa caligrafia, escrever corretamente segundo a *"norma culta"* mesmo se estes requisitos resultem em mecanismos de controle da produção linguística da criança. Onde a criança copia, ou escreve através do *"ditado"*, palavras e frases, as vezes páginas inteiras, sem sentir a necessidade de saber o que está escrevendo, a mão teleguiada por controle remoto — pela voz do professor ou pelo modelo do livro até atingir o perfeito controle viso-motor: mão-escrava-do-olho-escravo-da-escrita. Instalação de correia de transmissão — cada vez mais independente de força-motriz externa — e que curto-circuiteia qualquer outra produção de energia. A conexão com o interlocutor foi interrompida, interrompendo-se a emergência de um sujeito. E a não solicitação deste, ausente da palavra ditada ou copiada, faz esgotar a limitada potência da habilidade viso-motora. Ela que, por ocupar tiranicamente a parcela maior do tempo, não possibilitou mais espaço para o gesto, o movimento, o ritmo, o som, o desenho, a pintura, a fala, que não se alimentou da energia destes, não apenas tem possibilidade de estagná-los como também de abortar o seu próprio potencial enquanto suporte necessário para a pala

vra escrita viva. A língua passa para a vida do aluno como coisa estagnada.

Não vou repetir a respeito dos exercícios gráficos o que já foi dito anteriormente em relação aos "vivenciados" e "com material". Examinemos apenas a relação daqueles com o desenvolvimento da própria habilidade necessária à escrita e com o desenho espontâneo.

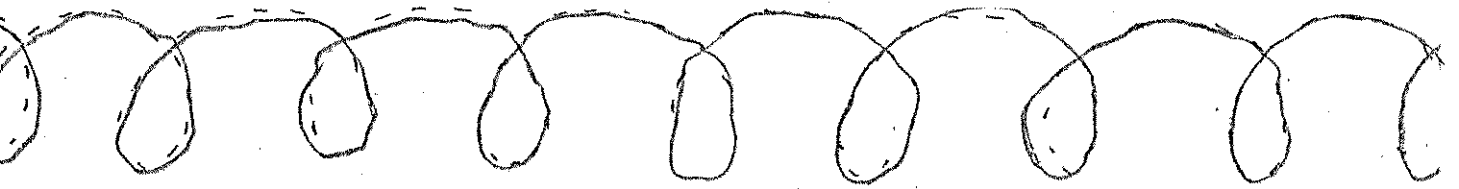
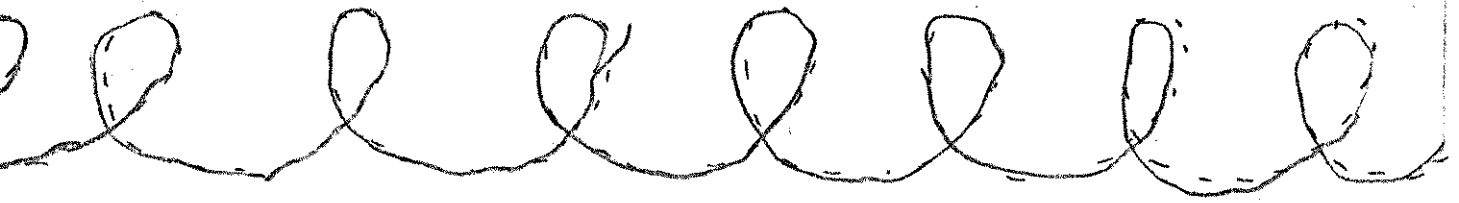
Reafirmo aqui que estes exercícios específicos não são somente desnecessários como contra-producentes. São desnecessários pois a criança começa a exercitar-se em linhas curvas e retas, com todas as variantes, no desenho espontâneo a partir da garatuja, prolongando-se figuração a fora. Basta observar os desenhos na 1a. parte do trabalho: - as linhas circulares estão presentes no sol, na flor, na cabeça da menina; as semicirculares nas pétalas das flores, no laço da menininha, na roda dos carros; as linhas inclinadas na cumeeira da casa, nos raios do sol, no foguete; as horizontais e verticais nas paredes da casa, nas janelas e portas, no corpo da figura humana ... À medida em que a criança tiver oportunidade de manusear lápis-de-cera, canetinha hidrocor, giz..., seus traços vão ficando mais firmes, mais fluentes, mais variados. Ela fará no desenho espontâneo todas as linhas contidas nas letras sem que ninguém lhe ensine e com a vantagem que cada traço se insere num todo significativo porque não parte de uma imposição desconexada de sua vida, mas de uma necessidade expressiva-produtiva, onde ela forma e transforma o real, reelaborando o conhecimento do mesmo. Portanto, ao mesmo tempo em que desenvolve a coordenação viso-motora e a habilidade gráfica — os exercícios gráficos quando muito só conseguem fazer isto —, o desenho ultrapassa em muito a limitação destes

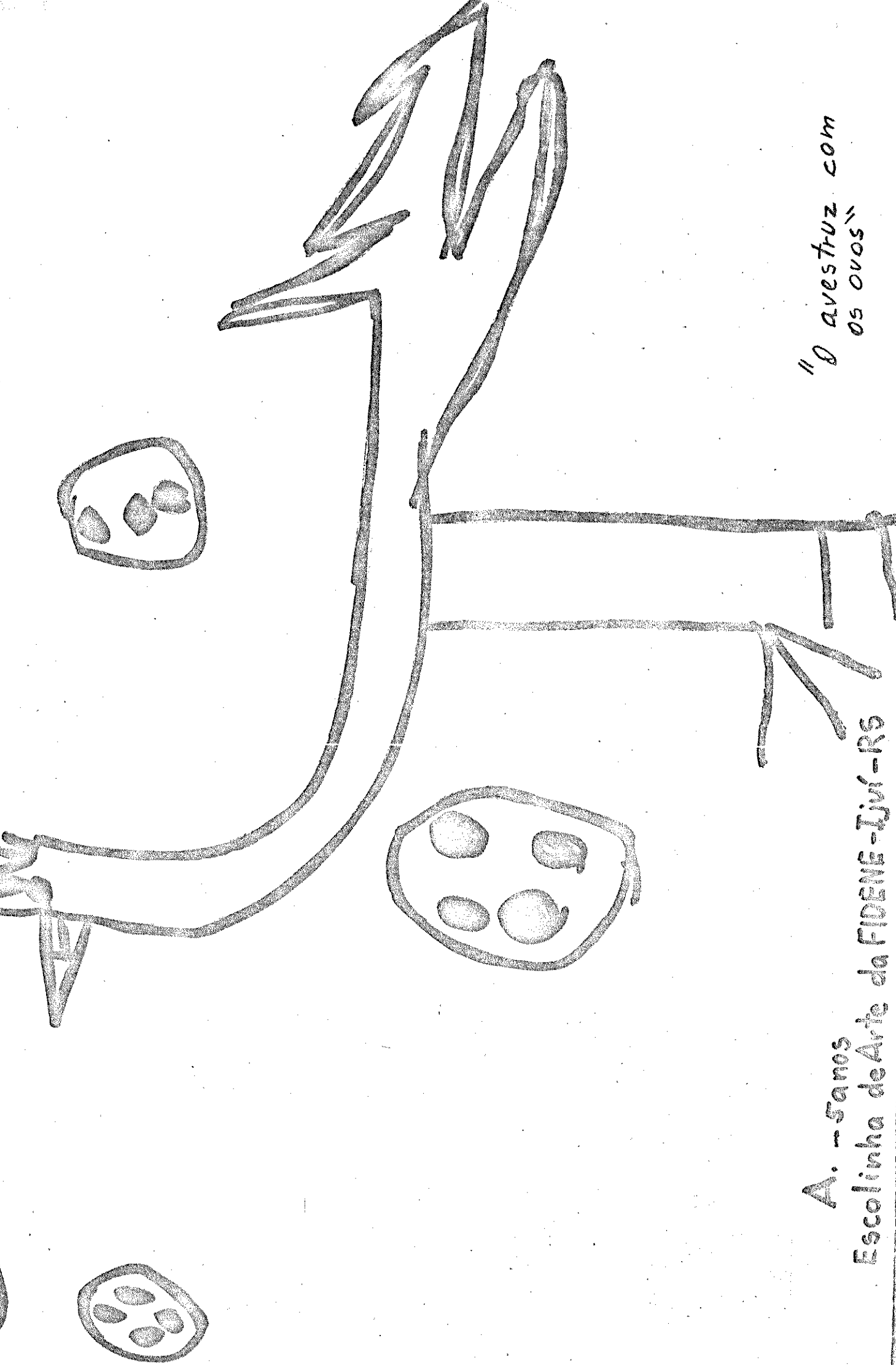
enquanto desenvolve requisitos necessários à produção ativa e inteligente da escritura. Haverá quem diga: — está certo que as linhas que compõem os exercícios gráficos de coordenação viso-motora estão presentes no desenho espontâneo. Mas existe uma diferença entre a disposição espacial aleatória dos elementos no desenho e a disposição e seqüência de letras e palavras no espaço das linhas; na direção esquerda-direita obrigatória e mesmo na composição, por vários segmentos de linhas, da letra na escrita... Ora, a disposição espacial no desenho não é tão aleatória: — ela está em relação direta com o espaço da vida que ela conquistou, nem o assentar das letras e palavras em cima de uma linha, tão necessária: — porque a criança não pode escrever inicialmente em folhas não pautadas? É mais fácil a ela impor seu ritmo à escrita se não lhe demarcamos o espaço entre os limites das linhas. E para a criança que não vê a letra como um composto de linhas fragmentadas, e que desenha formas tão complexas como a figura humana, o foguete, a borboleta..., desenhar a escrita não será difícil caso ela se torne desejada, de necessidade sentida. Não aquele *interesse* imposto de fora — em que a criança se submete ao ensino da leitura e da escrita devido às pressões e expectativas dos adultos. Mas sim, quando a criança manifesta vontade de ler e escrever porque descobre a leitura e a escrita como mais um meio de atender as suas próprias necessidades de informação, expressão e interação. Porém isto só acontece se estas necessidades foram mantidas vivas, se a criança foi incentivada em sua curiosidade, em sua vontade de agir, se lhe foi dada oportunidade de interagir com um meio social estimulante. A criança pequena (analfabeta) busca significados na escrita; durante o processo de alfabetização, ler se transforma em identificação, esquecida a busca de significados. E escrever resulta em cópia

ou justaposição de palavras e frases sem conexão, sem significado.

Vejamos um destes exercícios de coordenação visomotora preenchido por um aluno A - 6 anos, enquanto frequentava uma pré-escola de Campinas, SP. Se poderia dizer que nem a professora teve uma coordenação visomotora satisfatória ao elaborar o exercício. Quanto à criança pode-se constatar um traço hesitante, às vezes interrompido, sem fluidez, em consequência do fato de se ver obrigada a desenhar linhas, unindo tracinhos.

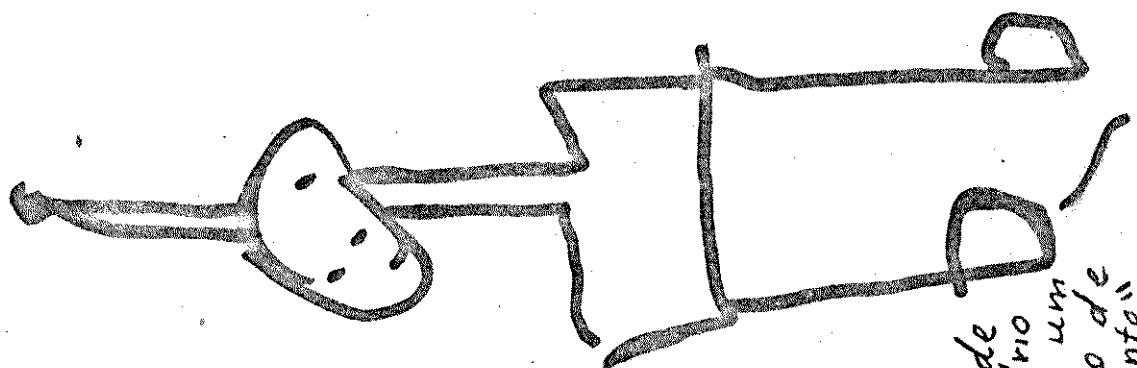
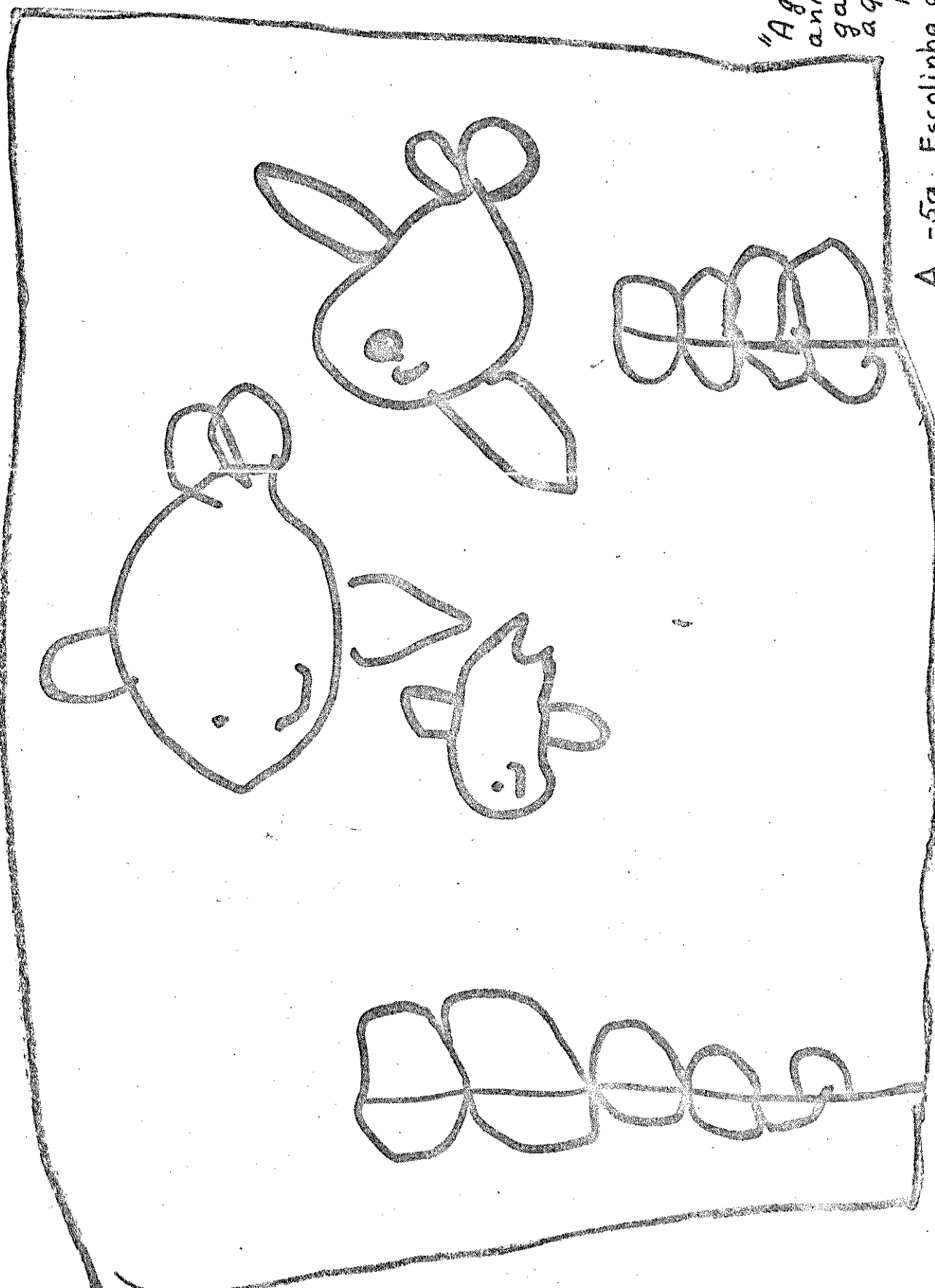
Esta mesma criança foi aluna da Escolinha de Arte da Fidene em anos anteriores. Vejamos, para comparar, dois desenhos feitos pelo mesmo menino, aos 5 anos, enquanto frequentava a Escolinha. Nota-se o traçado firme, livre, amplo, sem hesitações, de uma beleza gráfica muito grande: — "O avestruz com os ovos", trabalho que surgiu durante o desenvolvimento do projeto "Os animais". Convém lembrar que a ema, popularmente conhecida como avestruz, é um animal bastante frequente na região e cujos ovos grandes impressionam sobremaneira as crianças. Vejamos também o desenho do aquário, resultante do mesmo projeto. Nele estão presentes linhas retas e curvas, formas retangulares, circulares, sem que o menino tivesse passado por nenhum exercício preparatório, por nenhuma lição específica que visasse "ensinar" os mesmos. Porém, ele passou por uma série de experiências significativas para ele: observou animais nos seus movimentos, nas formas, cores, hábitos... Trocou informações com colegas, pais, professores. Teve oportunidade de reelaborar seus conhecimentos expressando-se também através de outros meios além da palavra, entre eles o desenho. Portanto, "leu o mundo" e "escreveu-o" de forma produtiva. O desenho não é simples re





"O avestruz com
os ovos"

A. - sanos
Escolinha de Arte da FIDENE-Ijuí-RS



"A guria de
aniversário
ganhou um
aquário de
presente"

gistro que imobilizou uma aprendizagem escolar, nem pura devolução de conteúdo assimilado. O conteúdo escolar evocou uma situação extra-escolar e esta foi reelaborada através do desenho. O mínimo que se pode concluir, comparando os exercícios preparatórios e desenhos espontâneos, é que, enquanto os primeiros são reproduções mecânicas, standartizadas, os segundos são produções originais a nível material e a nível ideológico — de conhecimento — e que estas características necessariamente provocam posicionamentos, relações e usos diferentes da própria escrita. A aniversariante — a *guria* — é caracterizada pelo chapêuzinho. Noções tais como "em cima" (o chapêuzinho na cabeça), "ao lado" (a menina ao lado do aquário), "dentro" (os peixes), "fora" (a menina) estão presentes. Assim como a ocupação da folha, a distribuição dos elementos na mesma revelam a estruturação espacial. Há necessidade de submeter a criança a exercícios gráficos de orientação e estruturação espacial como o exemplo abaixo? (SIDE PE, p. 155); Vide também a folha xerocada do caderno de atividades, em anexo).

4. GRAFICA

Objetivo — Transpor graficamente o que foi anteriormente vivenciado com o corpo: posição horizontal, vertical e oblíqua.

Material — Página n.º 87 do Caderno de Atividades. Lápis de cor.

Desenvolvimento — Distribuir as folhas e os lápis de cor. Recordar dando exemplos com objetos (lápis, régua). Pedir que executem o exercício: cobrir as verticais de vermelho, as horizontais de verde e as inclinadas de azul.

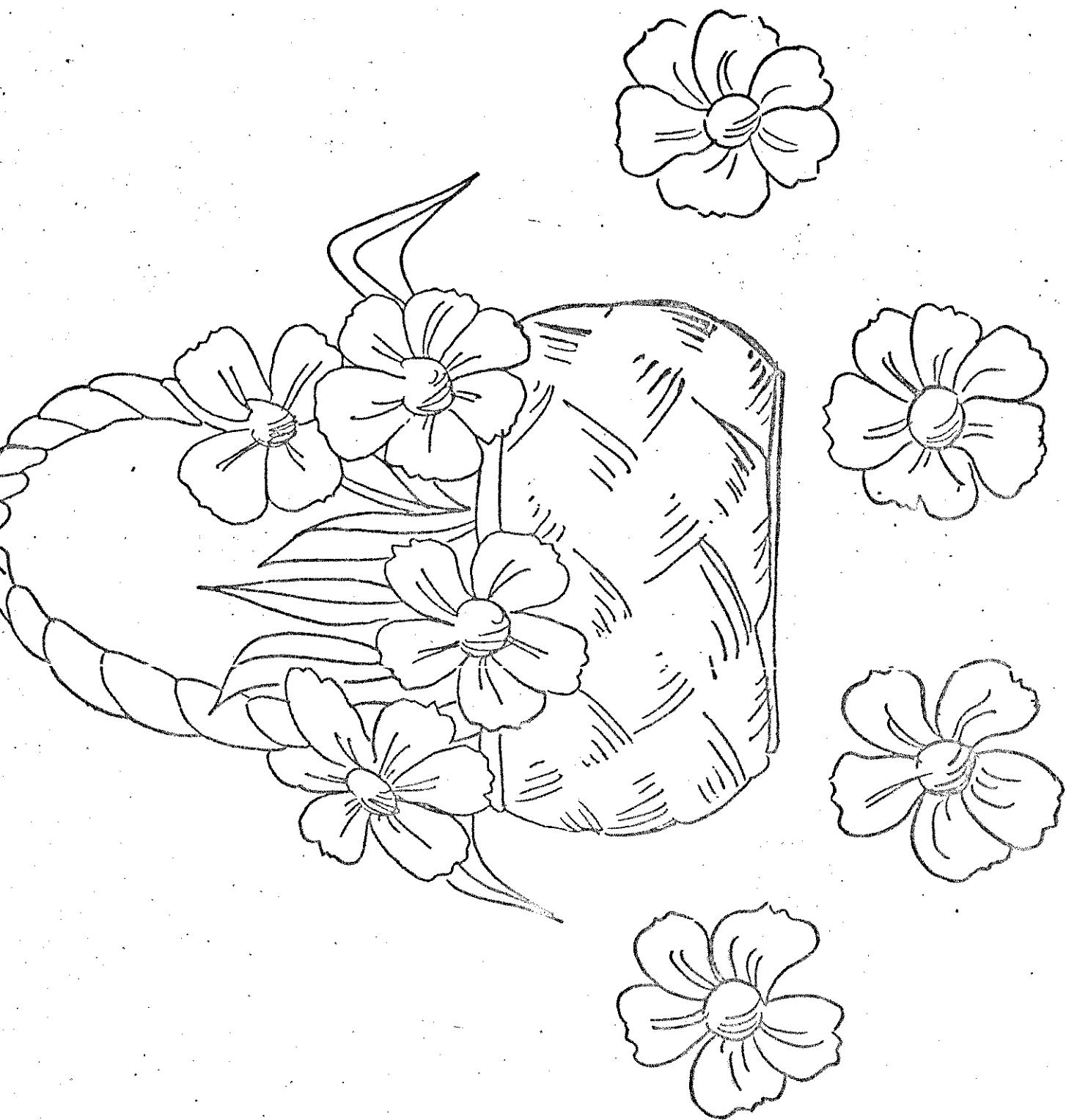
331.

5. GRAFICA

Objetivo — Transpor graficamente as noções vividas anteriormente de posição e localização.

Material — Página n.º 88 do Caderno de Atividades.

Desenvolvimento — Os alunos deverão pintar as flores que estão dentro da cesta e perfurar as flores que estão fora.



As "*noções vividas*" às quais alude o exercício de veriam ser obtidas por "*atividades vivenciadas*" tais como marchar dentro e fora do círculo (SIDEPE, p. 145, nº 296). Exercício tipicamente *escolar* em sua artificialidade, diferente da situação que o menino vivenciou na festa de aniversário e quando ele observou os peixinhos dentro do aquário. Vejamos também a folha de exercício nº 88. Além de não ter relação com as "*ati*vi*dades vivenciadas*" propostas pelo SIDEPE é uma ilustração estereotipada que só poderá perturbar a criança no seu senso estético, na sua expressão espontânea. Obrigada que é a colorir, perfurar ou copiar formas. Não é de estranhar se estas formas comecem a povoar sua memória visual, interpondo-se cada vez entre a folha em branco e a criança, toda vez que esta queira desenhar. Somada à poluição visual do ambiente — anúncios, propagandas... e à imposição dos produtos da indústria cultural — programas de TV, histórias em quadrinhos..., a impregnação de imagens oriundas dos materiais escolares às quais a criança, além de olhar, é obrigada a reproduzir, faz com que ela perca a visão primordial que manifestavam seus primeiros desenhos espontâneos. A imposição de ilustrações para côpiar, completar, colorir... tem como consequência a inibição da capacidade expressivo-criativa, conjugada à diminuição da confiança na capacidade própria de produzir, determinar-se, estabelecer suas relações com o real e com as representações do mesmo. O contato com imagens, clichês, representações estereotipadas, é inevitável. Porém há uma diferença entre induzir a criança à observação passiva dos mesmos, para uma reprodução em série, ao impô-los como estímulo-modelos inalteráveis, e o fato de relativizá-los, provocando a criança a uma seleção, a uma ação sobre os mesmos. Em

suma, ao invés de ser comandada pela imagem, de ver o mundo unicamente mediatizado através dela — mero espectador —, a criança deveria ter a possibilidade de interagir com ela, de desconstruí-la, de descobrir-lhe outros ângulos, de estabelecer com ela e com o mundo por ela representado, as suas próprias relações, de posicionar-se: — de ser testemunha.

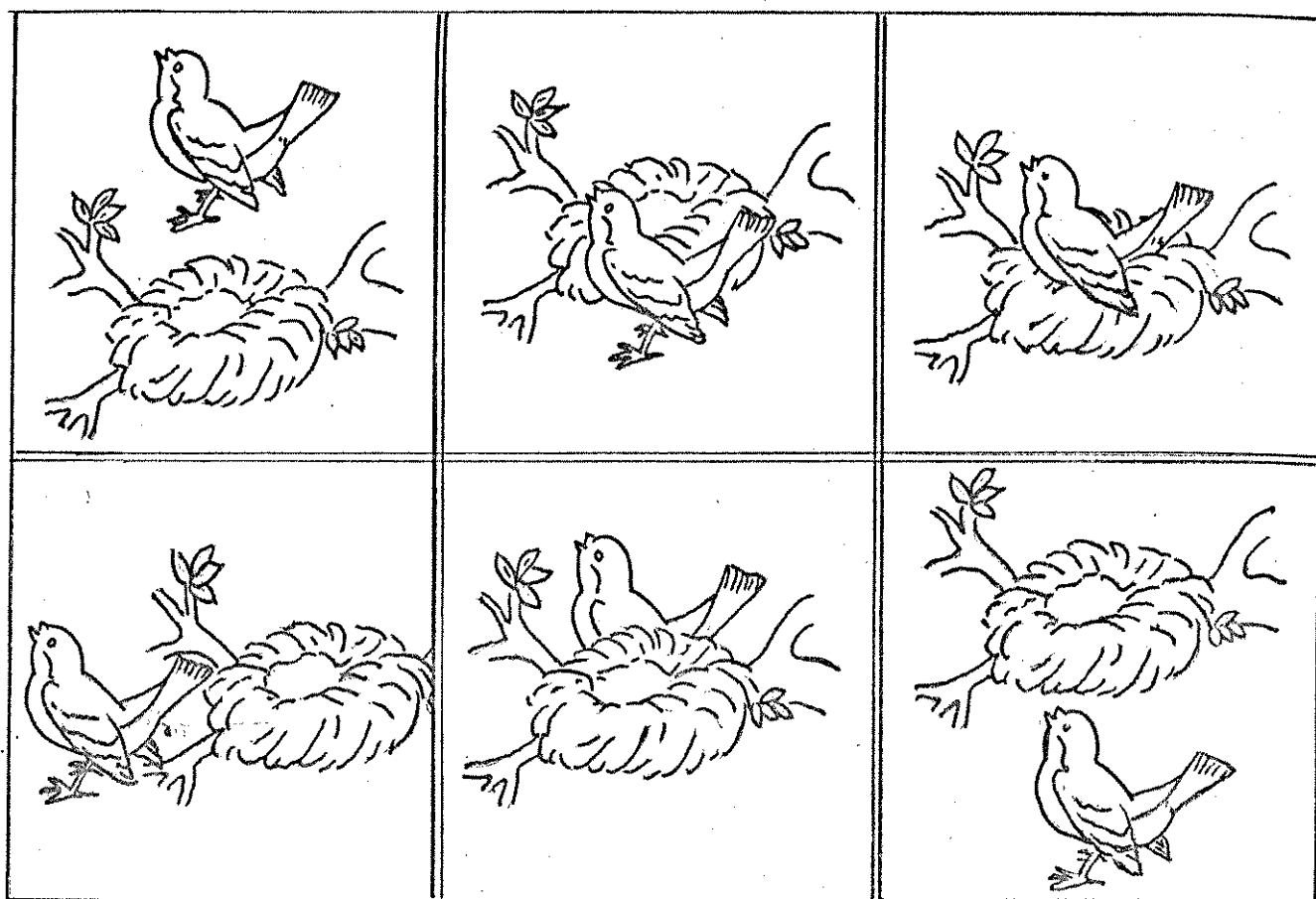
Talvez então seja necessário rever a supremacia conferida a visão presente em nossa civilização; já não tocamos — nem as coisas, nem as pessoas. O nosso próprio olhar, nós o enquadrámos, limitando a nossa percepção ao ver-delimitado por "aberturas" de janelas e que nos encerram no apartamento, no escritório, no carro..., interpondo o vidro entre o corpo, a pele, o nariz, as mãos... e o mundo ao redor. O mundo fica reduzido ao recorte arbitrariamente imposto pela janela, pela fotografia e pela notícia da revista, do jornal, pela tela da TV. Tudo é mediatizado, representado, delegado, desterrado, interdito. É como se nós nos escondêssemos constantemente atrás do visor de uma máquina fotográfica, parализando e distanciando aquilo que é dinâmico, táctil, num olhar focalizado que exclui todos os outros ângulos, todas as outras perspectivas possíveis, e com o agravante de que, dificilmente somos nós que determinamos o recorte, o ângulo, a perspectiva. Nosso olhar frio, distante, "objetivo", não permite divagações. Sua assepsia nos desobriga a que nos envolvamos com a terra, com a lama, com o ar, com a fumaça, com a água, com o esgoto. Tudo se reduz a uma cena do Fantástico e nós a seus espectadores. As pessoas que gritam por emprego — não ouvimos sua voz. Elas são apenas back-ground para a figura sorridente do locutor cuja voz indiferente nos tranquiliza anunciando que "as autoridades competentes já estão to

mando as devidas providências". "Informados", apagamos a TV e vamos dormir.

A visibilidade implica em credibilidade, não importando quão enganosa aquela possa ser. O não-visível, a ambiguidade, o informe, caótico, ilimitado, imprevisível sempre inquietam, assustam, minam certezas. Em oposição, tranquiliza ver tudo claramente delimitado, organizado, ordenado, classificado, quantificado, sistematizado, subjugado, sob controle da razão.

Quanto às crianças, é necessário que deixem sinais visíveis do que sabem, do que aprenderam. Que registrem numa folha de papel este seu conhecimento. E, obviamente, não através do desenho espontâneo (este não é um registro a que se possa dar crédito!), mas através de sinais convencionais, tais como: Marque com uma cruz o pássaro que está na frente do ninho. Se a criança marcar a cruz naquele pássaro que, para o ponto de vista da professora, é o da frente, então ela passou no teste que presume verificar a existência de tal conceito espacial⁽¹⁴⁴⁾.

(144) É não raro acontecer que instrumentos de pesquisa (às vezes questionáveis), elaborados para verificar, testar, são divulgados junto com os resultados e vulgarizados como material didático. Passam a ser usados na escola, adaptados ou não, com a finalidade de ensinar, legitimados por um caráter pseudo-científico.



A criança deve responder às perguntas abaixo relacionadas apontando o desenho que considerar indicado.

Instruções: Você está vendo estes passarinhos e seus ninhos? (Indicar todos rapidamente). Eu quero que você me mostre em que figura...

Pergunta 1 ... o passarinho está *embaixo* do ninho.

Pergunta 2 ... o passarinho está *dentro* do ninho.

Pergunta 3 ... o passarinho está *atrás* do ninho.

Pergunta 4 ... o passarinho está *em cima* do ninho.

Pergunta 5 ... o passarinho precisa *subir* para chegar a seu ninho.

Pergunta 6 ... o passarinho está *na frente* do ninho.

Pergunta 7 ... o passarinho precisa *descer* para chegar ao seu ninho.

Pergunta 8 ... o passarinho está *fora* do ninho.

— 26 — Cfe: Cadernos de Pesquisa nº 10
Fundação Carlos Chagas

E é provável que uma criança que, formando uma fila com seus carrinhos e segurando aquele que está encabeçando o com boio (e ela faz isto antes dos três anos) e monologa: — "Este vai na frente, brumm, brumm, brumm..." e, empurrando o imediata

mente atrás: — "Vai atrás, vai atrás. Cuidado para não bater!", seja reprovada por não colocar o X junto ao passarinho. No primeiro caso (do teste), trata-se de uma representação gráfica que impõe a concepção de um adulto quanto ao pássaro, quanto ao ninho, quanto ao espaço. Nos dois outros casos temos situações vividas, onde a palavra *frente* surge de uma situação concreta , vinculada à ação, ao movimento, inserida num contexto real, particular. A fala da criança, pensamento em ação, insere o significado da relação espacial na sua vida. Porém, os profissionais do ensino diriam que nos dois últimos casos a criança possui apenas uma noção espacial — onde o referente é o próprio corpo , enquanto no primeiro caso se comprovaria a existência de um conceito espacial, isto é, um conhecimento relativo "*ao espaço fo*ra de si sem relação à própria pessoa" (145). Os conceitos espaciais por sua vez são considerados indispensáveis para a introdução ao mundo da escrita. Deve-se representar através de si nais gráficos dispostos linearmente a palavra que por sua vez representa a idéia que deveria representar o real. O real é a idéia — afirma Platão. O que importa é a alma, o corpo pecaminoso e perecível deve ser mortificado para salvar a alma — prega o cristianismo. O que me interessa é o valor de troca e sua promessa de lucro, diz o capitalista. As coisas são reais e verdadeiras quando transformadas em conceitos abstratos, em possibilidade de multiplicar o capital ora no céu, ora na terra.

O ponto de referência para a escola é a escrita , a possibilidade de representar o conceito, a abstração, o pensamento formal. Para ela o que vale é aquilo que a criança con

(145) Poppovic, A.M. - Estudo da Evolução de alguns Conceitos Espaciais em Prê-escolares, — in: Cadernos de Pesquisa nº 10, Fundação Carlos Chagas, agosto 1974, S.P., pág.25

segue registrar, sob forma de convenções imobilizadas no limite do papel. Para a criança, no entanto, o ponto de referência é o próprio corpo. É o desejo ilimitado de movimento, de ação. O seu interesse é o pardal que ela vê lá fora pela janela da sala de aula, mas que lhe é interdito uma vez que a obrigam a olhar a representação no papel, de um pássaro qualquer. O olhar para o mundo, a nuvem, o avião, o movimento, para a vida se torna um tabu no momento em que a criança entra na escola. É necessário que o corpo, o desejo seja mortificado, o olhar disciplinado, afim de ganhar em pagamento uma nota, a promoção de série, a aprovação da sociedade.

O que é a sistematização senão o disciplinamento do conhecer? E, na criança pequena esta disciplina é imposta do exterior, incidindo principalmente sobre o corpo. Não mais através da palmatória, mas por meios mais sutis. A sistematização que a escola impõe à criança é autoritária. Ela impõe, ordena. Ela classifica, ressaltando aspectos considerados relevantes e eliminando outros como insignificantes a partir dos paradigmas dela, da escola, que são por sua vez os da sociedade na qual ela se insere. Implica em sujeição ao aprovado, ao estabelecido. Bakhtin⁽¹⁴⁶⁾ já afirmara que "o formalismo e o sistematismo constituem os traços típicos de toda reflexão que se exerce sobre um objeto acabado, por assim dizer, estagnado". E é em forma de objeto acabado, estagnado, isto é, sistematizado, descontextualizado, que a escola oferece o conteúdo aos seus alunos para ser consumido, impedindo através da certeza das respostas definiti-

(146) BAKHTIN, M. Opus cit., p. 103.

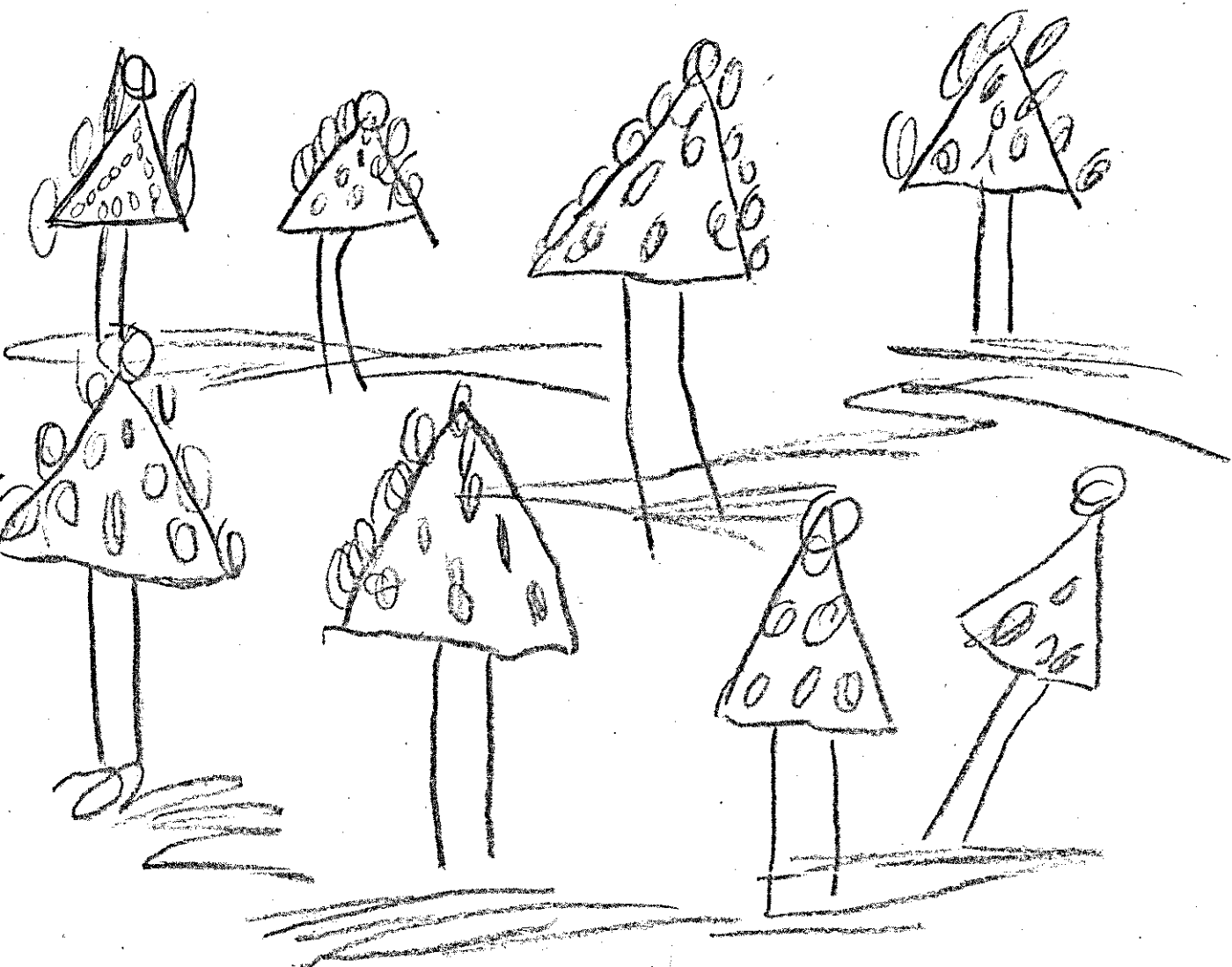
vas, as perguntas desestabilizadoras. Mas, porque fechar o mundo de infinitas e potenciais descobertas à curiosidade infantil, confinando-a à limitação dogmática de um saber estabelecido? Por que não permitir que ela explore o mundo em várias direções para depois chegar, ela mesma, a uma sistematização relativa e provisória? O que se questiona é o direito da escola, para usar uma imagem já bem banal, de apresentar e impor ao aluno as gavetas e o material relativo a cada gaveta. Toda sistematização parte de um ponto de referência, de um olhar a partir de um determinado lugar. O que se questiona é justamente este direcionamento unilateral do olhar, este controle que o condiciona, tornando-o estéril ao olhar controlado mas obediente e produtivo para o olhar que exerce o controle.

Retomemos o exemplo do menino que fora transferido da Escolinha de Arte da Fidene para uma pré-escola de Campinas. Mesmo submetido ao adestramento preparatório — vide exemplos anexos do calhambeque e do cachorro —, continuou a fazer desenhos espontâneos mesmo no seu novo ambiente escolar — quando lã se abria espaço para tal, como mostram os dois desenhos seguintes: — o da espaçonave e o do homem conduzindo o animal. Ao meu ver, estes últimos são índices de um certo poder de resistência contra a "*invasão cultural*", através de imposição de modelos, adquirido pela criança através de sua experiência de valorização da própria capacidade produtiva no ambiente oferecido pela Escolinha.

Esta resistência porém, não se deu sem conflitos, como podemos observar através do trabalho onde ele desenha nada mais do que oito árvores de natal idênticas.

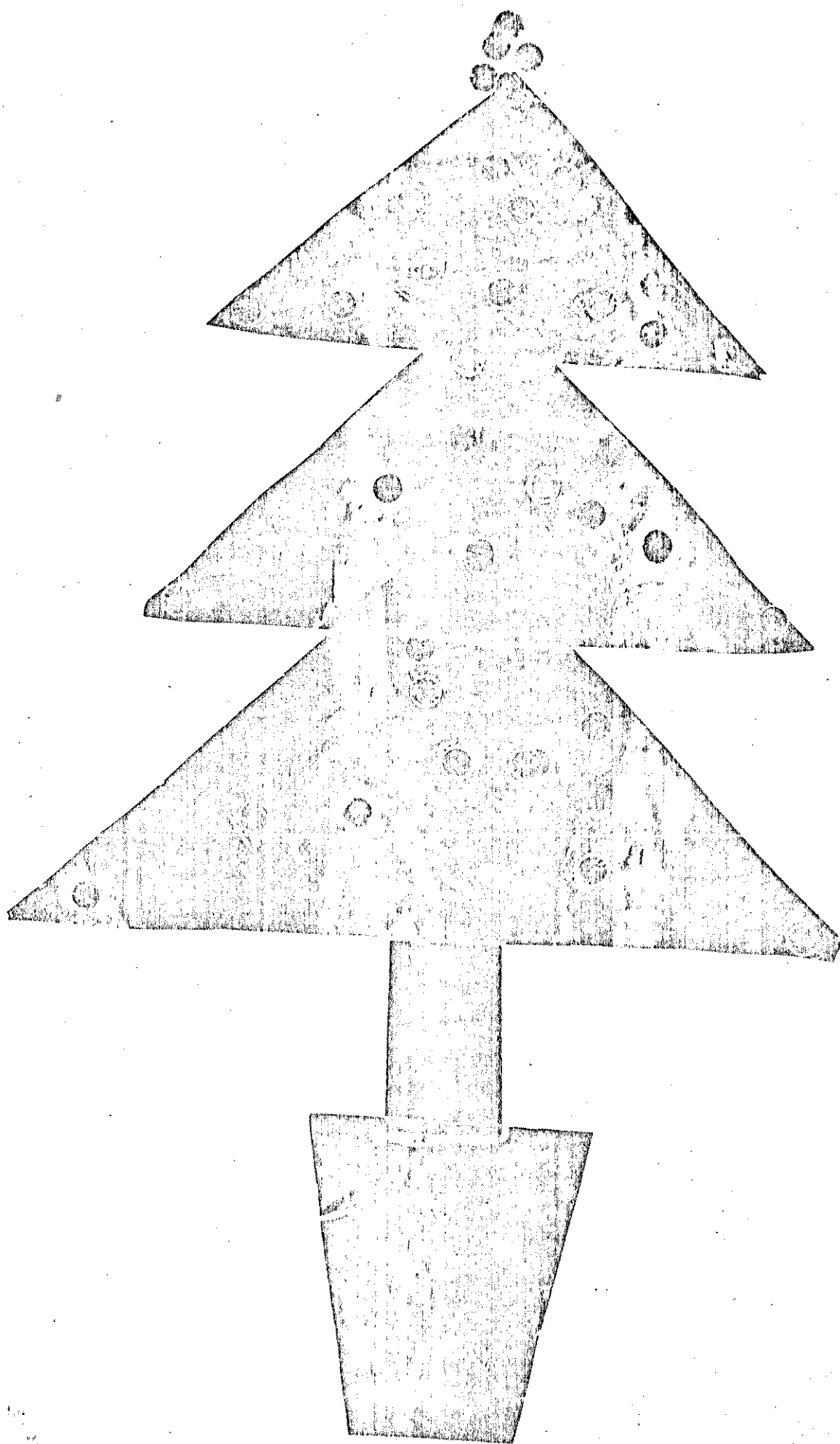






A. 1 - 6 anos/Campinas

A mesma forma triangular coberta de bolas se repete no mesmo estereótipo. É evidente que é resultado da impregnação viso-motora deixada pela árvore de natal - vide trabalho anexo — no qual o menino recortou os três triângulos traçados pela professora, colando-os no papel para formar o pinheiro. Basta comparar estas oito "árvores-triângulos" inexpressivas e sem convicção com a força (inclusive do colorido) da árvore desenhada pelo mesmo menino presente na "cena" do homem conduzindo o animal em direção à casa — é interessante observar a importância dada à estrada: ela já não é apenas uma linha-base so



A.- 6 anos
Campinas - S.P.

bre a qual estão colocadas as figuras, mas é um espaço no qual estão inseridos os caminantes. E o animal: será o burrinho que empacou e no qual o homem está batendo? — Vide a mão desmesuradamente grande do homem, a inclinação para frente de seu corpo, enquanto o animal permanece inerte, a boca e as lágrimas do animal. Comparemos este desenho com o clichê mimeografado do cachorrinho segurando a lingüiça e o qual o menino foi obrigado a colorir na escola. Comparemos também o calhambeque mimeografado com a espaçonave criada pelo mesmo garoto. Creio que um olhar atento bastaria para convencer qualquer pessoa do valor e das vantagens do desenho espontâneo da criança sobre o mimeografado.

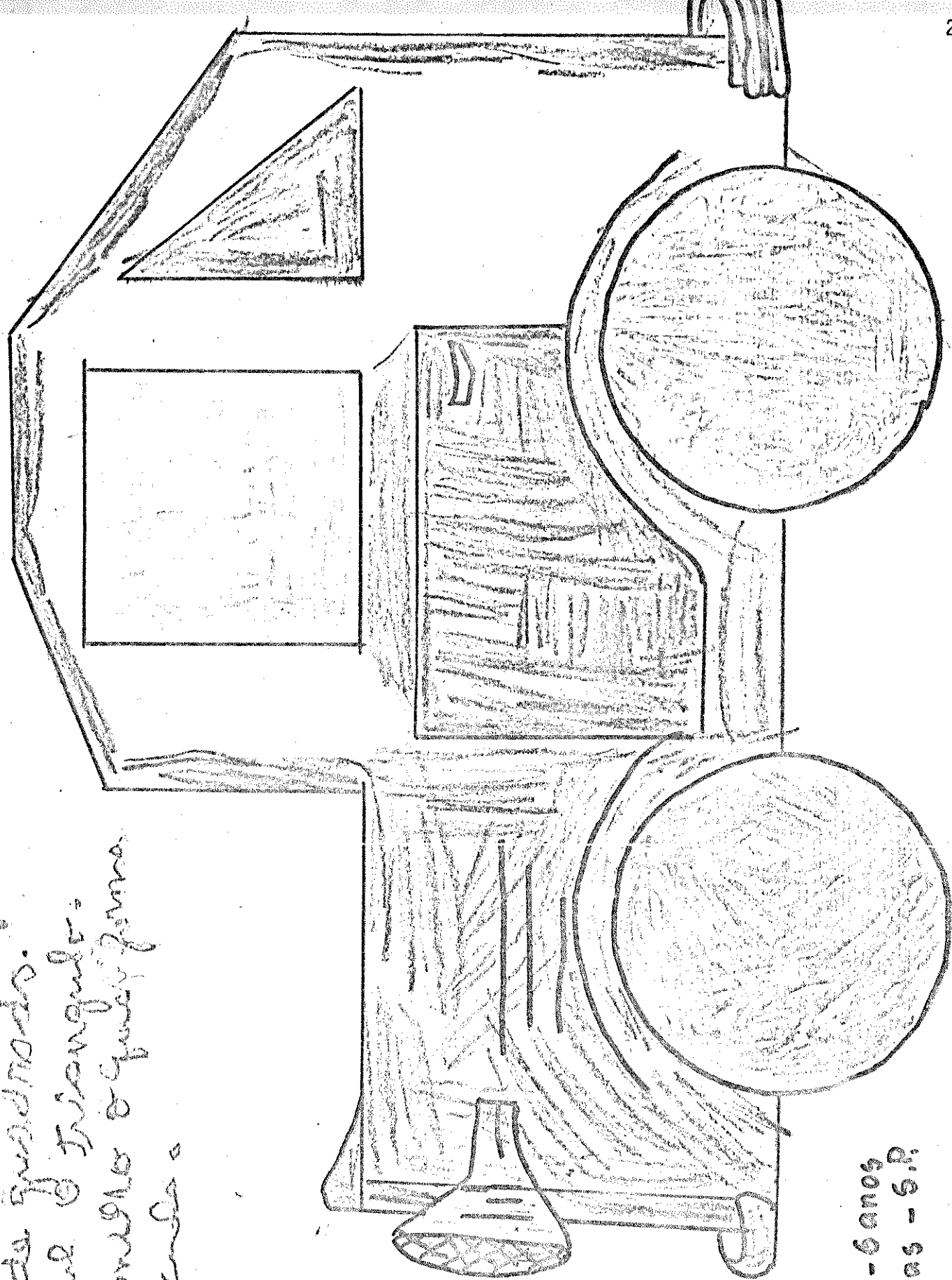
Porque então continua-se a insistir na grande maioria das escolas em obrigar as crianças a copiarem ou colorirem 'desenhos mimeografados como se elas fossem incapazes de desenhar. Vale a pena transcrever uma reflexão de Durmeval Trigueiro Mendes a respeito: "A professorinha que desenha primeiro, para a criança desenhar depois, segundo seu risco — seja para reproduzi-lo, seja para cobri-lo — é a autêntica representante da sociedade, que só sabe trabalhar com o estabelecido, o que já aprovou, o que assegurou estabilidade. O medo às garratujas da criança não é só o medo ao 'feio' — embora também o seja — é o medo ao novo: é a crença inconsciente de que o feio de agora poderá ser o belo de amanhã; e também que as formas tortas saídas da mão da criança poderão exprimir, amanhã, a recusa ao 'certo' de hoje, mas também, algumas vezes, o medo de que as deformações sob o lápis da criança sejam as que tem na realidade, escondidas nas formas 'perfeitas' de uma arte escamoteadora. A criança vê fraturas, deformidades, aleijões, que existem, de fato, e que os bem-pensantes procuram dissimular."(147)

(147) MENDES, Durmeval Trigueiro. "Realidade, experiência, criação" in: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 130, jul./set. 1973, MEC/INEP, p. 232.



A. - 6 anos
Campinas - S.P.

forma de quadrados.
 1 de azul e triângulo.
 1 de vermelho e quadrado
 de círculo.



A. - 6 anos
 Campinas - S.P.

Convém acrescentar que não é só o medo e a rejeição ao novo *torto e errado* em oposição à busca de segurança no conhecido, *perfeito e certo* que subjaz aos exercícios de copiar, cobrir, preencher, colorir, assinalar... É também a crença na cientificidade e eficiência da tecnologia educacional. Esta, em sua utilização da teoria de comunicação e da informática ~~de~~ de acordo com princípios da psicologia comportamental, considera a mudança do comportamento do receptor — o aluno — o núcleo da aprendizagem. A fonte define os objetivos — o que equivale a programar a resposta do receptor. Esta, por sua vez, deve ser passível de mensuração, de avaliação. A fonte igualmente elabora e transmite a mensagem, escolhe o canal segundo princípios de eficiência. Enfim, mantém o controle de todo o processo. Ora, estas características todas estão presentes no desenho a ser copiado, colorido, recortado... (como de resto em quase todos os exercícios que formam o conjunto preparatório), o mesmo não acontecendo com o desenho espontâneo. Uma outra fonte da tecnologia educacional é a teoria sistêmica como mostram o desenvolvimento de modelos, o planejamento detalhado que procura a máxima racionalização, introduzindo o taylorismo e sua operacionalização da linha de montagem no ensino. Fragmenta-se inicialmente, ao máximo o processo de trabalho a fim de torná-lo mais rentável para no fim recompô-lo. Assim, por exemplo, fragmenta-se a escrita em suas unidades mínimas, os traços verticais, horizontais... que compõem as letras. Treinam-se os mesmos até seu perfeito domínio, para depois recompô-los nas letras. Nesta visão, o desenho espontâneo realmente deve parecer como um desperdício irracional de esforço, de tempo, de movimentos...

No entanto, uma criança (V. 4a. 11m.) que nunca fora solicitada, nem em casa, nem na escola, a escrever ou trei

nar exercícios de progressão cursiva, é capaz de produzir, à sua maneira, um "texto", onde escreveu, sem apoio visual e com a mesma rapidez e fluência com que desenha, nada mais do que nove diferentes letras de imprensa, além de ensaios de cursiva. Ela entregou a folha (vide anexo) dizendo: "agora já tou trabalhando, não tou sô mais brincando." Esta frase precisa ser entendida no contexto em que "escrever" se tornou sinônimo de "trabalhar" pois a criança ouvia frequentemente de seus pais as seguintes falas: "Me deixa trabalhar, vai brincar... Agora não posso brincar com você, eu preciso trabalhar..."

Um tanto preocupada com a possibilidade que o fato pudesse ser índice de vontade de aprender a escrever, resolvi fazer um teste (dentro da concepção de que aprender a escrever implica em copiar palavras). Escrevi o seu nome em letra de imprensa e entreguei-lhe a folha junto com o lápis perguntando se queria aprender a escrever seu nome. Rejeitou imediatamente dizendo: — "Não tou com vontade." Se aprender a escrever significa copiar palavras, ela evidentemente não estava nem um pouco interessada. No entanto, ela continua esporadicamente a escrever letras, apesar de que o desenho — e ela distingue muito bem a ambos — continua sendo uma das ocupações diárias preferidas.

Este fato me coloca duas questões: — Para uma criança nesta idade, aprender a ler e escrever é importante? Ou existem outras coisas mais importantes, interessantes, prioritárias nesta idade? Até que ponto os adultos não projetam seu próprio desejo quando dizem que crianças em idade pré-escolar querem escrever e ler enquanto domínio do código escrito? Pela experiência com crianças de três a seis anos, principalmente com os alunos da Escolinha de Arte da Fidene, estou inclinada a achar que a al

Handwritten scribbles and the number 217.

Handwritten signature: *Theresa*

217.

V.-8/9/83-(49-11m)

alfabetização não se constitui preocupação desta faixa etária. É claro que cabe a seguinte ressalva: — que tenham à disposição um ambiente físico-social propício à sua "*paixão de ver o mundo*" segundo expressão cunhada por Madalena F. Weffort; que possam experimentar-se na leitura do mundo que embasa e dá sentido à leitura do livro; que tenham liberdade de escrever-se, escrevendo o mundo nas múltiplas linhas de suas garatuñas, nas formas incertas de suas modelagens, nas construções toscas das tocas de mistério e papelão, nas frágeis e mutantes pontes de areia, no faz-de-conta de suas metamorfoses vividas... e, não por último, desde que os adultos não exerçam desmesurada pressão para que leiam e escrevam segundo às letras do alfabeto e das leis.

A segunda pergunta é: — Será possível que a criança se alfabetize sem que seja necessário recorrer ao ensino tradicional via repetição de palavras através da cópia e da decifração como leitura? Como ultrapassar a própria natureza normativa da escrita quanto à arbitrariedade de suas convenções fixas, possibilitando à criança tentativas de experimentação e ensaio, com todos os riscos e satisfações próprias da descoberta em que se constitui o ato de aprender? Como fazer com que a criança, em nenhum momento do processo de alfabetização perca sua característica de sujeito cognoscente — criativo enquanto alguém que busca ativamente resolver as questões que se lhe colocam? Como conciliar a aprendizagem da leitura e da escrita, com uma criança que: "no es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita, en un acto de benevolencia. (Mas) es un sujeto que aprende basicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo". (148).

Parece que o trabalho de Emília Ferreiro abre perspectivas neste sentido mostrando como crianças em idade pré-escolar exploram, por exemplo, suas próprias hipóteses na tentativa de produção de textos, agrupando e reagrupando letras, fazendo relações quanto à extensão de palavras e frases... sem nunca desvincular significante/significado. É de se perguntar, se a maioria das crianças que aprende a ler e escrever, não o conseguem apesar da escolarização ao invés de aprendê-lo por mérito do ensino sistemático, o que por sua vez não quer dizer que a criança não necessite da interação com o adulto para se alfabetizar e que a aprendizagem da leitura e da escrita, não seja, em boa parte, uma aprendizagem social. Assim a criança que preencheu a folha de sinais gráficos, escrevendo, interagiu desde pequena com a escrita em ambiente informal, onde ler e escrever é uma atividade diária dos pais, onde existe abundante material de leitura de diferentes suportes materiais: — livros, jornais, cartas, embalagens, anúncios de TV... Esta criança faz questão, cada vez quando traz um bilhete da escolinha, ou quando recebe uma carta, que se leia para ela o que ali está escrito. Não dorme sem que os pais obedeçam ao ritual de contar histórias onde ela geralmente dá o mote (personagens e ações que estas devem conter). Esta criança sabe que as palavras podem ser escritas e lidas, que é possível comunicar-se com as pessoas além do espaço e do tempo através da escrita. Apresenta certa habilidade: conhecimentos formais acerca da escrita como ficou evidenciado

(148) Ferreiro, E. e Teberosky, A. - Los Sistemas de escritura en desarrollo del niño. Siglo Veintiuno - México, 1979, p. 29

na folha que entregou: — coordenação e memória viso-motora ao escrever as letras, organização espacial na distribuição das letras em linhas, na ocupação da folha; direção esquerda-direita, alternância de letras, diferença entre imprensa e cursiva; diferenciação entre escrever e outras atividades tais como o desenho... A mesma criança apresenta em seus desenhos a "linha de base"⁽¹⁴⁹⁾ (vide anexo). Esta, inicialmente é representada pela margem inferior da folha, onde casas, árvores, flores... estão "no chão", enquanto sol e nuvens se encontram "em cima", "no céu", aparecendo borboletas e pássaros geralmente entre estes dois planos. Esta estruturação espacial é tida como indício de que a criança se descobre parte do meio, consegue correlacionar objetos entre si, que está-se encaminhando para cooperar intencionalmente (Piaget chama isto de descentralização) e que está apresentando certas capacidades cognitivas necessárias à alfabetização. E no entanto aquela criança se dedica com entusiasmo a fazer desenhos que são cada vez mais ricos e variados — e os adultos com que convive não desenhavam — enquanto a escrita — que ocupa, para os mesmos adultos, quase todas as horas do dia — continua para ela uma atividade bastante marginal. Isto me leva a concluir, junto com a experiência a partir da Escolinha de Arte da Fidene, que existem, para esta idade, linguagens muito mais ricas do que a escrita mas que a nossa cultura escritocêntrica ignora e abafa, submetendo a criança precocemente à linearidade do alfabeto. E, se digo linguagens, tenho em mente formas de pensar, explorar e reelaborar o real. Também do fenômeno leitura e escrita. Como, quando a criança dramatiza o ato de ler, as

(149) Ver a respeito: LOWENFELD, V. opus cit., p. 155-168.



V.-5anos-12/11/83



sumindo a postura e entonação de voz de um leitor, emite certas formas de enunciado próprias do texto escrito, ao "ler uma história para o irmãozinho mais novo — isto é uma tentativa dela de enfronhar-se no mundo da leitura, de reelaborar seu conhecimento acerca da mesma. Porém, a leitura como tema do faz-de-conta tem uma incidência muito pequena em relação a variedade de outros que afloram constantemente: brincar de casinha, de médico e doente, de cachorro, de mulher-maravilha... Os adultos, na escola e em casa, no entanto, geralmente teimam em fazer da escrita o foco de preocupação da criança como se a finalidade máxima de viver desta idade fosse aprender a ler e a escrever.

3.5. Atividades Recreativas.

As atividades recreativas se assemelham às outras atividades propostas pelo SIDEPE. O que mais chama atenção é o caráter competitivo a elas imprimido. Em suas considerações preliminares sobre as atividades recreativas o SIDEPE coloca que uma criança que brinca bastante "terá maior probabilidades de se tornar um adulto trabalhador e equilibrado" (SIDEPE, p. 15), devendo-se entender por equilibrada, a pessoa que aceita o jogo da competição. Pois, "ganhar e perder com tranquilidade (...) é uma atividade importante para a formação da personalidade equilibrada". (SIDEPE, p. 16). Mesmo em atividades denominadas re

creativas não é esquecido o objetivo primeiro: — produzir elementos úteis, trabalhadores capazes de assegurar o lucro, de sustentar a engrenagem da mais-valia, e de tal forma, que o ganho dos poucos e a perda dos muitos sejam encarados com tranquilidade. "Todos sabem que o objetivo da educação é executar a terrível transformação; fazer com que as crianças se esqueçam do desejo de prazer que mora nos seus corpos selvagens, para transformá-las em patos domesticados, que bambolem ao ritmo da utilidade social".(150).

Utilidade social, própria de uma sociedade dividida, estabelecida em função de interesses de alguns, amparada por todo um arcabouço de leis, sustentada por um poder político coercitivo. Na nossa civilização ocidental existe um imperativo categórico reforçado pela industrialização e pelo desenvolvimento do capitalismo: é necessário trabalhar. Quem não trabalha, quem não é útil segundo os parâmetros desta sociedade, é um marginal, é perigoso para a ordem estabelecida. É um estorvo, um corpo estranho na engrenagem e que poderá desregular a máquina. Portanto, todos devem trabalhar. Não, trabalhar para viver como o faziam os chamados povos primitivos como os nossos índios — sociedades da abundância, as primeiras sociedades do lazer — mas viver para trabalhar. Trabalhar não apenas para produzir mas também para estar ocupado. Mesmo o trabalho, a ocupação não produtiva é útil enquanto facilita o exercício do controle. É

(150) ALVES, Rubem. "A Escola: fragmento do futuro" — mimeografado — SEC, Forum de Educação do Estado de São Paulo, s/d, p. 2.

por isto também que a criança precisa ser escolarizada e que ela é vista sob o prisma de futuro trabalhador. E para isto é necessário que seja abafado o prazer que seu corpo selvagem reclama.

Sobre as crianças das classes trabalhadoras, o ethos do trabalho para além da necessidade e que subjuga o prazer, incide bem mais fortemente. Primeiro, porque são elas as que são chamadas a trabalhar. Segundo, porque isto implica em violação de valores próprios desta população. Vejamos o que M. H. Souza Patto, embasando-se em Brofenbrenner, fala: "uma participação bem sucedida numa sociedade tecnológica requer a capacidade de adiar satisfações, ambição de sucesso e iniciativa. Os pais que vivem numa subcultura caracterizada pela pobreza não aprenderam estes hábitos motivacionais e transmitem aos filhos uma ética de sobrevivência, com a conseqüente valorização do presente, da satisfação imediata e do compromisso concreto. Tal padrão motivacional dificulta o ajustamento social geral e o ajustamento escolar, pois na escola prevalecem atitudes e valores de natureza oposta". (151).

Não se questionam as exigências da sociedade tecnológica nem se pergunta se os valores das classes populares não seriam mais desejáveis. O importante é modelizar a criança para que se adapte à escola e, para além desta, à sociedade existente.

Recreação sugere folguedo, folgar. Folga de tudo que nos aborrece, de tudo que nos aperta e sufoca. Sugere brincadeira, divertimento, prazer, festa. Sugere alegria e satisfa-

(151) PATTO, M.H. Souza. *Privação Cultural e Educação Prê-Primária*. José Olympio, R.J., 1973, p. 53.

ção do estar-bem consigo mesmo e com os outros. Sugere liberdade. Recreação - re-criar. Para a criança não há oposição entre trabalho e brinquedo. Ambos dão oportunidade à criação. Como é possível isto, se as atividades, além de competitivas, são usadas "para avaliar e reforçar o trabalho realizado nos outros níveis de abordagem ?" (SIDEPE, p. 15). Vejamos, algumas das atividades "recreativas".

8.

1. RECREATIVA

Objetivo — Propiciar o estabelecimento de hábitos sociais.

Material — Números de 1 a 20 (ou papezinhos com números escritos).

Desenvolvimento — A professora deverá dividir a classe em grupos e pedir a um elemento de cada grupo que venha sortear um número que corresponderá a uma das perguntas. Cada pergunta respondida corretamente valerá um ponto para o grupo. O vencedor será o que conseguir mais pontos.

- a) O que devemos dizer quando pedimos alguma coisa?
- b) O que devemos dizer quando incomodamos alguém?
- c) Que gesto devemos fazer, quando tossimos, espirramos ou bocejamos?

Uma situação competitiva para inculcar fórmulas estereotipadas de comportamento, convenções vazias e, de cujo sucesso depende a classificação das crianças em: meninos educados — os vencedores e meninos sem educação — os perdedores. Um exercício cuja ludicidade é igual a zero e que a criança provavelmente achará tão fastidioso quanto as historinhas que lhe ensinam o que a sociedade convencionou de bom e mau; de bonito e feio; de apropriado e de impróprio para ela, a criança.

As três perguntas dão uma amostra típica dos valores

resres que a sociedade burguesa cultiva e que a escola endossa:

1º) É necessário pedir. Mais ainda, é importante pedir *educadamente*, submissamente. A fim de que a dādiva-es-mola reforce num, o poder, a superioridade, a crença na própria virtude, a compaixão pelos *infortunados* e, no outro, a inferioridade, a dependência, a submissão grata pela generosidade do príncipe. E, que a ambos, pareça *natural* esta situação que disfarça a pilhagem que possibilita a uns o poder de doar e aos outros a necessidade de esmolar. Não se trata de reforçar a doação gratuita, própria da amizade. Amizade que requer igualdade onde não existe alguém superior e outro inferior, nem aquele que domina e aquele que se deixa dominar. Mas que requer também a diferença que exige complementariedade e que portanto possibilita o dar e receber fundados no bem-querer mūtuo.

2º) Nós somos capazes de incomodar. Seria de perguntar o que é capaz de tirar alguém da comodidade, ou ainda quem é capaz de ser importunado. Em todos os casos é necessário desculpar-se o que pressupõe alguém com culpa e um outro capaz de perdoar.

3º) As manifestações do corpo são repugnantes, indecorosas (assim como o próprio corpo) e devem ser reprimidas, escondidas.

Se pensarmos para além da educação dirigida à burguesia, para quem as fórmulas, as aparências, a simulação se constituem parte integrante à educação do homem de bem, culto, cortez, se pensarmos na educação das crianças das classes trabalhadoras, estas fórmulas, aparentemente inocentes, acarretam conseqüências bem mais profundas. É a introjeção da culpa, da

inferioridade, da submissão.

159.

2. RECREATIVA

Objetivo — Recrear e levar a criança a *formular respostas* corretamente.

Material — Nenhum.

Desenvolvimento — A professora dividirá a classe em dois grupos e pedirá a um representante de cada grupo que venha à frente da classe para manter um diálogo. Um deverá formular uma pergunta e o outro a resposta, sendo que ambos deverão formular as sentenças de forma correta, ou seja, contendo todos os elementos. Exemplo: — Você viu o jogo do Flamengo?

Resposta: — Sim, eu vi o jogo do Flamengo.

A professora inverterá os papéis; quem perguntou passa a responder e vice-versa. Ganhará um ponto para o seu grupo aquele que conseguir responder e perguntar corretamente.

Responder *conhectamente* significa aqui, levar em conta certos aspectos formais de língua — que a frase contenha sujeito, predicado, complemento, ignorando as características da fala onde o contexto se encarrega de complementar informações, evitando repetições desnecessárias. Qualquer falante, normalmente responderia, a uma pergunta deste feitio, com um simples *vi* ou *vi, sim* ou então com um acenar de cabeça e o diálogo nem por isto estaria incompleto. A imposição de respostas pedantes, gramaticalmente corretas, mas discursivamente incorretas, não ajudará em nada a competência lingüística do aluno. Ao contrário, poderá prejudicá-la enquanto perturba a confiança na mesma. E além do mais, escamoteia o fundamental da comunicação, a *inter*subjetividade. Bloqueia, enquanto pretende normatizá-la, a *pró*pria fala.

253.

3. RECREATIVA

Objetivo — Recrear e desenvolver a percepção visual e as noções de *tamanho* e de *proporção*.

Material — Caixa de papelão de tamanho médio.

Desenvolvimento — A classe será dividida em dois grupos. A professora proporá que todos saiam a procura de elementos ou objetos que *não* caibam na caixa. Ganhará o grupo que encontrar maior número de exemplos.

É difícil imaginar que esta "brincadeira" para ensinar noções, funcione sem o truque do estímulo à competição.

As crianças trazem objetos, talvez pensando em brincadeiras e usos possíveis a partir do que aqueles sugerem. Depois do "entra — não entra", do "ganha ponto — não ganha", vai finalmente começar a recreação?: — Que vamos fazer com isto? — Podemos brincar?... Mas não: a lição acabou onde a recreação e a busca gratuita de conhecimento poderia iniciar: — Agora guardem tudo no lugar de onde vocês tiravam. Acabou "o jogo".

Talvez o nosso maior erro seja o fato de estarmos muito imbuídos de nossa função de professor. De, a todo custo querer ensinar tudo o tempo todo. E de não deixar que a criança aprenda. Como dizia aquele menino de três anos: — Sabia que largatixa come mosca? — Aê? Quem te ensinou isto? Você aprendeu na escolinha? — Não, fui eu mesmo que ensinei. — Mas como? Conta? — Foi no muro da casa, lá fora, eu vi a largatixa. Ela come mosca de verdade."

Esta missão de ensinar que o professor se arroga (ou à qual ele se submete) em detrimento de uma interação rica e dinâmica com as crianças — interação dialógica onde linguagem, pensamento e os próprios sujeitos se constituem — esta missão

faz parte da arrogância de uma certa racionalidade. Que usa a linguagem, o saber e as próprias pessoas como instrumentos a serem manipulados em função dos interesses do Lucro e do Poder. Que institui a palavra empobrecida, mas eficiente, em a única dotada de legitimidade e verdade. Segundo a qual tudo é progrmável e de onde emerge a pretensão de planificar o futuro da sociedade, dentro da qual o homem previsível é o alicerce sine qua non. São que a natureza humana não conseguiu ser adestrada de forma a impedir que focos de rebelião pipoquem em vários lugares, em vários momentos, em vários níveis, tentando preservar a vida e o prazer que esta encerra.

Quanto à educação escolar é bom lembrar que: " O corpo, quando algo indigesto para no estômago, vale-se de uma contração visceral saudável: vomita. A forma que tem a cabeça de preservar a sua saúde, quando o desagradável é despejado lá dentro, não deixa de ser um vômito: o esquecimento. A recusa em aprender é uma demonstração de inteligência. O fracasso da educação é assim, uma evidência de saúde e um protesto: a comida está deteriorada, não está cheirando bem, o gosto está esquisito..."(152).

Convém lembrar, no entanto, que não somente a comida é deteriorada, como a maneira e as circunstâncias em que se obriga a criança a ingerir a comida podem provocar úlceras... E, quando a cabeça recusa o desagradável via esquecimento, ela nem sempre expelle a comida como o faz a boca, mas pode soterrá-lo nas camadas profundas da consciência de onde continua a agir. E a consciência, que se diz soberbamente dominadora da natureza ainda conhece muito pouco do ventre noturno das suas origens.

Assim como sabe pouco sobre as consequências da violentação do corpo submetido ao ritmo cadenciado da fábrica de produzir indivíduos funcionais. O que será mais forte — a formação do costume através da repetição diária de exercícios tais como apresenta o SIDEPE, ou a rebeldia instintiva contra a submissão?

Clastres mostra como o rito da iniciação nas sociedades primitivas exigia a inscrição do ethos tribal no corpo dos jovens. E o fundamental do saber que o corpo assimilava através desta inscrição — marca de tortura corporal — era: "tu não és menos importante nem mais importante do que ninguém (...) Tu não terás o desejo do poder, nem desejarás ser submisso" (153).

Na nossa sociedade faz parte do ritual iniciático, a alfabetização das crianças. E o que se inscreve nas crianças é o ethos da sociedade dividida, de desigualdade, da qual a lei separada (da sociedade) e a palavra separada (do corpo) são manifestações. A submissão é inscrita no corpo dos alfabetizandos, não através de sulcos abertos na carne, mas através da mediação da palavra. E a mediatização da palavra permite a dissimulação da desigualdade, tornando-a aceitável através da simulação de uma igualdade que não existe.

(153) CLASTRES, P. Opus cit., p. 128 e 131.

IVa. PARTE

A AÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLINHA DE ARTE DA FIDENE

... "a pedagogia é, antes de tudo, li-
berdade de olhar. Deixar ver, deixar
expressar-se consentir no tateamento,
na busca fora dos trilhos dogmáticos.
(...) Precisamos revolver a didática,
substituindo o método que institucio-
naliza a indução professor-aluno, pe-
lo método que promove o encontro dos
dois no espaço da consciência interro-
gativa (...) Pedagogia da dúvida em
relação ao constituído, da esperança
em relação ao que se está constituin-
do." (154)

A arte infantil, a expressão livre e criativa da
criança era, desde o início, o núcleo de nossas preocupações. Po-
rém, a ação transformadora, exploratória, lúdica não podia ser
restrita à arte. Esta deveria ocupar um lugar privilegiado mas
não exclusivo. Havia esferas do mundo infantil — de seu ser e
fazer — que necessitavam de outras abordagens, outras vias de
acesso, outras conexões.

A pré-escola deveria ser um espaço desafiante e seu
tempo bem aproveitado; a capacidade da criança deveria ser ins-
tigada e não subestimada; não se pretendia a fabricação de peque-
nos gênios artistas, cientistas, operários, nem cobaias de labo-

(154) MENDES, D. Trigueiro. Opus cit., p. 230 e 233.

ratório. Era preciso promover uma aprendizagem espontânea sem cair no espontaneísmo que marginalizava o professor de um trabalho específico seu e deixava as crianças entregues a si mesmas e ao tédio que um ambiente pouco provocador suscita. Caberia às professoras favorecer situações de aprendizagem, sabendo-se que esta envolvia conhecimento que não se identificava necessariamente com o saber escolar; que a aprendizagem podia ser um trabalho excitante, gostoso, alegre, marcado pela ludicidade; que o conhecer se fazia com o corpo todo envolvendo todos os sentidos; que a amplidão do mundo se constituía num currículo aberto à disposição da curiosidade infantil...

1. O TRABALHO POR PROJETOS INTEGRADOS

Em consequência das discussões acima o estabelecimento dos objetivos em relação à criança não se convertia num ato burocrático de fixar, no papel, fórmulas vazias, mas sim, diretrizes norteadoras de ação. Eram eles: — "proporcionar experiências significativas para o enriquecimento global da pessoa, estimular a livre-expressão, o desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação através da atividade criadora"⁽¹⁵⁵⁾. Estes objetivos ficam mais explícitos através da proposição de estratégias de ação:

(155) Plano Geral da Escolinha de Arte da FIDENE, 1973 - Ijuí.

"— tentar um processo de educação através da arte que leve a uma libertação da pessoa;

— dar continuidade à aprendizagem natural da criança favorecendo a ludicidade;

— proporcionar contato direto com as coisas (utilização dos sentidos) possibilitando a experiência, a descoberta e a reelaboração através da livre-expressão;

— valorizar a criança, sua capacidade, sua individualidade." (156)

Tornou-se necessário um planejamento da ação educativa que desse, de alguma forma, certa segurança às professoras, conservando ao mesmo tempo a flexibilidade indispensável capaz de adequar-se às situações concretas. Desta necessidade surgiram, como instrumentos de trabalho, os *projetos integrados*. Talvez pudéssemos ter denominado os mesmos igualmente de *centros de interesses* ou *unidades temáticas*. Não estávamos preocupados em adequar nossa ação a normas da Didática, mas sim em garantir a funcionalidade do instrumento às necessidades do trabalho. Portanto, não se deve querer procurar nos *projetos integrados* uma coincidência total com o trabalho por projetos (157), apesar de que dele conservem alguns traços.

Assim, os *projetos integrados* não eram projetos elaborados pelos alunos, mas pelas professoras a partir de uma te

(156) Idem.

(157) Ver a respeito: FAGUNDES, J. Bozano - *Uma Escola da Comunidade*, TGV, RJ, 1976. Tese de Mestrado, m.; AGUIAO, A.M. *Didática da Escola Nova*. Ed. Nacional, RJ; KILPATRICK, W.H. *Educação para uma Civilização em Mudança*. Melhoramentos, SP, 1964.

mática surgida de interesses detectados nas crianças, tentando alargar os últimos ao invés de restringi-los. Organizavam, relacionando situações de aprendizagem onde o saber não era apresentado pronto, estático, mas deveria ser elaborado na ação, no processo de transformação do real, na expressão. Situações que pudessem provocar abordagens e respostas diferentes conforme se enfrentadas por crianças de três ou de seis anos. Situações de aprendizagem que não fossem isoladas artificialmente da vida, compartimentalizadas em *disciplinas* que apresentam saberes já sistematizados, mas que viabilizassem incorporação de conhecimentos conforme possibilidades de cada criança.

1.1. Projetando a ação.

A elaboração dos projetos era tarefa conjunta de toda a equipe. Uma vez chegado a um acordo sobre o núcleo temático, fazia-se a listagem, ainda desordenada, de situações, atividades, que pudessem ser propostas pelo projeto. Colocávamos-nos perguntas tais como: Como esta situação poderá ser explorada? O que ela traz de possibilidades de aprendizagem? O que poderá interessar às crianças? O que nós, na infância, gostávamos de fazer?... De certa maneira isto resgatava a nossa própria curiosidade, ludicidade, vontade de agir, de criar, fazendo com que nos envolvêssemos pessoalmente com o projeto. O projeto tomava forma, somando as contribuições de todas. A redação final era dada geralmente por uma dupla de professoras.

Estabelecíamos, no papel, uma divisão de cuja artificialidade éramos conscientes e que a prática superava. Havia

assim, proposições de experiências seguidas de atividades de livre-expressão, as quais por sua vez, se subdividiam em: recreação, artes plásticas, iniciação musical, atividades dramáticas e literatura infantil. Na verdade, poder-se-ia falar igualmente em experiências ao tratar de atividades dramáticas, recreação, etc. E a ludicidade era praticamente inseparável de qualquer atividade.

Do projeto, as professoras retiravam seus planos diários. Isto é, esquematizavam aquilo que pretendiam realizar junto com as crianças, os materiais que precisariam para tal, etc. Geralmente as professoras que trabalhavam no mesmo turno, planejavam as atividades de tal forma, prevendo atividades conjuntas para a turma do pré e do jardim e outras separadas.

O relato que segue tenta reconstituir fragmentos do projeto *As Profissões* (vide anexo) — um dos primeiros desenvolvidos na Escolinha.

1.2. Do Grão ao Pão.

Para o primeiro dia desta unidade algumas crianças trouxeram espigas de trigo, outras, sementes. A professora havia montado um painel com ilustrações acerca do tema: trigal, agricultor trabalhando, pão, pessoas comendo pão, pessoas com fome... O painel é explorado e relacionado com a vivência das crianças. Alguns são filhos de agricultores ou possuem algum parente agricultor.

As espigas e as sementes passam de mão em mão. As es

pigas *espetam* e hã quem aproveita para fazer cõcegas nos colegas. As espigas são secas, quebradiças. Elã são debulhadas e desocultam as sementes. São delas que nascem novos pês de trigo . São elas também que fornecem a farinha do pão. São tão pequeninhas! Escapam fácil da mão e é a maior dificuldade para catã-las. — "Como faz que fica farinha?" — "Precisa de muitos, muitos grãos para fazer um pão!" — "Dã prã comer elas?"... — Os grãos são mastigados. — "É duro mastigar !"

Vendo as sementes, as crianças se interessaram pelo plantio. Para orientar a plantação havia sido convidado um colono (pequeno agricultor). Juntos, todos se dirigem para a horta do seminário, ambiente já bem familiar a todos, onde estã o canteiro reservado para as crianças. O agricultor, não acostumado com tantas crianças ao redor dele, se acotovelando, estĩcando os pescoços para ver melhor, pegando na terra, falando sem cessar..., começa a explicar todos os detalhes do plantio, faz comparações com o trabalho de antigamente e a lavoura mecanizada de hoje... Certo estava ele: — convidado para uma escola , ele achou que deveria dar uma aula. Porém as crianças, não acostumadas a tanta falação, começaram a ocupar-se com outras coisas. Uma criança pisou na terra fofinha do canteiro e se deliciou com o fato do pê afundar na mesma. A professora convenceu-a a tirar o pê, mas lã estava a marca, provocativa como se fosse a primeira pegada do homem sobre a face da terra. E ela chamou seguidores: "O meu pê é mais grande!" - "O meu afundou mais". "Tem minhoca!" - "Onde, deixa eu vê"... Terminada a confusão , afinal as sementes não iriam poder nascer numa terra toda pisasa, dura..., passou-se à ação. Seu Caçavara abriu sulcos no canteiro — as caminhas — como explica a professora — onde as sementes iriam dormir por algum tempo antes de brotarem e nas

cer o trigo. Todos queriam ajudar a espalhar as sementes. Agora vamos cobrir as sementinhas. Elas vão ficar aí no escuro, no fofinho, no quentinho... Mexer na terra é com elas: — num instante as crianças fecharam os sulcos.

Agora resta esperar. De tempos em tempos um passeio ao canteiro para ver se as sementes já brotaram. E depois, para acompanhar o crescimento das plantinhas. Enquanto isto, o projeto prossegue.

O plantio — nascimento do trigo é reelaborado através da expressão corporal em sala de aula. Este dia, ao chegar na Escolinha, as crianças encontraram uma outra arrumação da sala de aula. As mesinhas e cadeiras haviam sido empilhadas num canto para deixar um espaço, o maior possível, desocupado. Com as venezianas fechadas, a sala se encontrava na penumbra. Suspense. — "É filminho?" "Não, não é..".

Professora e crianças sentam-se no chão. Quem no entanto imagina as crianças sentadas quietinhas, bem comportadas, aguardando o que virá está muito enganado. Uns se deitam, outros se enlaçam numa verdadeira luta-jogo corporal, outro rola por cima do vizinho. Uma verdadeira confusão (para os olhos do adulto), gerada pela gostosura que é sentir seu corpo em contato com o chão. Mas não demora muito e a calma se estabelece. É lembrado o plantio do trigo. A professora então, pede que as crianças se deitem no chão, pois cada uma vai ser uma sementinha de trigo debaixo da terra. E que prestem atenção a sua história — a história do trigo que vai nascer. A professora começa a falar, calma e pausadamente: — "Eu sou um grão de trigo, uma semente bem pequenininha. Estou deitada na terra fofa, quentinha. (As crianças se encolhem todinhas, a maioria assume

posição fetal) Está escuro. Não vejo nada. Vem a chuva, molha a terra... Agora vou nascer. Bem devagarinho a semente brota. Sai da terra. Sinto o calorzinho gostoso do sol. Respiro bem fundo, vou crescendo, crescendo. Bem devagarinho. Sai uma folhinha, ou tra folhinha... Vem um vento fraquinho. Vamos fazer o som do vento. O vento fica mais forte. O vento me balança...", etc.

Dependendo da reação das crianças, elas são borboletas que voam no trigal, formigas ou lagartas que atacam a plantação... Uma tempestade forte pode arrancar a planta ou uma se ca, murchã-la...

À medida que a professora fala, as sementes brotam, crescem, experimentam o sol, o vento. Cada criança, à sua ma neira, faz gestos, movimentos, sons, vivendo com o próprio cor po a metamorfose da semente em planta.

Depois, nova conversa: — Como foi debaixo da ter ra? E o nascimento? E a chuva, o vento, o sol? Etc.

Uma turma visitou — o que não havia sido previsto no projeto — um moinho de beneficiamento de trigo, onde acompanhou todo o processo de transformação do grão em farinha. As ou tras turmas não tiveram esta oportunidade, mas todas foram a uma padaria. Como era uma padaria muito popular, quase todas as crianças já a conheciam. Mas conheciam a sua face externa — o balcão com o produto à venda. Agora elas tinham acesso ao inte rior; viram os sacos de farinha, viram máquinas e homens trabalhando a massa, formando os pães; a entrada e saída de pães do forno; os pães sendo embrulhados e colocados à venda. Sentiram os odores característicos da padaria que suscitaram vontade de co mer pão fresquinho, o qual, no final ganharam de presente.

Porém, o ponto culminante desta sequência de atividades foi, sem dúvida, o seguinte. — Colocadas em torno da mesa grande (de lanchar), as crianças ajudaram a professora a preparar a massa do pão. Ao meio de muitas perguntas, exclamações, opiniões e comentários da criançada foram colocados os ingredientes na bacia. O fermento: — "O que é isto? - De que é feito? - Prá que serve? - Por que o fermento faz crescer o pão? - Posso experimentar? - Vi, é ruim! tem cheiro azedo, — Não vai estragar o pão com isto?..."

Comentários e perguntas surgem também a respeito do sal, da gofadura, do leite, dos ovos. Algumas perguntas a professora sabia responder. Outras não. E depois dizem que para trabalhar na pré-escola o professor não precisa saber muito! Mais necessário, no entanto, do que *ter conteúdo* é dar a *resposta*, é ter disponibilidade de procurar, de saber. Junto com a criança. E isto é o mais difícil para nós, viciados que somos em receber um saber pronto e com ele nos contentar.

Depois da massa pronta, ela foi repartida entre as crianças e cada qual formou seu pãozinho. A massa foi amassada, esticada, despedaçada e reunida, cheirada, degustada: — "É molinho. Fez uma bola. O meu é uma linguicinha. Vou fazer uma roda. Olha como espicha. Não come que tu vai ficã com dor de barriga. É mentira..."

Colocados os pãezinhos na assadeira, o grupo levou-os para a cozinha do restaurante da FIDENE. Eles foram para o forno e pouco após sentia-se o cheiro do pão assando. Depois os pãezinhos voltaram à Escolinha onde foram comidos com mel de abelha como o pão mais gostoso do mundo.

Cabe ressaltar, que o conjunto de atividades acima, não aconteceu em bloco como relatadas aqui. Elas se distribui-

ram por vários dias, acompanhadas de trabalhos de expressão e recreação.

Foram lidas poesias e contadas histórias relacionadas com a temática, como por exemplo, "*O Chão e o Pão*" de Cecília Meireles e o capítulo — "*Os Bolinhos de Luz*" do Livro *A Fada que Tinha Idéias*, de Fernanda Lopes de Almeida. A partir deste último, as crianças do pré fizeram uma série de desenhos que cada grupinho organizou em sequência reunindo-os em "*livrinhos*". Usando técnicas e materiais diversos, fizeram desenhos, pintura, colagens, modelagens sobre aquilo que mais as impressionou durante a unidade. Geralmente, após as atividades como aquelas descritas acima, a professora retomava, em conversa, a situação com as crianças: — Onde nós fomos, o que nós vimos lá, o que o padeiro fazia, etc, etc... Após a conversa, os comentários, a professora perguntava se não queriam desenhar alguma coisa do que tinham visto, feito, experimentado. No caso desta unidade surgiram desenhos tais como: "*Eu e o trigo*" — onde esta planta assumia tamanho de uma árvore; "*Eu comendo pão*"; "*O padeiro tira o pão do forno*", etc... A expressão enriquecida pela experiência. A experiência reelaborada pela expressão.

De forma semelhante se procedia na atividade dramática: — vamos brincar de comprar pão? Quem é que vai comprar? Ele está sozinho? Quem vai vender? O que fazem, o que falam... "É a mãe e o filhinho. Eu sou a mãe, você é o filhinho, tá?" "Eu não quero ser o filhinho. Eu quero ser o pai." "Eu também quero ser a mãe" — E quem vai vender o pão? "Eu, eu, eu..."

1.3. Ao Invés de Fórmulas, um Conhecer Enraizado no Mundo

Após experiências como as relatadas acima, o pão , para a criança, não será mais o mesmo de antes. Nem o trigo. Nem o trabalho de cultivar o trigo. Nem a padaria. Nem o ato de fazer o pão.

O quadro de referências se ampliou. Estabeleceram-se novas relações. Para que a criança incorporasse novas informações, houve a interferência de vários fatores:

— as situações foram provocativas. Quanto mais a criança se interessar, se envolver, se apaixonar por um assunto, mais ativa e curiosa ela se mostrará. E, quanto mais ela interagir com o conteúdo, mais possibilidades de estabelecer conexões terá;

— as situações levaram em conta os conhecimentos anteriores das crianças. Todas já haviam comido pão. De alguma forma, todas já haviam entrado em contato com o trigo, com a padaria..., portanto havia um conhecimento anterior embasando as situações propostas. "Nenhum fato do mundo exterior poderá ser 'lido' se cada fato for um incidente isolado, sem ligação com os acontecimentos anteriores." (158) Também as situações propostas não se apresentavam isoladas entre si, descontextualizadas, mas pelo contrário, se interrelacionavam e se relacionavam à vicda das crianças;

— houve oportunidade de agir e interagir de forma múltipla, com objetos e acontecimentos. Assim, a criança viu e pegou a espiga, sentiu sua agressiva textura tactilmente, de

(158) KAMI, J. e DEVRIES R. A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar. Sociocultura. Lisboa, s/d, p. 46.

bulhou-a, pegou, viu, mastigou o grão, enterrou-o no canteiro , etc. Era comum dizermos na Escolinha que a criança aprende com o corpo todo — devendo para isto ativar todos os seus sentidos — em oposição ao simples olhar e ouvir (de forma passiva) através dos quais a escola supõe que o aluno aprenda, submetendo-o a ilustrações sensíveis através da imagem (cartaz ou ilustração do livro) e da palavra (explicação do professor ou texto).

Pouco a pouco nos fomos dando conta que as crianças estavam aprendendo para muito além do que prevíamos. Que não existiam conteúdos complexos demais para as crianças e que aqueles que considerávamos simples, se revelavam às vezes, de uma complexidade enorme, desencadeadores de novas perguntas, apresentando ângulos insuspeitáveis. E, que as constatações das crianças podiam seguir caminhos que não eram os previstos por nós , como aquela que E. (5 anos) fez enquanto se preparava, na Escolinha, o lanche de abacate: — "Vocês viram? Quem faz tudo é a mão. E quem ganha é a boca."

Através do relato feito páginas atrás, foi possível perceber como situações aparentemente simples são capazes de desencadear muitas possibilidades de aprendizagem. Aprendizagem que tem por objeto não conteúdos imobilizados em fórmulas, mas conteúdos cheios de vida por que fazem parte da própria vida em suas manifestações particulares. Assim as crianças entraram em contato com um dos produtos típicos da região, participando do plantio do trigo; acompanhando seu ciclo desde a germinação até a espiga, identificaram a força vital que anima tanto a planta, como o homem, ao se expressarem corporalmente, as condições para o seu desenvolvimento: — tipo e preparo do solo; sol-chuva-vento; os insetos que interefem na plantação. A farinha:

consistência, cor; sua transformação em contato com outros elementos; a consistência, flexibilidade, gosto da massa; a transformação da massa sob efeito do calor, etc, etc.; — a criança reviveu as experiências através de formas de expressão variadas, reorganizando-as idiossincraticamente — de forma pessoal. Ela expressou-se verbalmente tendo como interlocutores seus colegas, a professora, o agricultor, as pessoas que trabalham na padaria... Palavra e ação se fundem, se interpenetram, se complementam. Palavra e coisa se significam mutuamente, mediatizadas pela experiência. Expressando-se, além da palavra, por outras vias — através do desenho, da expressão corporal, do jogo dramático — a criança dá continuidade à sua interação com o real. Recriando-o, tem possibilidade de proceder, ela própria, a uma relativa sistematização de suas percepções. É ela que ordena, classifica, relaciona, segundo suas possibilidades e suas motivações, o conhecimento de forma transitória. A expressão intersemiótica por sua vez, não apenas possibilita um conhecimento mais rico que brota da experiência diversificada e intensa, como também provoca uma maior polissemia da própria palavra, enquanto esta expressa, para quem viveu a experiência, os vários ângulos do real, suas várias conexões, sua dinamicidade.

Além da assimilação de informações, e ajudada por elas a criança expande sua capacidade cognitiva. Isto é, enquanto constitui seu conhecimento, constitui-se como ser capaz de conhecer.

Na concepção piagetiana, inteligência é identificada com estruturas lógico-matemáticas. Denominação que, em si já revela um enfoque unilateral de inteligência. Vejamos como funciona a inteligência segundo o enfoque cognitivo psico-genético:

"Enquanto as estruturas lógico-matemáticas se tornam cada vez mais independentes do conteúdo, à medida que a criança cresce, o conhecimento físico e social ficam sempre dependentes e indissociáveis do quadro lógico-matemático." (159) Com outras palavras, a inteligência, o conhecimento, as estruturas lógico-matemáticas (que parecem coincidir para Piaget) que, para se *construir* necessitavam estar vinculadas ao conteúdo, ao concreto, à ação sobre o real, agora se distanciam do mesmo, prescindindo cada vez menos do mesmo, *libertando-se* do mesmo, atingindo o pensamento formal, das operações abstratas. E isto é visto como evolução natural, dotada de coerência interna — a única possível ao animal racional — à medida em que se desenvolve. O conhecimento físico — que prevalece no período pré-operatório e que não pode prescindir da ação sobre o objeto — e o conhecimento social — que é uma aprendizagem social, arbitrária — estarão em qualquer hipótese, subordinadas à estrutura lógico-matemática.

Na verdade o que se faz é enfatizar uma razão que se disassocia do concreto, particular, imediato, do real, da vida, do corpo — "um logos desenraizado do mundo." (160) — ao apontar para uma cada vez maior independência das estruturas lógico-matemáticas do conteúdo e fazendo depender destas todo e qualquer conhecimento. Para conhecer verdadeiramente o real seria então preciso afastar-se do mesmo? Não é algo semelhante que propõe também Karel Kosik? "Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o re-

(159) KAMII, C. e DEVRIES, R. Opus cit., p. 46.

(160) MENDES, D. Trigueiro. Opus cit., p. 239.

torno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido"(161). Se entendi bem, são os conceitos, segundo a dialética do concreto, que nos permitiriam compreender o real, de modo semelhante como nos ensinaram que é preciso armarmo-nos da viseira de um *quadro ou refe*r*encial teórico* para que possamos ver a verdade dos fatos.

Mas o que é um conceito? "Todo conceito nasce por igualação do não-igual. Assim como é certo que nunca uma folha é inteiramente igual a uma outra, é certo que o conceito de folha é formado por arbitrário abandono dessas diferenças individuais, por um esquecer-se do que é distintivo, e desperta então a representação, como se na natureza além das folhas, houvesse algo , que fosse *folha*, eventualmente uma folha primordial, segundo a qual todas as folhas fossem tecidas, desenhadas, recortadas, coloridas, frisadas, pintadas, mas por mãos inábeis, de tal modo que nenhum exemplar tivesse saído correto e fidedigno como côpia fiel da forma primordial."(162) É o abandono do distintivo , é a igualação do não-igual que faz com que abstraímos crianças concretas de seus corpos com histórias particulares, e as tratamos segundo conceitos universais constantes em manuais da psicopedagogia. É por substituir o real por uma construção conceitual que se torna possível aos estrategistas político-militares usarem a ciência e a técnica como instrumentos neutros no jogo de prever o extermínio da vida sobre o planeta, que possam falar na de

(161) KOSIK, Karel - *Dialética do concreto*. Paz e Terra, 1969, p.29

(162) NIETZSCHE, Friedrich. "Sobre Verdade e Mentira no sentido extra-moral". In: *Os Pensadores*, Abril Cultural, SP , 1974, p. 56.

fesa da paz enquanto continuam aumentando o arsenal atômico ; que as superpotências possam decretar sua própria morte ao resumir sua existência a uma relação de força calculada em números e kilotons. É porque sobrepõem o abstrato ao concreto, concretizando a abstração e reificando as pessoas em estatísticas que é possível aos planejadores globais manipularem sua lógica monetária enquanto as pessoas morrem de fome.

Não se trata, volto a insistir, de negar a inteligência, nem a abstração e tudo que possa produzir em conhecimento e aplicação do mesmo para favorecer a vida, a liberdade, a felicidade. Trata-se, isto sim, de enraizá-la no sensível, no acontecimento; de exorcizar sua capacidade de escamotear a intuição, o concreto, o imediato, o particular, de impedir sua cumplicidade com a destruição e a dominação.

Na Escolinha, nós nos empenhávamos, não em libertar a criança de seus sentidos, mas em evitar que a razão se desenvolvesse longe dos mesmos, e de reforçar a inteligência do corpo para captar e expressar suas próprias mensagens e as do mundo circundante.

1.4. Nem tudo era fácil e perfeito

A sistemática de trabalho introduzida na Escolinha foi, de modo geral, bem recebida por todos que dela faziam parte. Houve, porém uma série de estrangulamentos. As professoras não dispunham de tempo suficiente para planejar, registrar e repensar conjuntamente sua ação pedagógica. Um trabalho como

este traz muito mais solicitações ao professor do que seguir com as crianças um manual de exercícios. Além de trazer uma preocupação maior com a seleção e o preparo de situações e materiais levando em conta o potencial provocativo e exploratório destes, uma proposta que não inibe a expressão, a curiosidade e ação da criança, requer um esforço físico muito maior; exige inventividade, flexibilidade, bem como sensibilidade perante o movimento das crianças. É preciso saber *entrar no jogo* sem desvirtuar o mesmo. E isto não é fácil. Implica em assumir o risco do imprevisto, predispor-se a aprender, permitindo a si mesmo e às crianças a *liberdade de olhar*, sem no entanto cair no fácil, no superficial, no dispersivo.

Uma educação que não pretenda manipular as crianças, necessita repensar constantemente não só as estratégias de ação mas também os efeitos desta. Assim, quem trabalha com arte infantil, cai facilmente na tentação de esquecer a proposição desta de fazer frente ao aprisionamento das crianças pelos sistemas semióticos da sociedade atual que homogeneizam a expressão e induzem a uma interpretação dos fatos segundo interesses do poder, quando cede à tentação de supervalorizar as técnicas de expressão. Necessita também que os adultos pensem suas relações entre si e com as crianças. Isto implica numa revisão dos próprios valores, das motivações, das atitudes frente as coisas do cotidiano, em fazer aparecer e trabalhar suas próprias contradições. "O inconsciente da criança é inseparável do dos adultos". (163). Assim como não é possível propugnar um trabalho político de democratização se no interior do partido, do sindicato, da família, na re

(163) GUATTARI, I. *Revolução Molecular: Pulsações políticas do desejo*. Brasiliense, SP 1981, pg. 54.

lação homem-mulher, adulto-criança se continua reproduzindo uma atitude totalitária, fascista, também uma educação emancipadora, de fortalecimento da fala própria da criança se torna comprometida se os adultos nela envolvidos não se dispõem a entrar num processo de transformação.

Alegar que o individual e as relações interpessoais a nível dos pequenos grupos não tem importância é desobrigar-se de uma inserção social responsável uma vez que convida as pesoas à passividade, cortando-lhes a possibilidade de agir transformadoramente ali onde lhes é possível. Talvez seja necessário rever o idealismo contido no fato de sô almejar as grandes mudanças enquanto se esquecem os pequenos gestos.

A execução dos projetos dependia muito da receptividade por parte das crianças, acontecendo inclusive que um determinado projeto, previsto para aproximadamente quatorze dias , teve de ser abandonado no segundo ou terceiro dia por absoluta falta de ressonância no meio da criançada. Elas simplesmente não reagiam às situações propostas, dedicando-se à atividades que nada tinham a ver com o projeto. Foi o caso do projeto *Os Índios* que foi suplantado pelos superheróis televisivos. O Batman sô deixou de monopolizar a atenção de boa parte das crianças, quando foi relembrado aos pais que as crianças não deveriam trazer brinquedos individuais (no caso, roupas e máscaras) para as aulas. O fato demonstrou, além da força da TV, o nosso absoluto despreparo para lidar com a mesma. Havia um consenso de que a escola não deveria enfatizar os mitos divulgados pelos meios de comunicação de massa, reforçando a invasão do imaginário das crianças pelos mesmos. Portanto, ao invés de deixar as crianças entregues ao Batman — e a tendência era contagiar e envolver um número cada vez maior de crianças — deveríamos interferir. As situa

ções do projeto, que presumíamos mais provocativas do que as propostas da TV, não conseguiam ocupar o lugar destas. Houve professoras que tentaram conversar com as crianças, persuadi-las com palavras a abandonar seu violento interesse pelos super-heróis, o que obviamente não surtiu efeito. O conflito foi solu
cionado pela repressão, proibindo as máscaras e fantasias como desencadeadores de ação. O que significa que o fato foi apenas recalcado e não trabalhado. B. (4 anos) ao ser perguntado pela professora por que ele estava de máscara, respondeu: — "De má
scara não tenho medo de nada". Lhe tiramos a máscara. Conseguimos tirar-lhe o medo?

A ênfase na liberdade da criança, na sua gradativa independização, o encorajamento de sua curiosidade e iniciativa ... resultaram, principalmente no início, em uma certa desorien
tação tanto das professoras como das crianças. Estabeleceu-se, por vezes, um clima de turbulência como também certa inseguran
ça nas crianças pela falta de diretrizes estáveis e limites de
finidos.

É certo que a autonomia se desenvolve nas crianças através de relações não coercitivas, de respeito mútuo. E, fa
lando em relações não coercitivas, pensa-se logo na relação adul
to-criança. De fato, as crianças vivem num mundo que é dos adul
tos e por eles comandado. As relações entre adultos e crianças nunca serão relações entre iguais, por mais que aqueles se es
forcem para diminuir seu poder. Diminuir o poder significa pa
ra o adulto permitir o maior espaço possível à criança, é deixar que esta fale e opine, levando a sério suas opiniões. É colocar-lhe alternativas para optar e decidir ao invés de impor-lhe uma via única. É explicar-lhe as razões de proibições e

normas caso estas se façam imprescindíveis.

Me pergunto se, na Escolinha, esta atitude ocasionalmente não era substituída, não pela coerção, mas pela persuasão que é apenas uma forma mais dissimulada do exercício de poder. E a persuasão passa facilmente pela chantagem emocional, pelo comércio de emoções. "Se você faz isto fico triste com você!" Ou então dar beijinhos — cuja afetação é intuitivamente percebida pela criança — para conseguir adesão da mesma. Estabelecer relações afetuosas com as crianças e externá-las, é importante e benéfico. Desde que sejam sinceras e gratuitas.

Importante, além da atitude não coercitiva do adulto é o convívio da criança com outras crianças que permite uma maior probabilidade de relação entre iguais. E interagindo com os demais, discutindo, brigando, confrontando valores e informações, ajudando numa tarefa comum, procurando soluções em conjunto, decidindo o andamento do jogo, sofrendo punição por perturbar o mesmo, querendo bem e sentindo o bem-querer de outros, que a criança aprende a conviver, a respeitar, a exigir respeito, a cooperar, a reconhecer-se entre companheiros. O dia-a-dia da Escolinha oferecia muitas oportunidades para esta interação entre as crianças. Que a vivência da liberdade não se fazia sem conflitos e contradições mostra este *flash* relatado por uma professora: As crianças estão contando histórias. A., que conversava, é repreendida por um coleguinha. Ela responde:

— Tu não é meu mandador!

O coleguinha se levanta e replica:

— Eu sou sim. Eu sou maior do que tu!

Numa sociedade dividida a noção de igualdade, assim como a de cooperação se tornam bastante ambíguas, o que demons

trou também a experiência com os bolsistas. O autoritarismo es
tá dentro de cada um com a sua dupla face: a da submissão e a
da dominação. O difícil não é tanto detectar e abjurar o tirano
que está fora de nós, mas sim, aquele que nos habita.

Surgiu, a um determinado tempo na Escolinha, a dis
cussão em torno da adoção ou não da competição em grupo. (Quan-
to à competição individual, esta nem era cogitada) A discussão
se situava numa outra mais ampla, ou seja "A necessidade de des
pertar a consciência de classe, da organização da classe traba-
lhadora para a tomada de poder." Nós negávamos o suposto valor
da competição grupal e, se alguma professora a incentivou, is
to não era consenso da equipe. Constatávamos que o fato de co-
operar com o grupo não eliminava a existência de vencedores e
vencidos. Éramos chamadas de idealistas de "vanguarda dentro do
sistema, reformista, pouco consequente"; a quem faltava "embasa-
mento cultural para entender o sistema" e "base ideológica para
querer outra coisa" (164). Diziam-nos que era bonito nosso sonho
de pessoas felizes, criativas, sensíveis, amorosas, mas que is
to era uma utopia a ser pensada para além da Revolução. Acháva-
mos meio desconcertante a concepção de sociedade igualitária que
se baseava na necessidade de inverter a relação de força. O que
garantiria que os dominados de agora não estabeleceriam uma no
va forma de dominação amanhã? Seria esta mais legítima por se
apoiar na maioria? Será que seria apoiada pela maioria? O que
garantiria que "nosso sonho" se realizasse por toque de mágica,
já que durante todo processo ele deveria ser negado?

(164) In "Esboço de Análise da Ação Educativa da Escolinha de
Arte da Fidene", p. 4. Documentado no Relatório da Es
colinha de Arte da Fidene de 1975 - Ijuí.

Hoje eu penso que, onde existe competição, a coope
ração se transforma em cálculo; onde, de companheiros, as pes
soas se transformam em cúmplices, unidos em torno de uma estra
tégia para a consecução de interesses. Portanto, a competição
traz em si a anulação da cooperação.

Enfatizamos muito a liberdade no sentido da autono
mia individual e nos apressamos em acrescentar-lhe a exigência
da cooperação e há quem não veja contradição em acrescentar-lhe
a competição grupal objetivando o desenvolvimento cognitivo⁽¹⁶⁵⁾.
Havia uma preocupação que acompanhava nosso trabalho: o que ga
rantiria que as crianças da Escolinha, de proveniência burguesa,
mesmo tornando-se independentes em relação aos adultos e coope
rando entre si, seriam livres? Isto é, até que ponto elas não
poderiam utilizar sua independência, sua auto-confiança, sua
criatividade, a cooperação com seus pares para dominar mais efi
cientemente a outros? A determinação de não-servir implicaria em
igual determinação de não-dominar? Seria possível (e desejável),
através da educação, interferir no desejo das pessoas?

Porém, esta preocupação já não é uma armadilha da
nossa razão, índice da vontade de dominar? De dominar o indomá-
vel? De repente nos parecemos com o que criticamos. Instituímos

(165) KAMI, J. C. e DEVIES, R. Opus cit., pg. 136 e 137. As autoras que trazem
observações interessantes sobre o desenvolvimento moral (autonomia-
cooperação) não hesitam em recomendar jogos competitivos devido suas
vantagens cognitivas. Citaremos textualmente:

"1. Fazer corridas. Numa corrida, as crianças aprendem noções como
'partir ao mesmo tempo' e 'chegar ao fim, primeiro', 'segundo' e
'terceiro'. Assim o jogo implica muito as comparações", etc, etc.

"6. Imitar (...) o jogo de 'Jacques disse' não é apenas um jogo de
imitação simples, mas torna-se um jogo que necessita que se seja
'mais astuto que'" etc, etc.

2. AS NECESSIDADES DA CRIANÇA E A RESPOSTA PEDAGÓGICA.

Como já relatamos anteriormente, não pretendíamos tomar como modelo para a educação prē-escolar, a escola de 1º grau com toda sua ação domesticadora. Por outro lado qualquer educação implica em influência do adulto na formação da criança. Basta para isto a presença do mesmo interagindo com esta. Como minimizar uma ingerência modelizadora do professor no processo de constituir-se da criança, sem deixá-la, por outro lado, ã deriva dos outros condicionamentos?

O trabalho com a expressão infantil através da arte ensinou-nos a importância e necessidade da interação dialógica com a criança, devendo esta estender-se a todos os momentos e todas as ocasiões da ação pedagógica. O contato com as crianças havia mostrado às professoras que aquelas possuem certas necessidades e para cuja satisfação se empenham com todas as forças. Deveriamos levar em conta estas necessidades se não quiséssemos comprometer uma interação dialógica.

Num ponto as pessoas que tinham contato com a experiência da Escolinha eram unânimes: — as crianças que por aí passavam adquiriam uma facilidade muito grande de expressão. Quando se solicitou, numa reunião de pais (166), que os mesmos relatassem se haviam observado alguma mudança nos filhos, eles destacaram os seguintes pontos: maior curiosidade, maior facilidade de expressão, maior autonomia, aumento da sociabilidade. Havia sentimentos conflitantes nesta constatação dos pais: um misto de

(166) Reunião de 27 de outubro de 1973, registrada na ata nº 17.

satisfação, contrariedade e inquietação. Satisfeitos porque to dos os pais se projetam sempre um pouco no filho e se orgulham porque consideram uma criança *viva, danadinha*, como sinal de inteligência. Porém a vivacidade deve ficar dentro de certos limites se não é a danação. Às vezes não é nada cômodo ter um filho assim. E depois, aonde iria levar tudo isto? A criança não estava escapando ao controle paterno? Responder a perguntas de criança exige uma boa dose de paciência, uma certa tranquilidade em reconhecer que ninguém precisa saber de tudo, inclusive que existem perguntas para as quais não há respostas: que certas perguntas não são feitas em função de obter grandes explicações como rêplica; que para outras, as respostas podem ser buscadas juntamente com a criança o que não afetará em nada a dignidade do adulto. Ao contrário, será uma atitude saudável para ambos...

É preciso entender ainda que a curiosidade não se manifesta sô em perguntas mas também em ações: querer ajudar a consertar a torneira, interromper o passeio para subir no muro e ver o que se esconde atrás, querer tomar banho junto com os pais, ajudar a fazer o bolo e passar o dedo na massa para depois levá-lo à boca — afinal, como saber o bolo sem provar sua massa? O conhecimento também pode ser degustado. Desmontar o carrinho ou a boneca para ver o que tem dentro, não entendendo os adultos muitas vezes que, para conhecer o mundo há necessidade de desconstruí-lo inicialmente. Assim, como não é fácil aceitar a desarrumação que a criança imprime aos ambientes, pondo as coisas fora de lugar para dar-lhes uma nova ordem e uma nova função.

Os pais ficam satisfeitos com cada nova palavra que a criança incorpora a seu vocabulário (desde que não seja pala

vrão); quando consegue narrar um fato com maior desenvoltura, quando fala sem inibição, quando inventa uma rima ou adivinhação ou canta uma música. Irritam-se, porém, quando a criança, por exemplo, faz perguntas ou comentários *indiscretos* na frente de visitas. Sentem desconforto quando reconhecem, como suas, as atitudes e as palavras assumidas pela criança no jogo dramático e perdem o controle quando a criança não resiste às grandes su perfícies tais como paredes e portas como espaços para realizar suas garatujas.

O adulto pode ficar desconcertado perante a determi nação do — eu sei fazer, eu não gosto disto, eu acho que é as sim, eu quero... Mas perde a esportiva perante o — você não manda em mim ou o — por que não posso? — se na verdade não existe nenhuma razão para não poder...

Também não é sempre fácil atender a necessidade que sentem os filhos da companhia de outras crianças: — há mais agi tação, a casa se desarruma, os brinquedos se quebram, o consu mo de lanche aumenta...

As colocações feitas pelos pais na reunião citada foram recebidas pela equipe da Escolinha como sinal de que estã vamos no caminho certo. É natural que para nõs, pais e professo res, marcados por uma educação coercitiva, havia necessidade constante de repensarmos a nossa própria ação. Pensar, por exem plo, se certas proibições são necessárias. Ninguém era de tal modo ingênuo de achar que era possível dispensar de todo qual quer proibição. Não era permitido que a criança ficasse brincan do na rua movimentada por carros, assim como ela não podia jo- gar pedras e areia nos outros, ou desperdiçar tintas, ou cobrir

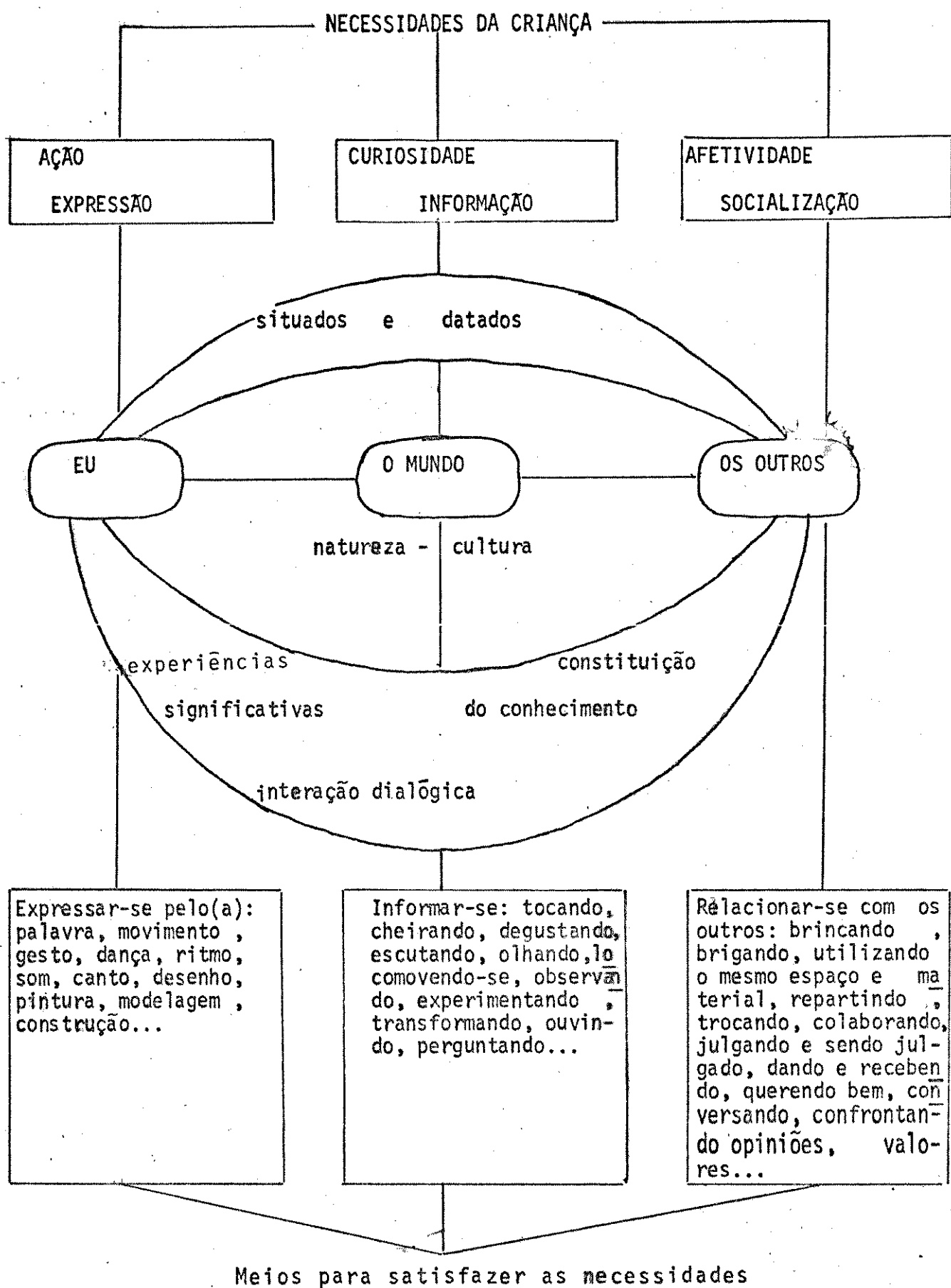
todas as paredes de sua casa de garatujas... Era necessário que ela aprendesse que os outros também tinham direitos — inclusive os adultos—e que ninguém quer ser tiranizado, nem mesmo o adulto pela criança.

O ponto de partida da Escolinha era a livre-expressão da criança com ênfase nas atividades criadoras. O que diferenciava a Escolinha de Arte da Fidene das outras escolinhas de arte, era a inserção da arte infantil no todo mais amplo da experiência vivida pela criança. A expressão infantil era inseparável daqueles aspectos mencionados pelos pais: — a curiosidade que leva a criança a explorar o meio-ambiente, a busca da autonomia através da qual procura independizar — se do adulto e afirmar-se como personalidade única e, não por último, sua capacidade e necessidade de convívio social.

Em 1975 entro em contato com um livro⁽¹⁶⁷⁾ do qual três pequenos parágrafos me chamaram atenção e que, de certa forma, propunham o que estávamos tentando fazer na Escolinha. Se gue em anexo um esquema que tenta sintetizar as proposições do citado livro com as da Escolinha.

As necessidades se interrelacionam assim como as tentativas de satisfazê-las. E agindo, se expressando, se relacionando com os outros que a criança conhece a si, aos outros, ao mundo, que ela produz artefatos e símbolos, amplia sua capacidade de expressar, conhecer e relacionar-se com as pessoas,

(167) Trata-se do livro de Jacques Wittwer — Para uma revolução pedagógica — Ed. Pórtico-Lisboa, s/d e os parágrafos referem-se ao tópico — Três necessidades fundamentais da criança e seu futuro pedagógico, ps. 156-157.



que ela própria se faz fazendo. Os outros e o mundo por sua vez, se constituem em interlocutores da criança.

2.1. Vivência Corporal e Percepção do Mundo

Toda criança pequena é, normalmente, curiosa e ativa. O bebê tudo quer pegar, por na boca, olhar, ouvir, cheirar... É a sabedoria de seu corpo que, tendo abandonado a intimidade e proteção do útero materno, sabe que está agora perante um universo que é preciso conhecer para poder sobreviver nele. Descobre-se a si mesmo como alguém que tem boca, mãos, pés, olhos, ouvidos e que é capaz de usá-los. Conhece o tempo a partir de sua fome. Conhece o espaço enquanto o atravessa engatinhando, andando... Conhecer os objetos, o mundo circundante, as pessoas, interagindo com os mesmos. E nenhuma ciência e cultura acumulada durante séculos e séculos pela espécie, pode substituir seu pessoal empenho nesta tarefa, neste eterno re-começo.

O que os adultos podem fazer é tornar-lhe o mundo mais, ou menos hostil, povoado ou não de fantasmas, aberto a apaixonantes aventuras ou limitado a uma chata rotina; permitir-lhe maior ou menor liberdade de investigação, estabelecendo os limites para o movimento exploratório da criança em função da quilo que protege a integridade física da mesma ou em função da comodidade dos adultos. Quanto mais a criança pegar, amassar, sacudir, arremessar, olhar, cheirar, movimentar-se, quanto mais, e mais variados os objetos que se lhe apresentam (não numa avalanche que sufoca, mas numa riqueza possível de ser explorada).

quanto mais aprovada e aceita nesta sua empresa de conhecer o mundo, mais curiosa será.

A Escolinha, quis dar continuidade a esta aprendizagem natural, a esta educação pela e para a vida. Daí a valorização da experiência direta, o contato com o concreto, a ativação dos sentidos, a valorização do corpo.

2.1.1. Corpo: Movimento-conhecimento-relação

A criança tem possibilidade de conhecer quando algo perturba seu eu corporal. Assim como somente conhecemos o cansaço quando o corpo sofreu o cansaço. M., com seus três anos de vida, sabia o que a escola teima em ignorar ao tratar o conhecimento como algo desligado do corpo. Dizia ele à professora, depois de um longo passeio: — "Se tu entrasse no meu corpo, tu ia entender como eu tô cansado".

Não ignorávamos na Escolinha que existem aspectos do conhecimento que se situam fora da esfera perceptiva imediata e portanto não são afetos à experiência direta. O erro se constitui em querer partir para estes sem antes ter conseguido as bases psicomotoras e perceptivas. À pré-escola cabe estabelecer estas bases para aprendizagens posteriores. Um dos motivos que dificultam a aprendizagem nos anos seguintes é, sem dúvida, o negligenciamento desta educação básica ou a tentativa de levá-la a cabo de forma mecanicista. "A experiência motora não é um caso particular de conhecimento: ela nos fornece uma maneira de chegar ao mundo e ao objeto, uma praktognosia que deve ser re

conhecida como original e talvez originária (...) Mesmo que, em prosseguimento, o pensamento e a percepção do espaço se liberem da motricidade e do ser no espaço, convém que primeiramente, para que possamos representar o espaço, tenhamos sido introduzidos nele por nosso corpo e que ele nos tenha dado o primeiro modelo das transposições, das equivalências das identificações que fazem do espaço um sistema objetivo e permitem a nossa experiência de objetos, de abrir-se num *em si*. A motricidade é a esfera primeira onde primeiramente se engendra o sentido de todas as significações no domínio do espaço representado". (168)

O homem é fundamentalmente corpo (o qual também abriga a *pequena razão*, segundo Nietzsche). É pelo corpo que nós nos colocamos em contato com o mundo, o experienciamos, o conhecemos. E, no entanto, o nosso próprio corpo não o conhecemos, não o respeitamos, não o amamos, não o atendemos. Nossa pequena razão nos distanciou de nós mesmos, de nosso corpo. Ela o transformou em instrumento de trabalho, em mercadoria. Transformou-o também em objeto de estudo onde os vários especialistas o esquadrinham, pretendendo cada qual para si o monopólio do *saber* sobre o mesmo para subsidiar melhor o controle dos corpos. E, assim, por cima da exploração, do controle, do desprezo, da negação do corpo foi possível construir o progresso da civilização ocidental.

A vivência do nosso corpo é não apenas a base para um maior conhecimento, aceitação, estima e confiança referente a nós mesmos, mas é também a base para a percepção, o conhecimento, para a relação que estabelecemos com as outras pessoas e

(168) MERLEAU PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*, Freitas Bastos, 1971, p. 152.

com o mundo. Fala-se muito na linguagem verbal como instrumento de comunicação e explica-se a mesma com o esquema de codificação e decodificação de mensagens e todo um vocabulário emprestado da informática, entendendo-se *comunicação* como troca de informações, de conteúdo conceitual, sempre mediatizada pela palavra. Sem negar o ocasional valor comunicativo da palavra — e então ela se reduz ao máximo como suporte de significados, de conteúdos racionais, para transformar-se em valor — é preciso entender que a comunicação é antes de tudo corporal, imediata, não embasada em convenções. É a vibração que se estabelece entre dois corpos. É a corrente energética que une com seu fluxo positivo os dois polos de interação.

O corpo como motor de ação, de conhecimento, de relação, constitui-se em condição primeira do desenvolvimento da criança. De uma criança que não pretendemos afastada de suas fontes libidinais, instintivas. A qual não queremos vítima de uma divisão arbitrariamente imposta e a qual leva muitas pessoas a se identificarem cada vez mais com a mente, em detrimento de seu corpo. Divisão esta que as priva de uma relação intersubjetiva profunda e as coloca numa posição de desconfiança, de dúvida e mesmo de recusa frente ao sensível, ao imediato, ao real. "O real imediato não é admitido nem compreendido a não ser enquanto possa ser considerado expressão de um outro real o qual somente lhe confere seu sentido e sua realidade." (169) Este é portanto, segundo Clément Rosset, o empreendimento da metafísica: manter a imediatez afastada, remetendo-a a um outro mundo do qual possui a chave. Privado da imediatez, o homem se priva do

(169) ROSSET, Clément. *Le réel et son double*. Gallimard, 1975, p. 53.

presente, como já tivemos oportunidade de ver em páginas anteriores. Priva-se assim igualmente de viver sua vida intensamente, de ser seu próprio protagonista e transforma-se em espectador. Espectador que se refugia no passado; ou, como fala Gilberto Gil⁽¹⁷⁰⁾, que espera a nova era, impossibilitando-a porque não a vive no aqui e no agora:

Falam tanto de uma nova era
Quase esquecem o eterno é
(...)
Novo tempo sempre se inaugura
A cada instante que você viver
O que foi já era
E não há era
Por mais nova
Que possa trazer de volta
O tempo que você perdeu
(...)

2.1.2. A produção de alunos com deficiências

O corpo é ao mesmo tempo o centro das necessidades da criança (atividade/expressão - curiosidade/informação - afetividade/socialização) e o agente que visa satisfazê-las.

O cerceamento da ação corporal, tal qual se processa na escola através dos exercícios mecanicamente repetidos, através do disciplinamento e do controle sensorial, através da

(170) GIL, Gilberto - Era Nova, in: *Refavela*. Phonogram, 1977.

inibição do movimento e da atividade exploratória, em função de uma suposta aquisição do saber escolar ou de um suposto desenvolvimento da inteligência, geram, não raras vezes, disfunções nas crianças que vão produzir os *inadaptados* escolares. Estes, por sua vez, suscitam o surgimento de um número cada vez maior de especialistas em reeducação. Presenciamos então ao fato de as crianças de nível sócio-econômico superior serem encaminhadas ao neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta... As crianças de nível sócio-econômico baixo, caso a escola não disponha destes especialistas, são simplesmente excluídas da escola ou confinadas nas famosas *classes especiais* que, em geral, nada mais fazem do que estigmatizar estes alunos. Por outro lado, o atendimento por especialistas, se estes centrarem sua ação no distúrbio específico, pode intensificar ainda mais o controle exercido sobre o corpo do aluno. Como escrevem André Lapierre e Bernard Aucouturier: "no creemos en las 'reeducaciones' demasiada específicas y centradas en el único 'tratamiento' de las alteraciones aparentes. Esas alteraciones, esas 'deficiencias' localizadas, no hacen en general más que expresar una perturbación mucho más profunda de la personalidad y sucede con frecuencia, que una reeducación específica no haga más que desplazar el sintoma dándole una nueva localización, en otro terreno... que puede resultar aún más preocupante" (171).

Entretanto, caso o especialista realmente queira atacar o problema nas suas causas, ele se verá na situação de desenvolver um trabalho que ofereça à criança aquilo de que a escola a privou: permitir liberdade de movimento, de expressão,

(171) LAPIERRE, A. e AUCOUTURIER, B. *Educación vivenciada. Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Ed. Científico, México, 1977, Barcelona, p. 22.

de exploração de material concreto, de convívio grupal, de vi
vência do próprio corpo.

2.1.3. Conhecendo com o corpo - vivendo o corpo.

A vivência do corpo implica em aguçamento dos sentiti
dos para captar suas próprias vibrações e ritmo, bem como das
outras pessoas e das coisas. Ela está intimamente ligada à vi
vência do imediato, do presente, ao mergulhar no acontecimento,
à sensação.

A vivência do corpo se faz vivendo. Vivendo, tanto
quanto possível, fora de convenções e normas. E é por isto tamam
bém que exercícios tais como vimos na análise do material di-
dático na parte anterior deste trabalho, não levam a uma vivênci
cia do corpo mas a uma maior sobrecodificação — isto é — norma
matização do mesmo.

Na Escolinha a vivência corporal (ao invés de ser
reduzida e escamoteada em aulas ou lições sobre o corpo, como no
material supra mencionado) era uma constante, não por merito es-
pecial dos professores ou da educação ali oferecida, mas porque
é inseparável da criança quando não se violenta a mesma.

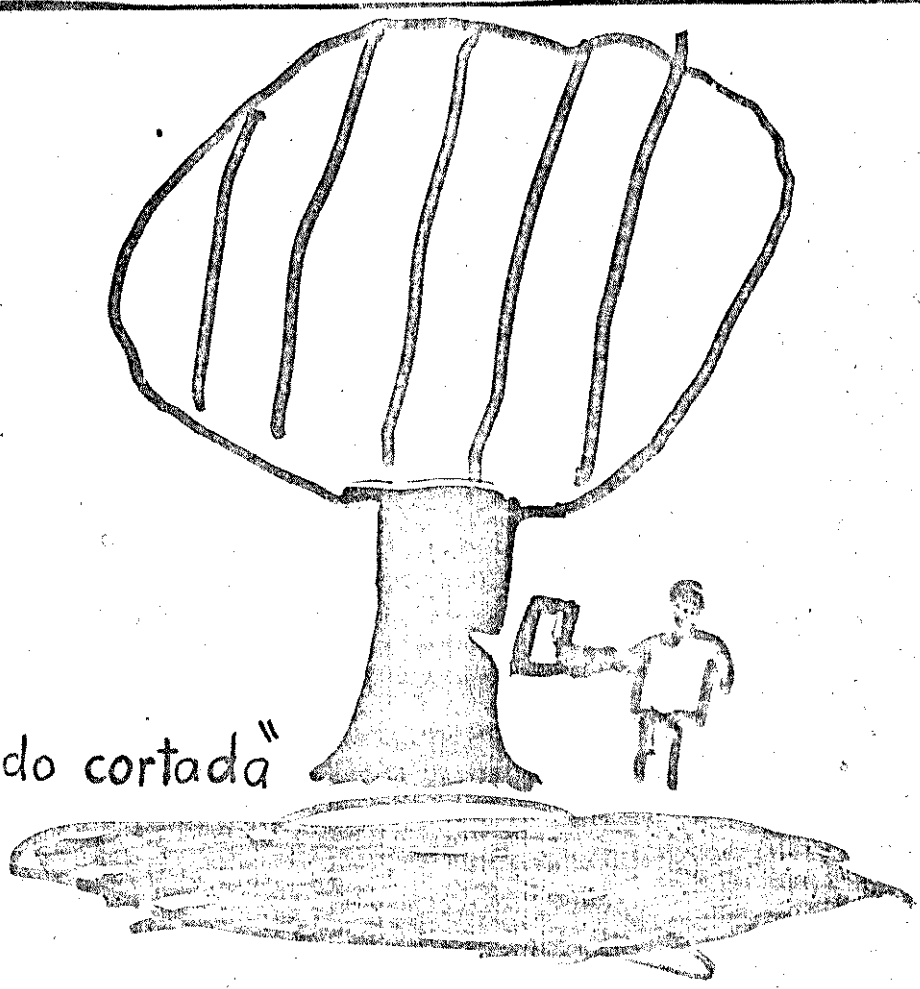
O merito da Escolinha talvez so tenha sido, o de
não complicar, artificializar a educação, mas de ter seguido o
movimento da vida, trazendo-o para o tempo escolar, ultrapassando
do os limites do espaço escolar que separam a vida da escola. Assi
m, no projeto que exemplificamos, a criança experienciou cor-
poralmente o trigo, o pão. No mesmo projeto foram ao bosque (ver

no projeto anexo: lenhador-marceneiro-operário da serraria). Lá viram árvores de diversos tamanhos e feitios; viram-nas de diversas perspectivas: — aproximando-se dela, rodeando-a; de baixo para cima, ficando de pê, sentados, deitados debaixo da árvore; de cima para baixo, enquanto subiam nas árvores e se confundiam com galhos e folhas; perceberam tactilmente a casca lisa ou rugosa, as folhas tocando o corpo, a resina; amassaram folhas de diferentes cheiros; cataram cascas, galhinhos, fungos, musgos que mais tarde colaram em papelão; escutaram o vento remexendo as folhagens, os pássaros e insetos. Cada qual escolheu uma árvore de sua simpatia para conhecê-la mais detalhadamente e *ouviu sua história* a qual contaram depois para o grupo: — "Minha árvore é muito magrinha. Quando o vento era forte, dobra ela. Ela não gosta de vento forte. Tem medo dele" (172). Experiência e expressão se fundem e complementam, são contínuas. Assim expressaram-se corporalmente, transformando-se em árvores que tombavam ao serem cortadas. Eram também troncos que os de mais coleguinhas carregavam; eram caminhões carregando troncos; eram máquinas emitindo ruídos e serrando ritmadamente os troncos, assim como eram troncos sendo serrados etc, etc.

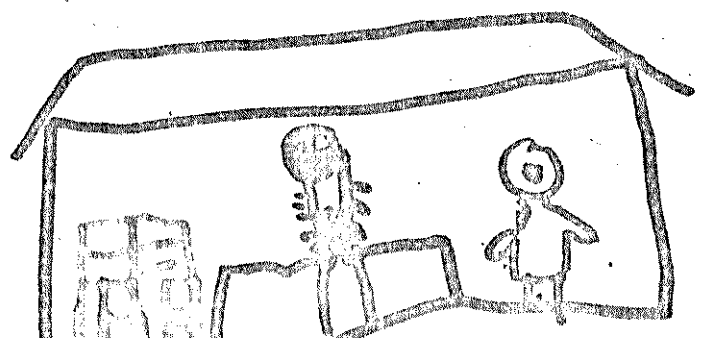
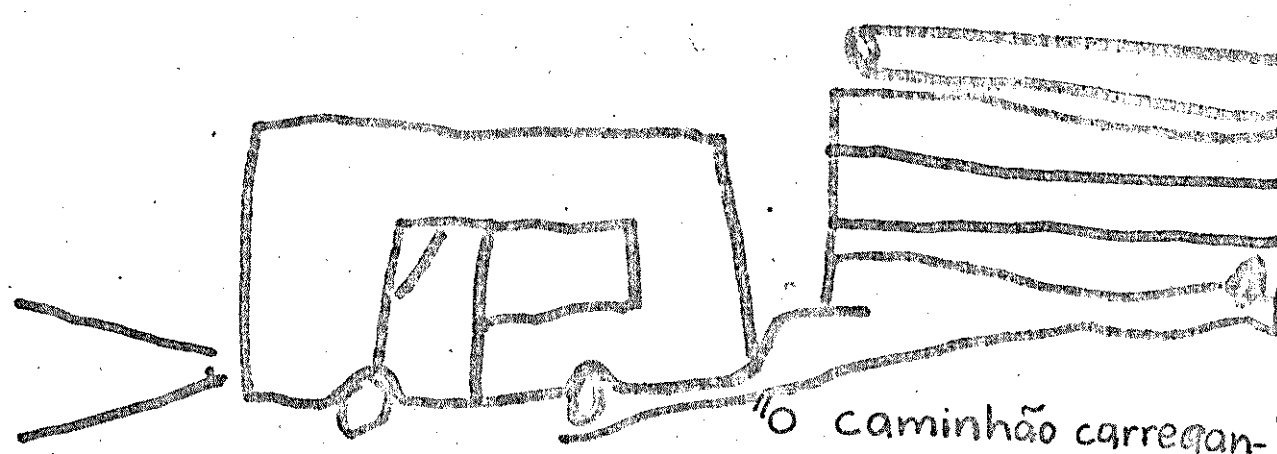
É bom lembrar que nas experiências não havia comandos; na expressão, não havia modelos; no conhecimento não havia ensino. Não era transposição — da sala para junto da árvore — de aulas de ensino de noções espaciais por exemplo; nem de exercícios de coordenação motora, nem de estimulação sensorial como se estas coisas pudessem acontecer de forma compartimentalizada. O corpo-criança quando sobe na árvore está atento à sua força, ao desafio que a árvore coloca à sua habilidade, à satisfação

(172) Registrado conforme relato de uma professora.

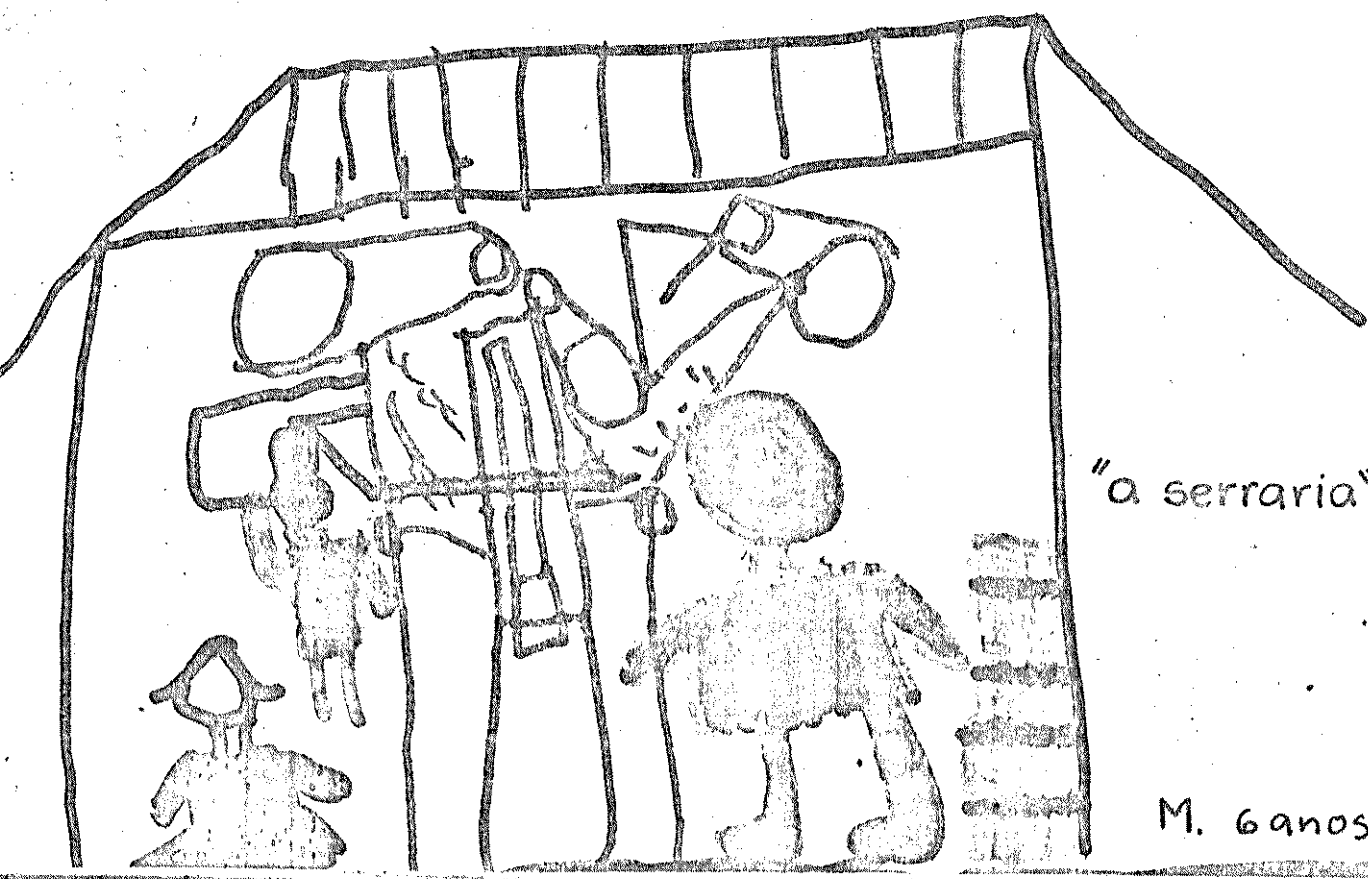
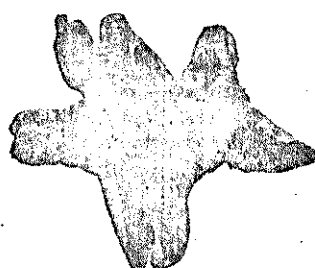
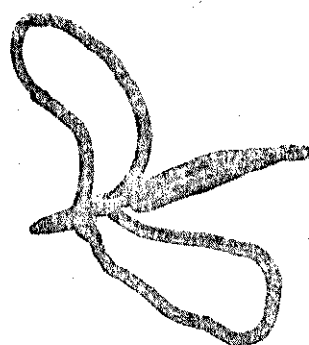
"a árvore sendo cortada"



"o caminhão carregando"



M. - 6 anos



"a serraria"

M. 6 anos

das dificuldades vencidas e incorpora também conhecimento de espaço, coordena movimentos, aguça sentidos... Não porque alguém, no caso a professora, a ensinasse, mas simplesmente por que esta aprendizagem vem ao encontro de suas necessidades, de seu desejo.

Não há criança que resista a uma temática que a tenha como centro. A sua própria história a fascina, onde o passado se presentifica revivido. A memória do corpo incorporada ao agora. Vejamos como T. 4 anos descobre e explica sua memória : — "As coisas que eu penso outro dia (que passou, ontem), eu penso outra vez. Eu penso duas vezes as coisas."

Projetos tais como *Minha Família* ou *Meu Corpo* davam oportunidade de pensar-se revivendo sua própria história. Onde, de maneira mais intensa e focalizada podia ser trabalhado o conhecimento de si mesmo — do próprio corpo. (É bom lembrar que a criança se conhece em tudo que faz e expressa) Tentarei exemplificar com elementos do projeto *Meu Corpo*, baseando-me em depoimento de uma professora. Cabe a ressalva de que nem todas as professoras encaminharam as situações da mesma maneira, nem todas tiveram os mesmos pontos de partida, nem todas foram igualmente felizes no encaminhamento do trabalho.

Depois que todas se aquietaram, deitadas no chão , a professora começa a contar a viagem que uma formiguinha fez pelo corpo da criança: — Uma formiguinha estava passeando quando encontrou uma criança deitada no chão, bem quieta, dormindo. Parecia um gigante. A formiguinha sobe pelo pê. Começa a andar por cima de todos os dedos. Agora vai subindo pelo pê e encontra uma estrada longa bem lisinha. Caminha, caminha... e encontra um morrinho. Dá a volta pelo morrinho-jelho, etc, etc.

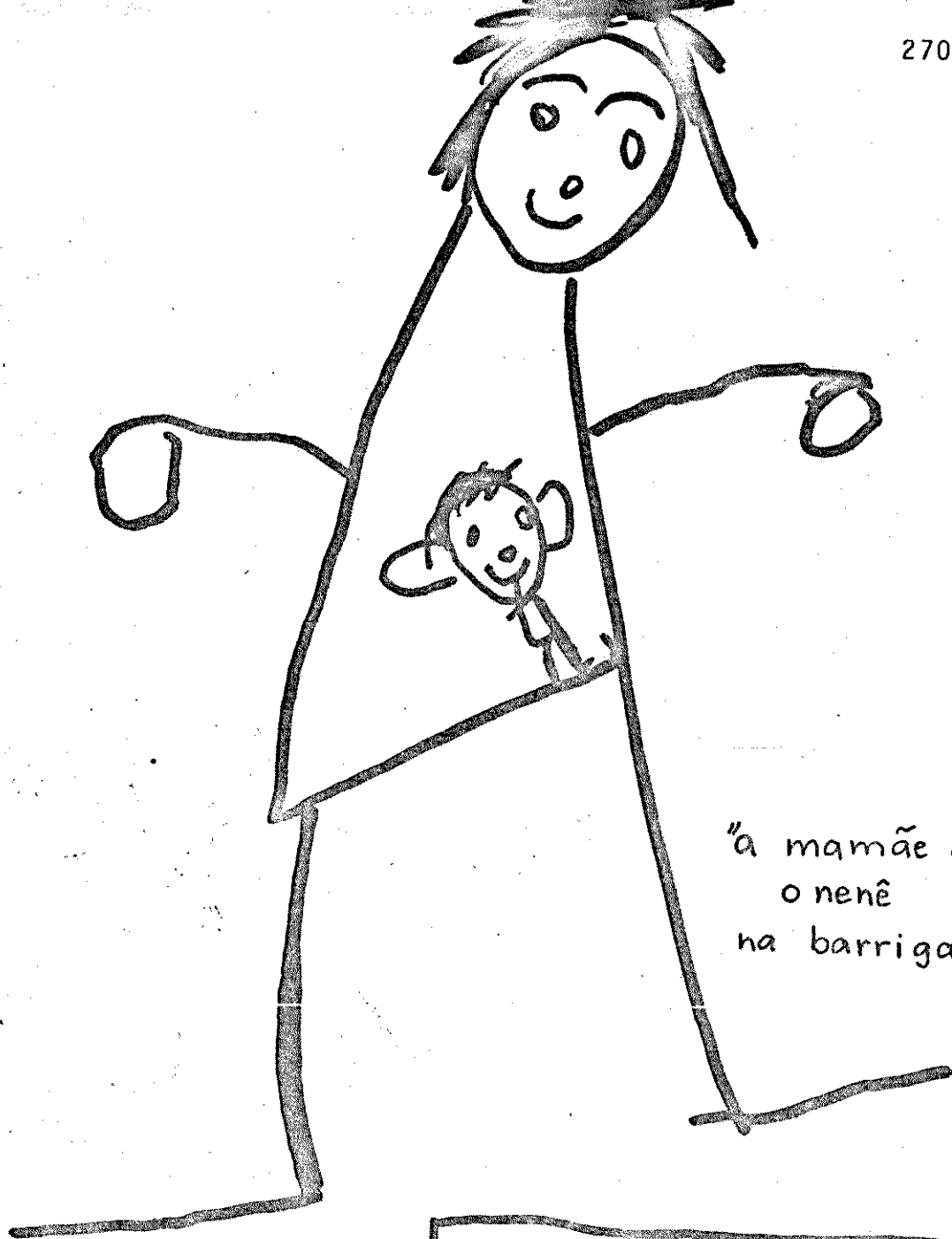
Durante a *viagem*, várias interferências das crianças: — Não é lisinho, tem cabelinho! (na caminhada pela perna). — Aí que cõcega! — Minha formiguinha já tá aqui. — E apontava para a parte do corpo onde a formiguinha apressada já tinha antecipado a viagem comum. Algumas crianças mexiam a parte do corpo que estava sendo mencionada.

Acabada a viagem: — A minha subiu pela ponta do pé. — Tinha uma parte que ela correu. Ficou parada também. — Fez cõcega na barriga. — Ela entrou no umbigo...

Partes do corpo antes não percebidas foram sentidas. Geralmente nossa percepção do corpo é localizada. Há partes como a cabeça — sede da visão, sede do cérebro — que focalizamos. Há partes das quais sô nos apercebemos quando reclamam: — o pé que o sapato aperta, o fígado agredido pela comida. Há também aquilo que é calado, que é interdito socialmente e deslocado quanto a sua função porque é identificado com o desejo. Há tam**bem a instrumentalização de ôrgãos específicos para fins específicos: a mão para copiar, o olho para decifrar. Ignoramos que o desejo habita o corpo todo, o corpo todo é sede de vida.**

Num outro dia houve uma viagem pelo interior do corpo. Embarcou-se numa canoinha e, navegando por um rio vermelho, descobre-se o coração — suas pulsações ritmadas, o pulmão e a respiração, etc.

A professora trouxe um álbum de fotografias, mostrando a evolução de sua própria gravidez. As crianças trouxeram fotos delas enquanto bebês. *Entrevistaram* os pais sobre como eram, o que faziam... quando eram pequeninos. Depois contaram para os coleguinhas a sua história.



"a mamãe com
o nenê
na barriga."



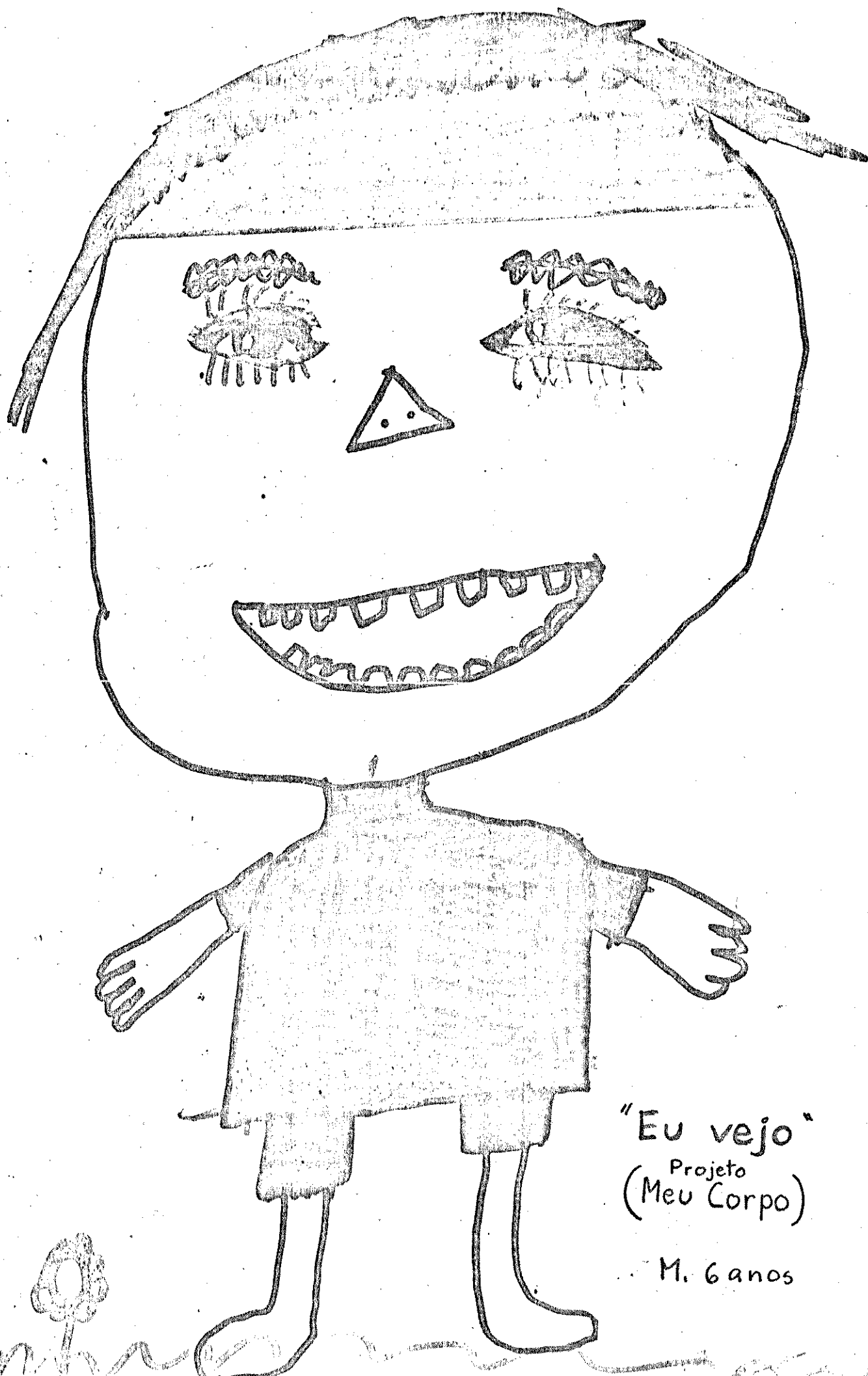
"papai e
mamãe
na cama"

Uma mulher grávida, nos últimos meses da gestação visitou o grupo. As crianças passaram a mão na sua barriga. Sentiram os movimentos do bebê. Conversaram com a mãe. Como e quando o bebê sai da barriga. Após esta visita reviveram, através da expressão corporal: — eu dentro da barriga da minha mãe. Tendo uma música orquestrada por fundo foram pequeninhos como uma semente, foram crescendo, se movimentando dentro da mãe, nasceram.

Veio também à Escolinha uma mãe com um bebê novinho. Presenciaram a amamentação, a mudança de fraldas. Seguraram o bebê. Passaram a mão pela cabecinha, pegaram as mãozinhas, os pêzinhos. Este acontecimento foi motivo de experimentarem os movimentos do bebê: — Eu sou um nenezinho bem novinho. Não sei sentar ainda. Mas já sei movimentar as mãos, os pês, a cabeça. Descubro minhas mãos, meus pês. Procuro sair do lugar. Agora já sei sentar, mas ainda não sei ficar de pê. Procuro alcançar alguma coisa que está na minha frente, atrás de mim, bem em cima... Como eu faço para sair do lugar? Etc.

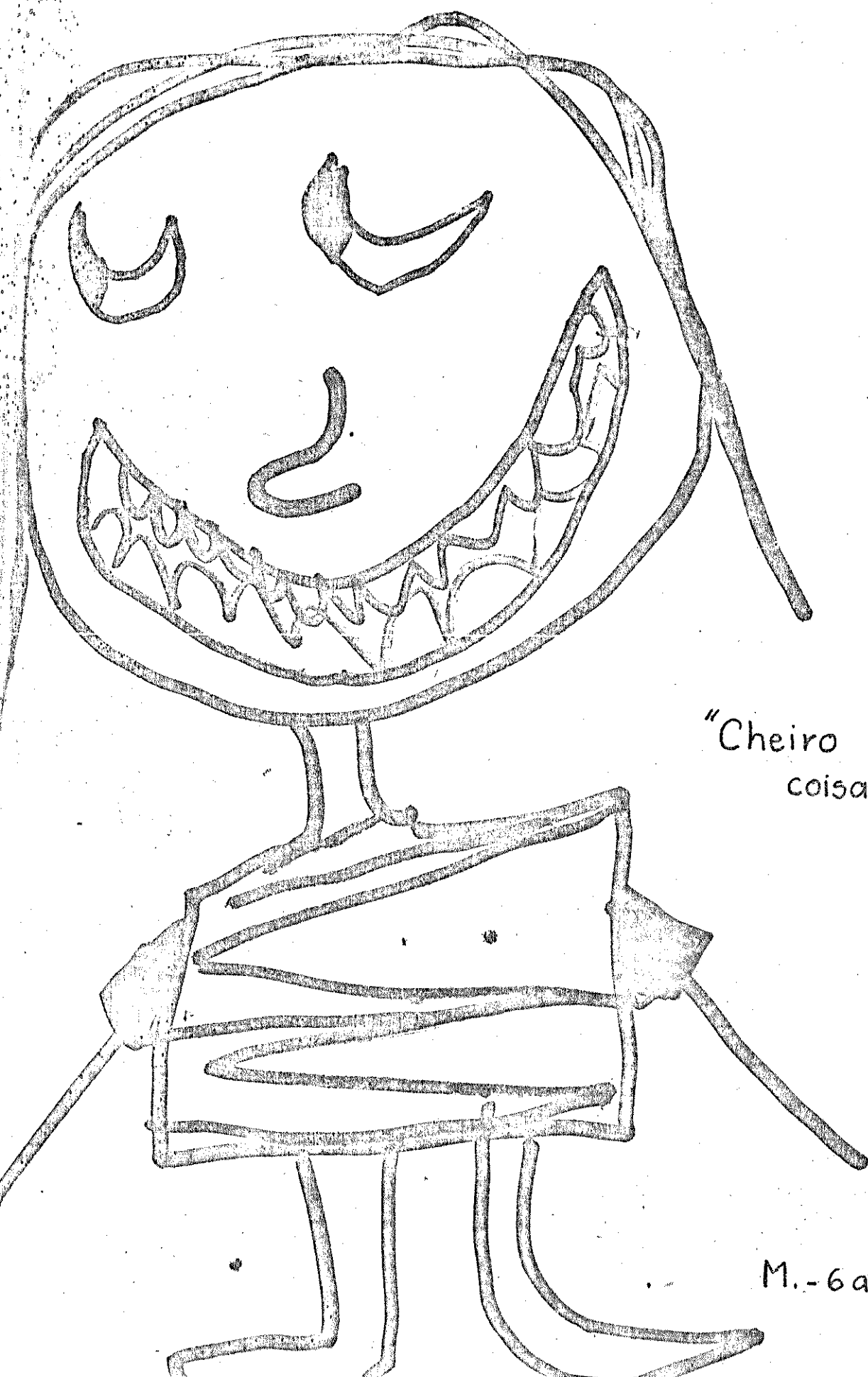
Foi feita também uma visita ao laboratório da FIDENE: o corpo masculino, o corpo feminino. Os órgãos internos. O feto na barriga da mãe.

Não vou apontar todas as situações para não me estender demais. Diversas experiências acompanharam e deram prosseguimento às já relatadas. Experiências em torno do tato, do olfato, da audição, da visão, do tamanho, da forma... Estas se prolongaram na recreação e no jogo dramático espontâneo, em dramatizações propostas pela professora, nas atividades musicais, nas artes plásticas.



"Eu vejo"
Projeto
(Meu Corpo)

M. 6 anos



"Cheiro
coisa ruim"

M.-6 anos

2.1.4. Leitura do Mundo.

Na pré-escola a atividade perceptiva se constitui na primeira leitura do mundo. "A leitura do mundo precede à leitura da palavra"⁽¹⁷²⁾, sem aquela, esta se torna estéril convertendo-se em mera decodificação de sinais. A antecipação da leitura da palavra só pode ser feita em detrimento da leitura do mundo. Por outro lado, se esta leitura primeira — leitura da vida — é bem sucedida, sem ter seu espaço e tempo usurpado por um ensino mecanicista, a leitura da palavra, como mais uma forma de viver, como um modo específico de ler o mundo, de relacionar-se com os outros, com a natureza e a cultura, terá mais chance de nascer cheia de vigor. De permanecer em constante simbiose com a leitura-mundo, nutrindo-se da mesma ao mesmo tempo em que a amplia e enriquece.

Perceber o mundo não equivale a uma atitude passiva de informações. Há necessidade de uma ação do sujeito que percebe em direção ao sujeito/objeto de sua interrogação o que, por sua vez, provoca uma resposta/reação deste. Diante deste processo de interação não podemos desconhecer o quanto o contexto sôcio-cultural e econômico informa e conforma a percepção desde os primeiros dias de vida. A criança, quando vem à pré-escola, já recebeu assim, inúmeras influências que direcionam seus modos de ver, sentir, perceber, agir, os quais se diferenciam conforme uma criança é do meio rural ou urbano, se vive num barraco ou numa mansão. Por outro lado, a sociedade industrializada, de consumo, dos meios de comunicação de massa impõe a todos, indistintamente, certos elementos homogeneizadores.

(172) FREIRE, Paulo - *A importância do ato de ler*. 3º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, SP, 1981 - Resumos

Hã duas vias que influem sobremaneira nossa leitura do mundo: a visão e a palavra. E isto é um dado preponderantemente cultural e histórico. Somos viciados por um excessivo uso da palavra, por uma crença quase mágica no poder transformador da mesma e na sua verdade — ainda mais se for escrita. A linguagem deixa de ser, muitas vezes, segmento da ação, anulando-se a continuidade, a complementariedade, a coerência entre linguagem e ação, prevalecendo a simulação da ação pela palavra⁽¹⁷³⁾. Vimos anteriormente como o verbalismo ao qual é submetida a criança na escola pode escamotear o real. Sabemos também o quanto é do nosso gosto querer moralizar, conscientizar e ensinar a criança através da palavra mesmo se esta está em desacordo com gestos, atitudes, ações. É inegável que a linguagem exerce grande influência na aprendizagem e no desempenho de papéis bem como na aquisição de todo um sistema de moral relacionados aos mesmos. A criança primeiro ouve a fala dos adultos, depois interioriza a mesma.

A ênfase na visão, dando-lhe supremacia perante outros modos de percepção parece ser uma característica da civilização ocidental. (O fato de falarmos em *leitura do mundo* também é índice disto). Vivemos quase numa ditadura do Olho. O olhar vigilante, onipresente do controle permanente. Do olhar dirigido e manipulado pela imagem dos anúncios luminosos, pela sucessão monológica das cenas de TV, dos audio-visuais didáticos diretivos, da cultura escrita discriminatória. Da visão aperfeiçoada e multiplicada pelo olho-máquina que aproxima afastando, que reproduz e multiplica ad infinitum a imagem com rapidez, eficiência

(173) Ver a respeito a análise de Laymert Garcia dos Santos a respeito da fala de Juruna e do discurso dos políticos in: *Juruna* — Folhetim, SP, 13/11/83.

cia e exatidão, pretendendo atribuir com autoridade inquestionável o significado exato à coisa representada na imagem. Somos subjugados ao real reduzido ao objeto claramente delimitado, inteligível, cientificamente verificável, quantificável, manipulável... Vivemos uma cultura visual, de culto à Imagem — não mais única, fixa, Deus-Olho — mas de imagens multiplamente refletidas penetrando em todos os espaços a todos os instantes, tornando-se repetitivas pela reprodução multiplicada; causando impacto pelo superficialmente novo, sensacionalista, mas descartável. Consumível e facilmente digerido, o que aumenta a voracidade insaciada da busca de prazer e saber ludibirados. Ditadura do visível a quem sacrificamos nossa liberdade de olhar.

A nossa visão, pode-se enganar quanto à realidade dos fatos que percebe como pode ser enganada pelas representações da realidade através das imagens que lhe são impostas. Pode também acontecer que palavras encubram a realidade, que a falsifiquem e que o pensamento a negue. Mas o fato de a realidade existir e o sujeito manter contato com ela, confrontando sua visão, a sua percepção, a sua interpretação com a de outros, pode mudar esta relação.

A escola não pode impedir, nem modificar as experiências — e que influem nos esquemas perceptivos — que a criança adquire na família e no ambiente social circundante. Mas tão pouco pode continuar ignorando as mesmas seja para valorizar, incorporar, dando-lhes continuidade, seja para tentar romper ou redimensionar, retrabalhando-as. Ela pode, no espaço e no tempo que lhe cabem, contrapor a experimentação pela própria criança de outros modos de perceber, que não sejam só baseados no visual e no verbal e que dêem ao próprio ver e falar uma dimensão mais ampla.

Assim, quando a criança se defronta com a transformação do real percebendo o processo e não apenas o produto (grão-farinha-pão; árvore-tábua-cadeira, etc) quando ela mesma é chamada a transformar o real (agindo concretamente sobre ele e reelaborando-o simbolicamente), quando lhe é possibilitado pensar sobre fatos buscando uma interpretação, quando é possível a afirmação de diferenças evitando a padronização, é de se esperar que a leitura do mundo tenha maior abrangência, que seja possível relativizar as perspectivas impostas.

Como mostrou aquele aluno saído da Escolinha que, para entrar na escola de 1º grau foi submetido a um teste de prontidão pela professora da 1ª. série. Ele deveria cobrir uma daquelas linhas pontilhadas para verificação da coordenação visomotora, onde o coelho (ponto de partida) que estava com pressa porque estava chovendo — queria chegar à sua toca. O menino não teve dúvida; uniu com um traço forte e decisivo o coelho à toca, desrespeitando todos os meandros que o pré-traçado indicava. A professora chamou a mãe lamentando muito, mas que não podia aceitar a criança na classe de alfabetização. A mãe, ao saber o motivo quis convencer o filho que no entanto foi categórico: — "Não faço! Se o coelhinho tá com tanta pressa, ele não vai ficar dando tanta volta." Só uma conversa muito longa da mãe com a professora permitiu que o menino não fosse reprovado.

O fato mostra também que uma leitura do mundo que permite à criança ler fatos, ter segurança na sua própria interpretação, e a determinação de não se submeter a ordens e ações que reconhece como irracionais, destituídos de sentido, faz com que necessariamente entre em choque com o estabelecido. É um risco e um desafio que deve ser assumido.

No entanto, creio que a Escolinha falhou em não estabelecer a ponte para a escola de 1º grau. (Por que, por exemplo, um dos projetos finais não incluía uma visita a uma escola de 1º grau, propondo situações que fornecessem à criança dados sobre esta realidade?) Geralmente as crianças iam para lá com uma imagem de escola que lhes fornecia a vivência da Escolinha, e lá se confrontavam com a sineta, a fila, a chamada, o silêncio, as carteiras isoladas. Não que devêssemos adaptá-las a esta situação, mas que tivessem elementos da mesma para elaborar.

O que tentamos foi um contato com as professoras das 1as. séries, onde através de reuniões, procurávamos esclarecê-las sobre a ação pedagógica da Escolinha. Esquecíamos com facilidade as condições da escola de 1º grau onde estas trabalhavam. Isto, somado ao nosso entusiasmo pelo próprio trabalho que incluía uma certa dose de superioridade, afastava no entanto, estas professoras.

2.2. A criança expressa a vida

A criança em gestação é um devir inquietante que se anuncia na monstruosidade do ainda impensável, do desconhecido. Seu movimento mudo, suas formas ocultas, presentificam vida. Uma vida virtualmente capaz de explodir em mil possibilidades e de afirmar no novo a esperança sempre renovada. Como diz João Cabral de Melo Neto ao anunciar a recém-nascida vida severina: (174)

"é tão belo como um sim
numa sala negativa

.....

Belo porque é uma porta
abrindo-se em mais saídas.

.....

Ou como o caderno novo
quando a gente o principia.

É belo porque com o novo
todo o velho contagia.

Belo porque corrompe
com sangue novo a anemia."

A criança, ao nascer, é, entre os seres vivos, o mais frágil, o mais indefeso, o mais inapto a sobreviver. É ainda o menos determinado. Apesar de lhe sabermos agora na sua presença indícios fortuitos do seu parecer, o seu vir-a-ser continua incógnito. Sondamos suas semelhanças e diferenças com o já conhecido, preconizamos traços de sua personalidade e desígnios do seu destino sabendo, no entanto, que tudo não passa de meras suposições. Ela continua mistério que se apresenta mudo às nossas indagações. Todas as suas energias estão canalizadas para uma única razão: — viver. Ela é. Porém, como não suportamos a ausência preme da superabundância de significado da folha em branco, apressamo-nos a imprimir-lhe, o quanto antes, os significados que nos convêm. A criança, no início de sua vida, está aquém da liberdade e da servidão, do egoísmo e da solidariedade.

do verdadeiro e do falso, do belo e do feio, do bem e do mal , da culpa e da inocência e de tantos outros dualismos dos quais nossa civilização está impregnada. Ela é toda receptividade , pois necessita afirmar-se como vida. Ao receber, oferece possibilidade de dar e ser assim amada. E, se receber e for amada , ela passará a amar. Assim ela vive. Como um sim numa sala negativa. Um sim frágil se comparado à imensidão negativa. Um sim perturbador enquanto com sua afirmação diminui a escuridão. A escura negação destrutiva instalada pelos próprios homens que da vida deveriam ser guardiães.

A criança respira, dorme, se alimenta e se movimenta. Sua vida é sua expressão imediata. A expressão é ação e esta é conhecimento. A expressão é corporal, a ação é corporal, o conhecimento é corporal. Nietzsche já colocava o corpo como sendo a grande razão. "Há mais razão no teu corpo do que na tua melhor sabedoria"(175). A criança se expressa com o corpo todo , conhece com o corpo todo, se comunica com o corpo. A sua razão está na boca, nas mãos, nos pés, na pele, nos músculos, nos orgãos, nas vísceras, enfim, no corpo. Ela é o seu corpo. Ainda não existe o estranhamento de si mesmo operado pela razão. Paulatinamente, o processo civilizatório se imprime em cada um dos corpos infantis sufocando o que poderia ser uma virtual ameaça a sua tirania. Através da educação se instaura a aprendizagem pela qual a razão deve governar o corpo, sujeitando-o às normas sociais. Atribui-se ao racional, transformando-o em centro dominador, a incumbência de orientar, equilibrar e organizar o corpo e suas relações com o mundo. A episteme ocidental ancorou todo seu saber-poder neste fundamento que se constitui no centro

(175) NIETZSCHE, F.W. Assim falou Zaratustra. Civilização Brasileira, RJ, 1981, p. 51.

ordenador de todo o Universo. Independentemente das diversas denominações que este centro passou a ter ao longo do tempo, ele sempre foi gerador de certezas e segurança em que se apoiavam a ética, a estética, a filosofia, a política, a ciência, a técnica, a pedagogia... Imprimindo ordem ao caos, submetendo o acaso a leis, o centro estático chama a si toda a criação de significados. O desenvolvimento da criança é visto como a sua progressiva aproximação à razão, ao pensamento formal a qual se confunde com o paulatino progresso no uso da linguagem verbal. A linguagem verbal e a racionalidade, na medida em que se tornam determinantes, sufocam outras linguagens, outras formas de perceber, conhecer, relacionar-se e agir. Dá-se grande ênfase à linguagem verbal. O que não quer dizer que se realize efetivamente a possibilidade de expressar, de comunicar-se, de conhecer. Identifica-se linguagem verbal e pensamento. Uma criança que tarda a falar é vista com preocupação e supõe-se retardamento, anomalias. Quanto mais cedo a criança falar, e quanto mais se aproximar da linguagem convencional do adulto, mais ela é tida como inteligente — qualidade a mais suprema que se pensa poder atribuir ao ser humano.

Mal a criança começa a emitir sons, os pais dedicam horas de seu tempo para ensinar-lhe palavras. Porém, antes de imitar a primeira palavra, ela já se expressava pelo movimento, pelo sorriso, pelo choro... E, segundo me consta, sem precisar de modelos do adulto. Prescindindo de modelos, a criança pequena realiza movimentos rítmicos ao escutar música e emite sons e melodias simples acompanhando movimentos e ações como, por exemplo, ao empurrar o carrinho. Já no início da aquisição da palavra ela usa palavras e sílabas para jogos sonoros. As linguagens se interpenetram. Em resumo, a linguagem corporal prece

de e acompanha a linguagem verbal (assim como o desenho precede a escrita), porém tende, paulatinamente, a ser suplantada pela última. Se estímulos ambientais — culturais, sociais — possuem sua importância, eles se manifestam com mais evidência na valorização da palavra em detrimento das outras linguagens. A tentativa da Escolinha através da arte/educação foi a de se empenhar para que a criança pudesse desenvolver outras linguagens além da verbal e, concomitantemente, outras formas de perceber e relacionar-se com o mundo. Não havia nenhuma pretensão de formar artistas-especialistas de arte, ou de fazer uma sondagem para descobrir algum *talento-oculto*, alguém *bem-dotado* entre as crianças a sobressair-se da plebe para então ser transformado em vedete. Também não estávamos preocupados em saber se aquilo que a criança produzia podia ser chamado de *Arte* e, obviamente, nem a criança podia ter a intenção de criar uma obra de arte. Arte e aquilo que é convencionalmente chamado de arte infantil, não se identificam mas possuem muitos pontos de contato. Não se trata de infantilizar a arte nem de estetizar a criança.

Vejamos em que consistia a arte infantil nas áreas trabalhadas pela Escolinha: Artes Plásticas, Teatro, Música, Literatura Infantil.

2.2.1. Expressão através de linhas, formas, cores, volumes.

Desenhar e pintar era uma atividade diária a qual as crianças, de modo geral, se dedicavam com entusiasmo. Ninguém era obrigado a prender-se a um tema, mesmo se este surgia após

alguma atividade do projeto em desenvolvimento. Muitas crianças, no entanto, incluíam espontaneamente nos seus trabalhos elementos daquelas experiências e que muitas vezes surpreendiam pelos detalhes que apresentavam, pela demonstração de conhecimento do real, de elaboração pessoal do mesmo, pela fusão do real com o imaginário.

Assim ela é capaz de querer aquecer o frio dia de inverno, como foi o caso de M. (6 anos):

— Nesta folha vou fazer dois sol!

— Por que?

— Ora, prá ficar bem quente!

Ou então de querer exorcizar de uma vez por todas a doença que a obrigou a uma semana de reclusão. Foi o caso de B. (5 anos) que após a doença, no 19 dia de aula, desenhou um sol bem grande, inchado, ocupando a metade da folha, dizendo que era o *sol com cachumba*.

No desenho a criança pode também demonstrar uma percepção aguçada do seu universo social e das relações ali existentes. Durante o desenvolvimento do projeto que trabalhava a temática, a criança desenhou sua família: em primeiro plano ele — bem grande apesar de ser o menor — e o cachorro; destacado também o pai; os outros irmãos. Em segundo plano, a casa. Enquanto desenhava foi contando: — Este sou eu, este é meu pai, etc. — E sua mãe? — Uai, não tá vendo a casa? Ela tá lá dentro, cozinhando...

Portanto, todas as pessoas no seu devido lugar. A mulher, dona de casa e mãe, confinada entre as paredes de seu

lar. Ela não podia estar lá fora com os outros, se divertindo, já que devia cuidar da comida para marido e filhos. Esta era a realidade.

No entanto, não era a evidência que a mãe viu no desenho do filho, mas sim um fantasma. Pois ela veio aflita saber como o menino estava na Escolinha. Que ele havia desenhado toda a família, o cachorro, a casa... mas não desenhara a mãe. Que seu filho a estava rejeitando.

O que me impressionava cada vez que me defrontava com os desenhos e pinturas das crianças era a liberdade com que usavam as cores, a perspectiva, a composição; e o conjunto agradável que disto resultava. E no entanto, elas não conheciam nenhuma regra de harmonia, de composição. Impressionava-me, também, a concentração das crianças no trabalho e seu envolvimento no processo. Podiam entrar na sala as pessoas que quisessem, elas não interrompiam seu trabalho. (É quando o autodomínio e a espontaneidade não se mostram antagônicos porque aquele é fruto de uma disciplina interna imposta pelo prazer do fazer criativo). Podia ser, no entanto, que elas chamava sem a menor inibição para mostrar orgulhosamente o que estava fazendo, como havia conseguido aquela cor, etc. Eu ficava às vezes aflita, ao ver um trabalho belíssimo ser estragado quando a criança não considerava esgotadas as possibilidades da pintura (e que eu já havia considerado pronta) e continuava a pintar, fazendo emergir da mesma e sobrepondo-se a ela, novas formas. Neste sentido também acho que deve ser considerada a importância da pintura a dedo⁽¹⁷⁶⁾. Esta, se não semanalmente, ao

(176) Não é o caso de explicar as diversas técnicas utilizadas nas Artes Plásticas. Há informações detalhadas sobre as mesmas em vários livros que tratam de arte na escola. Citarei como exemplos: BESSA, Mahylde. *Artes plásticas entre crianças*. José Olympio. SOUZA, A.M. *Artes Plásticas na Escola*.

menos cada quinze dias era feita. A pintura-a-dedo é uma verdadeira arte corporal das crianças. Utilizando unhas, dedos, mãos espalmadas, fechadas, cotovelos, a criança trabalha a tinta na folha ou na mesa fórmica. Mistura as cores. Corre com linhas e movimentos, volta a movimentos mais calmos, amplia-os, reduz o foco de trabalho, integra-o a outros. Bate com a mão espalmada, sobrepõe um desenho a outro em movimentos e formas sucessivas. A cor trabalhada na mesa ou folha se integra às mãos, passa aos braços e, não raras vezes ao rosto, às pernas.

De maneira semelhante a modelagem com barro dá tam bem à criança, oportunidade de viver mais intensamente o proce so, enquanto possibilita uma constante transformação do barro sob a ação de suas mãos. Forma uma máscara que se transforma em tartaruga que se transforma em mulher barriguda, que se transfor ma... O envolvimento da criança com o processo criativo no en tanto não quer dizer que ela despreze sua obra. Ela a reconhece entre as demais (mesmo sendo garatujas) e as mostra satisfeita com um orgulhoso "fui eu que fiz".

A experimentação do material é outra constante ob servada. E me parece que aqui se situa uma conexão entre arte e ciência. A criança, principalmente quando se defronta com ma terial novo, passa durante um bom tempo, pesquisando as possibi lidades do mesmo para, numa etapa posterior, partir para a ela boração de formas. Levanta hipóteses, faz antecipações do que poderia acontecer, observa, constata, compara, busca explicações. Aconteceu-me no início, não alertada para esta necessidade das crianças, considerar um fracasso o trabalho com determinado material. Dan do-nos conta que experimentar o material era uma necessidade pa ra a criança, uma busca de conhecimentos, passamos a provocar

mais a pesquisa de materiais e instrumentos. E aqui entra o mérito de o professor, ele mesmo, ter manipulado o material, explorando-lhe as possibilidades. A partir disto ele terá mais chances de criar situações que alarguem a possibilidade de pesquisa da criança.

Nem todos os professores se predispõem para tal , mesmo na Escolinha esta necessidade não era sentida por todas . Acho que a exigência de conceder liberdade de expressão à criança leva certos professores a omissões, tornando-se meros espec-tadores que não interferem negativamente⁽¹⁷⁷⁾, mas também não fornecem subsídios para que a criança cresça. Ou então que aplau-dem a tudo que a criança faz, mesmo se para isto não há motivo. Uma professora que está atenta à criança sabe quando esta dá tudo de si ou quando faz o trabalho sô para dele se desvencilhar. Um elogio indiscriminado pode, além de criar a dependência ao estímulo positivo, acomodar a criança. E as crianças são bastan-te argutas para perceberem isto:

Uma criança queria convencer o coleguinha de brincar com ela. Este estava desenhando e queria terminar o desenho. O outro insiste: — Pode fazer de qualquer jeito que a professora vai achar bonito!

O que fascina também na criança é a originalidade de seus trabalhos. Mesmo ao tratarem uma mesma temática não havia

(177) Considero uma interferência negativa no desenho da criança quando o adulto o despreza, ignora e quando o crítica: — Não estou vendo carro nenhum. Você sô sabe fãzer riscos. Isto não é desenhar. — A flor não pode ser maior do que a casa. — Você não pode pintar a árvore de vermelho. Árvore é verde. — A borboleta não se desenha assim. Se faz assim, etc.

crianças que fizessem o mesmo desenho. Cada qual tinha o seu traçado, cada qual tinha a sua maneira de lidar com as cores. Mesmo estando todos os trabalhos expostos no painel⁽¹⁷⁸⁾ era possível identificar qual trabalho era de que criança. Aliás, a diferença expressa por estes trabalhos, e a originalidade enfatizada pela arte/educação, longe de ser um sinal de *individualismo isolante*, de posse é um *individualismo comunicante*, de *doação*.⁽¹⁷⁹⁾ A diferenciação chama à complementariedade. É, portanto, um fator de entendimento e não de antagonismo.

Quando entregamos uma folha em branco à criança pequena, acostumada à liberdade no desenho, o grau zero — a total ausência de significantes naquela — é para a criança a possibilidade de todos os significados do seu universo e a liberdade de escolher dentre eles para realizá-los no papel. Mal a folha está em sua frente ela começa a trabalhar. Ela não está preocupada com valores estéticos, nem mesmo se o elefante parece com elefante, nem com o fato da borboleta ser maior do que a menina e a flor com cara sorridente de gente contradizer o princípio da realidade. Ela está entregue ao jogo, ao prazer. E, no fluir das imagens, o real e o imaginário se interpenetram. O adulto na mesma situação é logo acometido da síndrome da folha vazia. Ele é capaz de ficar cinquenta minutos, numa angústia crescente, com a folha lhe interpelando, sem conseguir desenhar ou pintar nada. Outros, não suportando esta situação, buscam em algum livro uma gravura capaz de ser reproduzida. Ou na memória, uma das fórmulas aprendidas nas aulas de desenho. É

(178) Havia uma exposição permanente de desenhos de todas as crianças nas salas de aula.

(179) MENDES, D.T. Opus. cit., p. 235.

a censura, dizem. Mas o que é esta censura se não o receio de que a linha, as formas, a cor... fujam ao modelo do *bom desenho*, do *bonito*, das linhas certas, das formas identificáveis? Quem foi educado à subserviência de modelos, ordens, determinações, sente-se inseguro toda vez que deve fazer algo para que não tenha esquemas, diretrizes, normas... Na criança, ainda não submetida ao poder normativo, a ausência de modelo não se traduz em angústia. Uma vez que, ignorado, ele não consegue submetê-la a sua tirania. A independência de modelo é pois, geradora e índice de liberdade, autonomia e do prazer de criar.

2.2.2. A expressão dramática (180)

O trabalho com teatro na pré-escola deve necessariamente apoiar-se em observações do jogo dramático espontâneo da criança (181). Tínhamos bastante dificuldade em trabalhar com uma dramatização que não se enquadrasse nos esquemas tradicionalmente utilizados na escola. Lá o aluno recebia o texto pronto - escolhido pelo professor, devido a seus conteúdos edificantes, instrutivos, educativos -, memorizava o conteúdo, era submetido a ensaios e depois representava a peça para uma platéia (geralmente nas festinhas da escola). Não havia participação criativa do aluno. Ele apenas repetia as palavras do texto —

(180) Utilizarei aqui passagens de dois textos por mim escritos: — *Criatividade*, monografia elaborada no mestrado. Mimeo. UNICAMP, Campinas, 1981. — *Atividade Dramática na Escola*, apostila elaborada para o Curso de Especialização para Docentes de Classes Especiais. Mimeo, SEEC - Sergipe, 1977.

(181) Ver a respeito: LOPES, Joana: *Da Brincadeira Dramatizada ao Jogo Dramático*. Gruparte Teatro - Educação - Mimeo, SP, s/d. Ver da mesma autora: *PegaTeatro*, CTEP, SP, 1981.

cujo conteúdo tinha poucas vezes relação com sua própria vivência — com entonações, gestos e movimentos sugeridos pelo professor. Quando o *intérprete* esquecia uma palavra abria-se um branco em sua memória, a peça desmoronava e surgia o pânico. Estas situações em nada se assemelham ao caráter lúdico da atividade dramática espontânea da criança e da dramatização proposta pela arte/educação.

Nestas não há papéis nem conteúdos impostos de fora. Não há necessidade de memorizar um texto pois o diálogo surge espontaneamente ao longo do processo. É abolida a separação autor-ator, bem como ator-espectador. Todos são protagonistas e co-autores de um desenrolar dramático intensamente vivenciado, debatido, reelaborado por todos os integrantes. Não há ensaios ; o que não significa que o grupo não retome o jogo, tantas vezes que para tal sentir necessidade, a fim de clarificar, modificar, acrescentar certos aspectos.

No teatro-educação os participantes elaboram sua própria verdade. A experiência vivida pela criança à qual ela acrescenta elementos retirados da TV, da Literatura infantil..., são os conteúdos que recria e elabora com auxílio de sua imaginação através da expressão.

Se a criança é para nós, — "o mais descomprometido dos seres do universo histórico, e por isso mesmo o mais apto a inventar um outro"⁽¹⁸²⁾ não podemos esquecer que é sobre ela que recai também de forma mais incisiva a repressão — tanto na família como na escola. Tenta-se a qualquer preço — mesmo que seja o de sua saúde mental — subjugar-la ao princípio da realidade. E esta repressão recai também sobre a imaginação da crian

(182) MENDES, D. Trigueiro. Opus cit., p. 233.

ça. A imaginação que se manifesta de forma privilegiada na arte e na expressão infantil, visiona reconciliar, segundo Marcuse, "o desejo com a realização, a felicidade com a razão (...) Subentendida na forma estética, situa-se a harmonia reprimida do sensualismo e da razão — o eterno protesto contra a organização da vida pela lógica da dominação, a crítica do princípio de desempenho." (183) A imaginação, como manifestação do desejo, talvez seja o mais forte reduto da liberdade. A sua eliminação talvez se possa dar somente através da operação do *centro da imaginação* como narra E. Zamiatin em seu livro de ficção (184). Ou será que a *lógica da dominação* já não está colocando em prātica, não uma cirurgia para eliminar a imaginação — pois ela também precisa do imaginário para seu uso — mas sim uma intervenção sistemática no mesmo a fim de efetuar uma transmutação capaz de calar a voz do desejo?

A atividade dramática na educação não pode ser julgada por padrões estéticos. O que importa é a concretização dos impulsos autênticos e profundos; é também a catarse; é o crescimento da capacidade expressiva como possibilidade de refletir os dados da realidade subjetiva e social; é a interação grupal e o confronto que este possibilita. É por isto que não se pode ensinar a dramatização, propondo este ou aquele gesto, movimento, entonação... Como já Grotowski dizia referindo-se à forma

(183) MARCUSE, H. *Eros e Civilização*. Zahar, 1975, p. 135.

(184) ZAMIATIN, E. *A muralha verde*, GRD, 1963. O livro conta que o único fator que ainda está impedindo aos homens se tornarem "perfeitos igual às máquinas" é a "doença da imaginação". A imaginação evoca nos homens "desejos dolorosos" que os leva a querer voltar ao já "ultrapassado estágio de selvageria" — a liberdade. Leva-os a fugir da "felicidade" que se resume na "vida matematicamente perfeita". Por isso o "Estado Único" resolve programar o dia da "grande operação" à qual serão submetidos todos os cidadãos a fim de, através de cirurgia aplicada ao centro da imaginação, exterminar a mesma para sempre da cabeça de todos.

ção de atores: "Nunca digo como é que devem representar: somente eles é que devem criar a sua partitura pessoal... Cada um canta segundo sua voz, sua melodia, seu ritmo próprio." (185) Não há necessidade de truques e artifícios para impressionar um público, assim como não há lugar para a representação, o vedetismo.

De maneira mais ou menos clara, as professoras da Escolinha comungavam com esta visão aqui expressa. Porém, no caminho entre o saber *como não deveria ser*, o saber um pouco *co*mo *deveria ser* e o fazer, se apresentavam muitas dificuldades, muitas hesitações, muitos ensaios-erros, momentos de desânimo, mas também muita gratificação. Além do mais, havia a tendência de trabalhar com as crianças com pintura, modelagem, recorte-colagem, onde já se sentiam mais seguras.

Nas atividades de expressão dramática devemos distinguir os jogos espontâneos e aqueles que o professor propõe e orienta.

Os jogos espontâneos eram uma constante na Escolinha. Assim, era frequente as crianças brincarem de casinha, de fazer comida, de médico e doente, de ladrão e polícia, de cenas de trânsito... Estas brincadeiras dramatizadas ocupavam a maior parte do tempo livre da criança e se realizavam com a frequência maior no espaço externo. Apesar de geralmente jogado em grupo nem sempre era uma atividade grupal, isto é, as crianças com frequência se dedicavam a atividades isoladas, descoordenadas entre si, mesmo quando ligadas a uma temática comum. Podia acon

(185) NUNES, L.A. GROTOWSKI - *Uma experiência importante*. Correio do Povo, 20/11/71, Porto Alegre.

tecer também de várias crianças assumirem o mesmo papel ou en
tão trocaram de papel quando uma não queria mais ser, por exem-
plo, o bebê, Ou ainda, forçado pelo grupo que não estava gos-
tando de seu desempenho, deixava de ser o pai. A ação, o moviment
to, o gesto tinham mais importância do que a palavra. Os diálog
os eram poucos e por assim dizer, monossilábicos. Quanto maior
res, mais as crianças planejavam a ação, prevendo seqüências de
ações que no entanto nem sempre aconteciam, ou aconteciam dife-
rentemente do previsto.

Os jogos propostos pela professora geralmente se
desenrolavam na classe. Estes podiam ser coletivos ou em grupo.
Os primeiros eram propostos com maior freqüência devido a difi-
culdade de a professora acompanhar simultaneamente atividades di-
versificadas (movimentadas e às vezes conflituosas como era
a dramatização); por outro lado, devido o egocentrismo natural
desta fase (principalmente das crianças de 3-4 anos) e sua difi-
culdade em coordenar pontos de vista e ações. Um exemplo de ati-
vidade dramática coletiva é aquela, já relatada, onde a profes-
sora propõe às crianças a seqüência de movimentos do bebê, des-
de a posição deitada até o caminhar. Como exemplo de uma ativi-
dade grupal poderíamos citar a *"compra e venda de pão"*, também
já mencionada.

As propostas de dramatização podiam partir tanto de
uma situação vivida, como de uma história ou canção. Assim, por
exemplo, foi trabalhada a canção de ninar Boi da Cara Preta du-
rante o projeto Meu Corpo, que deu oportunidade às crianças
brincarem de boi, serem o bebê que chorava, a mãe que tentava
acalmá-lo. Ou então partiam de gestos, ações, movimentos, senti-
mentos, sensações, personagens. Por exemplo: despir-se/ tomar ba

nho/ vestir-se; fazer um bolo; arrastar-se feito cobra; sentir dor de barriga, frio, tristeza, raiva; o sapateiro, o guarda , etc.

A dramatização também podia partir de máscaras pintadas no rosto ou confeccionadas em papel pelas crianças, de fantoches, existentes na Escolinha e os feitos pelas crianças, ou ainda da caracterização com roupas, perucas, chapêus, sapatos... (186) Na idade pré-escolar não se deve esperar, ao menos com as crianças menores e mesmo das maiores durante um bom tempo, que produzam pecinhas bem elaboradas, com seqüências de ações, etc. No caso dos fantoches, por exemplo, a criança passa durante um bom tempo experimentando os movimentos do boneco, falando individualmente com ele; quando em grupo, a dramatização é caracterizada pela quase total ausência de diálogos e pela emissão de ruídos que acompanham o movimento dos fantoches. São com o tempo as crianças caracterizam melhor os personagens, estruturam seqüências de ações e cenas, utilizando mais o diálogo. Creio ser de fundamental importância que seja conservado o lúdico, a característica de *brincadeira* imanente ao jogo dramático.

(186) É impossível no contexto deste trabalho descrever como e com que as crianças confeccionavam máscaras e fantoches, e mesmo, como evoluíam no jogo dramático.

2.2.3. Expressão rítmica e sonora⁽¹⁸⁷⁾

A criança desde cedo se expressa através de sons e movimentos. Som e movimento são também os elementos básicos da música.

O período do balbucio é rico em pesquisa e emissão de sons. Mais tarde quando brinca de carrinho ela produz ruídos e movimentos do mesmo, assim como acompanha com sons o embalo da boneca, às vezes, verdadeiras melodias de acalanto. Crianças, mesmo antes de andar, movimentam ritmadamente o corpo, ou parte do corpo ao som da música ou do ritmo cadenciado de alguma máquina, eletrodoméstico, relógio... Isto nos mostra que o ser humano, possui um potencial rítmico-sonoro capaz de ser desenvolvido.

Na aurora da humanidade, a música se integrava na vida das pessoas. As grandes preocupações tais como as relacionadas com a subsistência, a fertilidade, os fenômenos da natureza, eram expressas através da dança e do canto. O folclore guarda ainda muito destas manifestações nas canções de fazer chover, nos cantos de trabalho, nas incelências, nas brincadeiras de roda...

As tendências de nosso meio tecnológico, porém, parecem conduzir a um distanciamento cada vez maior entre as pessoas, a um deterioração das relações inter-subjetivas, a um embotamento do potencial lúdico-criativo-comunicativo. O indiviu

(187) Serão incorporadas ao presente texto, passagens da apostila "Iniciação Musical" por mim elaborada por ocasião do Curso de Especialização para Docentes de Classes Especiais - Mimeo. SEEC, Sergipe - 1977.

duo-espectador e consumidor passivo e isolado - vê os outros dançar, ouve os outros cantar, e canta, dança e "brinca" cada vez menos. A mãe não canta mais os acalantos: a criança adormece ao som de disquinhos ou da TV. A criança não aprende mais as cantigas de roda que passavam de geração em geração: ela assiste ao show dos Calouros. A criação e execução de músicas se tornam privilégio de especialistas.

O povo tem um ditado muito sábio: — "Quem canta, seus males espanta". A música ajuda a resistir às pressões do mundo social a que cada indivíduo está submetido. Como a opressão. O cansaço e o peso do trabalho. Ou a dor de cotovelo. Também o medo do escuro que o menino enfrenta assobiando.

Hã quem chame o povo de alienado, ou então, de preguiçoso/irresponsável — dependendo de que lado vem a voz — por que ousa sambar ou brincar de coco, quando se lhe abre espaço para tal. "Ele deveria saber que isto é mais uma válvula de escape concedida pelo Sistema para manter sob controle as pressões sociais!" Do outro lado se diz: "Ele deveria estar descansando para recobrar as forças para a próxima jornada de trabalho!" E fecham cada vez mais o espaço, estrangulando o canto e a dança. Uns para extorquir maior mais-valia. Outros para provocar a explosão que acabe com ela. Olha-se o prazer, a fantasia, a festividade, o ócio, o canto e a dança com desdém e desconfiança. Desconfiança compartilhada por tecnocratas capitalistas e socialistas burocratas.

A escola, salvo raras exceções, nada faz para resgatar e valorizar a cultura musical do povo, nem dá acesso à denominada música erudita. Viciada no ensino musical sua ação se resume, na maior das vezes, na memorização das notas musicais, na matemática de seus valores. Ocasionalmente organiza um coral

ou uma bandinha rítmica, obedecendo estes a padrões rígidos de treinamento para uma execução vocal ou instrumental. Ambas com finalidade de *abrilhantar* as comemorações cívicas e escolares. O ensino musical, não atingindo o sensorial, o emotivo da criança, não solicitando sua participação criativa, ao invés de desenvolver o potencial sonoro e rítmico da criança, estagna ou faz regredir a musicalidade da mesma.

A iniciação musical talvez tenha sido a área em que as professoras da Escolinha encontraram maior dificuldade. Umas alegavam que *desafinavam* ao cantar, outras que não conseguiam evitar que as atividades de exploração rítmica e sonora debandassem para uma situação incontrolável que a nada conduzia; outras sentiam inibição em expor-se corporalmente ao participarem junto com as crianças das atividades.

A música é uma linguagem sensorial. Nela o valor comunicativo prevalece sobre a informação e o conteúdo conceitual. Ela faz com que reconheçamos algo que já fazia parte de nós, que sentíamos obscuramente. A música age diretamente sobre o corpo e é capaz de provocar uma resposta imediata do mesmo. Principalmente do corpo infantil ainda pouco controlado pela censura racional. Por isto a interpretação cinestésica é a forma de apreciação musical mais indicada à criança. É se movimentando, é dialogando corporalmente com ela que a criança entra mais intensamente na música.

Ao menos era esta a nossa percepção em relação à apreciação musical a ser trabalhada junto à criança. Havia várias maneiras pelas quais as professoras tentavam conduzir esta atividade. A mais frequente era colocar uma música orquestra

da, pedir que as crianças que escutassem bem a música e fizessem os movimentos que tivessem vontade de fazer. Podia acontecer que a visão distraísse a criança, impedindo-a de ouvir música, então era pedido para que fechasse os olhos para escutar melhor. Evitávamos o termo *dançar* já que este geralmente vem associado a passos padronizados, repetidos. Evitávamos igualmente, músicas que pudessem sugerir movimentos baseados nos estereótipos que a criança conhecia da TV (tipo *chacretes*) As músicas orquestradas — sem canto — eram usadas porque permitiam experimentar mais diretamente a sensação que a música transmitia. A palavra, ao contrário, desvia a atenção da criança da sensação e dá ensejo à narração, à representação da palavra no plano do movimento.

Procurou-se unir também luz, sombra e cor à música. Assim, colocava-se uma vela na sala escurecida e pedia-se as crianças que deixassem suas sombras brincar e dançar a música que ouviam, explorando-as no teto, nas paredes, ampliando ou diminuindo-as conforme se aproximavam ou afastavam da vela. Ou então projetando slides coloridos (negativos de filmes, descoloridos e depois pintados com tinta transparente) sobre os corpos das crianças unindo a música ao movimento e à cor. O que se constatava neste último caso, ao menos na minha observação, é que a criança ficava muito fascinada pela cor e esquecia o movimento.

As canções mais exploradas foram as folclóricas, principalmente as canções de roda e os acalantos. Talvez, em parte por ainda permanecermos presas à concepção de que as canções deveriam ser adequadas à infância. Em parte, por desconhecermos a amplitude de possibilidades que oferece nossa música popular e folclórica. As canções também eram ponto de partida para improvisações dramáticas (vide exemplo *Boi da Cara Preta*), rítmicas e

sonoras. Cabe ressaltar que se trata de improvisações feitas pelas crianças. E não de gestos, movimentos, sons que o professor apresenta como modelo para serem copiados pela criança.

Canto, apreciação cinestésica e exploração de sons e ritmos (destas já falamos rapidamente em páginas anteriores) eram basicamente as atividades musicais desenvolvidas na Escolinha.

Partimos do pressuposto de que todas as crianças têm um potencial sonoro e rítmico que poderia ser desenvolvido. Isto no entanto exigia uma participação ativa e criativa da criança. Supúnhamos que uma criança, que teve oportunidade de criar sons e movimentos, de vivê-los com seu corpo, que atentou para a diversidade de sons, ruídos e ritmos existentes na natureza e no mundo técnico, que entrou em contato com os mais diversos gêneros musicais, seria alguém com maiores chances de fazer sua escolha musical ao invés de submeter-se às imposições niveladoras dos meios de comunicação de massa. Alguém capaz de ouvir música densamente. E de viver com mais intensidade, enriquecido pela presença da música no seu cotidiano. Com menos bloqueios e inibições. Com mais prazer no movimento que a música suscita e que ao corpo liberta.

2.2.4. Expressão pela palavra

O enfoque no que tange à expressão pela palavra, era dado pela literatura. A literatura como possibilidade de transgressão da própria palavra. A palavra que, na nossa concepção de então, era vista como a própria máscara através da qual *somos falados mas não falamos* (188). A literatura como possibilidade de dizer o não-dito, oculto, negado, pela linguagem racional. Como linguagem simbólica capaz de trazer para o nível consciente, o inconsciente. Víamos, através da literatura, a possibilidade da criança identificar-se com personagens e situações e, através desta identificação, romper com uma realidade opressiva (189).

A grande dificuldade encontrada, ao menos na fase inicial, era a falta de textos que não se enquadrassem nos esquemas moralizadores, conformistas, escapistas, de linguagem pueril e adocicada. Sentíamos também a necessidade de rever criticamente as histórias utilizadas na Escolinha.

Contar ou ler histórias era uma atividade diária. A poesia também tinha o seu espaço mas não com tanta frequência. O material neste sentido era ainda mais escasso. As professoras utilizavam para contar histórias, fantoches, ilustrações em

(187) A própria experiência da Escolinha nos mostrou a parcialidade desta concepção, demonstrando que é também possível *dizer a sua palavra* com a palavra e não somente na Literatura mas também no uso cotidiano.

(188) Regina Zilbermann analisa a respeito, a função do fantástico na literatura infantil, in: *A literatura infantil na escola*, SP, Global, 1981.

flanelógrafo, slides — todos materiais feitos pelas próprias professoras.

Foi interessante observar que as crianças quando gostavam de uma história, insistiam na repetição das mesmas. Notou-se também que, quando é dada possibilidade à criança de escolher entre várias alternativas, ela é capaz de uma escolha bastante criteriosa. Constavam entre as histórias preferidas : *Flicts* (Ziraldo), *A Fada que tinha Idéias* (Fernanda Lopes de Almeida).

Não havia, na Escolinha, uma preocupação específica com o desenvolvimento da expressão verbal. Devido à preocupação que tínhamos da violação da criança e de sua expressão através dos processos de alfabetização e do período preparatório a este, associávamos a linguagem verbal em demasia à racionalidade, à censura, à convenção, à normatização. Víamos a linguagem verbal, além de insuficiente para as necessidades expressivas e comunicativas da criança, como sendo necessariamente um dos agentes sufocadores das outras linguagens da criança. E nós estávamos convencidas que estas eram imprescindíveis para a criança poder dizer sua palavra de forma plena.

Porém o nosso envolvimento com a capacidade expressiva da criança deslocou o foco de nossa atenção. A posição inicial frente à palavra passou de uma atitude de quase menosprezo da mesma a uma atitude de gradativa revalorização onde linguagem verbal e não verbal conviviam sem conflitos.

Talvez este caminho tenha sido até benéfico. Pois, focalizando a expressão da criança de forma mais abrangente e enraizando-a na vida, na experiência, no corpo, num ambiente físico-social propício ao desenvolvimento da capacidade expressi-

va-criadora, estávamos também ajudando a criança na constituição de uma linguagem verbal mais produtiva.

As crianças além da interação verbal normal durante brincadeiras e atividades, desenvolviam grande capacidade narrativa provocada tanto pela vontade de contarem *novidades*, fatos e acontecimentos que traziam de casa, como também ao relatar comentando as visitas, as atividades e experiências proporcionadas pela Escolinha. Eram também incentivadas a criar rimas e versos e, com maior frequência, a criar histórias.

Assim, na experiência vivida, a linguagem verbal e as linguagens do movimento, do gesto, do som, da cor se complementavam, se enriqueciam mutuamente. Possibilitando a criança dizer a sua palavra de maneira mais ampla e intensa. Um dizer a palavra que é dizer-se. Um dizer-se que assume seu corpo, suas pulsações, suas emoções, seu pensamento. Dizer-se inseparável do fazer-se. Afirmação positiva no fazer criativo. Dizer-fazer do qual emergem o prazer, a alegria, a ternura, a estima mútua. Um dizer e fazer originais, insubstituíveis, concretos. Situados e datados. Um dizer-se somente possível no dizer-se ao outro. Palavra que se faz em confronto com a palavra do outro. Enraizada na experiência de ambos no mundo concreto do aqui e agora. Confronto

que constitui a palavra do outro. Que constitui o outro.

Um dizer e fazer-se como afirmação mútua na liberdade e no bem-querer. Da afirmação da liberdade. Da afirmação do bem-querer. Da afirmação da vida.

- B I B L I O G R A F I A -

L I V R O S

1. AGUIAO, A. M. Didática da escola nova. Rio de Janeiro, Ed. Nacional, 1964.
2. ALMEIDA, F. L. A fada que tinha idêias. São Paulo, Ed. Ática, 1979.
3. AUGRAS, M. A dimensão simbólica. Rio de Janeiro, F.G.V., 1967.
4. ARIËS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1978.
5. BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, HUCITEC, 1981.
6. BARTHES, R. A aula. São Paulo, Cultrix, 1982.
7. BESSA, M. Artes plásticas entre crianças. Rio de Janeiro, Editora José Olympio, 1969.
8. BRANDÃO, C. R. (org.). A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980.
9. CLASTRES, P. A sociedade contra o estado. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1978.
10. CUNHA, N. H. S., e CASTRO, J. M. C. SIDEPE - Sistema de estimulação pré-escolar. 2.ed. São Paulo, Cortez, 1981.
11. DELEUZE, G. Francis Bacon. Logique de la sensation. Paris, Ed. de la Difference, 1981.

12. DELEUZE, G. e GUATTARI, I. O anti-êdipo. Rio de Janeiro, Ed. Imago, 1976
13. FERREIRA, I. L. e CALDAS, S. P. S. Atividades na prê-escola. São Paulo, Ed. Saraiva, 1978.
14. FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en desarrollo del niño. México, Siglo Veintiuno, 1979.
15. FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1982.
16. _____. Vigiar e punir. Petrópolis, Ed. Vozes, 1977.
17. FREIRE, P. Conscientização. São Paulo, Ed. Cortez e Moraes, 1979.
18. FROMM, E. Medo à liberdade. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1964.
19. GRAMSCI, A. Obras escolhidas. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1978.
20. GUATTARI, I. Revolução molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.
21. KAMII, C. e DEVRIES, R. A. A teoria de Piaget e a Educação prê-escolar - sociocultura. Lisboa, s.d.
22. KILPATRICK, W. H. Educação para uma civilização em mudança. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1964.
23. KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1969.
24. KRAMER, S. A política do prê-escolar no Brasil: a arte do Disfarce. Rio de Janeiro, Ed. Achiamê, 1982.

25. KUHN , T. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo, Ed. Perspectivas, 1975.
26. LA BOÉTIE, E. Discurso da servidão voluntária. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982.
27. LAPIERRE, A. e AUCOUTURIER, B. Educacion vivenciada, los contrastes y el descubriemento de las naciones fundamentales. México. Ed. Científico, 1977.
28. LAZZAROTO, D. Os capuchinhos na história e no desenvolvimento de Ijuí. Porto Alegre, E.S.T., 1981.
29. LOEWENFELD, V. Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires, Kapeluz, 1961.
30. LOPES, J. Pega-teatro. São Paulo, CTEP, 1981.
31. MARCUSE, M. Ideologia da sociedade industrial. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1969.
32. _____. Eros e civilização. Rio de Janeiro, Zahar Ed. 1975.
33. MAYER, P. L'Enfant et la raison d'état. Paris, Seuil, 1977.
34. MARQUES, M. O. e BRUM, A. J. Uma comunidade em busca de seu caminho. Porto Alegre, Ed. Sulina, 1972
35. MELLO, T. de. Mormaço na Floresta. Rio de Janeiro, Ed. Massao Ohno/Civilização Brasileira, 1981.
36. MELO NETO, J. C. Morte e vida severina. Rio de Janeiro, Ed. Sabiã, 1967.
37. MERLEAU-PONTY, Fenomenologia da percepção. Rio de Janeiro, Ed. Freitas Bastos, 1971.

38. MICHAUX, H. Plume - NFR. Paris, Gallimard, 1963.
39. MORAIS, G. (org.). Pesquisa e realidade no ensino de 1º grau. São Paulo, Ed. Cortez, 1980.
40. NIETZSCHE, F. W. Assim falou Zaratustra. Rio de Janeiro, 1981.
41. _____. Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral. In: OS PENSADORES, São Paulo, Abril Cultural, 1974.
42. NUNES, B. João Cabral de Melo Neto. Coleção Poetas Modernos do Brasil 1. Petrópolis, 1971.
43. PAIVA, V. P. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1980.
44. PATTO, M. H. S. Privação cultural e educação pré-primária. Rio de Janeiro, Ed. José Olympio, 1973.
45. PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro, Forense Ed, 1969.
46. READ, H. Educacion por el arte. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1962.
47. RILEY, C. M. D. e EPP0, F. M. J. Assistencia al niño pré-escolar. Buenos Aires, 1970.
48. ROCHA, R. O reizinho mandão. São Paulo, Ed. Pioneira, 1983.
49. ROSSET, C. Le réel et son double. Paris, Gallimard, 1975.

50. SANTOS, L. G. Desregulagens. São Paulo, Brasiliense -
- FUNCAMP, 1981.
51. _____. Alienação e capitalismo. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982.
52. SOARES, G. C. e CALDEIRA, M. J. No meu jardim: atividades de linguagem. São Paulo, Ed. Ática, 1982.
53. SOUZA, A. M. Artes plásticas na escola. Rio de Janeiro, Bloch Ed., 1970.
54. STERN, A. Comprension del arte infantil. Buenos Aires, Ed. Kapeluz, 1962.
55. TOLEDO, C. N. ISEB - Fábricas de ideologias. São Paulo, Ed. Ática, 1978.
56. VÁSQUEZ, A. S. Filosofia da praxis. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1968.
57. WITTWER, J. Para uma revolução pedagógica. Lisboa, Ed. Portico, s.d.
58. ZAMIATIN, E. A muralha verde. Rio de Janeiro, GRD, 1963.
59. ZILBERMANN, R. A literatura infantil na escola. São Paulo, Global, 1981.

A R T I G O S

1. ALVES, R. A. A escola: fragemento do futuro - mimeo.
In.: FORUM DE DEBATES. São Paulo, SEC, s.d.
2. BARBOSA, A. M. Arte e educação: um estudo comparativo de métodos e fins. In: REVISTA ARTE/EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, 1972 (12).

3. BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito de Educação compensatória. In: BRANDÃO, Z. (org.) Meta ou mito? Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1979.
4. BEZERRA, A. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, C. R. A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980.
5. CLASTRES, P. Liberdade, mau encontro, inominável. In: Discurso da servidão voluntária. São Paulo, Brasiliense, 1982.
6. FERREIRA, A. B. Distribuição de oportunidades da educação pré-escolar no Brasil: Proposta Oficial e Realidade. In: BOLETIM INFORMATIVO SOBRE PRÉ-ESCOLAR. 1983 (7) abr.
7. FOUCAULT, M. As verdades e as formas jurídicas. In: CADERNOS/PUC. Rio de Janeiro (Série Letras e Artes nº 16,06. 74).
8. FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: 3º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (RESUMOS). Campinas, 1981.
9. GERALDI, C. M. G. e outros. Reflexões sobre o material didático. UFSC - Departamento de Tecnologia Educacional, 1980.
10. GERALDI, J. W. Prática de leitura de extos na escola (mimeo.) Campinas, IEL - UNICAMP, 1983.
11. MELO NETO, J. CABRAL. Joan Miró. In: NUNES, B. João Cabral de Melo Neto. Rio de Janeiro, Ed. Vozes. 1971.
12. KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória. In: CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1982, ago.

13. LEMOS, C. T. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (Pecado) original. In: ABRALIN - BOLETIM n 9 3. Recife, 1982.
14. LOPES, J. Da brincadeira dramática ao jogo dramático. São Paulo, Gruparte-Teatro (mimeo.) s.d.
15. MARQUES, M. O. Uma presença ativa na região noroeste do Rio Grande do Sul. In: CADERNOS DA FIDENE n 2. Ijuí, 1970.
16. MENDES, D. T. Realidade - experiência - criação. In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Brasília, MEC/INEP, 1973 (130) jul/set.
17. _____. Em busca de uma consciência original. In: ARTE/EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, 1971 (9).
18. NUNES, L. A. Grotowski - uma experiência importante. In: CORREIO DO POVO. Porto Alegre, R.S., 20/11/71.
19. NUDLER, T. B. La educacion y los mecanismos ocultos de alienacion. In: Crisis en la Didactica. Argentina, Ed. Axis-Rosário, 1975.
20. O ESTADO DE SÃO PAULO. Onde reforçar os estudos. In. (Suplemento Feminino de 28/8/83).
21. OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: LEITURA EM CRISE NA ESCOLA. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
22. POPPOVIC, A. M. Implantação de um sistema de atendimento educacional ao pré-escolar no Brasil (mimeo.) 1982, ago.

23. POPPOVIC, A. M. Estudo da evolução de alguns conceitos espaciais em prē-escolares. In: CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1974 (10) ago.
24. RODRIGUES, A. O movimento das escolinhas de arte e suas perspectivas. In: ARTE/EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, 1972 (12).
25. SANTOS, L. G. Lautréamont e a agonia do leitor. In: FOLHETIM. 01/05/83 - Folha de São Paulo.
26. _____. Juruna. In: FOLHETIM 13/11/83 - Folha de São Paulo.
27. SAUSEN, I. Um dia na escolinha de arte. In: JORNAL DA MANHÃ. Ijuí, 7/12/1974.

D O C U M E N T O S

1. FIDENE. Relatório Anual do IPPI - Ijuí, 1972.
2. _____. Relatório Geral da Escolinha de Arte da FIDENE, Ijuí, 1973.
3. _____. Livro - Tombo de Escolinha de Arte da FIDENE, Ijuí, 1973, maio/junho.
4. _____. Ata nº 17 de 27 de outubro de 1973 - Escolinha de Arte da FIDENE, Ijuí, 1973.
5. _____. Relatório Triannual 1972/1974 - FIDENE, Ijuí, 1974.
6. _____. Relatório Geral da Escolinha de Arte da FIDENE, Ijuí, 1975.

7. MEC. Educação pré- escolar; Programa Nacional - COEPRE/ SDE/SEPS, Brasília, 1982, jun.
8. _____. Parecer nº 2.018/74 - MEC/SEPS/CFE, Brasília, 1979.
9. SEEC- SE. Projeto Piloto de Alfabetização. Aracaju, 1982.

T E S E S

1. FAGUNDES, J. Bozano uma escola da comunidade. Rio de Janeiro, FGV, 1976.
2. GERALDI, C. M. G. Subsídios para a análise de condições presentes no ensino de matemática. Campinas, UNICAMP, 1980.

D I S C O S

1. GIL, G. Era nova in: Refavela. Phonogram, 1977.

A N E X O 1

FIDENE - FUNDAÇÃO DE INTEGRAÇÃO; DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DO
NOROESTE DO ESTADO

Escolinha de Arte da FIDENE

Projeto Integrado - "AS PROFISSÕES"

1. Objetivos:

1.1. Em relação às crianças:

- levar a respeitar as pessoas e o seu trabalho, sem preconceitos de classe ou status social.
- proporcionar experiências que coloquem as crianças em contato com diversos tipos de trabalho, a matéria-prima e o produto destes.
- dar oportunidade para que contem do trabalho de seus pais, visitem alguns de seus locais de trabalho.

1.2. Em relação às professoras:

- possibilitar maior enriquecimento através do contato com os pais, seu trabalho, sua vida.
- conscientizar-se sempre mais de que também fazem parte de um processo de educação e que o respeito pela

pessoa deve refletir-se em toda ação educativa.

1.3. Em relação aos pais:

- refletir, em conjunto, a educação das crianças, não só na Escolinha mas também em casa, buscando uma linha de ação comum.

2. Justificativa:

A unidade *profissões* traz uma possibilidade de experiências muito grande para as crianças- Aproxima Escola e pais pois dá chance de os pais colaborarem diretamente com a Escola , mostrando seu trabalho às crianças.

A ludicidade, característica fundamental da criança, leva ao conhecimento e à conquista do meio-ambiente. Se desenvolve na liberdade onde a pessoa pode ser ela mesma, possibilitando maior fluência, imaginação, criação, maior satisfação e autenticidade. O adulto geralmente perde a ligação ao jogo, ao espontâneo e ao gratuito em favor do trabalho, do utilitário, da competição, da técnica, da opressão. É necessário que o adulto redescubra em si a criança e sua capacidade de jogo e que a criança, por sua vez, não perca no seu desenvolvimento a coragem do gratuito e do espontâneo.

3. População Alvo:

As crianças da Escolinha. Devendo este projeto ser adaptado a cada curso.

4. Início:

07 de maio de 1973

5. Recursos Humanos:

Pais e professores da Escolinha, profissionais diversos.

6. Recursos Materiais:

Painéis, slides, bosque, horta, madeira, maravalha, ingredientes para pão, cozinha da Fidene, couro, água, sabão, livros de história, gravador, papéis, tintas, barro, caixa de areia...

7. Responsáveis pela Execução:

Professoras da Escolinha

8. Estratégias:

8.1. Profissões e trabalho em geral:

- As crianças contam do trabalho do pai, da mãe, da empregada, dos irmãos...
- Sondagem: o que é *brinquedo* (jogo) para as crianças e o que é trabalho para eles (conceitos próprios — conceitos dos adultos).
- Painel: diversas profissões, pessoas trabalhando.
- Slides sobre trabalho - profissão...

8.2. Lenhador - operário de serraria - marceneiro:

8.1.2. Experiências:

- a) Um dia no bosque:
 - Observar árvores grandes, pequeninas, secas, apodrecendo...
 - Ver o *sangue* (seiva) da árvore.
 - Observar a poda e o corte de uma árvore.
 - Plantar uma árvore. Cuidar da planta.
- b) Painel e conversa sobre: as grandes matas , corte de árvores e transporte de troncos.
- c) Visita à serraria:
 - Subir e brincar nos troncos. Espessura - casca - cerne - cheiro - cor... Brincar na serragem.

- Observar o processo de transformação tronco-tábua. Movimento e som da serra. Homens trabalhando. Tábuas e madeiras de diversos: comprimentos, espessuras, pesos... (grossa, fina, curta, comprida, áspera, lisa, larga, estreita, pesada, leve).
 - Ver transporte da matéria-prima e matéria trabalhada.
- d) O que é feito da madeira . Observação e relato: em casa, no trajeto casa - escola, na Escolinha.
- e) Visita à marcenaria:
- Observar o trabalho do marceneiro, as máquinas e instrumentos. Ver a madeira sendo cortada, aplainada, lixada, pregada, Ver um móvel pronto. Diferença da tábua crua e trabalhada. Apalpar e cheirar a madeira. Observar as fibras. Levar restos de madeira , maravalha.

8.2.2. Atividades de livre-expressão:

- a) Recreação: subir em árvores. Brincar com toquinhos de madeira. Cavalinho de pau.
- b) Artes Plásticas: Trabalho com cascas, galhos e raízes secas de árvores, com serragem. Colagem com maravalha. Móveis de maravalhas. Pi-rogravura em madeira. Utilização da marcenaria. Desenho de árvores no bosque ou pátio.

- c) Atividade dramática: Expressão corporal: - a árvore do nascimento à morte; cortar a árvore, carregá-la, serrar, lixar, pregar.

Dramatização espontânea: as árvores, os pássaros, o vento, o sol, a chuva (animismo), o lenhador, marceneiro, cliente: encomenda e construção de móveis.

- d) Iniciação musical: Exploração de som: vento na árvore, som da serra, da marcenaria.

Atividade rítmica: balançar da árvore, movimento da serra, do lixar, pregar...

Canto: Serra aqui, serra ali (lôo solfejos, p. 13).

8.3. Colono - agricultor - padeiro:

8.3.1. Experiências:

- a) Painei: trigal - farinha - pão. As pessoas que passam fome.

- Conversa com um agricultor.
- Espiga de trigo. Amassar o grão de trigo.
- Canteiro. Virar a terra, semear trigo, cuidar do canteiro (orientação do Orlando).

- b) Visita a uma padaria: Observar o processo : farinha - massa - forno - venda de pão. Sentir o cheiro. Comer um pãozinho quente.

- Na Escolinha: as crianças formam pãezinhos. Levam na cozinha da Fidene para assar. Co

mem o pão com mel.

8.3.2. Atividades de livre-expressão:

- a) Recreação: Brincar de padeiro (fazer bolinho de areia).
- b) Artes Plásticas: A *mínha* mãe faz pão. Eu e *mí* *nha* mãe compramos pão. Eu como pão.
- c) Iniciação musical: Cantos: "Em março o campô nio (100 solfejos - p. 20), "Vamos fazer bo lo" (100 solfejos), p. 22.
- d) Atividade dramática: Expressão corporal - semente - brotar - crescer - espiga.
Dramatização: comprador e vendedor de pão. A mãe faz pão - destribui para os filhos ...
- e) Literatura infantil: "A galinha ruiva"; "O chão e o pão" (Ou isto ou aquilo, p. 41).

8.4. Gaúcho - tropeiro - vaqueiro - sapateiro - engraxate:

8.4.1. Experiências:

- a) Painei: campo - gaúcho - gado - tropeiro.
- Trazer um couro de gado, pelego, objetos de couro.
- Conversa professora - crianças.
- b) Visita a um sapateiro. Observação do trabalho, do material, dos instrumentos. Bater sola, pregar... Diferentes calçados: tamanho, feitio, cor... Cuidado com o sapato.

- c) Visita de um engraxate à Escolinha. Ele relata sua vida, engraxa um sapato. Entrosamento com as crianças.

8.4.2. Atividades de livre-expressão:

- a) Recreação livre.
- b) Artes Plásticas: Trabalho com couro.
Desenho: o sapateiro conserta *meu sapato*. Eu calço *meu sapato*. O *meu* amigo engraxate e eu
- c) Iniciação musical: Cantos: "Meu boi Barroso" (Cantos infantis, p. 120). "Desencosta da parede".
- Exploração de som: Gaúcho tocando a boiada.
 - Disparada.
 - Atividade rítmica: BATER sola, lustrar sapatos.
- d) Literatura infantil: "Negrinho do Pastoreio".

8.5. Cozinheira - lavadeira - faxineira:

8.5.1. Experiências:

- a) Relato de casa (mãe - empregada)
- Visita à cozinha da Fidene, olhar panelas, fogão, ver o que estão cozinhando. Observar vestimenta da cozinheira.
 - Utilização do fogãozinho da escola: cozinhar pinhão.

b) Visita e observação de uma lavadeira ensa
boar, lavar, corar, enxaguar, estender, se
car, recolher, passar).

- Fazer bolhas de sabão.

c) Conversa com a Cãtia. Importância do traba
lho da Cãtia.

- Ajudar a Cãtia a limpar o pátio.

8.5.2. Atividades de livre-expressão:

a) Recreação livre.

b) Artes Plásticas: A minha mãe cozinha. Eu la
vo a roupa de minha boneca...

c) Iniciação Musical: Cantos: "Na corda da vio-
la" (Cantos Infantis - p. 31) ou "Na ponte
da Vizinhaça" (Cantos Infantis - p. 53).

- Exploração de som: ruídos de cozinha, ruí
do do tanque (lavar roupa).

- Atividade rítmica: bater clara, bolo... la
var - passar roupa, lustrar chão, limpar
vidraça.

d) Atividade dramática: Cozinha, lavadeira,
faxineira...

e) Literatura infantil: "Chuva que não acaba
mais". "A gata borralheira", "Os bolinhos de
Luz" (Fada que tinha Idéias).

8.6. A professora:

8.6.1. Experiências:

- Relato das crianças - mães professoras - conceitos de escola - professora.
- Conversa d-s professoras sobre seu trabalho.

8.6.2. Atividade de livre-expressão:

- a) Artes Plásticas: O retrato de minha professora.
- b) Dramatização: professora - alunos.
- c) Iniciação musical: Exploração de som: ruídos da Escolinha.
- d) Literatura infantil: Rique-toque - o ratinho roedor. A profa. de horizontologia (A Fada que tinha idéias) .

8.7. Motorista:

8.7.1. Experiências:

- Conversa com Sr. Carvalho (tipos de automóveis; motorista amador e profissional. Cuidados com o carro, peças e partes do carro, sinais de trânsito).
- Painel - carros - motorista - Conversq: de que e onde é feito o carro, para que são usados os diferentes tipos de carros.

8.7.2. Atividades de livre-expressão:

- a) Recreação: Brinquedo com carrinhos. Construção de estradas, pontes, garagens. Brinquedo com pneus.
- b) Artes Plásticas: Eu e meus amiguinhos na Kombi. Seu Carvalho e a Kombi.
- c) Dramatização: Cena de trânsito: PP - motoristas - pedestres - sinaleira... (cuidados com o trânsito).
- d) Iniciação musical: Ouvir e reconhecer o ruído de diversos carros.
 - Fazer exploração de som: Carro arrancando, acelerando, freiando, buzinando.-.

8.8. Bombeiro:

8.8.1. Experiências:

- Visita aos bombeiros: Olhar o carro. Conversa com os bombeiros.
- Fazer fogo - apagar com água.
- Relato de Experiências.

8.8.2. Atividades de livre-expressão:

- a) Artes plásticas: O carro de bombeiro. O incêndio.
- b) Atividades dramáticas: o incêndio: as pessoas no prédio. Os espectadores, os bombeiros...

8.9. O médico:

8.9.1. Experiências:

- Visita ao hospital.
- Visita de uma enfermeira à Escolina - conversa com as crianças. Relato pelas crianças de suas experiências, sondagem de conceitos : dor - doença - remédio - médico - caixa de remédios. Utilização. Escalada do enfermeiro.

8.9.2. Atividades:

- a) Artes Plásticas: Eu estou doente e a minha mãe me cuida.. O doutor me examina...
- b) Atividade dramática: O médico e o doente. A criança doente e a mãe.

8.10. Culminância Dramatização - profissões

9. Atividades dos Professores:

- Preparar as visitas.
- Providenciar o material para a execução do projeto.
- Organizar painéis
- Registrar observações a respeito da criança e do projeto
- Participar de um treinamento de primeiros socorros.

10. Atividade dos pais:

- Participar no projeto no que tange às visitas.
- Participação na reunião, procurando uma linha de ação con junto com a Escolinha.

11. Avaliação:

- O projeto permitiu à criança formação de conceitos pró prios sobre o trabalho e as profissões abordadas?
- A expressão da criança demonstra um enriquecimento a par tir deste projeto?