

RAFAELA BRAVO

**DESCONSTRUINDO LIMITES: O IMAGINÁRIO INFANTIL NA SUA MÁXIMA
LIBERDADE.**

Qual a importância do imaginário infantil nas práticas pedagógicas?

**Rio de Janeiro
2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
RAFAELA BRAVO**

**DESCONSTRUINDO LIMITES: O IMAGINÁRIO INFANTIL NA SUA MÁXIMA
LIBERDADE.**

Qual a importância do imaginário infantil nas práticas pedagógicas?

**Trabalho apresentado à disciplina Monografia II,
Como requisito de avaliação,
orientado pela Professora Sandra Albernaz de Medeiros.**

**Rio de Janeiro
2006**

DEDICATÓRIA

À minha mãe Cláudia, por acreditar nos meus sonhos mais do que eu mesma; por me ensinar a não desistir, por me ensinar a lutar. Pelo amor; pelo apoio; pela dedicação com que cuida de mim.

Ao meu pai Omar (em memória), por todo carinho, pela sabedoria. Sei que, independente de onde esteja, estará sempre velando meu caminho.

Aos meus afilhados Jackeline e Kauã, meus lindos anjinhos, por toda alegria de criança, que preenche minha vida.

À pequena Alice, que narra, desenha e canta as melhores histórias e cantigas infantis que já conheci.

Aos meus amigos, por todo companheirismo e amizade em todos os momentos da minha vida.

À minha orientadora Profª. Sandra Albernaz, pela companhia nesta viagem, pela amizade, pela cumplicidade, pelos incentivos, pelo entusiasmo, por sua paixão pela educação.

AGRADECIMENTOS

*A Deus, pela vida, pelo amor, pela inspiração.
À Santa Bárbara, minha santa protetora. Linda, com seu manto
vermelho.*

A toda minha família, pelo incentivo, pelo apoio.

*À minha Orientadora Prof^a. Sandra Albernaz, pela paciência,
atenção e sabedoria em sua orientação.*

*A todos os Professores da Unirio, por contribuírem em minha
formação no Curso de Pedagogia.*

*Aos meus amigos, por todo auxílio e pela torcida nesse
momento importante.*

*A todos aqueles e aquelas que fizeram parte da minha história
de vida.*

*A todas as crianças, pela liberdade com que fantasiavam e por
toda riqueza de cores que pintam o mundo com sua
imaginação.*

A vocês minha eterna gratidão!!!

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva
Se um pinguinho de tinta cair num pedacinho azul do papel
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu.
Vai voando, contornando a imensa curva Norte e Sul
vou com ela viajando o Havaí, Pequim ou Stambul
Pinto um barco à vela branco navegando
é tanto céu e mar num beijo azul.
Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo com suas luzes a piscar
Basta imaginar e ele está partindo, sereno e lindo
E se a gente quiser..... Ele vai pousar.

(Vinícius de Moraes e Toquinho)

RESUMO

O presente trabalho pretende discutir, a partir de pesquisa teórica, quais as contribuições do imaginário infantil para as práticas pedagógicas. A descoberta das riquezas, que as crianças podem trazer diariamente através de seus discursos às salas de aula, auxiliando aos educadores a terem uma postura sem autoritarismo, com mais companheirismo – tornando a construção do conhecimento mais livre e respeitando o conhecimento de mundo que as crianças trazem consigo. Transformando a relação professor-aluno, de vertical e hierárquica, para uma relação horizontal, de trocas entre si. Todos ensinam e todos aprendem, simultaneamente. Busca a partir do estudo do que é a criança, do seu contexto histórico, a partir da compreensão de como ela pensa e desenvolve seu discurso, que através de gestos, brincadeiras, desenhos, o expressa – refletir sobre o melhor caminho para a transformação da Educação, visando torná-la mais libertária, possibilitando o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico e da autonomia da criança. Com o auxílio de autores como Paulo Freire, Vygotsky, Bachelard, Rodari, Bettelheim, entre outros, trabalha a hipótese de que a infância, compreendida como condição da existência humana, pode ajudar a encontrar um outro jeito de pensar a Educação. Defende então, uma infância mais afirmativa, marcada por sua capacidade de criação, de ruptura, de transgressão, de ser tocada pelas coisas do mundo; infância como experiência libertadora de limites, desconstruindo o caráter insensível da escola que prioriza a disciplina, a memorização, a mecanização, a obediência, o calar. Conclui, exemplificando com a Escola da Ponte, que é possível estabelecer uma nova Educação com essas características, que respeitam o pensar das crianças e a partir dele incentiva a construção do conhecimento do mundo e da vida.

Palavras-chaves: imaginação, criatividade, infância, criança, autonomia, práticas pedagógicas.

SUMÁRIO

Introdução	01
Justificativa	02
Contexto histórico	03
Antropologia da Criança	06
Objetivos	08
Fundamentação Teórica	09
1. Infância	12
2. A criança produtora de cultura	14
3. O que é imaginário? Ou o ato de imaginar, criar....	17
4. A criança e o imaginário	21
4.1. O racional e o imaginário na construção da personalidade da criança	22
4.2. Alimentos e expressões do imaginário	23
4.3. O imaginário na escola	26
5. A escola e a criança	28
5.1. A Família no processo de aprendizagem	30
5.1.1. A escola e a família	30
6. A autonomia da criança no seu desenvolvimento	33
7. A importância do brincar	38
7.1. Os aspectos da Cultura Brasileira para o imaginário infantil das crianças Brasileiras	40
7.2. O lúdico, os contos de fadas, as brincadeiras, os desenhos	41
7.2.1. O lúdico no desenvolvimento da criança	41
8. Escola Tradicional, suas práticas e ideologias	45
9. Escola da Ponte	52
Considerações Finais	55
Referências Bibliográficas	57

DESCONSTRUINDO LIMITES: O IMAGINÁRIO INFANTIL NA SUA MÁXIMA LIBERDADE.

Qual a importância do imaginário infantil nas práticas pedagógicas?

Introdução:

Quando se questiona sobre quais as virtudes necessárias ao bom desempenho do ensino e da investigação, a imaginação dificilmente é considerada e menos ainda será lembrada caso o discurso esteja sendo debatido no ambiente escolar da Educação Infantil. Tal qualidade é de vital valor e merece ser discutida para o esclarecimento de suas reais funções – na tentativa de desfazer ou desconstruir o rótulo de obstáculo muitas vezes atribuído à imaginação no âmbito educacional e discursar sobre o importante papel que desempenha no desenvolvimento da criatividade, da autonomia, do senso crítico entre outras capacidades.

A imaginação é o que permite aos indivíduos conceber possibilidades que ninguém antes havia concebido e não somente são importantes por serem inéditas, mas também porque tais novas possibilidades vêm carregadas de criatividade e podem auxiliar a ampliar a compreensão e o conhecimento.

A imaginação, muitas vezes, é utilizada sem que as pessoas percebam sua importância – como, por exemplo, sua utilização na lógica. Essa depende da imaginação para encontrar um caminho logicamente possível entre muitos inválidos, encontrar uma argumentação cuja estrutura tenha premissas verdadeiras e logo a conclusão não tenha como ser falsa. Sem a capacidade para imaginar possibilidades, não há boa argumentação, raciocínio ou pensamento.

Nesse sentido, pode-se constatar que a imaginação é virtude crucial para conceber possibilidades que deverão ser testadas e submetidas à discussão crítica, para enxergar os pontos fortes e fracos das teorias e dos argumentos, viabilizando novas formas. Aliada à

imaginação está a perseverança, que faz com que num mar de idéias que o indivíduo é capaz de conceber, este continue a busca por imaginar possibilidades melhores.

O caminho a percorrer para atribuir a imaginação como função psicológica importante na aprendizagem é longo e cabe à escola e aos professores desenvolvê-la por meio das experiências proporcionadas aos discentes. É preciso buscar e desvendar o “novo”, possibilitando aprendizagens que acontecem em outros contextos fora da comunidade escolar, os quais fazem parte do cotidiano do aluno.

A realização de uma educação com qualidade é possível com a intervenção de educadores que possam exercer e desenvolver a criação mental, devendo a escola ser um espaço livre, de interação com materiais e recursos diversos – possibilitando também o respeito ao pensamento do discente.

Para que essa realidade seja possível, desenvolver um currículo que viabilize o desenvolvimento da imaginação - sobretudo a infantil, que por muitas vezes é discriminada - possibilita a aprendizagem de conhecimentos (conceitos, sistemas simbólicos) como, por exemplo, a escrita, o discurso - de maneira inovadora, buscando novas formas de ação, postuladas a partir das necessidades dos alunos. A imaginação trabalhada na educação permite o desenvolvimento do pensamento e instrumentos mentais que servirão de base para a conquista de autonomia e preparação das crianças para enfrentarem com maior maturidade os problemas da vida cotidiana.

Justificativa

O título deste projeto já traz consigo alguns dos motivos relevantes para este estudo. A utilização do verbo *desconstruir* não é em vão: há necessidade imediata de rever os currículos escolares e desconstruir a maneira como a aprendizagem é tida, como fenômeno pontual e acabado - *limitada*. Assim, a maioria das instituições tem deixado pouco espaço para o desconhecido, para o imprevisível, para o inacabado que é o ser humano. Os professores, que lecionam a partir da visão tradicional de ensino, olham as crianças procurando enquadrá-las em categorias, deixando pouco espaço sobra para a novidade, para o encontro. Não há um discurso com a criança e sim sobre ela e para ela, não havendo o diálogo. Neste momento, se faz importante lembrar de Luckesi:

Dentro dessa perspectiva, o educando não deve ser considerado, pura e simplesmente, como massa a ser informada, mas sim como sujeito, capaz de construir-se a si mesmo, através da atividade, desenvolvendo seus sentidos, entendimentos, inteligência, etc. (LUCKESI, 1993, p. 118).

Discutir a relevância da participação do discente no processo de elaboração das práticas pedagógicas é fundamental para o êxito da aprendizagem e formação de indivíduos críticos e autônomos. Desfazer o rótulo muitas vezes atribuído pela educação tradicional de que a imaginação é um obstáculo no caminho da educação, dissertando sobre a significância da imaginação no desenvolvimento de capacidades importantes como a criatividade, por exemplo. A educação tradicional tende, desde muito cedo, a ensinar à criança, a extensão de sua incapacidade, como completa a citação abaixo:

É no espírito da Escola Tradicional que se aprende que a habilidade para a pintura, para o canto, para as artes, constitui um privilégio de poucos, conscientizando-se a grande maioria dos alunos de que não são capazes, de que não têm jeito. O que se constata é que, em função da educação que se recebe, muitos se tornam tão impregnados de atitudes não-positivas com referência às suas habilidades e potencial, que não se dão nem mesmo uma oportunidade para aprender ou experimentar o poder de sua capacidade. (ALENCAR, 1990, p. 10).

Sendo a escola uma das principais instituições formadoras de indivíduos intelectuais e pensantes – é a partir de suas atividades que o aluno deve ter seu pensamento respeitado, especialmente na Educação Infantil – um dos períodos mais importantes do desenvolvimento intelectual e psicológico, que em geral possui práticas pedagógicas como fôrmas, sem levar em conta o conhecimento da criança. A modificação do currículo escolar tendo em vista a mobilização da imaginação infantil no cotidiano escolar, levando em conta o intelectual de cada indivíduo *é ter o imaginário infantil na sua máxima liberdade.*

Contexto histórico

Na Idade Média, não existia um sentimento de infância que diferenciava a criança do adulto, pois ela era considerada um adulto de pequeno tamanho e executava as mesmas

atividades dos mais velhos. Nessa época, a infância era vista como um estado de transição para a vida adulta. Não havia um tratamento especial para as crianças e não que isso não fosse necessário – pois tal falta de tratamento específico tornava sua sobrevivência difícil. O que importava era que a criança crescesse logo para conseguir participar do trabalho e das atividades do mundo dos adultos. Tanto que a partir dos sete anos, todas as crianças – independente da sua condição social – eram colocadas em famílias estranhas para aprender os serviços domésticos, aprendendo na prática e sem que tais trabalhos fossem considerados degradantes. Pelo contrário, era uma forma de educação. O fato da criança sair bem cedo de casa – fazia com que escapasse do controle da família genitora – voltando muitas vezes para casa somente depois de adulta, quando essa volta ocorria pois era raro.

Não existia uma vestimenta específica para a criança, ela era vestida tal qual homens e mulheres de sua condição social. Os colégios eram reservados a um pequeno número de clérigos e freqüentados por estudantes de todas as idades. Era natural que o adulto assistisse aulas com uma turma infantil – pois o mais importante era a matéria a ser aprendida. Sendo esta mais uma forma de inserção da criança no mundo dos adultos através do ingresso na escola (FARIA, 1997).

Na Idade Moderna, o contexto histórico (Revolução Industrial, Iluminismo, constituição dos Estados laicos) transforma o assistencialismo das políticas sociais havendo o registro das primeiras iniciativas de atendimento à infância. Denominadas “refúgio” ou “asilos”, abrigavam as crianças que eram filhas de operárias.

Na transição do feudalismo para o capitalismo, houve alterações nas relações sociais refletindo no sentimento de infância. A criança nobre era motivo de alegria dos adultos, havendo um sentimento de dor e piedade pelas que faleciam cedo. Agora a criança era um ser tido como frágil e ameaçado, tendo seus cuidados mais atenciosos pelas amas e sua alma foi tornada imortal e inesquecível através da importância que ganhou a permanência de sua lembrança através da fotografia. Tal transformação do sentimento de infância estava associada à cristianização dos costumes e se restringia à criança nobre. As crianças plebéias continuavam com o mesmo tratamento da Idade Média (FARIA, 1997).

Porém no século XVII, as crianças mimadas e mal-educadas eram tidas como fruto da papariação, que as prejudicavam segundo os moralistas, sendo proposta a educação e moralização das crianças para torná-las adultos honrados e racionais.

Desta forma, a criança deixou de ser divertida e agradável – tornando-se educável, perdendo a aprendizagem seu caráter empírico, adquirindo uma forma mais pedagógica e passou a ser feita nas escolas através do ensino de teorias de ofícios. Tais modificações foram correspondidas pelos pais por uma preocupação de vigiar seus filhos e não mais abandoná-los. Essa aproximação gerou um sentimento de família e tornando a criança o centro das atenções já que a família começou a ser organizar em torno dela.

Por outro lado, o uso do castigo corporal para a correção de estudantes tornou-se comum nas escolas, independente de suas condições sociais. Tal prática também foi refletida no ambiente familiar, onde também passou a criança a ser alvo de castigos corporais – sendo a família agora uma instituição educativa e legitimada por uma autoridade constante sobre a criança, uma vez que esta considerada frágil e incompleta. Essa idéia de fragilidade era compartilhada pela pedagogia tradicional.

No mesmo século, foi criado um traje especial para as crianças, diferenciando-as dos adultos – cada criança começa a se vestir de acordo com sexo, idade e condição social. Mais uma vez, tal transformação só pode ser vista com crianças das classes nobres – enquanto as crianças de classes subalternas seguiam como na Idade Média. O vestuário e o chicote foram os primeiros instrumentos de separação das crianças dos adultos nas classes aristocráticas, sendo marcada o reconhecimento da infância, ao menos para a classe dominante (FARIA, 1997).

O começo da idade escolar foi adiado dos sete para os dez anos para prolongar a primeira infância, pois na metade do século XVII observa-se o cuidado com a precocidade. As meninas demoraram mais a ir para a escola, sendo o ensino levado à elas somente a partir do século XVIII.

No Brasil Escravista, a criança escrava era incorporada ao trabalho da mãe. Porém as escravas escolhidas, para a servidão como amas-de-leite, tinham seus filhos entregues na Casa dos Expostos, ou mais comumente chamada de Roda dos Expostos, que eram locais que aceitavam e recolhiam as crianças “enjeitadas” e “expostas” e o mecanismo utilizado para manter o sigilo de quem praticava o abandono da criança no local é que dava nome ao

lugar. Ou seja, havia uma roda na parede da instituição em que o bebê era depositado e esta roda era girada, levando a criança para dentro do local, impossibilitando a identificação tanto de quem recebia quanto de quem deixava a criança (CIVILETTI, 1991).

Entre os seis e doze anos, a criança escrava aparecia realizando pequenas tarefas. A partir de então, independente do sexo, já eram tidos como adultos no que se refere ao trabalho e à sexualidade.

O menino branco aos seis anos começava a aprender latim, gramática e boas maneiras nos colégios religiosos. A palmatória transformava a criança num adulto precoce e a partir dos sete anos, o jovem brasileiro já possuía importância e trajes de adulto.

A partir de 1871, com a utilização menor da Roda – foram implementadas por médicos aliados a mulheres burguesas as primeiras creches brasileiras para liberar as escravas para o serviço doméstico.

Com a dominação do capitalismo no final do século XVIII, as crianças demoravam mais para entrar no mundo da produção, pois era preciso que fosse cuidada, escolarizada e preparada para sua atuação de acordo com os avanços da ciência e da tecnologia.

A escola torna-se um instrumento de fragmentação da sociedade, pois isola as crianças dos adultos e separa também os ricos de pobres e, assim, há o prolongamento da infância. Porém só os mais distintos (classe dominante) podiam ascender aos níveis mais elevados de ensino. Os filhos das camadas populares não tinham condições de progredir nos estudos e, muitas das vezes nem podiam freqüentar a escola devido à necessidade de trabalhar desde muito criança, a idéia de infância tida nesta época era a da criança burguesa. A idéia universal e abstrata de criança parece falsa e mistificada, pois a criança é um ser histórico e social - sendo considerada pela sociedade capitalista seu inverso – ou seja, um ser economicamente não produtivo que o adulto precisa alimentar e proteger (FARIA, 1997).

Na sociedade capitalista o conceito de infância está também intrinsecamente vinculado à inserção social da criança na sua classe, no seu contexto político e econômico, refletindo diferentes graus de valorização da infância (FARIA, 1997).

Antropologia da criança

Antes de tentar compreender como se dá a construção de seu imaginário e como se dá o desenvolvimento de sua cognição, há perguntas pertinentes sobre criança. O que é ser criança? Quem é e como pensam? O processo de definir algo/ alguém é sempre complexo - mas diria que existem concepções bem diferentes e antagônicas sobre criança e infância. Alguns destacam a nostalgia de um tempo que não se repete, como refúgio de um mundo de barbáries - vendo, na criança, o resumo de todas as boas e sinceras qualidades perdidas ao longo do tempo. Entretanto, há quem diga que as crianças são cruéis ou que não passam de uma folha em branco que precisa moralmente ser formada e preenchida por conhecimentos decorados e ainda são vistas como seres incompletos e que precisam ser socializados, ou seja, inserida por agentes e práticas socializadoras na sociedade mais ampla.

Ao fazer esses estereótipos da criança, fazemos uma imagem negativa da criança, sempre a utilizando como contraponto de assuntos do cotidiano e estabelecendo, assim, uma divisão entre o mundo dos adultos e o das crianças. Sendo assim carregamos tais imagens com tudo aquilo que esperamos da criança e não com o que realmente ela seja. Precisamos compreender como é a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista.

Ao estudar a cultura da criança, para entender seu ponto de vista, Cohn (2005) fala que os antropólogos abdicam de falar de costumes, valores e crenças, pois estes não são os dados culturais e sim o que os conforma. Essa conformidade se dá a partir de uma lógica particular, sendo um sistema simbólico que é acionado pelos atores sociais a todo instante para dar sentido a suas experiências. É o que possibilita que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos, pois estes são formados a partir de um mesmo sistema simbólico. Dessa forma, a cultura se mantém em constante formação e mudança.

Da mesma forma, ocorre com sociedade. Compreender o contexto cultural é imprescindível para entender o lugar de criança, pois ele é estruturado e consistente - se abrindo para absorver uma produção contínua das relações e interações que a formam. A sociedade é constantemente produzida pelos indivíduos que a constituem, passando a serem

vistos como atores sociais – revendo o papel do indivíduo dentro dela. Porém, não interpretam papéis criados por outros e sim criados por eles mesmos enquanto vivem.

A partir desta nova concepção de cultura e sociedade é possível enxergar a criança com papel ativo na sua própria definição, sendo seres sociais plenos.

Objetivos

- Refletir sobre a importância do imaginário infantil entre as funções psicológicas para a aprendizagem;
- Compreender como o imaginário infantil pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem o exercício da criatividade, da autonomia e senso crítico.

Fundamentação Teórica

Contemporâneo de Piaget, e também desenvolvimentista, Vygotsky demonstrou diferenças profundas na concepção do desenvolvimento cognitivo. Estando ambos os autores fundamentalmente interessados em toda a gama de desenvolvimento mental desde a infância até à adolescência, o conceito biológico de desenvolvimento de Piaget, como sendo uma questão de maturação e desdobramento, foi rejeitado por Vygotsky. Segundo este último autor a adaptação da criança é bastante mais ativa e menos determinista (SUTHERLAND, 1996). Ou seja, Vygotsky deu maior ênfase à cultura do que à herança biológica para o desenvolvimento cognitivo.

No processo de socialização para a respectiva cultura, as crianças aprendem coisas que constituem as características comuns da sua cultura, por exemplo, mitos, contos de fadas, canções e história. As ferramentas integram uma parte extremamente importante de uma cultura, a criança precisa de ir conhecendo as ferramentas fundamentais para a nossa cultura (...). (SUTHERLAND, 1996, p. 78).

O conceito central da teoria de Vygotsky é o de Zona de Desenvolvimento Próximo, que o autor define como a discrepância entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio. Partindo deste pressuposto considera-se que todas as crianças podem fazer mais do que o conseguiriam fazer por si sós.

No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação. (VYGOTSKY, 1979, p. 138).

Muitos dos escritos de Vygotsky que apresentam o conceito de Zona do Desenvolvimento Próximo fazem referência à criança em idade escolar, no entanto isto não significa que o autor considere que este conceito seja apenas aplicável em idade escolar e em consequência do papel exercido pelas aprendizagens formais.

Não é o carácter espontâneo do jogo que o torna uma atividade de vanguarda no desenvolvimento da criança, mas sim o duplo jogo que existe entre exercitar, no plano imaginativo, capacidades de planejar, imaginar situações, representar papéis e situações quotidianas; e o carácter social das situações lúdicas, os seus conteúdos, e a regra inerente a situação.

Apesar de nem todo o jogo da criança possibilitar a criação de uma Zona de Desenvolvimento Próximo, da mesma forma que nem todo o ensino o possibilita, no jogo com carácter simbólico as condições estabelecidas para que aquela se gere estão normalmente presentes, pois esta forma de jogo comporta uma situação imaginária e a sujeição a certas regras de conduta. No jogo simbólico, as regras são parte integrante, embora não tenham carácter sistemático e antecipatório como acontece nos jogos habitualmente designados regrados. O agir dentro de um cenário imaginado faz com que a criança pondere as regularidades sucedâneas da representação de um papel específico segundo as regras da sua cultura. A criança ensaia em cenários lúdicos comportamentos e situações para as quais não está preparada na vida real, projeta-se nas atividades dos adultos, ensaiando atitudes, valores, hábitos, significados que estão muito aquém das suas

possibilidades efetivas. Mesmo considerando que existe uma grande diferença entre o comportamento na vida real e o comportamento no jogo, a atuação no mundo imaginário cria uma Zona de Desenvolvimento Próximo composta de conceitos, ou processos em desenvolvimento. As interações requeridas no jogo possibilitam a internalização do real e promovem o desenvolvimento cognitivo (BAQUERO, 1998).

Em síntese, a regra e a situação imaginária caracterizam o conceito de jogo infantil: *"Tal como a situação imaginária tem de ter regras de comportamento também todo o jogo com regras contém uma situação imaginária"* (Bruce apud VYGOTSKY, 1988, p.36).

Por último importa referir que existe outra idéia fundamental em Vygotsky (1999) que se relaciona com o papel que o autor atribui à imaginação, um dos pontos em que, em nossa opinião, a discrepância entre o autor e Piaget mais se acentua. Haverá dois tipos fundamentais de conduta humana que constituem a plasticidade do nosso cérebro:

- atividade reprodutora, em estreita relação com a memória;
- atividade criadora e combinatória, em estreita relação com a imaginação.

Ora, a relação entre o jogo e o desenvolvimento cognitivo na criança deve também se procurar na relação entre o jogo e a atividade combinatória do cérebro, a essência da criatividade. Segundo o autor uma das questões mais importantes da Psicologia e da Pedagogia infantil diz respeito à criatividade das crianças, o seu desenvolvimento e a importância do trabalho criador para a evolução e maturação da criança.

Como o próprio autor afirma, os processos de criação são observáveis, sobretudo nos jogos da criança, porque no jogo a criança representa e produz muito mais do que aquilo que viu.

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança. (VYGOTSKY, 1999, p. 12).

Esta idéia de transformação criadora é completamente diferente da idéia de Piaget de assimilação do real ao eu. Tanto em Vygotsky como em Piaget se fala numa transformação do real por exigência das necessidades da criança, mas enquanto que em Piaget (1975) a imaginação da criança não é mais do que atividade deformante da realidade, em Vygotsky a criança cria (desenvolve o comportamento combinatório) a partir do que conhece, das oportunidades do meio e em função das suas necessidades e preferências.

Na concepção de Vygotsky, o que a criança vê e escuta (impressões percebidas) constituem os primeiros pontos de apoio para a sua futura criação, ela acumula material com o qual depois estrutura a sua fantasia que progride num complexo processo de transformação em que jogam a dissociação e a associação como principais componentes do processo. Toda a impressão representa um todo complexo composto por um conjunto de partes diferentes e a dissociação consiste na divisão dessas partes, das quais se destacam apenas algumas através de um processo de comparação entre elas. Para unir posteriormente os diferentes elementos o homem tem de romper com a relação natural em que os elementos foram percebidos.

Para Vygotsky (1999), a imaginação depende da experiência, das necessidades e dos interesses, assim como da capacidade combinatória e do exercício contido nessa atividade e não podemos reduzir a imaginação às necessidades e sentimentos do homem.

Uma prática pedagógica adequada, tanto do educador por “deixar as crianças brincar”, mas, sobretudo, por “ajudar as crianças a brincar” e por “brincar com as crianças”, ou até mesmo por “ensinar as crianças a brincar”.

Na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem nossa língua. (LARROSA, 2003, p. 186).

1 – INFÂNCIA

A idéia de infância é construída socialmente, sendo elaborado ao longo do tempo na Europa – sendo um modo particular – ocorrendo ao mesmo tempo em que há mudanças nas relações familiares e a institucionalização pela educação escolar.

Como já foi dito anteriormente, o sentimento de infância não deve ser encarado como uma valorização do ponto de vista da criança e sim como algo novo que não havia antes, estabelecendo diferenças entre as experiências dos adultos e das crianças. Foi a partir do surgimento deste sentimento que houve a consciência da importância de se estabelecer os direitos das crianças.

Dependendo das culturas e sociedades, esse sentimento de infância pode não existir ou ser pensado de outras maneiras e que podem apresentar muitas diferenças. Este aspecto é de extrema importância na análise antropológica acerca da criança.

*Quando a gente lhes fala de um novo amigo, as pessoas grandes jamais se interessam em saber como ele realmente é. Não perguntam nunca: “Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos que prefere? Será que ele coleciona borboletas?” Mas perguntam: “Qual é a sua idade? Quantos irmãos ele tem? Quanto pesa? Quanto ganha seu pai?” Somente assim é que elas julgam conhecê-lo. Se dizemos às pessoas grandes: “Vi uma bela casa de tijolos cor-de-rosa, gerânios na janela, pombas no telhado...”, elas não conseguem, de modo algum, fazer uma idéia da casa. É preciso dizer-lhes: “Vi uma casa de seiscentos mil reais”. Então elas exclamam: “Que beleza!” (SAINT-EXUPÉRY. *O Pequeno Príncipe*, p. 19-20).*

2 - A CRIANÇA PRODUTORA DE CULTURA

Reconhecer que a criança possui um papel ativo nas relações sociais e assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, é entender que ela é capaz de interagir ativamente com adultos e outras crianças, no mundo. Ela criará para si uma rede de relações que não está apenas dada, mas que deverá ser colocada em prática e cultivada. Sua posição no sistema de relações sociais e de parentesco não é uma herança ou algo que seja ganho, e sim sua atuação na criação de tais relações que valerão para toda vida. As crianças engajam-se ativamente na constituição de laços afetivos e de relações sociais em todos os espaços pelos quais circulam.

A partir do momento que a cultura é compreendida como um sistema simbólico, podemos rever a idéia de que as crianças a incorporam gradativamente ao aprender “coisas”. Pois assim, a questão não estará mais baseada na cultura transmitida por seus artefatos e sim de como a criança começa a formular um sentido, um ponto de vista ao mundo que a rodeia.

Constata-se então que a diferença entre adultos e crianças não é quantitativa e sim qualitativa. A criança não sabe mais, ou menos, do que um adulto, ela sabe outra coisa. A antropologia da criança dialoga com as análises de seu desenvolvimento cognitivo. Os significados elaborados pelas crianças são qualitativamente diferentes dos adultos, sem que isso signifique que sejam errôneos e/ou menos qualificados, elas explicitam as mesmas coisas que os adultos já sabem, mas não expressam. Não que a formulação da criança seja completa e perfeita, entretanto possui uma lógica linear e objetiva. Ou seja, a criança enxerga com naturalidade o saber ou o não saber sobre as coisas e expressa sua condição, diferentemente do adulto que é mais subjetivo.

Cohn (2005) cita que as crianças produzem e são produzidas pela cultura, elaborando sentidos para o mundo e suas experiências. Elas possuem autonomia cultural em relação ao adulto e isto deve ser reconhecido e revitalizado. Negar os sentidos que as

crianças elaboram a partir de um sistema simbólico é tornar o mundo dos adultos incomunicável com o das crianças e vice-versa.

A transmissão cultural entre crianças é muito importante como, por exemplo, nas brincadeiras que aprendem com outras crianças e não com adultos. Isso também acontece na escola, nas brincadeiras no pátio, fora das salas de aulas, em canções e brincadeiras que às vezes nem são conhecidos pelos adultos com quem convivem. Entretanto, não se deve considerar como uma área cultural exclusivamente ocupada pelas crianças, sendo apenas uma das modalidades de produção cultural empreendida por elas.

É necessário que a professora ou o professor deixem voar criadoramente sua imaginação (...). A imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o que não criamos. A imaginação naturalmente livre, voando ou andando ou correndo livre. No uso dos movimentos do corpo, na dança, no ritmo, no desenho, na escrita, desde o momento mesmo em que a escrita é pré-escrita – é garatuja. Na oralidade, na repetição dos contos que se reproduzem dentro de sua cultura. A imaginação que nos leva a sonhos possíveis ou impossíveis, é necessária sempre. É preciso estimular a imaginação dos educandos (...). Por que não enfatizar o direito a imaginar, sonhar e brigar pelo sonho? Por que a imaginação que se entrega ao sonho possível e necessário da liberdade tem de se enfrentar com as forças reacionárias para quem a liberdade lhes pertence como direito exclusivo? (FREIRE, 1993, p. 70-71).

3 - O QUE É IMAGINÁRIO? OU O ATO DE IMAGINAR, CRIAR...

A infância é a grande fonte da nossa vitalidade imaginária. É bem verdade que a imaginação é uma faculdade que se desenvolve em um contínuo, ao longo de toda a nossa vida. Mas é também verdade que a imaginação na infância tem uma sensibilidade especial que as crianças tendem a se entregar mais livremente à fantasia e que, da plenitude da experiência imaginária na infância, depende em boa parte a saúde psicológica na idade adulta. O poder específico da imaginação da criança tem muitas razões: uma das mais singelas é o fato de a imaginação se nutrir de imagens novas, e, para a criança, o mundo está cheio de imagens novas.

Bachelard (1990), por exemplo, fala que a infância deposita um tesouro de imagens e devaneios “em cada ser”, como um “jardim secreto”, guardado para mais tarde. Freud (1927) diz uma coisa parecida: ele fala que, quando a pessoa cresce e pára de brincar, ela apenas abre mão da conexão com os objetos reais, mas continua “construindo castelos no ar, sonhando de olhos abertos”. Ele chamava a imaginação de um parque de recreio — “um Parque Yellowstone”, preservado para nosso prazer futuro, quando não suportássemos a camisa-de-força da civilização.

Vários pensadores contemporâneos atribuem um papel crucial à imaginação nesses nossos tempos. Por um lado, a gente olha em volta e parece que tudo é repetição, reflexo, e que estamos aprisionados em um labirinto de espelhos. Por outro, a gente tem consciência das enormes tragédias que acontecem. A sensação é a de que nunca foi tão necessário que a humanidade conseguisse imaginar como as coisas poderiam ser de modo diferente. Por isso, me parece que dar as melhores condições ao florescimento da imaginação das crianças assume, nesse momento, um caráter de tarefa histórica premente. A gente precisa preservar a qualidade desse parque de recreio, a transparência da água dessa fonte, a riqueza da “clareira imaginária” como espaço de ensaio e lugar potencial para a singularidade.

É possível educar a imaginação infantil, cultivá-la como se faz com a inteligência

ou a sensibilidade. Educar no sentido de estimular, encorajar e criar um ambiente favorável a seu desenvolvimento. A Educação e a sociedade têm um importante papel para o reconhecimento e o estímulo da criação (ALENCAR, 1990).

Quais são as condições favoráveis ao florescimento da imaginação infantil? Algumas delas já foram identificadas, como o envolvimento da criança com a arte e a experiência estética. Entretanto, devemos desfazer a idéia errônea de que a imaginação e a criatividade ocorrem somente em atividades artísticas, pois as mesmas podem se manifestar em qualquer atividade e em qualquer área de atuação.

A imersão na experiência da arte exige tempo, que é outra condição benéfica para a experiência imaginativa da criança. O trabalho da imaginação é sutil: ele se dá bem com a calma, a concentração, o isolamento e mesmo com um certo tédio. Todos nós conhecemos bem a brincadeira de olhar para as nuvens e ver nelas rostos e caravelas, castelos no ar; de ver o rosto na lua cheia ou de olhar para os veios em uma tábua de madeira e ver neles paisagens fantásticas. A imaginação é a capacidade de olhar “através das janelas do real” como cita Maxine Greene (1995), e essa forma de contemplação exige um certo ócio, momentos sem pressa, em que a imaginação possa atuar plenamente, nos interstícios da percepção.

Uma dimensão da contemplação estética é o contato com a natureza, outro fator positivo para a imaginação da criança. O fogo, o ar, a água e a terra são os “hormônios da imaginação”, dizia Bachelard (1990). E o estímulo imaginativo não surge só no contato físico — com o calor do fogo ou com a viscosidade da lama —, mas também no encontro com o incomensurável: a multidão de estrelas no céu, o tamanho do mar, o poder das tempestades. Esse maravilhamento, esse assombro diante da infinita multiplicidade da natureza, com a sua profundidade, faz parte da emoção estética fundamental para a imaginação definida como *sublime*. Através dele, a criança percebe que, além do mundo tangível à nossa volta, nós estamos “à deriva num oceano de mistério” como diz Kieran Egan (2002).

A atitude dos adultos no ambiente em que a criança vive faz também uma enorme diferença: a qualidade da vida imaginativa das crianças se beneficia de um ambiente favorável ao seu faz-de-conta e onde os adultos estejam também em contato com a sua

própria vida de fantasia e consigam apontar o mundo para as crianças de modo sugestivo e inspirador. Nesse sentido, temos a citação de Stein:

Estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar o seu ambiente social e as pessoas que nele vivem. Se aqueles que circundam o indivíduo não valorizam a criatividade, não oferecem o ambiente de apoio necessário, não aceitam o trabalho criativo quando este é apresentado, então é possível que os esforços criativos do indivíduo encontrem obstáculos sérios, senão intransponíveis. (STEIN, 1974, p. 51).

E lembramos também um dos alimentos mais importantes à imaginação infantil: a narrativa. Todos nós sabemos o quanto as histórias permitem o exercício constante da imaginação, o vôo para o mundo paralelo, onde, através do prazer poético, as crianças estão, na verdade, “trabalhando”, ou seja, cumprindo sua tarefa fundamental de conhecer o mundo e de construir a si mesmas. A narrativa é uma ponte entre a imaginação e a cultura.

No aeroporto o menino perguntou:

- E se o avião tropicar num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

- E se o avião tropicar num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo.

(BARROS, 2003, p.41).

4 - A CRIANÇA E O IMAGINÁRIO

4.1 - O RACIONAL E O IMAGINÁRIO NA CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA

Ao descobrir o mundo exterior, a criança também exerce suas ações nele e simultâneo a esses dois atos, sua imaginação se desenvolve. Através de atividades, há o confronto da criança com os demais, com a realidade, com as descobertas, com os sentimentos de alegria e de dor. A criança vivencia apegos e conflitos – e nessas experiências, encontra algumas respostas às suas perguntas e assim vai tomando consciência de suas possibilidades de ação e de seus limites. Entretanto, as perguntas que continuam sem respostas levam a criança a procurar e a imaginar, a sonhar – sendo o grande impulsor, a vontade de conhecer, assim como a vontade de dominar temores, angústias ou ainda sua vontade de expressar suas emoções. O desenho, a narrativa de um fato são ações de domínio sobre a emoção, modelando-se o seu próprio real. Para Postic (1993), um indivíduo pode ser invadido e mergulhado em imagens e em sonhos, sendo paralisado por eles. Em contrapartida, se ele conseguir dominar essa explosão de imagens e sonhos, se conseguir uma maneira de utilizá-los através de jogos de linguagem e de formas, poderá chegar à criação.

A imaginação evolui através de criações sucessivas, tais como ramificações, afluentes de um rio. Ao mesmo tempo que, ocorrem as transformações na percepção do mundo e a descentralização que adquire com referência ao universo exterior, a criança continua seu interminável caminho de descobertas do mundo, se relacionando com ele, baseando-se nas revelações obtidas dessa relação. A criança vive paralelamente nos dois planos: real e o imaginário, sendo, a escola, a responsável por levá-la a privilegiar os processos racionais de exploração do real e a abandonar os ímpetus entusiastas e ingênuos. (POSTIC, 1993).

Malrieu (1967) diz que para a criança, imaginar é “ato de um ser social” porque o processo se baseia na realidade, recorrendo a modelos sociais. A criança continua a descobrir-se, a perceber-se em relação ao outro pelo imaginário também, não só pela realidade. Assim, ela elabora seu Eu ideal, a partir do estímulo do meio que a cerca. É capaz até de já prever o que será no seu futuro a partir daquilo que vê como referência nos adultos que a cercam. A criança conscientiza-se das possibilidades e visualiza as diferenças entre o imaginário e o real, pois as imagens do outro são pontos de referência na busca de sentido para si mesma e sua transformação.

Imaginar vai além de pensar e muito além de só relacionar fatos e/ou analisar uma situação para dominá-la. Imaginar é explorar fatos dos quais se retira uma visão que só poderá ser comunicada aos outros através de símbolos. O símbolo será como mediador para: “revelar ocultando, ocultar revelando, e ao mesmo tempo incitar à participação que, embora com impedimentos e obstáculos, fica favorecida.”(GURVITCH, 1966).

A imaginação se processa em espiral, estendendo-se por expansão e conquista de novos espaços. O imaginário é que conduz o itinerário interior. A firmeza dessa construção interna é que constituirá a coerência de um ser, mais do que seu pensamento lógico.

O movimento dialético entre o imaginário e o racional garante o equilíbrio no indivíduo, pois através do imaginário, a criança encontra vínculos entre o mundo e ela, interiorizando significados. Cada pessoa tem necessidade de ter aliados: o mundo real (o das trocas sociais) e o das investigações positivas (área de ilusão, espaço interno que faz transição entre consciente e inconsciente) (POSTIC, 1993).

4.2 – ALIMENTOS E EXPRESSÕES DO IMAGINÁRIO

O imaginário deve ser cultivado e para isso a criança deve alimentá-lo e expressá-lo. A espontaneidade da criança pequena em admirar-se e maravilhar-se na relação em que mantém com o mundo é perdida quando entra em contato com explicações lógicas trazidas pela escola e/ou meios de comunicação.

Os contos e histórias podem auxiliar a não perder esse caminho para o imaginário, que é tão importante na busca que a criança realiza de seu domínio secreto, indo além da aparência. As histórias e contos encantam, divertem, fascinam. B. Bettelheim (1980) ao analisar os contos de fada, destaca algumas características como: situações simples, personagens bem caracterizados – sem ambivalência – o bem e o mal materializados nas ações dos personagens e neles próprios. A criança se identifica com os personagens e extrai significados de acordo com seus interesses e necessidades do momento, trocando de identidade de acordo com os problemas que tiver que enfrentar. Isso acontece porque nas histórias e contos de fada, os processos que ocorrem internamente no indivíduo no cotidiano são exteriorizados, passando a ser compreensíveis através das ações dos personagens e os acontecimentos da história. Quando a criança reflete sobre a história que lhe foi contada ou que ela mesma leu, encontra soluções próprias, pois passa a entender sobre si mesma e sobre seus próprios conflitos internos (decepções, rivalidades entre irmãos, abandono, medo de ficar só, etc) e enxerga nessa literatura, através de linguagem simbólica, como deve resolver seus problemas.

O conto para a criança tem um poder encantatório do estranho – o fato corriqueiro pode tornar-se estranho. O que agrada a criança nos contos é o revelar/ocultar, como é algo que é indecifrável na sua totalidade, provoca mais reminiscências que explicações, exercendo atração e magia.

Lendas, contos e histórias somente podem agir na criança quando seus registros correspondem a seu mundo interior, tocando suas angústias, despertando suas necessidades. As personagens podem atrair ou repelir a criança, entretanto de toda forma, o conto permite essa exploração do desconhecido. Ao mesmo tempo, que provoca inquietação, pois os enigmas persistem – o conto apazigua, porque há a identificação de vínculos com o universo. Nos apresenta o reflexo de nossa condição humana, de nossos conflitos internos entre desejo de aventura e aspiração à vida tranqüila, pois há necessidade do racional que propicia segurança.

Ao desenvolver a função simbólica de textos, imagens e sons, estamos alimentando o imaginário da criança. Tais situações provocam em nós uma ressonância, nos leva a contactar o outro, conferindo dimensão universal ao que sentimos. Isso remete ao que Rodari diz:

Uma pedra lançada em um pântano provoca ondas na superfície da água, envolvendo em seu movimento, com distâncias e efeitos diversos, os golfeões, as tábuas e o barquinho de papel. Objetos que estavam ali por conta própria, na sua paz ou no seu sono, são como que chamados para a vida, obrigados a reagir, a se relacionar. (...) Da mesma forma, uma palavra escolhida ao acaso, e lançada à mente, produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia, agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que essa mesma mente não assiste passiva a representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir. (RODARI, 1973, p. 14).

Mesmo que o mundo moderno não apresente muitos alimentos para o imaginário, cada um encontra o que procura em si mesmo. As crianças que vivem nas cidades, por exemplo, têm pouco contato com a natureza, conhecem poucos bichos “ao vivo” e poucas conhecem o fascínio de subir em árvores ou descobrir um riacho.

Ainda que a mídia ofereça alimentos pobres, de maneira uniforme e padronizada – muitas vezes sempre ligada à questão do incentivo ao consumo, o professor pode estimular para que seus alunos tragam pra a sala de aula suas interpretações de anúncio e/ou propagandas e proporcionar que eles possam trocar entre si idéias e experiências. A luta entre o herói e o monstro, a paisagem paradisíaca, a mocinha, o céu, o inferno são mitos que podemos encontrar em novas formas. A história em quadrinhos também oferece alimentos ricos para o imaginário infantil, pois seus lugares (outros países, castelos, faroeste) e personagens podem despertar diversas sensações como atração e angústia. A história em quadrinhos permite à criança uma mescla entre o real e o imaginário, fazendo com que decifra as imagens e os textos que as acompanham, fazendo-a parar em certas imagens em que o ângulo de visão da imagem irá contar tanto quanto os gestos e os diálogos.

A criança desde cedo expressa seu imaginário: através de gestos, pelo corpo, jogos, encenando com objetos simbólicos como a boneca, por exemplo – antes mesmo de usar o desenho, a pintura e a narração (POSTIC, 1993). Através destas atividades, a criança se envolve nas situações, projetando seus estados afetivos – seja fazendo carinhos ou dando broncas. Adotando, dessa forma, papéis sociais que possui como referência, como os pais, professores, familiares, médicos, enfermeira, etc. Ao adotar tais papéis, os representam

como se fosse verdade, deixando-se levar e entusiasmando-se – vivendo situações que talvez não tenha oportunidade de vivenciá-las. Mas, no fundo, sabem que não é “pra valer”. Uma vassoura pode tornar-se um cavalo, uma arma, uma espada – por exemplo, sendo tudo possível. Suas histórias nascem espontaneamente, com visões que se apóiam no real e que ao mesmo tempo, se libertam dele. Ou seja, quando a criança não pode fazer o que realmente gostaria de fazer, ela imagina.

Essa encenação é uma forma de pensar e traz para cada um, um sentido que será sempre diferente ao outro. Experimentar na fantasia variadas identidades e capacidades faz com que a criança forme um sentimento de coesão interna, que facilitará sua complexa trajetória de se construir como um sujeito, como diz a psicanalista Teresa Rocha (2004).

4.3 - O IMAGINÁRIO NA ESCOLA

Há uma hierarquia dos tipos de narrações, desde a escolarização até sua formação de ensino fundamental e médio. Essa hierarquização ordena-se entre o texto imaginário e o texto realista, como se fosse numa seqüência de maior e menor valor, ou seja, do menor ao maior grau de importância dessas narrativas na sociedade. Na medida a criança avança na sua escolaridade, a tendência dos textos é se tornarem mais descritivos, informativos como se fosse exigida uma observação mais exata das coisas, mais próxima da experiência.

Os professores se mostram divididos em suas atitudes com referência à imaginação na criança e ao papel da escola. Ao mesmo tempo que, desejam que seus alunos sejam criativos e tenham imaginação, acreditam que a imaginação deve ser contida e dominada para fazê-los chegar a fase adulta – predominando os valores cultivados pela escola tradicional que são o real e a razão (POSTIC, 1993).

Postic (1993 apud B. DUBORGEL, 1983, p. 480) refere que “(...) a arte de escrever na escola é regulamentada por uma tradição positivista que afasta a linguagem das imagens. O livro escola é orientado para a mensagem informativa, didática.”

Ao invés das imagens serem observadas com a finalidade de instigar interpretações e/ou produções, por muito tempo, foram tidas como meros auxiliares didáticos.

O que deve ser modificado são os limites e a vigilância exacerbada sobre o imaginário infantil, seja através de pressões institucionais (rigidez disciplinar, exames, qualidade relacionada às quantidades de fracassos ou de êxitos) ou ainda pelo descrédito dado pelo professor, que muitas vezes privilegia apenas o cumprimento do currículo ao invés do desenvolvimento intelectual e psicológico dos discentes.

Se educar é humanizar, como dizia Paulo Freire, a ação educativa deve ser exercida no cotidiano, na prática vivida, levando em conta as questões existenciais vividas cotidianamente. (GADOTTI, 2004, p. 12).

5 - A ESCOLA E A CRIANÇA

A escola e a família são agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade. A escola é uma instituição capaz de contribuir para a socialização da criança, através de atividades em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa das mesmas, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social.

A escola vai permitir um contato com um grupo heterogêneo, e como tal incentivador da relação. É na relação com um outro por conhecer, que a troca ganha sentido. Como necessidade fundamental do ser, a troca implica a existência de um outro diferente e conseqüentemente a possibilidade de ocorrerem conflitos. A existência de conflitos implica a procura de soluções e é nesta procura de cada um reconhecer-se no outro e a si mesmo que ocorre a evolução enquanto ser em desenvolvimento. (ROMAN e STEYER, 2001).

Se a criança não se envolve com o grupo ou este não a envolve, começa haver um baixo nível de participação e envolvimento nas atividades e, conseqüentemente, o isolamento que interferirá no desempenho escolar. O comportamento retraído de uma criança no ambiente escolar pode ser interferência do ambiente familiar.

A escola tem uma tarefa relevante no resgate da auto-imagem distorcida da criança, por ter uma concepção socialmente transmissora de educação e de cultura, que transcende as habilidades educacionais familiares, além da responsabilidade e competência em desvendar para a criança o significado e o sentido do aprender. (ROMAN e STEYER, 2001).

A escola, como agente socializante e de relação é fundamental a todo o processo de desenvolvimento da autonomia como ser atuante e pensante na sociedade.

As escolas devem buscar formas de prevenção nas propostas de trabalho, preparar os professores para entenderem seus alunos, diferenciar um a um, respeitar o ritmo de cada um. A escola deve ser um ambiente onde as crianças possam sentir-se bem, amadas e sempre alegres.

Para Fonseca (1995), a metodologia da escola deve ser adequada, envolvendo seus alunos. E no momento em que surgir algum problema com algum aluno é importante que haja uma mobilização por parte da escola, a fim de que solucionem a possível dificuldade. A escola deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativa para o aluno. Com isso todos tem a ganhar, a escola, a família e principalmente a criança. E esta será uma criança mais flexível, mais motivada e mais interessada em aprender.

5.1 – A FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

5.1.1 - A Escola e a Família

Para Kaloustian (1988), a Família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a Família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, sendo em seu espaço absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Gokhale (1980) acrescenta que a Família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social. A educação bem sucedida da criança na Família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto. A Família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

O dever da Família com o processo de escolaridade e a importância da sua presença no contexto escolar é publicamente reconhecido na legislação nacional e nas diretrizes do Ministério da Educação aprovadas no decorrer dos anos 90, tais como:

-Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), nos artigos 4º e 55.

-Política Nacional de Educação Especial, que adota como umas de suas diretrizes gerais: adotar mecanismos que oportunizem a participação efetiva da Família no desenvolvimento global do aluno. E ainda, conscientizar e comprometer os segmentos sociais, a comunidade escolar e a Família, na defesa de seus direitos e deveres. Entre seus objetivos específicos, temos: envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando.

-Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), artigos 1º, 2º, 6º e 12.

-Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei nº 10172/2007), que define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Recentemente, o MEC instituiu a data 24 de abril como o Dia Nacional da Família na Escola e publicou a cartilha Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a Família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças (BRASIL, 2002), neste dia, todas as escolas deveriam convidar os familiares dos alunos para participar de suas atividades educativas.

É importante destacar alguns aspectos na relação Família/Escola/Educação. Primeiramente, é preciso reconhecer que a Família independente do modelo como se apresente, pode ser um espaço de afetividade e de segurança, mas também de medos, incertezas, rejeições, preconceitos e até de violência. Assim, é fundamental conhecermos os alunos com quem trabalhamos e suas Famílias. Quais são suas dificuldades, seus planos, seus medos e anseios? Enfim, que características e particularidades marcam a trajetória de cada família e conseqüentemente, do educando. Estas informações são dados preciosos para que possamos avaliar o êxito de nossas ações enquanto educadores, identificar demandas e construir propostas educacionais compatíveis com a nossa realidade.

Em segundo lugar, na relação Família/educadores, um sujeito sempre espera algo do outro. E para que isto de fato ocorra é preciso que sejamos capazes de construirmos coletivamente uma relação de diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tenha o seu momento de fala, mas também de escrita, onde exista uma efetiva troca de saberes. A capacidade de comunicação exige a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir

e para tal faz-se necessário o desejo de querer escutar o outro, a atenção às idéias emitidas e a flexibilidade para recebermos idéias que podem ser diferentes das nossas.

Uma atitude de desinteresse e de preconceitos pode danificar profundamente a relação Família/Escola e trazer sérios prejuízos para o sucesso escolar e pessoal dos educandos.

Um outro ponto, diz respeito à tendência que a Escola tem de reduzir a Família à figura materna, não propondo atividades que envolvam a totalidade da constituição familiar, como pais, irmãos e por que não tios e avós?

Por último, mas também crucial, é a questão da participação a Família na Escola. É preciso ter clareza do que entendemos por participar. Será que é estar presente nas reuniões para ouvir informações burocráticas e queixas referentes ao mau comportamento dos alunos? Será que é ter acesso a decisões previamente estabelecidas? Será que é ajudar a organizar a festa junina da escola? Será que é poder ouvir e falar? Será que é a possibilidade de uma ação coletivamente construída por todas as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem, na qual compartilhamos, resguardadas as particularidades dos sujeitos envolvidos, a possibilidade de planejar, decidir e agir? Enfim, muitos podem ser o significado da palavra participar. É preciso que conheçamos as razões pelas quais as Famílias não têm correspondido ao que nós educadores esperamos enquanto sua participação na Escola. Para tal, precisamos nos despir da postura de juízes que condenam sem conhecer as razões e incorporarmos o espírito investigador que busca as causas para o desconhecido.

"Cada pessoa pensa como pode..."
Mário Quintana

6 - A AUTONOMIA DA CRIANÇA NO SEU DESENVOLVIMENTO

A concepção de sujeito autônomo neste trabalho se caracteriza pelos seguintes pressupostos: autônomo é aquele sujeito que constrói-se a partir das relações consigo mesmo, com os outros e com a realidade objetiva (HABERMAS, 1989). O sujeito autônomo, enquanto protagonista de condutas morais, não se constitui de forma isolada, independentemente das condições sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais. Ao contrário, define-se como aquele que, dialógica e dialeticamente, é capaz de articular, de forma crítica e ativa, vontade subjetiva (individual e pessoal) e vontade objetiva (instituições sociais e cultura), questionando, refletindo, respondendo, influenciando e sendo influenciado pelas ocorrências do seu ambiente, construindo e reconstruindo dinamicamente as experiências que vive tanto no plano individual quanto coletivamente (SILVA, 1999).

O agir autônomo, supõe, para sua realização, a existência de um sujeito consciente para refletir, discutir, avaliar e deliberar sobre a correção dos atos morais, tanto no âmbito mais íntimo, pessoal e individual (sobre si mesmo) quanto na esfera das relações intersubjetivas e sociais. Supõe, ainda, um sujeito que exercita a sua vontade, enquanto capacidade para deliberar diante das opções surgidas. Que se mostra responsável, com capacidade para assumir-se como autor das ações morais, respondendo por elas e que é livre para expressar a sua vontade, para se autodeterminar, sem coação nem pressão externa (CHAUÍ, 1994).

Pouca atenção tem sido dispensada à concepção dos professores, por eles próprios, acerca dos processos educativos de promoção e construção de autonomia em suas crianças. Não menos raro, também, são as investigações que busquem compreender, no contexto das interações professor-criança, quais concepções de autonomia fundamentam o fazer pedagógico dos professores e como eles avaliam as implicações de suas concepções para o desenvolvimento de estratégias e procedimentos de educação com vistas à autonomia (ARAÚJO, 1996).

Entender a autonomia como um processo de construção pessoal ou interpessoal, relativo à ação e à deliberação (tomada de posição) das condutas humanas, significa apelar para uma visão individualizada e não problematizada do processo de constituição moral do ser humano, levando em conta apenas um dos elementos constituintes do campo ético, qual seja, o sujeito e suas relações com o outro, decoladas do contexto de produção das normas e leis que regulam tais relações (PUIG, 1998a).

A interação exige interlocução constante com outros sujeitos, com as normas, as instituições sociais e com as regras de convivência coletiva, de forma a promover o diálogo (consigo mesmo, com os outros e com a realidade social), acerca do sentido e das finalidades dos valores estabelecidos, indagando sobre quais e como os valores devem ser respeitados ou transgredidos em função de outros cujos fins lhes são superiores, avaliando sua capacidade de apropriar-se das regras de condutas que considera válidas, consultando a sua razão e sua vontade antes de agir, considerando o ponto de vista dos outros sem, contudo, submeter-se cegamente a eles, responsabilizando-se pelas suas ações e julgando suas próprias intenções. Como afirma Kamii (1997), baseada no referencial teórico piagetiano:

A essência da autonomia é que as crianças tornem-se aptas a tomar decisões por si mesmas. Mas, a autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista. (KAMII, 1997, p. 108)

No volume 2 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Educação Fundamental, trata especificamente da Formação Pessoal e Social da criança, elegendo como eixos fundamentais o desenvolvimento da identidade e a conquista da autonomia. Autonomia, no documento distribuído gratuitamente, aos educadores infantis, é definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em consideração regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro (BRASIL, Vol. 2, p. 14).

Todavia, apesar do documento definir a autonomia como um processo de interação entre as relações do sujeito e o contexto das regras e valores sociais, a redação do item

destinado a oferecer subsídios teórico-didáticos para que o professor possa melhor desenvolver o seu trabalho, apresenta-se, de forma vaga e pouco aprofundada. Mesmo reconhecendo que a progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento (BRASIL, Vol. 2., p. 39), esta parte do documento conduz a uma certa confusão entre independência e autonomia.

Relacionar, problematizar e refletir acerca da multiplicidade de opções morais legítimas, postas a partir da vida em sociedade e o esforço de cada sujeito para elaborar formas de vida mais justas e corretas (PUIG, 1998a), conectadas com sua própria forma de resignificá-las e reinterpretá-las: eis o desafio colocado ao enfrentamento da questão da autonomia enquanto objetivo educacional.

As atividades educativas orientadas para o desenvolvimento da autonomia requerem um processo de sistematização que pressupõe não apenas o planejamento e a execução, mas, sobretudo sua constante avaliação e reavaliação. Dizer que utiliza, por exemplo, o diálogo, e não ter claro como o diálogo contribui para desenvolver a capacidade de tornar-se autônomo é apelar para um procedimento de educação que se encerra em si mesmo.

Realizar atividades coletivas, dialogar, exercitar a organização e a capacidade de escolha com os alunos, por si só, não facilita nem garante o desenvolvimento da autonomia infantil. É necessário que, além disso, as educadoras estejam imbuídas do desejo de elas próprias, também se educarem moralmente. Eis aí uma dimensão educativa que exige, mais do que em qualquer outra, a constante avaliação e a disposição, sincera, para transformar-se a si mesmo, mediante procedimentos avaliativos (PUIG, 1998a).

O fato de desenvolver atividades em grupo, por si só, não é suficiente para atingir o objetivo de promoção da autonomia infantil. Nem toda atividade grupal contribui para o desenvolvimento de relações cooperativas. As atividades coletivas com o fim de cooperação devem ser minuciosamente planejadas, de forma a poder suscitar o intercâmbio entre distintos pontos de um mesmo problema, com vistas à valorizar os pontos de vista em discussão.

Exercitar a organização e a escolha também constitui-se num passo importante para o desenvolvimento da autonomia. É fundamental que as crianças possam ter oportunidade de optar entre várias escolhas possíveis, de forma organizada e disciplinada. Contudo,

deve-se prestar a atenção para que o processo de escolha não incorra no erro de deixar, unicamente, à própria criança a avaliação do seu nível de envolvimento na dinâmica geral da classe (PUIG, 1998b). As escolhas das opções possíveis devem ser mediadas pela avaliação da correta utilização dos conceitos sócio-morais e de valor que estejam em sintonia com as necessidades do grupo.

Em suas brincadeiras, uma criança experimenta pessoas e coisas, armazena sua memória, estuda causas e efeitos, resolve problemas, constrói um vocabulário útil, aprende e adapta seus comportamentos aos hábitos culturais de seu grupo social. Brincar é tão necessário ao pleno desenvolvimento do organismo de uma criança, seu intelecto e personalidade, como alimento, abrigo, ar puro, exercícios, descanso e prevenção de doenças e acidentes para sua existência mortal contínua. (SHERIDAN, 1971, p.11).

7 - A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Se desejarmos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras.

Vygotski (1988) indica a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária. Revela que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam. A riqueza dos contos, lendas e o acervo de brincadeiras constituirão o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas. Dispor de tais imagens é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e sua socialização. Ao brincar a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos; comunica-se com seus pares; expressa-se através de múltiplas linguagens; descobre regras e toma decisões.

Cabe à escola a tarefa de tornar disponíveis o acervo cultural dos contos, lendas, brincadeiras tradicionais que dão conteúdo à expressão imaginativa da criança, abrir o espaço para que a escola receba outros elementos da cultura que não a escolarizada para que beneficie e enriqueça o repertório imaginativo da criança. Concretizar pressupostos de Vygotski (1988, 1987, 1982), de que a cultura forma a inteligência e que a brincadeira de papéis, favorece a criação de situações imaginárias e reorganiza experiências vividas é, também, o caminho apontado por Bruner (1996), que abre as portas da escola para a entrada da cultura e condiciona o saber a um fazer. Aprendizado esse que começa com brincadeiras em que se aprende a criar significações, a comunicar-se com outros, a tomar decisões, decodificar regras, expressar a linguagem e socializar.

7.1 - OS ASPECTOS DA CULTURA BRASILEIRA PARA O IMAGINÁRIO INFANTIL DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS

A falta de qualidade das instituições infantis redundando na seleção inadequada de aspectos da cultura relacionados com o saber instituído da escola elementar: a escrita e os números, excluindo elementos caracterizadores da cultura do país como o carnaval, rituais do Bumba meu boi, festa de coroação dos reis, capoeira, futebol, as lendas, contos e a multiplicidade de brincadeiras oferecidas pelo folclore infantil. Nota-se, também, a falta de materiais típicos da fauna e flora brasileiras, como folhas, galhos, pedras, conchas, frutos, flores, penas. A produção de objetos não reflete a riqueza do mundo cultural e natural. Mesmo o uso da sucata industrial fica empobrecido com a falta de tratamento que ofereça identidade cultural a tais objetos. O imaginário infantil não reflete a riqueza folclórica, com suas lendas da vitória-régia, jibóia, boto cor-de-rosa, que habitam regiões da Amazônia e Mato Grosso. Acumulados por povos indígenas, negros e brancos, traços que marcam a pluralidade cultural brasileira, as lendas e contos presentes no imaginário das crianças dos tempos passados, foram excluídos dos conteúdos escolares ocasionando a separação entre a escola e a cultura (KISHIMOTO, 1993). A riqueza das lendas e contos retratadas por pintores como Portinari, manifestam-se nas brincadeiras tradicionais como a mula-sem-cabeça representando o pegador nas noites escuras de Brodoski, romancistas como Rego (1969), que em Menino de Engenho, contam suas lembranças dos tempos do engenho de açúcar, em que se brincava de capabode, a brincadeira de faz-de-conta em que só brancos construíam engenhos de açúcar assumindo o papel de proprietário, em que se simulava o “Antônio Silvino”, o cangaceiro do nordeste, empunhando armas e organizando batalhões (KISHIMOTO, 1993). As imagens sociais dos tempos passados perdem-se, guardados em gavetas que não foram mais abertas em virtude do novo modo de vida dos tempos atuais que impede a transmissão oral dentro de espaços públicos.

A cultura brasileira, na sua forma pluricultural, rica em folclore, não habita os domínios escolares. É essa seletividade a que se refere Forquin (1996), ao apontar como a educação relaciona-se com aspectos da cultura. A inversão desse modelo pode efetuar-se por um processo político de introdução dos elementos folclóricos no contexto da educação,

à semelhança do Japão, que nos anos 70, ao perceber o desaparecimento das brincadeiras tradicionais, fruto da intensa industrialização e urbanização do país, introduz medidas políticas visando recuperá-las, a partir da inserção de brinquedos e brincadeiras nos currículos infantis (KISHIMOTO, 1993, 1995).

Apesar de marginalizada, a educação infantil dispõe de centros que batalham pela expansão da educação infantil e melhoria da qualidade de formação de profissionais. Entretanto, dado as dimensões continentais do país, somente medidas políticas poderão socializar experiências restritas a centros de excelência oferecendo às crianças brasileiras o direito não só de acesso à educação infantil, como o de experimentar o prazer de aprender a fazer por meio de brincadeiras.

7.2 - O LÚDICO, OS CONTOS DE FADAS, AS BRINCADEIRAS, OS DESENHOS.

7.2.1 - O lúdico no desenvolvimento da criança.

O brinquedo é oportunidade de desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção.

Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. Irá contribuir, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto.

Brincar é um momento de auto-expressão e auto-realização. As atividades livres com blocos e peças de encaixe, as dramatizações, a música e as construções desenvolvem a criatividade, pois exige que a fantasia entre em jogo. Já o brinquedo organizado, que tem uma proposta e requer desempenho, como os jogos (quebra-cabeça, dominó e outros) constitui um desafio que promove a motivação e facilita escolhas e decisões à criança.

O brinquedo traduz o real para a realidade infantil. Suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança. Brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. A qualidade de

oportunidades que estão sendo oferecidas à criança através de brincadeiras e brinquedos garantem que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

Um bichinho de pelúcia pode ser um bom companheiro. Uma bola é um convite ao exercício motor, um quebra - cabeças desafia a inteligência e um colar faz a menina sentir-se bonita e importante como a mamãe. Enfim, todos são como amigos, servindo de intermediários para que a criança consiga integrar-se melhor.

As situações problemas contidas na manipulação dos jogos e brincadeiras fazem a criança crescer através da procura de soluções e de alternativas. O desempenho psicomotor da criança enquanto brinca alcança níveis que só mesmo a motivação intrínseca consegue. Ao mesmo tempo favorece a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação. Como consequência a criança fica mais calma, relaxada e aprende a pensar, estimulando sua inteligência.

Para que o brinquedo seja significativo para a criança é preciso que tenha pontos de contato com a sua realidade. Através da observação do desempenho das crianças com seus brinquedos podemos avaliar o nível de seu desenvolvimento motor e cognitivo. No lúdico, manifestam-se suas potencialidades e ao observá-las poderemos enriquecer sua aprendizagem, fornecendo através dos brinquedos os nutrientes ao seu desenvolvimento.

É indispensável que a criança sintam-se atraída pelo brinquedo e cabe-nos mostrar a ela as possibilidades de exploração que ele oferece, permitindo tempo para observar e motivar-se.

A criança deve explorar livremente o brinquedo, mesmo que a exploração não seja a que esperávamos. Não nos cabe interromper o pensamento da criança ou atrapalhar a simbolização que está fazendo. Devemos nos limitar a sugerir, a estimular, a explicar, sem impor nossa forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo, e não por simples imitação. A participação do adulto é para ouvir, motivá-la a falar, pensar e inventar.

Brincando, a criança desenvolve seu senso de companheirismo. Jogando com amigos, aprende a conviver, ganhando ou perdendo, procurando aprender regras e conseguir uma participação satisfatória. No jogo, ela aprende a aceitar regras, esperar sua vez, aceitar o resultado, lidar com frustrações e elevar o nível de motivação. Nas dramatizações, a criança vive personagens diferentes, ampliando sua compreensão sobre os diferentes papéis e relacionamentos humanos.

As relações cognitivas e afetivas da interação lúdica, propiciam amadurecimento emocional e vão pouco a pouco construindo a sociabilidade infantil. O momento em que a criança está absorvida pelo brinquedo é um momento mágico e precioso, em que está sendo exercitada a capacidade de observar e manter a atenção concentrada e que irá inferir na sua eficiência e produtividade quando adulto.

Os professores podem guiá-las proporcionando-lhes os materiais apropriados mais o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma, permanecerá com ela. (PIAGET, 1977, p. 94).

Bettelheim (1980) mostra-nos que a magia dos contos de fadas encontra-se em seu ato de contar. Compartilhar um conto de fadas significa deixá-lo fluir e possibilitar que o professor e o aluno experimentem emoções novas, sem se deixar dominar. Significa falar também, de um outro modelo de educação que acolha a fantasia e a criatividade, em que os professores possam compartilhar com as crianças seu conhecimento e enfrentar a incerteza e o desconhecido. O ato de ouvir histórias é o primeiro passo para ser um leitor, para descobrir que, através do livro, é possível encontrar idéias, satisfazer a curiosidade, encontrar soluções para um problema, descobrir a realidade cercada por conflitos, impasses, identificar-se com um personagem, superar as dificuldades, descobrir lugares novos. Amarilha, (1997, p. 22) explica que a oralização: “tem a finalidade de enriquecer a bagagem antecipatória do leitor, buscando familiarizá-lo com as estratégias da narrativa, por conseguinte, com as convenções da escrita.”

Neste sentido, ouvir histórias também é provocar diversos sentimentos, é estimular a vontade de ler por conta própria e, assim, alimentar o senso crítico. A esse respeito se

expressa Abramovich (1994, p. 143), no sentido de que: “ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar (...) Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião (...).”

Segundo esta mesma autora, o processo natural de contato da criança com o texto literário passa pelas seguintes fases: ouvir histórias, ver ilustrações, fazer a associação/ligação dos signos. Portanto, o primeiro contato se faz pelo meio auditivo e visual. Apesar de existir, o texto escrito ainda não faz parte de seu entendimento, as ilustrações, os formatos diferentes, a criatividade conta sua história sem precisar de uma única palavra escrita.

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 bamboleiam ao ritmo da utilidade social. Filosofia silenciosa: cada criança é um meio para esta coisa grande que é a sociedade. (ALVES, 2001, p. 161)

8 - ESCOLA TRADICIONAL, SUAS PRÁTICAS E IDEOLOGIAS

É consenso de todos nós que a educação está em todo lugar onde surge o significado: é a partir dos significados que as pessoas conseguem começar a compreender o mundo. A escola é o lugar que pode estimular e deveria privilegiar sempre o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico. Se a escola se tornar de fato uma comunidade de investigação, onde os indivíduos tenham espaço para poder falar e interagir com o grupo, com certeza teremos estudantes que irão sempre buscar a descoberta de novos significados e que vão aprender a pensar por si mesmos. Fazendo com que as crianças pensem, estamos lhes dando a oportunidade de participar da criação de significados, da realidade, da vida e do mundo, como também oportunizando aos futuros adultos e velhos condições de ressignificar a existência, tanto nas instituições como fora delas.

A escola tradicional impede a criatividade, pois, em quase todos os momentos, os alunos, independente da faixa etária, de serem crianças, jovens, adultos ou velhos, são ensinados a não errar. Rodari (1982 apud THOMPSON, 1967, p.34) disserta de forma muito feliz um exemplo de erro criativo no conto “Cinderela”, de Charles Perrault: onde o material de que era feito o sapatinho, perdido pela personagem principal, originalmente deveriam ser de “vaire” – que é um tipo de pelica e, por um erro de escrita, tornaram-se de “verre”, ou seja de vidro. Mesmo sendo fruto de um erro de transcrição, um sapatinho de vidro é mais fantástico do que um que seja de um couro qualquer.

Para melhor compreender a importância de tais transformações das práticas pedagógicas no âmbito escolar, é necessário dissertar sobre a escola tradicional, pois nos faz refletir a respeito de suas teorias obsoletas que apresentam o saber como algo pronto e acabado, sufocando a criatividade.

Na escola tradicional, o professor detém o conhecimento. É ele quem sabe. Além de saber, é somente ele que transmite o que sabe. Ao aluno cabe o lugar de mero receptor de informações. Ele deve ouvir, armazenar e decorar. A avaliação nada mais é que a devolução ao professor daquilo que ele mesmo havia ensinado. Bom aluno é o que

consegue ser o mais fiel possível na reprodução desses conteúdos. O raciocínio pessoal, o desenvolvimento crítico, são artigos dispensáveis. Alguns livros adotados transmitem informações para serem decoradas sem a menor crítica. O aluno faz o que o professor ensina sem questionar. Quase sempre o aluno carrega o ônus por não ter aprendido.

Na escola tradicional, o corpo é negado e disciplinado. Todos ao mesmo tempo, no mesmo ritmo, nas mesmas atividades, sob o mesmo comando. Aprende-se a não falar, a não questionar, a negar o corpo, a respeitar (pelo medo) a professora e os adultos, a guardar na cabeça a resposta às perguntas da prova, ou seja, os depósitos efetuados pela professora, como diria Paulo Freire (1995). O mundo é pensado pelo adulto para o adulto, ficando, portanto, as crianças submetidas a este “adultocentrismo”. Com isto é negado a estas aquilo que lhe é específico: “seu poder de imaginação, fantasia, criação” (KRAMER, 2000, p. 33).

Desde a Antigüidade, tivemos práticas de ensino que destoavam muito da prática da Escola Tradicional. Todos conhecem a beleza do método socrático (maiêutica). Nesse método o mestre era apenas um facilitador, uma “parteira”, que ajudava o discípulo a trazer à tona as conclusões mais verdadeiras sobre as questões da época. O discípulo não era visto como uma lata vazia esperando o precioso conteúdo vindo do outro. É curioso como a escola tradicional esqueceu práticas pedagógicas assim. Além disso, a pedagogia socrática acontecia nas praças e ruas. Ela não ignorava a realidade. Para que a escola atual possa marcar presença na sociedade é necessário levar em consideração a realidade dos alunos. Não é possível então, falar da escola sem falar do mundo.

O que se entende por ensino tradicional é o resultado de inúmeros métodos pedagógicos. Talvez o mais evidente deles seja o conteudismo, centrado na figura do professor encarregado de transmitir cultura. Seu sistema de avaliação procura medir a quantidade de informação absorvida pelo aluno. Não se nega a função da educação de “transmitir” a cultura das diferentes gerações, mas que ao fazê-lo, o educador tenha clareza de que “o mundo dado é um mundo dando-se e que, portanto, pode ser mudado, transformado, reinventado” (FREIRE, 1995, p. 30).

Acrítico e ultrapassado, esse modelo de ensino foi difundido pelas escolas públicas francesas a partir do Iluminismo, no século XVIII. Tinha por objetivo universalizar o acesso do cidadão ao conhecimento. Seus defensores enfatizam que não há como formar um aluno crítico e questionador sem uma sólida base de informação.

Nesse contexto, a escola tem dificuldades de acompanhar o mundo. Temos a sensação que, exceto a escola, tudo mudou. Nossa prática pedagógica também padece desse imobilismo. Penso que a escola está em descompasso com o tempo. Quando na sociedade do passado a escola não mudava isso talvez não fosse um problema. A sociedade também quase não mudava. Hoje, o mundo gira muito depressa e a escola resiste à velocidade. Alguns professores ainda defendem a prática autoritária e sem reflexão e a mantém da mesma forma. Em nossas escolas, de um modo geral, se ri muito pouco (RODARI, 1982):

A mais bela e afortunada idade do homem, que é a meninice, é atormentada de mil maneiras, com mil angústias, temores, fadigas nos estudos e na instrução, tanto que o homem adulto, ainda que em meio à infelicidade...não aceitaria tornar-se menino se para isso a condição fosse sofrer tudo aquilo que sofreu na infância. (apud LEOPARDI, 1982, p. 23).

A criança que sai da escola tradicional apresenta características de submissão, passividade e ausência de pensamento crítico. É o resultado de um regime escolar retrógrado. Freire (1983) já na década de 60 denunciava esta educação marcada por ser autoritária naquela época e, em certo sentido, que ainda vivemos. Uma educação que supõe uma visão dicotomizada do homem e do mundo, que inibe a curiosidade e a criatividade, que vê a realidade como algo estático e bem comportado, cabendo a nós adaptarmo-nos a ela. A esta educação, ele chamou de “bancária”.

Segundo Freinet (1995), a criança submetida a métodos tradicionais, está em luta entre a necessidade de criar e o adulto impondo seus métodos e sua disciplina, a escola não vê a necessidade de comunicação e expressão, não respeitando o lado espontâneo da criança. A "Escolástica", para ele, atrapalha o desenvolvimento natural do pensamento, pois impõe de cima para baixo, o pensamento lógico e inteligente - cabendo à escola moderna desobstruir o caminho, para que o processo ocorra naturalmente. Com relação à moral, ensinada pela educação tradicional, sua finalidade é justificar as práticas escolares da obediência passiva.

A relação professor-aluno na escola tradicional era bem distante e autoritária, os professores raramente sorriam, pareciam não gostar dos alunos e os castigavam pelos mínimos motivos. A relação era fria e distante, pois qualquer envolvimento emocional poderia comprometer o resultado do trabalho pedagógico.

Estamos procurando, portanto, dentre esses valores, aquele que melhor garanta a sobrevivência de alguma coisa após o esquecimento do que foi aprendido. Alguma coisa permanente e transformadora. O que levou Paulo Freire (1997) a afirmar que “ensinar é substantivamente formar” foi, de certa forma, sua compreensão de que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”(FREIRE, 1997, p. 47). E dentre essas possibilidades destacamos a capacidade de “fazer sonhar”, de libertar o espírito. A mera transferência de conhecimento, ou de informações, jamais levará um sujeito a “sonhar com dias melhores”, a ter perspectivas, a ousar e a criar o novo; poderia, no máximo, fazê-lo tomar conhecimento do novo. Se devêssemos, então, propor um único predicado para o ato de ensinar, diríamos “ensinar é fazer sonhar”, é levar a sonhar, levar a descobrir, a criar seu próprio mundo.

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 2001, p. 73).

Se positiva, essa marca depende fundamentalmente das relações que se estabelecem entre professores e alunos, que deve ser uma relação de respeito à cidadania, como toda e qualquer relação entre seres humanos:

Na sala de aula, os alunos não deixam de ser pessoas para transformar-se em coisas, em objetos, que o professor pode manipular, jogar de um lado para o outro. O aluno não é um depósito de conhecimentos memorizados que não entende, como um fichário ou uma gaveta. O aluno é capaz de pensar, de refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer. O aluno é gente, é ser humano, assim como o professor. (PILETTI, 1987, p. 61).

Mas é crucial que nas escolas haja uma ampla consciência de quão imperativo é sonhar e criar, de quanto é indispensável por ao dispor dos alunos um espelho profundo. É essa dose de utopia coletiva, intrínseca à consciência crítica dos educadores, que faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador, como afirma Paulo Freire (1983). Esta consciência transformadora, traduzida em uma postura institucionalizada, deveria ser

priorizada nos projetos pedagógicos de todas as instituições de ensino, a começar, obviamente, do ensino fundamental, valorizando, por exemplo, a leitura de contos de fada, de fábulas, dos clássicos, assim como atividades artísticas em possa afirmar que a essência da motivação, compreendida como uma necessidade básica do homem – desse ser racional que busca se educar.

Freire tem razão quando afirma que “a prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos”, contudo, acredita que, “sem ela, jamais haverá transformação social” (FREIRE, 2001, p. 36).

Não podemos aceitar o discurso acomodado de que não há o que fazer. Devemos, sim, ter a ousadia que motiva o ser humano a fazer o novo, a fazer o que ainda não foi experimentado por ninguém, mesmo que a dose do novo pareça excessiva. “Toda criação deve superar uma ansiedade. Criar é desatar uma angústia”, afirma Bachelard (1990, p. 114).

Vencer o medo – principalmente o medo do novo – é o que se espera de um educador capaz de transmitir criticamente o conhecimento e, sobretudo, capaz de criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Chegamos assim à questão do ato criativo.

Na sociedade pós-moderna, a capacidade de inserção e mesmo a de sobrevivência de qualquer um, reside fundamentalmente na criatividade: uma criatividade transformadora. Essa compreensão é indispensável para se começar a construir a Escola do futuro.

Transformar o conhecimento, o homem e o próprio mundo através dos atos de conhecer e de imaginar são ideais que fundamentam essa pedagogia.

“A vontade de quem não sabe sonhar é cega e limitada. Sem os devaneios da vontade, a vontade não é verdadeiramente uma força humana, é uma brutalidade”. (BACHELARD, 2001, p. 75).

A imaginação, o devaneio, o sonho são, na verdade, em nossa opinião, indispensáveis ao conhecimento, à sua assimilação e à sua transformação. Fica mais fácil explicar o porquê desta convicção lançando mão, mais uma vez, de um trecho de Bachelard, no qual ele afirma que:

(...)a imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver 'visões'. Terá visões se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como prova de seus devaneios. (BACHELARD, 1998, p. 18).

Educar é mais do que preparar alunos para fazer exames, mais do que fazer decorar a tabuada, mais do que saber papaguear ou aplicar fórmulas matemáticas. É ajudar as crianças a entender o mundo, a realizarem-se como pessoas, muito para além do tempo da escolarização.

(In: Projeto Educativo "Fazer a Ponte", http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/_private/bemvindo.htm visitado em 27/11/2006).

9 - ESCOLA DA PONTE

Se educar é fomentar a liberdade pessoal, então deve ser, também, criar uma identidade pessoal relacionada ao contexto cultural onde se insere. O educando deve formar seus próprios significados para elaborá-los em termos de signos de apreensão coletiva. Luckesi reforça esse pensamento:

O conhecimento é a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através de sua confrontação com esta mesma realidade. Ou seja, a realidade exterior adquire, no interior do ser humano, uma forma abstrata pensada, que lhe permite saber e dizer o que essa realidade é. A realidade exterior se faz presente no interior do sujeito de pensamento. A realidade, através do conhecimento, deixa de ser uma incógnita, uma coisa opaca, para se tornar algo compreendido, translúcido. (LUCKESI, 1993, p. 122).

A esse respeito, Zweig (1965, apud TOLSTÓI, p. 49) dizia que, muitas vezes, a dificuldade que as crianças apresentavam para aprender uma palavra nova não estava relacionada com a faculdade mecânica de articular seu som, mas na dificuldade de compreender o conceito ao qual a palavra se referia. O enfoque fundamental do aprendizado não se situaria, portanto, em um problema de aptidão, mas na questão básica de atribuição de significado ao conteúdo da aprendizagem. Esta mesma questão que relaciona processo de aprendizagem e atribuição de significados (ou seja: só aprendemos aquilo que nos apresenta algum significado) está na base das investigações pedagógicas contemporâneas.

Essa atribuição de significado na prática do ensino pressupõe, entretanto, algumas estratégias que, na realidade, implicam-se e se intercambiam, e sem as quais dificilmente se criaria um ambiente propício a essa abordagem.

Há 30 anos em Portugal, foi fundada uma escola chamada Escola da Ponte idealizada pelo educador José Pacheco, na Vila das Aves, cidade do Porto. A escola na qual não existem turmas separadas por idade ou escolaridade, nem lugar fixo ou sala de aula –

possui seus alunos organizados em pequenos grupos com interesse comum, reúnem-se com o professor em grandes galpões e desenvolvem programas de trabalho de 15 dias. Avaliam o que aprendem e formam novos grupos. Revolucionária, libertária, solidária, serve de referência em todo o mundo quando o assunto é educação. Não há salas de aula, turmas ou séries. O conteúdo e a ordem de estudo são decididos pelos alunos, sob a orientação dos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como seres humanos, padeceremos buscando a tão desejada felicidade. Nunca cansaremos de persegui-la, embora não se consiga definir nitidamente o que venha a ser uma pessoa feliz. A felicidade pode ter várias faces. Enquanto educadores, a busca pela Educação para a Igualdade, a Liberdade e Autonomia tampouco cessará, mesmo que ainda não tenhamos definido o método perfeito para alcançá-la. Assim como Paulo Freire, acredito que ensinar é educar para a liberdade e o ensino não é um mero adestramento. Na sua tenra idade, o homem inicia a construção de si mesmo e, sofre influências culturais e do meio em que convive, na construção do Homem-sujeito. Homem este que estará envolvido em diversas relações na sociedade: escolares, profissionais, familiares, pessoais, fraternais... Enfim, devemos refletir enquanto professores que pessoas gostaríamos de encontrar pela vida daqui há alguns anos e como podemos contribuir para que as crianças possam ter seu desenvolvimento pleno: intelectual, psicológico, afetivo e que possam também ser pessoas “de bem” quando adultos.

Para entender a melhor forma de auxiliar na construção das crianças por si mesmas, é necessário escutá-las...deixar que seu imaginário exponha os sonhos possíveis e impossíveis – surgidos e modificados a partir dos contos de fada -, deixar que venha à tona seus pensamentos – que pode libertar não só sua mente, mas também o corpo através de danças, gestos, desenhos, músicas, brincadeiras. A criança que é livre para expressar-se, possui maior auto-estima e quando adulto não terá receio do erro na escrita ou no seu discurso. Não verá o erro como algo discriminatório. Crianças felizes são adultos mais auto-confiantes.

Os professores devem incentivar às crianças a participarem de forma mais efetiva na elaboração das atividades na sala de aula, a fim de promover o desenvolvimento da criatividade, da inteligência e tornar a aprendizagem mais prazerosa, promovendo também que essa aconteça de forma mais significativa. Não é somente o aprender pelo aprender. É o aprender por aquele conhecimento ter uma relevância para a criança e não porque o

professor considere importante. Educar é mais que a escolarização da criança pura e simplesmente, é auxiliá-las a desvendar o mundo, realizando-se como pessoas.

Essa pesquisa é uma tentativa de levar à reflexão da prática pedagógica por parte dos educadores, a fim de transformar a hierárquica e autoritária relação professor-aluno (herdada do Ensino Tradicional) em uma relação horizontal e amistosa. Mostrar, no meio de um mundo globalizado e capitalista, que, ainda vale mais o “ser” do que o ter.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil : gostosuras e bobices**. 4ed. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

ALENCAR, Eunice M. L. S. de. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1990.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares**. 4.ed. Campinas: Papirus, 2001

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

ARAÚJO, U. F. de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. de (Org.), **Cinco Estudos de Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105-136.

BACHELARD, Gaston. **A Água e os Sonhos: Ensaio sobre a Imaginação da Matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Terra e os Devaneios do Repouso**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **A Terra e os Devaneios da Vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

_____. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, Lei nº 8069, de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças**. Brasília: Assessoria Nacional do Programa Parâmetros em Ação, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (Vols. 1 e 2). Brasília: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, Lei nº 9424, de dezembro de 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.

BRUCE, T. **Time to Play in Early Childhood Education**. London: Hodder & Stoughton, 1991.

BRUNER, Jerome. **L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle**. Trad. Yves Bonin. Paris: Retz, 1996.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil Escravista. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.76, fev. 1991, p. 31-40.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. **Educação infantil – porque te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DWORECKI, Silvio. Criança: evitando a perda de sua capacidade de figurar. In: **Série Idéias**, São Paulo, n.10, São Paulo: FDE, 1992.

EGAN, Kieran. **A Mente Educada – os males da Educação e a Ineficiência Educacional**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FARIA, Sonimar Carvalho. História e Políticas de Educação Infantil. In: KRANER, Sônia.. **Educação Infantil em Curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FONSECA, V. **Introdução as dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. **École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. 2.ed. Belgium: De Boeck & Lacier, 1996.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 5.ed. São Paulo: Olho d' Água, 1995.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREUD, Z. O Futuro de uma Ilusão. **Obra Completa de Freud**, 1927

GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.

GALVÃO, Izabel. O desenho na pré-escola: o olhar e as expectativas do professor. In: **Série Idéias**, n.14, São Paulo: FDE, 1992.

GOKHALE, S.D. A Família Desaparecerá? In: **Revista Debates Sociais**, Rio de Janeiro, n.30, ano XVI: CBSSIS, 1980.

GREENE, M. **Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

GURVITCH, Georges. **Los marcos sociales del Conocimiento**. Tradução por Mário Giacchino. Caracas: Monte Ávila, 1966.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

KALOUSTIAN, S.M. (org.) **Família Brasileira, a Base de Tudo**. São Paulo: Cortez, 1988.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis**. São Paulo: Vozes, 1993.

_____. A educação infantil no Japão. In: **Caderno CEDES**, n.37, p. 23-44. Grandes Políticas para os pequenos. Campinas, Papyrus, 1995.

KRAMER, Sônia. Infância e educação: reflexões e lições. In: LEITE, César D.P.(org). **Educação, psicologia e contemporaneidade: novas formas de olhar a escola**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.

KRUG, Andréa e AZEVEDO, José Clóvis. Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Qual currículo? Qual conhecimento?** Petrópolis: Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA, Elvira Cristina de Azevedo Souza. A atividade da criança na idade pré-escolar. In: **Série Idéias**, n.10, São Paulo: FDE, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MALRIEU, Philippe. **La construcción de lo imaginário**. Madrid: Guadarrama, 1967.

PACHECO, José. **A Escola da Ponte: defender a escola pública**. Portugal: Proedições, 2004.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)**. São Paulo: Plexus, 1994.

PARAFITA, Alexandre. Imaginário. **Jornal de Notícias**. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://google.com/search.../congresso.htm+literatura+infantil>. Acesso em: 02 set. 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
_____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 5.ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998 (a).

_____. **Ética e valores: Métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 (b).

RÊGO, José Lins do. **Menino do Engenho**. 14.ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1969.

ROCHA, Teresa. Brincadeira infantil, medo adulto. **O Globo**, Rio de Janeiro, 4 mar. 2004. Segundo Caderno, p.05.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROMAN, E.D. e STEYER, V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: Um retrato multifacetado**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O Pequeno Príncipe**. Tradução por Dom Marcos Barbosa. 31.ed. Rio de Janeiro : Agir, 1987.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Reinvenção do Ofício de Aluno*. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F. e TRINDADE, R. (Org.). **Escola da Ponte: Defender a Escola Pública**. Porto: Proedições, 2004.

SHERIDAN, Mary Doroty - **Brincadeiras espontâneas na primeira infância**. 2.ed. São Paulo: Brasil, 1971.

SILVA, P. L. & SPERB, T. M. A pré-escola e a construção da autonomia. In: **Temas em Psicologia**, n.7, 1999. p. 65-78.

STEIN, M.I. **Stimulating creativity. Individual procedures.** Nova Iorque: Academic Press, vol. 1, 1974.

SUTHERLAND, P. **O desenvolvimento cognitivo atual.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Ciudad de la Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

_____. **Imaginación y creación en la edad infantil.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia.** Madrid: Akal, 1982.

ZWEIG, Stefan. **O pensamento vivo de Tolstói.** Tradução por Lígia Autran Rodrigues Pereira. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1965.



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): RAFAELA BRAVO

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : DESCONSTRUINDO LIMITES : O IMAGI-
NÁRIO INFANTIL NA SUA MÁXIMA LIBERDADE

ORIENTADOR : PROF^ª SANDRA ALBERNAZ DE MEDEIROS



Primeiro avaliador

Professor convidado: PROF^ª CLÁUDIA FERNANDES

Nota : 10.0 (Dez)

Considerações:

Rafaela, foi com grande satisfação que li seu trabalho. Gostaria de ressaltar a temática desenvolvida por você, de grande importância, e muito pouco explorada em estudos e na escola, como você mesma analisa em seu texto. A organização de seu trabalho está bem interessante e coerente com a temática. A seleção dos autores que sustentam seu texto está bastante rica e adequada. Fiquei muito feliz, mesmo. Parabéns! Sucesso!

Cláudia Fernandes
10/12/2006₈



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : RAFAELA BRAVO

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : "DESCONSTRUINDO LIMITES : O IMAGINÁRIO INFANTIL NA SUA MÁXIMA LIBERDADE."

ORIENTADOR : PROF^º SANDRA ALBERNAZ DE MEDEIROS



Segundo avaliador

Professor orientador: PROF^º SANDRA ALBERNAZ DE MEDEIROS

Nota : 10,0 (dez)

Considerações:

Credito à Rafaela todo o mérito de seu belo trabalho. Seu espírito autônomo, inquieto, vivo e criador produziu esta monografia que deve ser aprofundada e aprofundar na pós-graduação / mestrado. Meus parabéns
Sandra



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): RAFAELA BRAVO

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: "DESCONSTRUINDO LIMITES: O IMAGINÁRIO INFANTIL NA SUA MÁXIMA LIBERDADE."

ORIENTADOR: PROF^º SANDRA ALBERNAZ DE MEDEIROS



Terceiro avaliador

Professor da disciplina: PROF^º LÍGIA MARTHA

Nota: 10,0

Considerações:

Contém os principais elementos de uma monografia

LM

Nota Final: 10,0