

CIBEC/INEP



B0004280

PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA

VOL. II

P

MEC



FUNDAÇÃO ROBERTO MARCOS

PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA

VOL.II

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Secretaria de Educação Fundamental
Brasília
1994

© 1990

Direitos autorais exclusivos
da Fundação Roberto Marinho

Impresso no Brasil

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto n.º 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

P942 Professor da pré-escola/Fundação Roberto Marinho. 3 ed. -
Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

2v.;il.

Convênio entre a Fundação Roberto Marinho e o
Ministério da Educação, para capacitação de
professores da pré-escola.

1. Formação de professores. 2. Educação pré-escolar.!.
Título

CDU - 371.13

372.3

Esta 3ª edição foi publicada pela
SEF - Secretaria de Educação Fundamental

Presidente da República

Itamar Augusto Cautiero Franco

Ministro da Educação e do Desporto

Murílio de Avellar Hingel

Secretária de Educação Fundamental

Maria Aglaê de Medeiros Machado

Secretário Executivo do MEC

Antônio José Barbosa

Diretor do Departamento de Políticas Educacionais

Célio da Cunha

Coordenadora Geral de Educação Infantil

Angela M. Rabelo F. Barreto

PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA

Projeto de educação por multimeios produzido mediante convênio entre a Fundação Roberto Marinho e o Ministério da Educação, para capacitação de professores da pré-escola. O Projeto é composto de 2 volumes impressos e 20 programas de TV realizados pela Fundação Roberto Marinho. Todos os direitos reservados. Rua Gabriel dos Santos, 153 — CEP 01231 — São Paulo, SP.



Presidente de Honra

Roberto Marinho

Diretor-Geral

Roberto Irineu Marinho

Diretor-Adjunto

Pedro Ramos de Carvalho

Secretário-Geral

Joaquim Falcão

Superintendente Administrativo e Financeiro

Joberto Pio da Fonseca

Superintendente de Educação

Calazans Fernandes

Coordenação e Apoio

Carlos Alberto Felizola Freire

Coordenador-Adjunto

José Maruílson Costa

PROJETO PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA

Diretor e Editor Responsável

Calazans Fernandes

Direção de Criação e Coordenação do Projeto

Isa Grinspum Ferraz

Professores Autores

Monique Deheinzelin

Zélia Vitória Cavalcanti Lima

Concepção Editorial

Sônia da Silva Lorenz

Diagramação

Sônia da Silva Lorenz

Victor Nosek

Roteiros para TV

Antônia Terra Calazans Fernandes

Helena Tassara

SUPERVISÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Professor Vital Didonet

Consultores

Prof.' Márcia Mendes Mamede Prof.

Roberto Aparecido Algarte Prof.

Américo Peixoto Prof/' Júlia Maria

Passarinho Chaves

Observação: Este volume foi elaborado na administração anterior.

«



SUMARIO

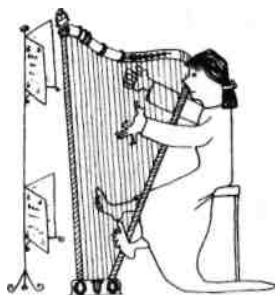
11.	MÚSICA E DANÇA	1
12.	A ESCOLA, AS CRIANÇAS E AS HISTÓRIAS	7
13.	NÚMEROS E ALGARISMOS	41
14.	ARITMÉTICA NA PRÉ-ESCOLA	57
15.	LINGUA PORTUGUESA	73
16.	A LÍNGUA PORTUGUESA NA PRÉ-ESCOLA	99
17.	A AVÓ, O DINOSSAURO E O DEUS	117
18.	ATUAÇÃO DO PROFESSOR	135
19.	PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS	153
20.	A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E DOS PROFESSORES	167

APRESENTAÇÃO

Este é o segundo volume de uma obra em dois volumes contendo ensaios sobre a educação de crianças em idade pré-escolar: como elas pensam, crescem e se desenvolvem; o que é, para elas, o brincar e o aprender. As principais questões que se colocam na formação dos professores da pré-escola, as características de sua prática profissional e seus instrumentos para atuação em classe são discutidos aqui numa abordagem simples, porém instigante. PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA dirige-se a quem quer que esteja interessado em entender as crianças pequenas para melhor trabalhar com elas. Nele, professores e educadores encontrarão um rico material para o debate, a reflexão e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento da sua prática.

O livro PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA foi originalmente concebido como parte de uma programação composta também por programas de televisão: a cada capítulo do livro corresponde um programa sobre o mesmo tema. Esses ensaios, no entanto, não são uma transposição direta dos programas e, neste sentido, • podemos dizer que o livro possui vida própria, trazendo também grande interesse para o leitor.

11. MUSICA E DANÇA





*O sax da alta madrugada, as duplas caipiras tocam cedo porque os trabalhadores do campo começam cedo, a música-geral de acordar a cidade, os funcionários motorizados, os motoristas de táxi, o rádio o dia inteiro ligado da empregada, o rádio de pilha do operário da construção, a música de fundo das lojas, o som em frequência modulada, o quarto dos adolescentes, as sinfonias e quartetos depois das refeições. A música por todos os lados, uma espécie de hábito, uma espécie de **habitat**, algo que completa o lugar de morar, o lugar de trabalhar, seu uso constante num preencher os hiatos do meio ambiente, do meio ambiente físico e subjetivo, a música distração, distrai o trabalho, distrai o lazer, faz contraponto cego com o que eu vou fazer, papel de parede, pano de fundo, ponto de fuga, acompanhamento em harmônico, agudo, da atividade viver, em toda parte, uma espécie de cenário, jardim portátil.*

*O Minuto e o Milênio ou
Por Favor, Professor, Uma
Década de Cada Vez. José
Miguel Wisnik*

O processo de educação das crianças em uma cultura, seja ela qual for, passa pela aprendizagem de todos os elementos que a constituem: a organização social e econômica, a estrutura das relações de parentesco, a língua, a religião, a música, a dança, etc. Cabe aos adultos educar as crianças, isto é, fazer com que elas conheçam esses elementos para que cresçam contribuindo para o desenvolvimento dos aspectos definidores de seu povo, enquanto se desenvolvem individualmente, alimentadas pela cultura que já encontram ao nascer.



Aristides Alves/ASA

Como já vimos, a escola é, em sociedades como a nossa, um lugar criado para que grande parte desse processo educativo aconteça. Muitos dos elementos culturais que há cem anos o espaço familiar se encarregava de transmitir às novas gerações passaram, neste século, a ser responsabilidade de instituições escolares especializadas. Entre eles estão a Música e a Dança, que se tornaram então "estudos especiais", algumas vezes (principalmente a música) incorporados ao currículo de Arte das escolas, descaracterizados como objetos socioculturais específicos.



Música e Dança sempre fizeram parte da vida dos homens em sociedade.

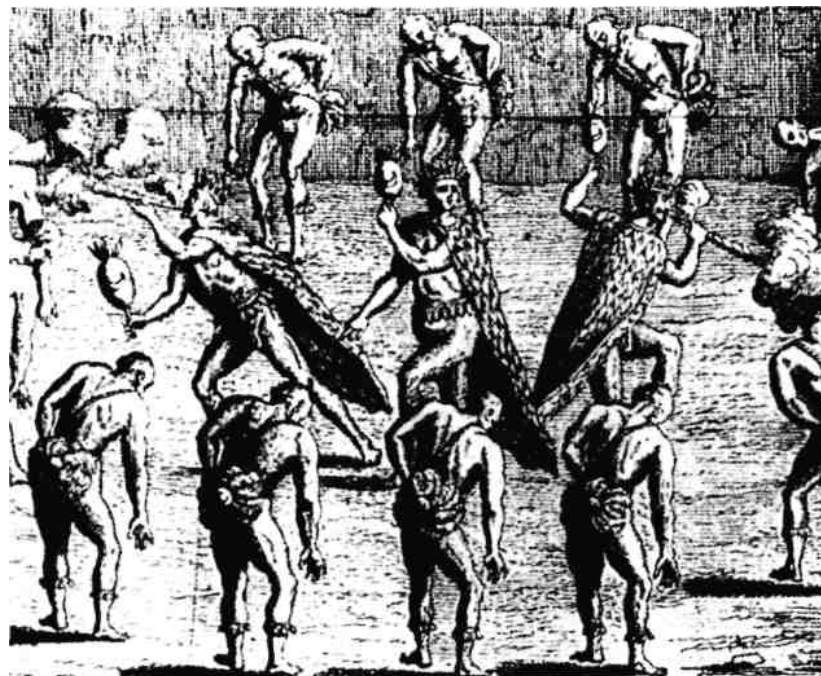
As origens da Música e da Dança como expressões humanas se perdem na história remota da vida dos homens. Até hoje, os especialistas na história dessas artes não chegaram a um acordo acerca de suas origens. Alguns acreditam que a música teve início com o canto, enquanto outros afirmam que ela principiou com ritmos tamborilados que provavelmente acompanhavam danças em rituais para aumentar as colheitas ou assegurar boas caçadas.

De acordo com outros autores, a música originou-se de tentativas do Homem de domar aspectos da Natureza que considerava perigosos. Os ruídos caóticos do trovão, das tempestades e dos ruídos de animais eram organizados em rituais onde se produziam sons com instrumentos feitos de materiais obtidos de animais mortos

— a pele transformava-se em tambores, os ossos em instrumentos de sopro, as vísceras em instrumentos de corda. Agindo dessa forma, os homens sentiam-se um pouco mais seguros diante das forças indomáveis da Natureza.



Orfeu, de Gerda Brentani



A dança, para os povos primitivos, constituía também uma linguagem fundamental. Segundo alguns estudiosos, em todas as circunstâncias importantes da existência a dança era a representação daquilo que já tinha acontecido, do que estava acontecendo, ou do que se queria fazer acontecer: as relações sexuais, a caça, a guerra, o ciclo das estações, a vida e a morte. Em todas estas danças, o aspecto e o comportamento dos dançarinos seguiam normas de uma linguagem ritual feita de gestos, ritmos e de sons, de máscaras, roupas e acessórios variados. Constituía-se, assim, uma linguagem sagrada que consistia em evocar imagens e situações mitológicas nas quais se reconhecia tudo o que de essencial podia acontecer na coletividade.

Apesar dos diferentes pontos de vista, uma coisa é certa: música e dança são atividades existentes desde tempos primitivos e, em suas histórias, elas aparecem freqüentemente associadas.



MÚSICA À NOSSA VOLTA

A música é uma arte. A arte de preencher uma determinada quantidade de tempo com sons organizados de forma a "raptar" a atenção de quem a escute.

Uma criança, ao nascer, encontra-se de imediato envolvida pela "paisagem sonora" em que vive sua família e a comunidade a que pertence. A "paisagem sonora" — soundscape, expressão criada pelo compositor canadense Murray Shaffer — é este vasto ambiente musical em que estamos imersos, composto dos mais diversos elementos.

Cada época, cada sociedade, cada comunidade tem sua "paisagem sonora" particular, embora sejam inúmeros os elementos comuns entre essas diferentes "paisagens". Os instrumentos, ritmos e formas musicais têm se tornado, ao longo da história da música, cada vez mais universais, havendo uma interpenetração, no espaço e no tempo, de "paisagens sonoras" diferentes. Por exemplo: a música popular brasileira e a norte-americana compõem a "paisagem sonora" não só das sociedades brasileira e americana como também da européia e mesmo da japonesa, na medida em que compositores como Jorge Ben e Michati Jackson são tocados com frequência nas rádios de cidades como Tóquio ou Paris. Muitos dos cânticos que atualmente são entoados nas igrejas católicas de diferentes cidades brasileiras são composições que tem origem na Idade Média — no canto gregoriano. Desta maneira, a música da Idade Média também compõe nossa "paisagem sonora" contemporânea.

Uma criança pequena está imersa no "ambiente sonoro" de sua família e está também exposta à "paisagem sonora" de sua época. Ao conviver com seu grupo social e através do contato com os meios de comunicação de massa (rádio, televisão, discos, etc), ela irá construindo o seu repertório musical. Quanto mais seu ambiente sonoro puder se expandir, mais ampla será sua educação musical, ou seja, quanto mais oportunidades a criança tiver de ouvir músicas de diferentes qualidades — do cancionário popular, da tradição cultural (folclore) e religiosa da comunidade, música erudita de diferentes épocas e tipos, etc. — mais alimento terá para a construção de conhecimentos sobre música e para o desenvolvimento de sua



capacidade de escuta musical, capacidade que lhe dará condições de selecionar, do que ouve, aquilo que constituirá o seu "gosto musical".

As crianças também têm contato, desde pequenas, com diferentes expressões do mundo da dança em festas da cultura popular (carnaval, festas folclóricas, bailes, etc), através da televisão, do cinema e do teatro. As crianças sabem que dançar é uma atividade associada à música, isto é, que dançar é produzir com o corpo movimentos que acompanham determinado ritmo musical. Podemos observar que, desde muito pequenas, elas já acompanham as músicas que ouvem com palmas, sapateados, volteios de cabeça ou de quadris.

Da mesma forma como acontecerá com o desenvolvimento musical, quanto mais as crianças tiverem acesso a situações em que possam se relacionar com expressões de dança — dançando ou assistindo a outras pessoas dançar — mais conhecimento poderão construir sobre essa forma de expressão.



MÚSICA E DANÇA NA PRÉ-ESCOLA

Existem algumas propostas de trabalho com música e dança para as pré-escolas. Podemos observar entretanto que estas aparecem geralmente incorporadas às rotinas das classes como **instrumentos** para que alguns objetivos sejam alcançados-, objetivos relacionados ao desenvolvimento social e emocional da criança e também, algumas vezes, à aquisição de habilidades psicomotoras específicas.

Há também algumas práticas que visam preparar a criança pequena para um aprendizado posterior. São, por exemplo, propostas de atividades para identificar ruídos provenientes de várias fontes, ouvir e distinguir ruídos provenientes do meio natural e humano, diferenciar ausência e presença de som, acompanhar com palmas, movimentos de corpo ou batiques diferentes ritmos. Todas estas atividades visam preparar as crianças para estudos posteriores mais aprofundados.

A partir destes pontos de vista, música e dança, quando não são tomados como simples instrumentos, se transformam em conteúdos para a aprendizagem dos quais cabe à pré-escola preparar as crianças. Escolarizadas, essas linguagens, meios genuínos de expressão e comunicação humana, ficam destituídas de suas características de objetos de conhecimento socialmente produzidos e historicamente construídos, com os quais as crianças entram em contato desde muito pequenas e sobre os quais começam a construir conhecimento muito antes de entrar na escola. Assim, não se considera o prazer de produzir ou, simplesmente, de usufruir a beleza e a alegria que música e dança podem proporcionar.

A escola, enquanto espaço institucional para transmissão de conhecimentos socialmente construídos, pode se ocupar em promover a aproximação das crianças com outras propriedades da música que não aquelas reconhecidas por elas na sua atuação direta, na sua relação espontânea com a música.

Isso pode se realizar através de atividades que promovam a ampliação e transformação do ambiente sonoro das crianças (aquilo que elas já conhecem da música quando chegam à escola) e que as coloquem em contato com a história desta arte que vem sendo construída pelos homens através dos séculos.



Cabe aos professores criar situações de aprendizagem nas quais as crianças possam estar em relação com um número variado de produções musicais não apenas vinculadas ao seu ambiente sonoro mas, se possível, também de origens diversas:

- de outras famílias, de outras comunidades, de outras culturas;
- de diferentes qualidades: folclore, música popular, música erudita, etc.;
- de diferentes épocas: Idade Média, Renascença, Séc. XIX, Contemporânea, etc;
- de diferentes formas musicais: sinfonia, música de câmara, samba-enredo, hino, rock, etc;
- de diferentes compositores populares e eruditos.



Picasso esboçou o retrato de Stravinski em 1920



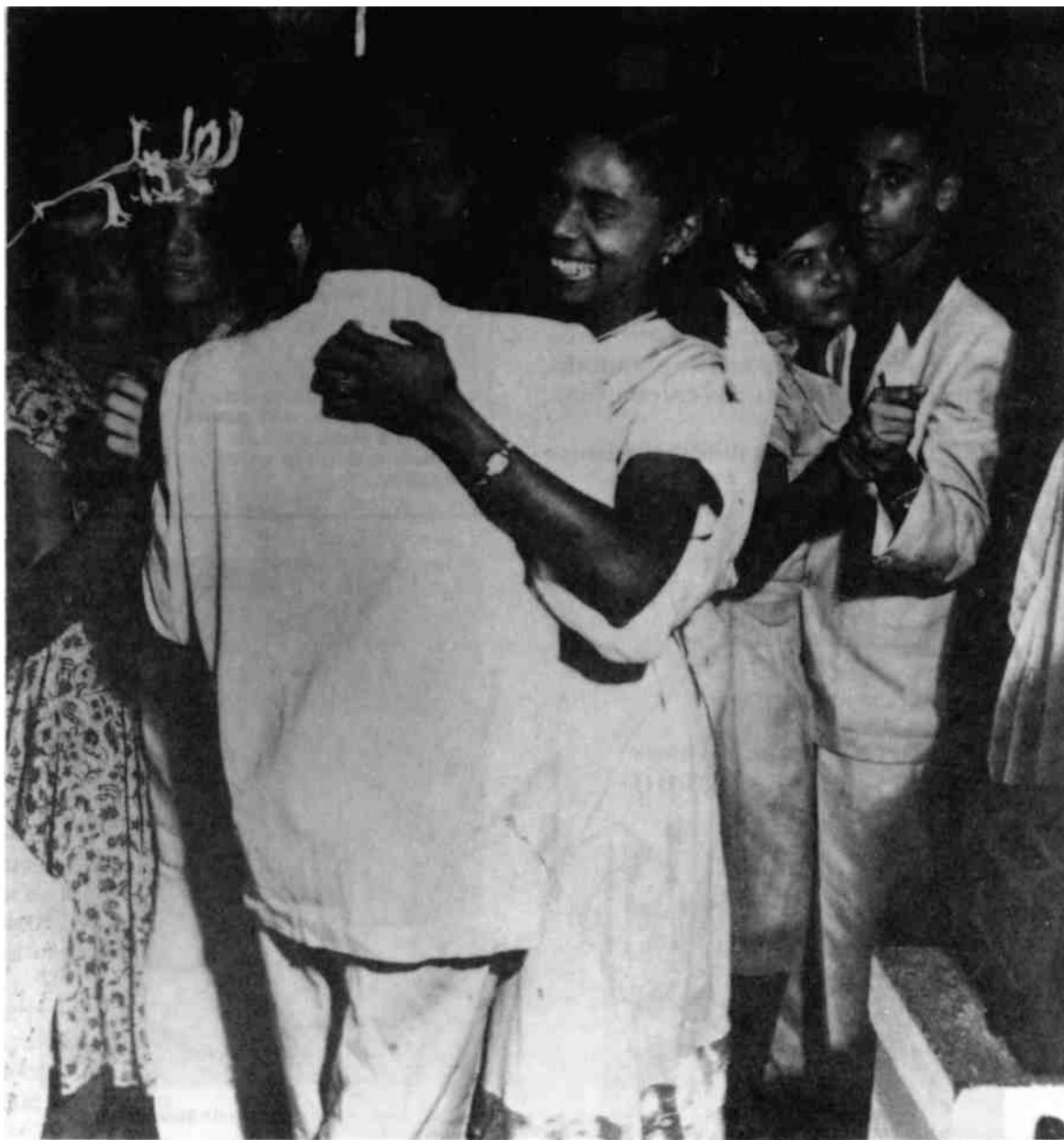
LE MUSICIEN FLAMAND

Essas atividades devem partir do que as crianças já conhecem — do repertório pessoal de cada criança e do repertório comum à classe — e se desenvolver dentro das condições e possibilidades de trabalho de cada professor.

Até a adolescência tardia, minhas relações com produções artísticas se concentravam na música e na dança. A música popular era um alimento diário — minha mãe era fã incondicional da Emilinha Borba (jamais da Marlene), do Nelson Gonçalves e do Orlando Silva. Os americanos chegaram — blues e jazz — na puberdade e eu "caí de boca". A música erudita, chamada clássica, chegou através de uma coleção da Abril Cultural e eu adorava os compositores românticos.

A dança clássica era o meu sonho. Eu queria ser bailarina, mas o preconceito paterno, que via nesta profissão uma "nódoa" na família, me impediu de rivalizar com a Isadora Duncan. Me resignei a ficar tentando, em casa, repetir os passos da Rita Hayworth, do Fred Astaire e dos companheiros do Gene Kelly; "Dançando na Chuva" enos salões do clube de bairro nas festas da Rainha da Primavera.

*Depoimento da professora Vitória Lima
do Rio de Janeiro.*

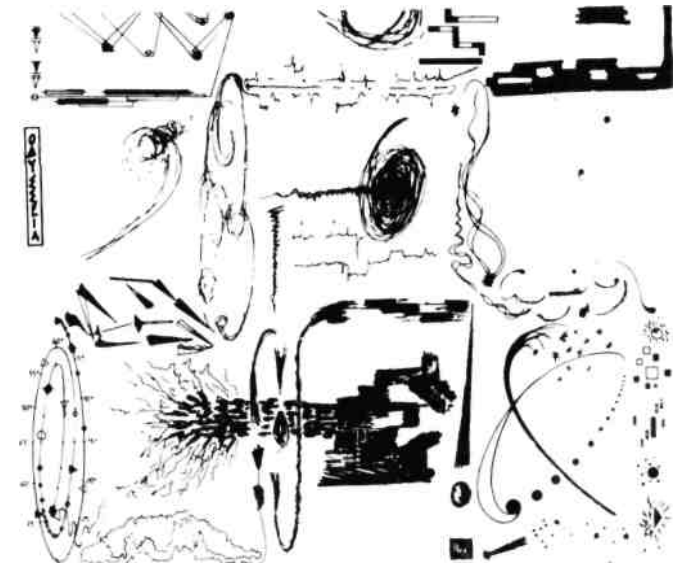


É o professor quem decide, a partir do seu próprio conhecimento e de suas preferências musicais, quais as melhores fontes onde buscar informações sobre aspectos que a música envolve e que não são diretamente observáveis: os instrumentos, suas características e sua história; os compositores, sua biografia, época e produção; as designações das diferentes formas musicais e de como podem ser executadas (os concertos são executados por orquestras sinfônicas, o samba-enredo por coro de vozes e bateria, etc).

Essas fontes de informação podem ser, por exemplo, depoimentos de pessoas da comunidade (instrumentistas, compositores, cantores, estudiosos da História da Música), participação em eventos públicos religiosos ou laicos, material fonográfico (discos e fitas), material impresso (jornais, revistas, livros de História da Música, partituras, etc).



O guia de trabalho do regente é a partitura orquestral, lista página (acima) pertence à ópera *Os mestres cantores*, de Wagner.



Muitas partituras modernas apresentam muito pouca semelhança com as de períodos anteriores. Alguns compositores usam uma notação prática própria (acima) em vez de notas.

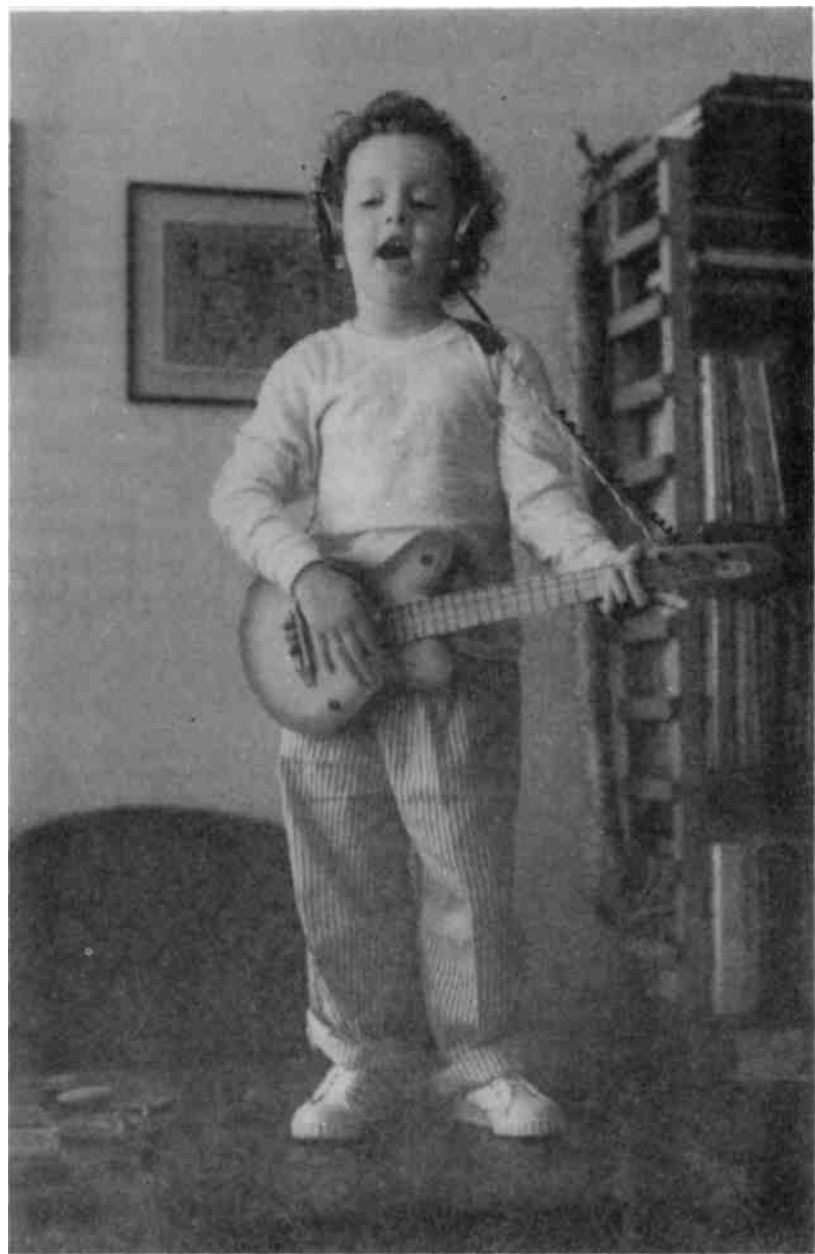
como se pode ver nesta seção da partitura de *Odisséia*, escrita pelo compositor búlgaro Anestis Logothetis. Trata-se de uma partitura de baíé para três grupos de músicos.



Não existem temas ou músicas inadequadas ou inacessíveis para crianças, quando são introduzidas de maneira a respeitar suas condições de aprendizagem.

É também uma ilusão pensar que a falta de recursos tecnológicos (do tipo gravadores, vitrolas, discos, fitas) ou instrumentos musicais em classe impossibilite um bom trabalho com música. O professor e as crianças trazem consigo todo o tempo os instrumentos necessários para esse trabalho: a própria voz e a capacidade de ouvir e reproduzir com o canto tudo o que puder ir sendo incorporado ao repertório da classe.

O canto é a mais pessoal e íntima das formas musicais. Cada pessoa possui a sua própria "impressão musical", assim como tem sua "impressão digital", com características únicas. Se o professor puder considerar as particularidades e possibilidades da voz de cada criança, saberá que tem em sua classe um número incalculável de instrumentos com os quais poderá realizar seu trabalho.



Marcelo Ferraz



DANÇANDO A TARANTELA

As crianças sabem que se dança música, isto é, que a dança está associada à música, e geralmente sentem grande prazer em dançar. Se os professores levarem isso em conta e considerarem como ponto de partida o repertório atual de sua classe (o das crianças e o seu próprio) e puderem expandir este repertório comum com o repertório do seu grupo cultural e de outros grupos, criando situações em que as crianças possam dançar, certamente estarão contribuindo significativamente para a formação das crianças.



É necessário que os professores se reconheçam como sujeitos mediadores de cultura dentro do processo educativo infantil e que levem em conta a importância do aprendizado das artes no desenvolvimento e formação das crianças como indivíduos produtores e reprodutores de cultura. Só assim poderão procurar e reconhecer todos os meios que têm em mãos para criar, à sua maneira, situações de aprendizagem que dêem condições às crianças de construir conhecimento sobre música e dança.



12. A ESCOLA, AS CRIANÇAS E AS HISTÓRIAS

m

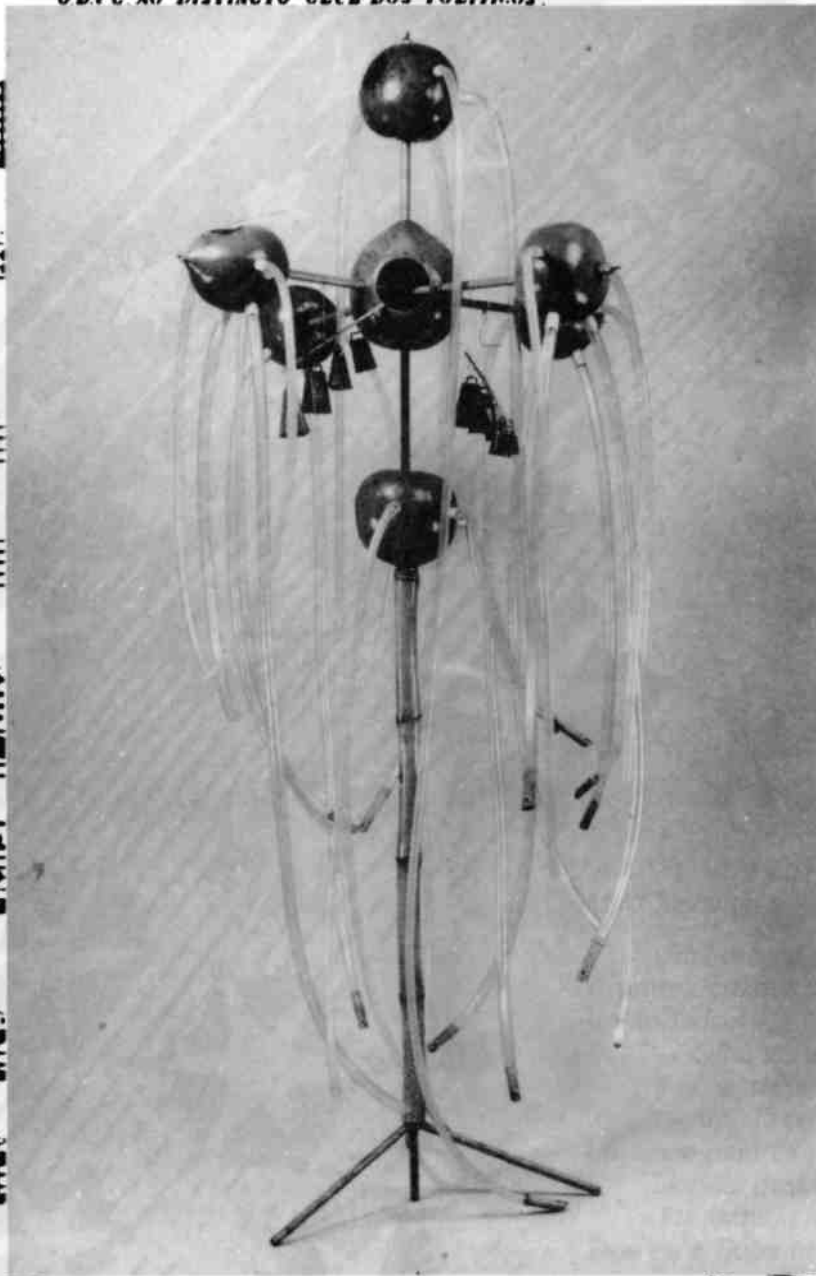


SULTANA

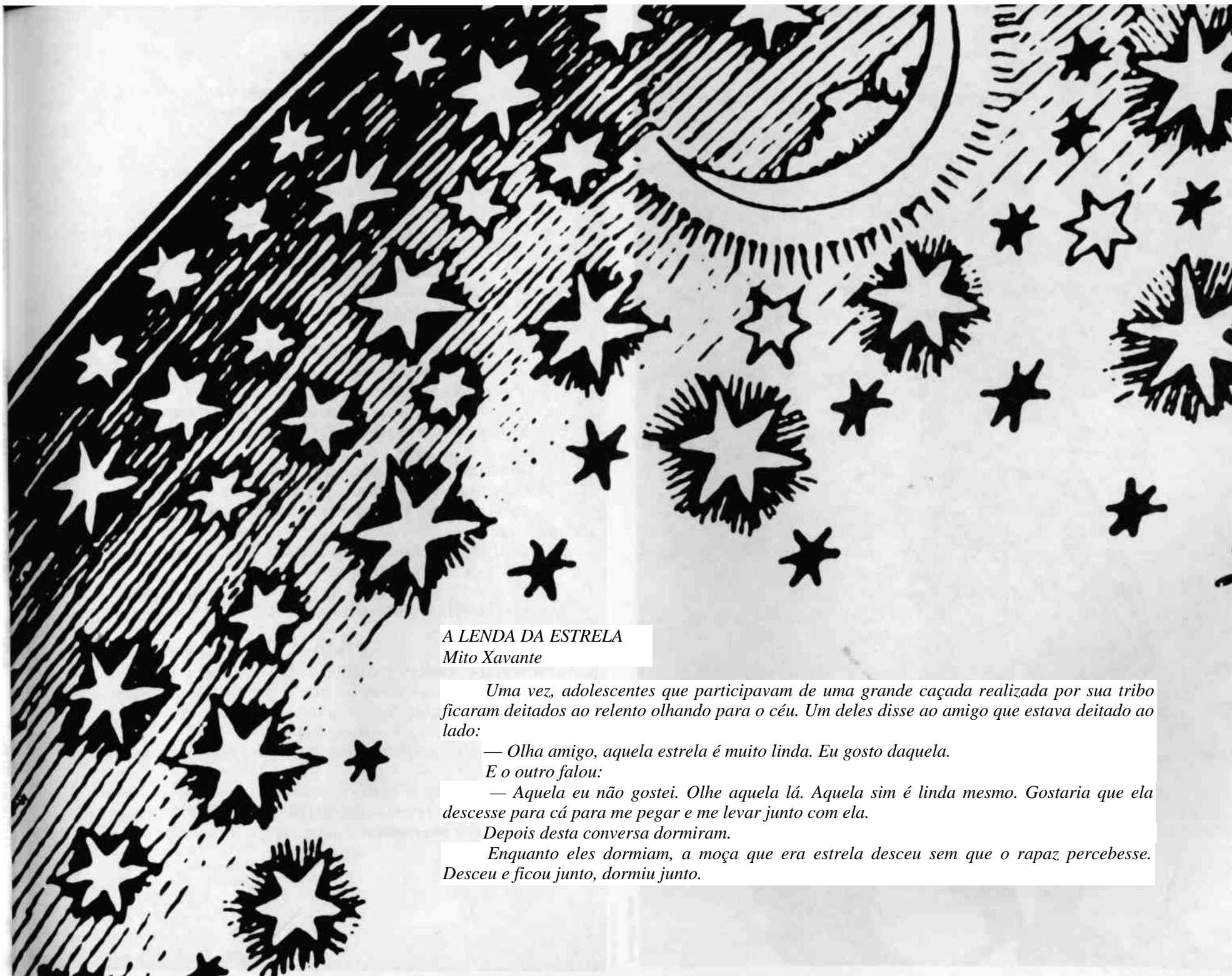
PARA PIANO

POR F. GONZAGA.

O.D.C. AO DISTINTO CLUB DOS POLITICOS.



Festa Imodesta
de Caetano Emanuel Viana Têlles Veloso
Numa festa imodesta como esta vamos
homenagear
lodo aquele que empresta sua testa construindo
coisas pra se cantar
Tudo aquilo
que o malandro pronuncia
que o otário silencia
toda festa que se dá ou não se dá
Passa pela fresta da sexta e resta a vida
Acima do coração
Que sofre com razão
A razão que mora no coração
E acima da razão a rima
E acima da rima as notas da canção
Bemol natural
Sustenida no ar
Viva aquele que se empresta
A essa ocupação
Salve o compositor popular.



A LENDA DA ESTRELA
Mito Xavante

Uma vez, adolescentes que participavam de uma grande caçada realizada por sua tribo ficaram deitados ao relento olhando para o céu. Um deles disse ao amigo que estava deitado ao lado:

— Olha amigo, aquela estrela é muito linda. Eu gosto daquela.

E o outro falou:

— Aquela eu não gostei. Olhe aquela lá. Aquela sim é linda mesmo. Gostaria que ela descesse para cá para me pegar e me levar junto com ela.

Depois desta conversa dormiram.

Enquanto eles dormiam, a moça que era estrela desceu sem que o rapaz percebesse. Desceu e ficou junto, dormiu junto.



Por volta das 5 horas da manhã, quando o rapaz estava acordando, se virou e viu que tinha gente junto com ele. Então perguntou:

— Quem é você?

— Sou aquela que você disse ontem que queria que descesse aqui para buscar você, disse a moça.

O rapaz ficou admirado. E ela continuou:

— Eu descí para levar você. Eu gosto de você e você falou que gosta de mim.

Os rapazes haviam marcado uma hora para sair e pegar embira. A mãe do rapaz estava esperando o filho sair para essa tarefa, mas não o viu sair da casa dos adolescentes. Pediu então ao irmão menor:

— Vá lá chamar o teu irmão. Por que ele não saiu ainda?

Ele corre e diz ao irmão:

— Olhe mano, mamãe me mandou chamar você para ir agora comer alguma coisa e depois ir no mato pegar embira.

— Não, agora não dá para ir. Vou ficar aqui até mais tarde, disse o rapaz.

E o irmão menor voltou para a casa dele e contou para a mãe:

— Olhe mamãe, ele falou que não vai. Ele vai ficar.

— Vai lá de novo. Fala com ele para ir pegar embira que ele me disse que ia.

Então o irmão foi de novo e o rapaz falou:

— Não, eu não vou. Eu vou ficar aqui.

O irmão voltou para casa e contou para a mãe, que disse:

— Vai lá e veja se ele está sozinho. A mãe pensou diferente, desconfiou.

O irmão voltou à casa dos rapazes e retirou a esteira que antigamente servia de coberta e viu que havia uma moça com o irmão. Então correu para casa e contou à mãe o que tinha visto: que o irmão não estava sozinho, que havia uma moça com ele. A mãe então foi com o filho à casa dos rapazes.

Enquanto eles iam de casa para a casa dos jovens, a moça saiu dizendo ao rapaz.

— Vou na frente. Se a mãe vier, ela vai me conhecer. Eu vou para lá. Você vai neste rumo e lá tem um jatobá e lá perto tem uma árvore que parece um babaçu. A moça saiu e foi esperar no local combinado.



Harold Schultz

E o rapaz ficou sozinho. A mãe chegou e não disse nada, só tirou a esteira. Então disse:

— Como você está sozinho? Seu irmão falou que tinha gente.

— Não, estava sozinho. Ele viu errado. Se enganou pensando que tinha gente.

— Então ele está mentindo. Você está sozinho.

Então o rapaz disse à mãe:

— Arrume uma borduna pequena e um lanche para comer no mato. E saiu junto com o irmão pequeno que também levava uma borduna pequena.

Enquanto caminhavam, disse ao irmão:

— Quando chegarmos lá, você vai bater no tronco do babaçu cantando para ele crescer.

O rapaz subiu no tronco do babaçu e a moça disse ao menino que ele deveria bater cantando uuedepana, uuedepana para a árvore crescer.

E o babaçu foi crescendo até entrar lá no céu.

E aquele irmão pequeno batia chorando e também gritando, se sentia sozinho e não sabia como iria voltar para casa. Correu tanto que espantava os pássaros que voavam e assustavam mais ainda o menino.

Chegando em casa, o menino contou tudo à mãe, o que tinha acontecido com ele e que não havia falado mentira; que a moça estava lá esperando perto do jatobá.

Passados 5 anos, o rapaz voltou trazendo cará para a mãe, que a moça que era estrela havia mandado ele trazer para a mãe. O rapaz desceu e falou para os pais:

— É verdade que eu não vou estar mais aqui. Eu subi para o céu. Eu gostei de lá e por isso não vou voltar mais. Só voltei para avisar vocês que eu não vou estar mais aqui. O moço falou assim para os pais. Aí os pais ficaram sabendo.

É aqui que termina a história. A nossa lenda.



Esta lenda foi contada pelo professor Miguel, professor Xavante, a seus pequenos alunos xavantes na escola da Colônia São José do Sangradouro, em Poxoréu, Mato Grosso.



Contar e ouvir histórias é uma atividade sempre presente na rotina das crianças que freqüentam classes de pré-escola. Embora possam divergir sobre as razões de seu valor e sobre os objetivos que atende, todos os professores reconhecem que esta é uma atividade insubstituível. Estão de acordo que é bom para as crianças poder ouvir histórias, até porque é evidente, no cotidiano das classes, que crianças adoram histórias.

Com a palavra, os professores.



Antonio Tereza FRM

Relatório 1

A história do trepa-trepa que virou pé de feijão e da cai-xa-d'água que virou torre de Rapunzel.

A paixão das crianças por histórias e contos de fadas é notória desde o maternal. Mas em nosso Jardim I, o jogo simbólico em pleno auge, elas adquirem um apelo todo especial e a roda de histórias é uma atividade apreciadíssima pelas crianças e... por nós.

No primeiro semestre, quatro livros faziam furor: "João e o Pé de Feijão", "Quico", "Rapunzel" e "Bela Adormecida". Líamos e relíamos os quatro, sempre acrescentando mais detalhes. As crianças, na medida em que captavam mais o enredo das histórias, adiantavam, impacientes, as seqüências favoritas, cobravam certos por menores, e acabávamos criando com elas uma maneira bem particular de contar cada conto. Assim, a voz da bruxa de Rapunzel deveria ser bem estridente para que soasse ridícula e todos pudessem gargalhar; Joãozinho encara o gigante e lança um ' Bilu-Bilu-Tetéia antes de empreender sua descida. O príncipe da "Bela Adormecida" não poderia de forma alguma deixar de empunhar seu escudo e espada com valentia e "Quico", o ratinho que se arrepende de crescer, deveria parecer muito triste.

Conhecíamos a obra de Bruno Bettelheim, "A Psicanálise dos Contos de Fadas", e sabíamos que provavelmente algumas histórias ofereceriam um atrativo maior. E, de fato, a relação das crianças com as quatro citadas acima foi muito forte. Forte a ponto de servirem como alimento para os jogos dramáticos que surgiam espontaneamente no parque. E assim, por vários dias, o trepa-trepa "se transformou" num pé de feijão, e quando íamos para a caixa-d'água, a horta bem ali ao lado, ela só poderia ser a torre de Rapunzel.

Através da observação desta relação, fomos aventurando algumas hipóteses. Notamos que "Quico" era requisitado sempre que havia aniversários; durante a leitura de "João e o Pé de Feijão", para nossa surpresa, reparamos que as crianças se emocionavam mais — "Fecha os olhos, não olha agora" — no momento em que a mãe se zanga devido à troca da vaca pelos feijões mágicos. Voltamos a Bettelheim-. "Em vez de aprovar o primeiro ato de independência e iniciativa do filho, a troca da vaca pelas sementes, a mãe o ridiculariza, fica com raiva dele, bate nele, pior ainda, incorre no exerci-

cio de seu poder oral destruidor; como castigo pela demonstração de iniciativa, manda João para a cama sem comer."

Foi como se tivéssemos encontrado a chave do mistério. lavamos a eles "O Pequeno Polegar", o sucesso foi retumbante; o menorzinho é o mais esperto da família, salva os irmãos do gigante e os pais da pobreza. Ao ouvirem "Os Sete Corvos", não se identificaram com sete moleques endiabrados, tão infernais a ponto de levarem a mãe à "loucura", mas cuja ausência é profundamente sentida.

*Professoras Heloísa Brás de Oliveira Prieto e
Vânia Marincek
Classe de crianças de três a quatro anos de idade*





Helena Tassara FRM

Relatório 2 Roda de história

É um momento onde nossas relações estão permeadas de um clima muito afetivo.

A princípio foi muito desafiador, as crianças voltavam do parque agitadas e eu não conseguia estabelecer limites, era uma algazarra geral.

Não estava envolvida com a primeira história que contei para elas, pois não a tinha lido previamente e a história não era boa. Fiquei dividida entre conhecer o conteúdo da história e o interesse das crianças, o que só aumentou a confusão, que já era grande. Saí pensando no que fazer, depois lembrei como era bom quando minha avó contava-me histórias de fadas. Resolvi levar Rapunzele contei para eles, falei a respeito dos autores — os Irmãos Grimm. Houve um silêncio grande na classe, o interesse era geral. (...)

Acho que esta ponte que se estabeleceu entre nós e a escolha dos contos de fadas, apesar de parecer aleatória, faz muito sentido quando pensamos que os contos de fadas têm a peculiaridade de transportar as crianças para um universo fantástico e dentro dele trata os conflitos relacionados com abandonos, competitividade, autonomia e todo drama da turbulência humana, trazendo sempre uma solução de final feliz.

Professora Deborah Valverde

Classe de crianças de quatro a cinco anos de idade

Relatório 3 Roda de história

Esta roda é um momento que serve para acalmá-los da agitação do parque e também concentrá-los para a atividade em grupo. As histórias contadas são geralmente contos de fadas. Escolhemos estes por acreditarmos que estão repletos de magia que alimenta e aumenta o universo de representação das crianças, além de serem histórias enriquecedoras do vocabulário e da vivência.

Hoje em dia, nosso procedimento na história é de, geralmente, lê-la para as crianças. Digo hoje, pois durante algum tempo acreditávamos que a leitura seria cansativa. Qual não foi nossa surpre-

sa ao vermos que durante a leitura as crianças ficam atentas e não perdem uma linha do que foi dito. Isso não quer dizer que outras histórias não sejam contadas; seria um erro, pois estaríamos restringindo o universo de leitura e conhecimento das histórias. Deixamos isto claro para as crianças, quando estamos lendo e quando estamos contando sem ler.

Nesta roda, sentimos que o grupo queria um momento para conversar sobre a história contada. Mas como? Falando no meio da história? Não. Então conversamos com eles e decidimos que depois da história conversaríamos sempre sobre ela. Hoje, estas conversas servem também para compararmos as diferentes versões das histórias. Por exemplo: já lemos três versões da história de Rapunzel. Na primeira versão lida, a mãe de Rapunzel come rabanetes; na segunda, come cerejas -, e na terceira, come tomates. Desta maneira, acreditamos que estamos abrindo horizontes para as descobertas das crianças, mostrando a elas que até as histórias mudam dependendo do livro.

Professora Rita Couceiro de Oliveira
Classe de crianças de três a quatro anos de idade

Relatório 4 Roda de história

Durante o ano todo, tivemos uma grande diversidade de textos literários, passando por contos clássicos, populares, versos, trava-línguas e poesias.

Com isso, procurei colocá-los frente à diversidade e à potencialidade de expressão da língua, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade verbal e expressiva das crianças.

Partindo dessas idéias básicas, é que (...) procurei garantir um espaço diário para a leitura na sala — a roda de histórias.

Esta configurou-se como uma atividade privilegiada entre as outras tantas que temos, contando com grande concentração e organização do grupo, além da participação ativa das crianças na escolha do livro e no diálogo travado entre livro e leitor.

Quando uma história era muito curta, geralmente líamos mais de um livro na roda; porém, se a história era comprida, levávamos mais de uma roda para lê-la.



Antonieta Terra/FRM.



Assim, lemos diversos livros em capítulos, sempre retomando o que havia acontecido anteriormente para, então, dar continuidade à história.

As crianças, de modo geral, contribuíram muito trazendo livros de suas casas, e assim pudemos completar a leitura de coleções -. As Bruxas, Príncipes e Princesas; Os Gigantes; Os Dragões; Fadas, Duendes e Gnomos, e os Feiticeiros, todos muito apreciados pelas crianças (...)





Meu objetivo maior com esta atividade é despertar nas crianças o prazer pela leitura. E, quanto a isso, até agora não tenho indícios de que o caminho não seja esse. Acho que o grupo tem desenvolvido a resposta a essa questão com o interesse e a concentração demonstrados.

Uma brincadeira espontânea nascida no grupo também demonstra isso: enquanto percorro o parque, chamando todas as crianças para a roda, eles antecipam-se e rapidamente organizam um preâmbulo da roda de história: o caderno de desenhos de uma criança é escolhido para ser "contado", como se fosse um livro, pelas próprias crianças. Algumas vezes, é o próprio autor que a conta; na maioria das vezes, porém, são outras crianças que tentam dar uma continuidade aos desenhos feitos, criando personagens e fio condutor da narrativa. Recheada com muito humor, esta brincadeira tem sido o "trailer" das nossas rodas, tornando-as mais gostosas!

Professora Daniela Padovan
Classe de crianças de quatro
a cinco anos de idade

ERA UMA VEZ ANITO TENPO ATRASUMA MULHER É UM HOM
QUE SO MA VÃO TER UM GEMIO ELES RESARAVÃO MUITO
MAS O DESTINO NÃO QUERIA ATENDER OS PEDIDOS MAS UM DIA
OS GEMOS NASERÃO OS PAIS NÃO CABIAM DE FELICIDADE OS GEMIOS
ERÃO DUAS MENINAS MUITO BONITAS OS PAIS NÃO SE IMPORTAVAM DE SER
DUAS MENINAS ELES FIZERÃO ASIN UM DIA A MÃE DA PRA UMA E O PAI
DA DE MAMÁ DERA PRA OUTRA E LES RESOUVE RAO MORAR EM JANEIRA
POQUE DAÍ QUANDO OS GEMOS CRESER ECASARTERAM EM JANEIRA
E OS GEMOS CRESCE RAO E VIVE OFELIX PARA MUITO
TEPO TODOS FIM FIM FIM.

OS TRÊS
PORQUINHOS



Paulo, 5 anos



A forma de roda é privilegiada para atividades em grupo, por permitir igualdade de condições, de espaço, audição e visão para todos os seus elementos. Ela favorece a fluência das ações que a atividade envolve. Muitos professores têm usado a situação de roda para desenvolver diferentes atividades na classe. Principalmente nas pré-escolas, é comum encontrarmos algumas atividades de rotina realizadas em roda. Dentre estas atividades em roda, a mais generalizada é a **roda de histórias**.

É inegável que as histórias contribuem em muitos momentos e em diferentes aspectos da escolaridade infantil. Esses trechos de relatórios nos dão alguns exemplos de como os professores incorporam as histórias aos seus planejamentos de classe. Neles, podemos observar que os professores trabalham de acordo com o que pensam ser os aspectos privilegiados das relações história-aprendizagem e história-desenvolvimento. Vemos como alguns usam as histórias como "calmantes", apaziguadores da excitação das crianças em determinados momentos do dia; outros optam por histórias que possam "fornecer instrumentos" para a criança lidar com questões mentais que, do seu ponto de vista, a estejam mobilizando. Uma e outra são visões "terapêuticas" da função das histórias na vida escolar dos alunos.



A justificativa para este ponto de vista geralmente se funda numa leitura apressada de **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Neste livro, Bettelheim fala da importância dos contos de fadas na vida das crianças, a partir de uma análise da estrutura dos contos feita sob o ângulo da psicanálise. Esse trabalho vem sendo, nos últimos anos, uma fonte valiosa para os professores que se dedicam a pensar os significados que as rodas de contar histórias podem ter para as crianças na rotina escolar. Sua contribuição, contudo, vista por uma leitura apressada (ou equivocada) favoreceu o surgimento de "condutas psicanalíticas" entre os professores, que passaram a ver um espaço terapêutico nas "rodas-de-contar-contos-de-fadas". Penso que o trabalho de B. Bettelheim serve para informar os educadores sobre os aspectos do mundo mental infantil que participam no processo de desenvolvimento da criança, não para fazer pedagogia.

Um outro ponto de vista comum entre professores é o que chamarei de visão "acadêmica". Aqui, as histórias são vistas como **instrumentos** para aquisição de determinados conteúdos e habilidades, e para atingir determinados objetivos de desenvolvimento. As histórias serviriam para alimentar os jogos dramáticos, informar sobre língua escrita, trabalhar com a expressão corporal/gestual, desenvolver o vocabulário verbal, educar as crianças a ouvir histórias, ampliar o universo de representações, enriquecer as vivências na escola, etc... Essa visão, limitada ainda, relaciona as histórias a situações de desenvolvimento-aprendizagem, mas restringe sua função à de instrumento didático.

Tanto a visão "terapêutica" quanto a "acadêmica" costumam limitar o repertório das histórias a um elenco reduzido da literatura infantil: contos de fadas, fábulas e contos de autores contemporâneos. E, ao estabelecerem funções e objetivos também limitados para o seu convívio na classe, perdem de vista o lugar que as histórias devem ocupar no currículo escolar: o de uma **linguagem** a ser conhecida, descoberta nos aspectos que lhe são próprios (internos), e reconhecida como portadora de **inúmeras significações** (socioculturais, históricas, emocionais, lingüísticas, literárias).

SERÕES DE DONA BENTA



— Sinto uma comichão no cérebro — disse Pedrinho. Quero saber coisas. Quero saber tudo quanto há no mundo ...

A literatura é uma das produções humanas mais importantes para a formação das crianças, pois sua matéria é a palavra, o pensamento, as idéias e a imaginação — exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano.

*A Literatura Infantil, História,
Teoria, Análise*
Nelly N. Coelho

A questão não está em colocar as histórias apenas a serviço dos "conteúdos sérios", como apoio da aprendizagem ou do desenvolvimento; esse tipo de conduta, como vimos pelo relato de vários professores, não deixa de ter utilidade, de ser produtivo mas ele desperdiça "o leite" dessa linguagem tão rica de significações.

A questão é também a de o professor desenvolver e manter boas relações (até de prazer) com o mundo das histórias, para que tenha condições de selecionar as que forem mais adequadas à sua classe, escolher o momento da rotina que lhes será dedicado, descobrir o prazer de ser ouvinte e contador de histórias.



— Fritos, nada! — exclamou Emília. — Temos de tapear estes marcianos com todos os seus crocotós.

— Que tantos crocotós são esses, Emília? —olveu Narizinho.

— São as coisas esquisitas que eles têm pelo corpo e não posso adivinhar o que sejam. Crocotó é tudo que é empelotado ou espichadinho como os tais chicotes. Os marcianos são crocotosíssimos. Esses crocotós devem ser órgãos próprios deles aqui.

— E como vamos nos arranjar com gente assim!

— Eu dou jeito — declarou Emília — Vou descobrir os tais "aparelhos detectores" — e misturo tudo, arraso com eles.

Disse e fez. Meteu-se pelo palácio adentro na pista do ministro, o qual, depois de receber a ordem do rei, se encaminhara para o aparelho detector ali do palácio.

Era um maquinismo esquisito e incompreensível, mas Emília sabia que todas as máquinas têm um ponto comum: só funcionam quando estão com todas as peças perfeitinhas e no lugar. Uma que seja quebrada ou retirada, e já o funcionamento da máquina inteira não é o mesmo.

Pensando assim, Emília agarrou uma espécie de martelo e começou a martelar as peças mais delicadas, quebrando ou amassando as que pôde.

O pobre ministro, muito apavorado, via o amassamento das peças sem conseguir ver o autor do estrago, e tal foi a sua impressão que de súbito

Emília agarrou uma espécie de martelo e começou a martelar as peças...





As histórias que as amas-de-leite contavam para os filhos dos senhores marcaram profundamente sua formação

UM POUCO MAIS DE HISTÓRIA

Muitas pessoas, até mesmo professores, supõem que apenas as histórias de ficção são adequadas para se contar às crianças. Geralmente, também supõem que essas histórias devem pertencer à chamada literatura infantil ou infanto-juvenil. Outra suposição comum, às vezes associada às anteriores, é que as crianças só gostam de histórias de ficção.

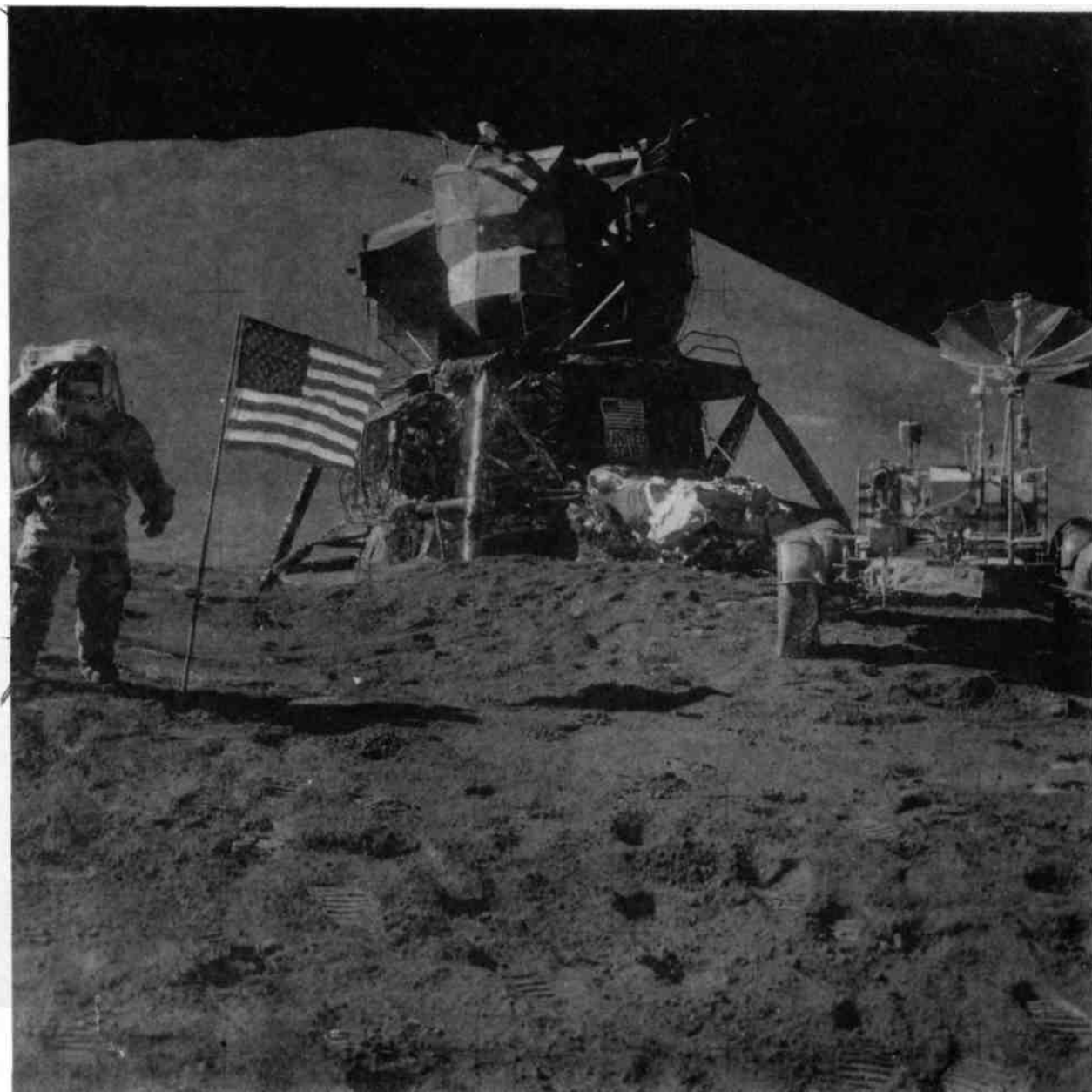
São apenas suposições.

Realmente, crianças gostam muito de histórias de ficção infantil, mas este gostar não é exclusivo. É comum vê-las encantadas com os relatos do cotidiano da vida dos professores, dos pais ou de outras crianças, com histórias do tempo em que não tinham nascido, de como era a vida no tempo dos avós, de como vivem os índios, os povos em outros países, etc...

O que acontece, geralmente, é que não se leva em conta o fato de que a separação entre **história de ficção** e **história real** envolve conceitos (verdade, real, irrealidade) que a criança não tem condições de formular ou entender, conceitos dos quais ela tenta se aproximar quando procura estabelecer o que "é de verdade" e o que "é de brincadeira" (sabemos que durante boa parte da infância, a validade desses conceitos fica subordinada à opinião dos adultos). Por isso, é comum os pequenos tomarem os relatos de contos de fadas como a mais pura expressão da realidade ("aconteceu de verdade") e relatos de fatos de sua história pessoal, dos quais não se lembram, como pura ficção ("de brincadeira").







Se levarmos isso em conta, veremos que o repertório de histórias a contar na escola pode ser amplo, envolvendo, além de obras literárias nacionais e estrangeiras, as histórias fantásticas veiculadas pela tradição oral das comunidades, as histórias sobre a História da comunidade, do Estado ou do país, as histórias ligadas à tradição de outras culturas, as histórias da História de outras civilizações, etc.

Assim, as histórias podem ser, além de um espaço amplo de significações aberto às emoções, ao sonho e à imaginação, um lugar favorável ao desenvolvimento do conhecimento social e à construção de conceitos, tais como os de cultura, civilização e tempo histórico, durante toda a infância.

Os exemplos que mais se aproximam desta visão — que parece ser a mais adequada sobre o lugar das histórias na vida escolar das crianças — são os da professora Daniela Padovan e do professor Miguel da reserva Xavante. Um e outro partilham com os alunos seus repertórios pessoais, produtos do espaço sociocultural em que vivem, com propriedade, sabedoria e prazer.

São muitas as histórias que se pode contar às crianças



MIGUEL — UM BOM EXEMPLO DE PROFESSOR-CONTADOR DE HISTÓRIAS



Miguel, ao contar a *Lenda da Estrela*, nos dá um exemplo precioso do que é um **bom contador** de histórias. E nos conta uma história que é um exemplo precioso do que é uma **boa história**.

Miguel, com certeza, é um bom professor. Ficamos sabendo disso depois de tê-lo visto, com suas crianças, na escola Xavante. Ele nos falou sobre as crianças, as coisas de que gostam, e sobre como ele se relaciona com elas e seu gosto: "As crianças gostam de história e eu conto para elas as lendas do nosso povo, que aprendemos com os velhos". E também pela forma como conta sua lenda, pela forma como se relaciona com ela. Ele leva a sério o fato de estar relatando um pedaço da cultura de seu povo; aquilo não é brincadeira, engraçado, "coisa para criança". É uma expressão do seu respeito pelas crianças. Ele, o professor, ao contar uma lenda, está transmitindo conhecimentos sobre sua cultura aos seus alunos; está dando a conhecer parte do mundo de significados que organizam as relações entre os indivíduos de seu povo. Ele sabe que **uma roda para contar lendas é uma situação de aprendizagem**. E isso nos faz supor que ele sabe que é **responsável por boas situações de aprendizagem**.

Sua conduta durante o relato é perfeita, exemplar. Não atribui intenções aos personagens. Gesticula apenas o indispensável para a compreensão do que vai dizendo. Não interpreta as situações que descreve. Só abandona o texto da lenda para dar explicações paralelas, quando as julga indispensáveis à compreensão (que havia a casa dos jovens, o que é embira, o que o canto dizia em Xavante). Sua voz guarda a solenidade necessária, o respeito à tradição e aos ouvintes. A lenda nos é apresentada como uma grande significante que o ouvinte é convidado a preencher de significações, não importa quais. É precisamente isso que é bom para as crianças encontrar nas histórias.

São histórias como essa lenda contada por Miguel que agradam mais aos pequenos, porque falam de coisas muito próximas às vivências internas (mentais) e externas (culturais) do seu cotidiano: falam de relações familiares e dos sentimentos contraditórios que elas envolvem; falam de aspectos da estrutura social elementar que organiza o espaço cultural em que vivem.



!E acabou a história!

13. NÚMEROS E ALGARISMOS



As crianças estão em contato com a cultura muito antes de que a escola a transmita de forma organizada: a aprendizagem escolar não parte nunca do zero. Ela é sempre precedida pelas idéias que a criança já construiu acerca dos objetos que busca conhecer. Assim, antes de chegar à escola, a criança terá tido oportunidade de lidar com situações aritméticas, elaborando certas hipóteses a respeito de quantidades e de suas possíveis representações.

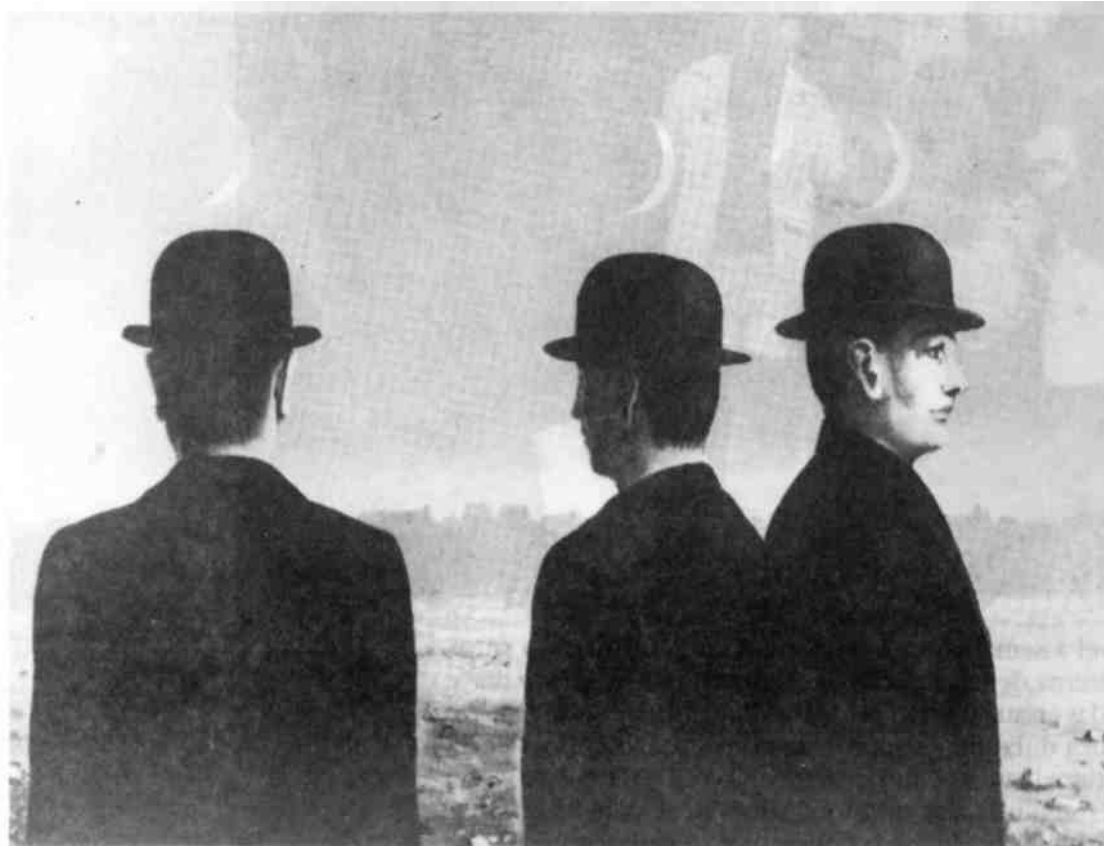


É notável a semelhança que existe entre a história do surgimento do sistema de numeração decimal utilizado hoje em dia e as condutas das crianças relativas ao uso da aritmética e ao registro de quantidades durante o seu processo de desenvolvimento. Observar estas semelhanças é um instrumento útil para que se possa compreender algumas das questões aritméticas com as quais as crianças defrontam em sua vida cotidiana e, posteriormente, na escola.

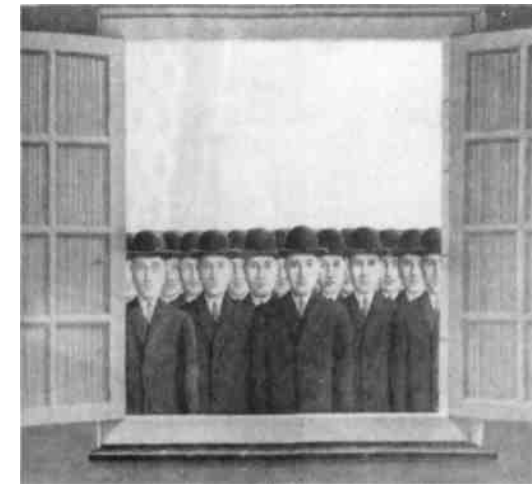
A naturalidade e a familiaridade com que utilizamos os algarismos (também chamados numerais ou dígitos) fazem com que tenhamos a sensação de que eles pertenceram desde sempre à Humanidade. No entanto, os algarismos são uma grande invenção, assim como a roda ou o arado. Eles não apareceram bruscamente, nem surgiram do esforço de um "inventor genial". Tiveram uma origem e uma história, sendo fruto de um longo processo.

Rastreando a origem dos sistemas de numeração, teremos que recuar muito atrás, na época pré-histórica. Desde o momento em que o homem começou a pensar, provavelmente foi se dando conta das relações quantitativas que havia entre os objetos que o rodeavam. A primeira noção de número que o homem teve consistia numa percepção imediata da quantidade de objetos que compunham um determinado conjunto, avaliada apenas com uma breve olhada.

Esta quantidade seria percebida como uma das qualidades do conjunto de objetos, tal como sua forma ou cor. Entretanto, esta percepção, também chamada "numerosidade", não permitia aos homens primitivos avaliar quantidades superiores a três ou quatro elementos. Quantidades grandes eram então consideradas "muito", quantidades menores, "pouco"; eram feitas estimativas, sem relação com o número exato de elementos.



A Obra Prima ou Os Mistérios do Horizonte, René Magritte



O Mês da Vindimia, René Magritte

Um ponto crucial na história da matemática humana surgiu quando foram necessários mais padrões; quando foi preciso algo mais do que apenas olhar para dentro de uma caverna para ter certeza de que os dois filhos estavam presentes, ou uma vistória no depósito de machados de pedra para certificar-se de que lá continuavam os quatro machados de reserva.

No Mundo dos Números
Isaac Asimov



Hillary G. Bailey

Em um momento posterior, o homem descobriu a forma de dominar e registrar as quantidades por meio do **princípio de correspondência**.

Com o auxílio de materiais de todo tipo (pedras, conchas, ossinhos, frutos secos, gravetos, incisões em ossos ou no tronco das árvores), ou com o auxílio do próprio corpo (os dedos da mão), o homem fazia corresponder a cada um dos objetos a ser contado um elemento que ele utilizava como auxiliar.

Por exemplo, se a pessoa quisesse registrar quantos animais tinha, ou se quisesse trocá-los, utilizava uma bolsa contendo bolinhas feitas de argila — cada bolinha equivalendo a um animal.

O princípio de correspondência um a um utilizado pelos homens durante muitos séculos permitia exprimir a quantidade de ¹ objetos. No entanto, eles não tinham ainda a noção de número.

A noção abstrata de número foi se desenvolvendo lentamente, pela prática diária de contagens: os pastores tinham que contar cotidianamente os seus rebanhos, as terras passaram a ser medidas quando cultivadas, o produto da agricultura era quantificado. Para facilitar estas contagens, os homens construíram séries numéricas em que as quantidades eram colocadas em ordem crescente, ou decrescente, com um intervalo regular entre cada elemento da série.

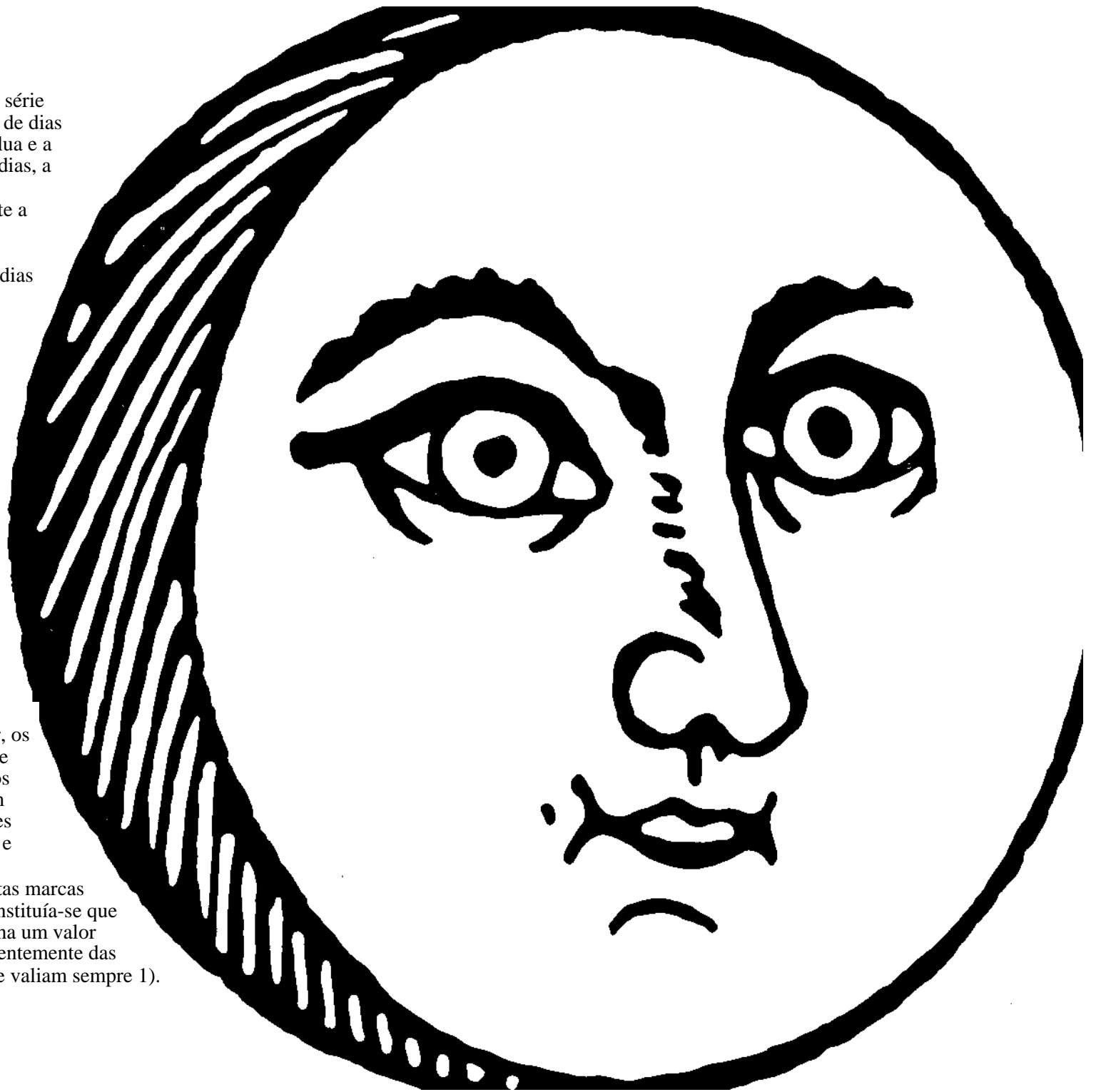


Um exemplo de série numérica é o número de dias existentes entre uma lua e a seguinte: a cada sete dias, a lua passa de nova a crescente, de crescente a cheia, de cheia a minguante, de tal maneira que após 28 dias vemos novamente a lua nova.

Com a serie numérica, o homem encontrou maneiras mais econômicas de fazer cálculos: não seria mais necessário contar os elementos um a um. Bastava contar aqueles de uma série e utilizar este resultado para calcular o numero de séries iguais à primeira.

Em lugar de usar tantas bolinhas de barro quantos animais a representar, os homens passaram a se utilizar de vários tipos de marcas que faziam corresponder a valores numéricos diferentes e bem determinados

Cunhando-se estas marcas em fôrmas de barro, instituía-se que cada forma destas tinha um valor convencional (diferentemente das bolinhas de barro, que valiam sempre 1).



Hoje em dia, as moedas mantêm função semelhante à das antigas fôrmas de barro: embora cada moeda seja um único objeto, ela tem diversos valores a depender da inscrição nela cunhada.

Pode-se observar que as crianças pequenas apreciam as moedas independentemente de seu valor. Ficam felizes ao receber, por exemplo, três notas de um cruzado novo, ao passo que uma criança maior terá muito mais satisfação recebendo uma única nota de cinco cruzados novos, pois sabe que embora sendo um único objeto tem valor muito maior que as três notas recebidas pela criança menor.

Pode-se também observar crianças pequenas contando dinheiro, como se cada nota tivesse sempre o valor 1, independentemente do que nela está inscrito.



—Sabe, mamãe, hoje eu vi no ônibus um menino que contava dinheiro assim: um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros ...

—Sim, Pedro, e como é que ele deveria contar seu dinheiro?

—Ah, ele deveria ver que uma nota de mil cruzados com outra de quinhentos cruzados dá mil e quinhentos cruzados, e não dois dinheiros.

Pedro Caetano, 8 anos



Os homens perceberam que as séries numéricas criadas facilitavam seus cálculos. Se a cada série fosse dado um nome (dúzia, por exemplo) correspondente a um determinado valor (doze), isto poderia tornar ainda mais econômicos os seus cálculos. Assim se constituiu o princípio de base.

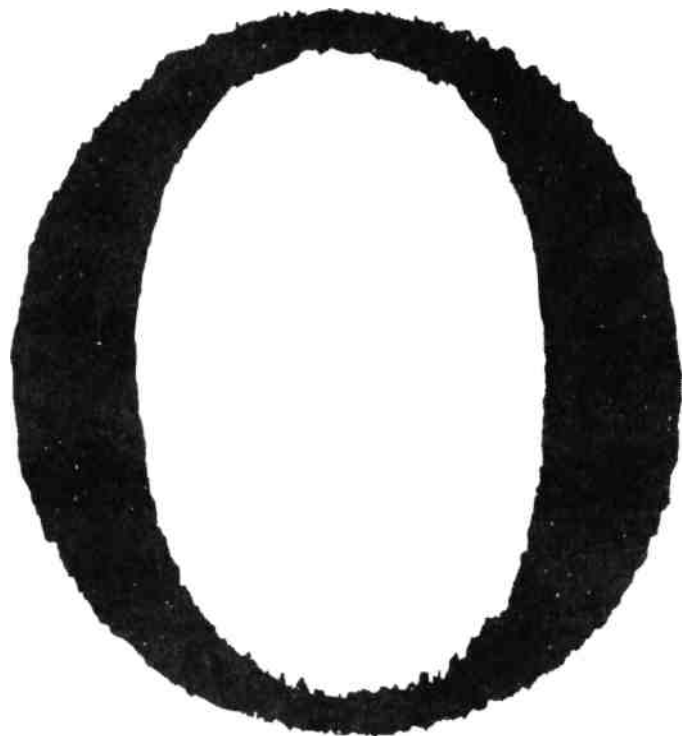
A base mais utilizada em toda a história da numeração é a base dez. Isto se deve a uma tendência do homem de utilizar as mãos, que funcionam naturalmente como máquina de cálculo.

Utilizando-se um símbolo para cada dedo das mãos, e um símbolo diferente para a quantidade correspondente a todos os dedos das mãos (dez), a contagem e o registro das quantidades contadas puderam ser bastante simplificados.

Os símbolos utilizados hoje em dia são chamados algarismos árabes por terem sido inventados pelos árabes.



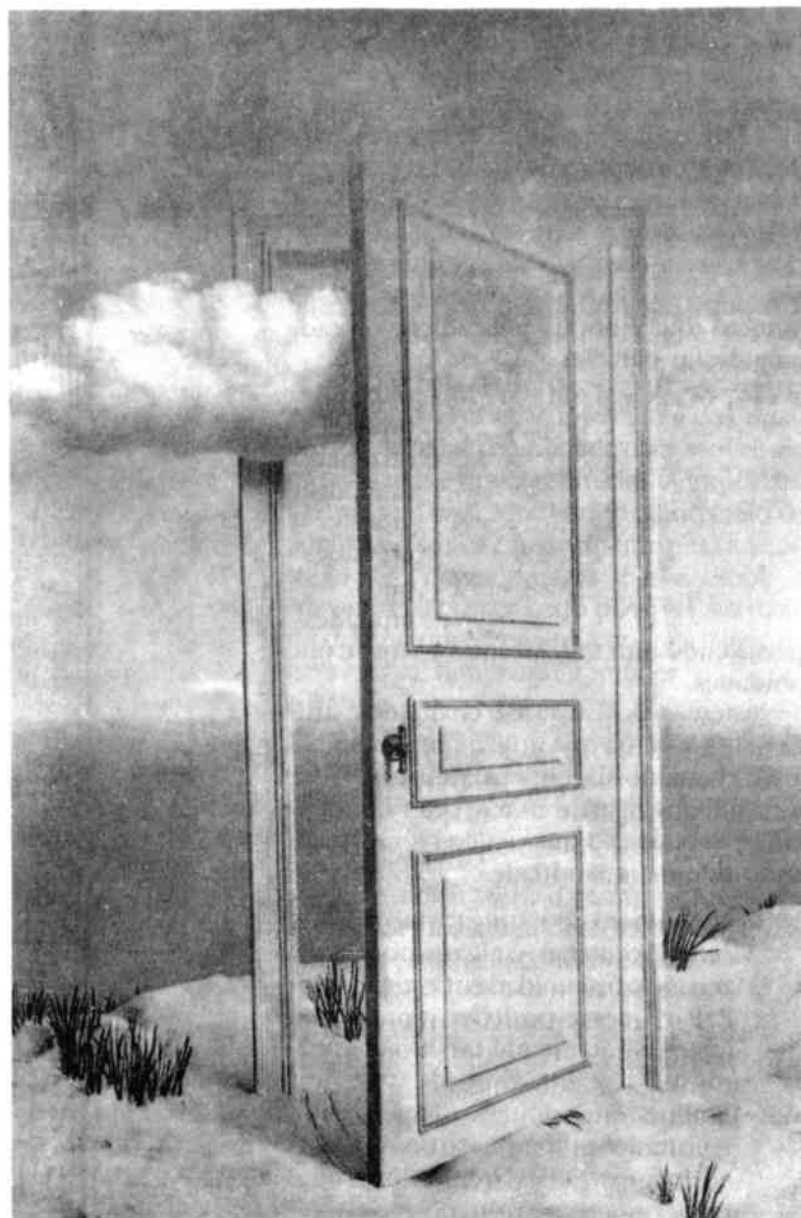
D. Wodwischersky



Durante milhares de anos, não houve a necessidade de representar uma quantidade inexistente. Porém, com a utilização do princípio de base, esta necessidade surgiu.

Com a série de algarismos 1,2,3,4,5,6,7, 8e9, como faríamos para representar uma quantidade de dez elementos? Usando o princípio de base, poderíamos trocar estes dez elementos por **uma dezena**. Tínhamos o 1, mas não a possibilidade de representar, com os nossos algarismos arábicos, uma dezena. O zero veio solucionar esta questão.

A descoberta do zero (0) constituiu a etapa decisiva de uma evolução sem a qual não se poderia imaginar o progresso das matemáticas, das ciências e das técnicas modernas. Registros do 0, tal como o conhecemos hoje, existem no sistema de numeração utilizado pelos hindus desde o século **VIII** da nossa era.



A Vitória, René Magritte

Muitos foram os sistemas de numeração com fundamentos no princípio de base construídos pela humanidade ao longo de sua história.

Por exemplo, para representar a quantidade oito mil duzentas e vinte e oito, os romanos escreviam MMMMMMMMCCXXVIII, onde cada M representa mil unidades; cada C uma centena; cada X uma dezena; o V cinco unidades e o I uma unidade. O número total é obtido pela adição de cada uma destas parcelas: M + M + M + M + M + M + M + M - oito mil

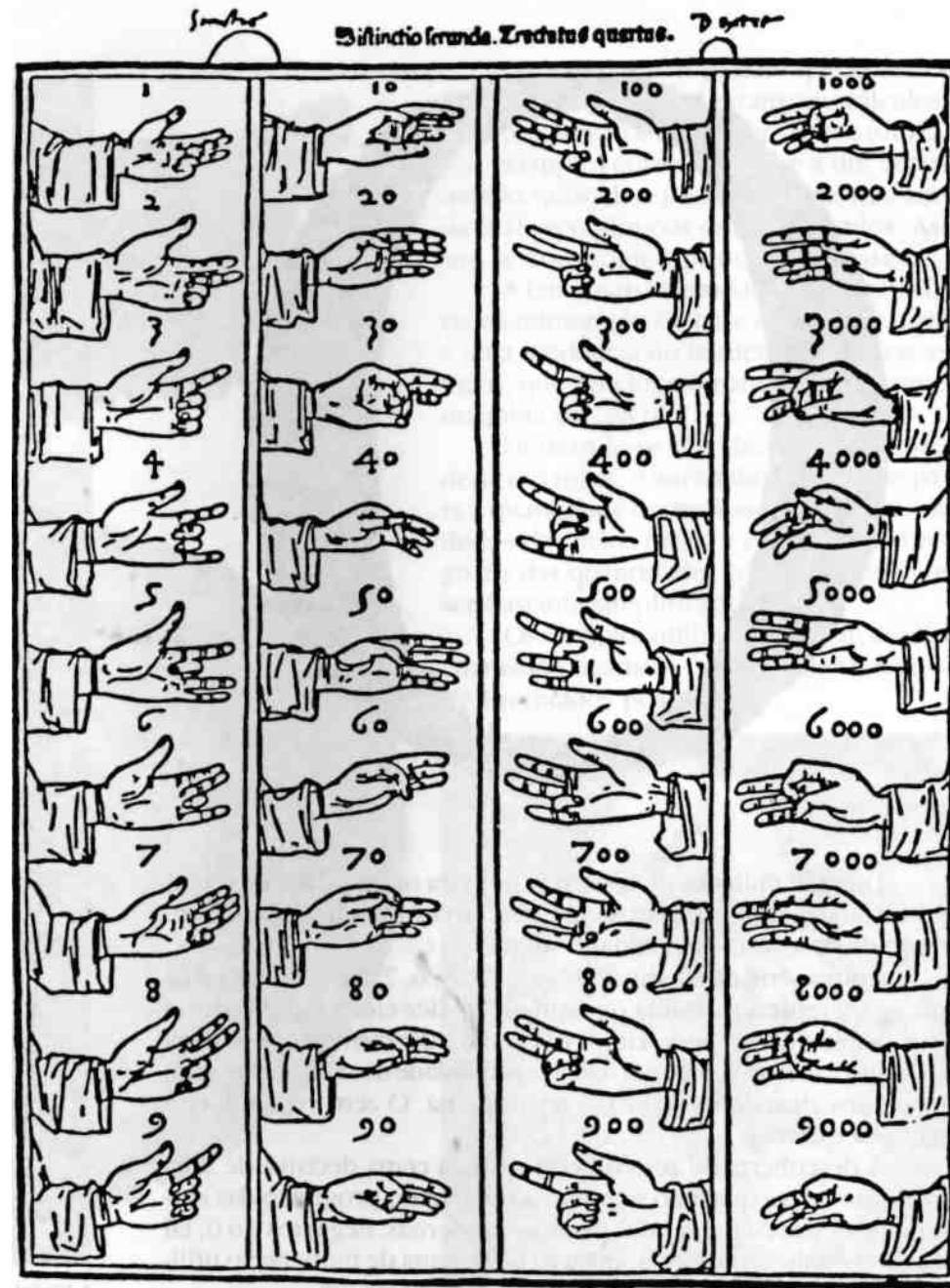
unidades C + C -
duzentas unidades
X + X - vinte
unidades
V + I + I + I - oito
unidades

perfazendo oito mil duzentas e vinte e oito unidades.

Sistemas deste tipo são chamados **aditivos**. O sistema que utilizamos atualmente é o chamado **sistema posicional**. Nele, cada um dos algarismos tem seu valor definido pela posição que ocupa na representação de uma quantidade.

286 - No número 286, o algarismo 2 representa 2 centenas, o algarismo 8, 8 dezenas e o 6, 6 unidades. Os algarismos 2, 8 e 6, nestas posições, representam assim a quantidade de 286 elementos, ou seja, 286 unidades.

862 - Embora estes números tenham sido registrados utilizando-se dos mesmos algarismos, 2, 8 e 6 têm valores diferentes por estarem em posições diferentes.



Representação de quantidades com o uso dos dedos. *Summa de Arithmetica*, do matemático italiano Luca Pacioli, Veneza, 1494



O sistema de numeração posicional de base 10 é uma criação intelectual da humanidade de máxima utilidade para conceituar quantidades e operar com elas. A importância que tem para o indivíduo como meio de adaptação social e instrumento para a aquisição de conhecimentos leva a escola a transmiti-lo o mais cedo possível, ao mesmo tempo que se ensina à criança a linguagem escrita. Entretanto, aprender "os números" não é fácil. Ainda que sejam capazes de aplicar o sistema numérico de forma mecânica, a maioria das crianças não chega a compreender por que e como se combinam os diferentes algarismos que representam uma quantidade.

A luz da história da numeração, pode-se entender mais facilmente as condutas das crianças relativas aos números.

CONSTRUINDO O CONCEITO DE NÚMERO

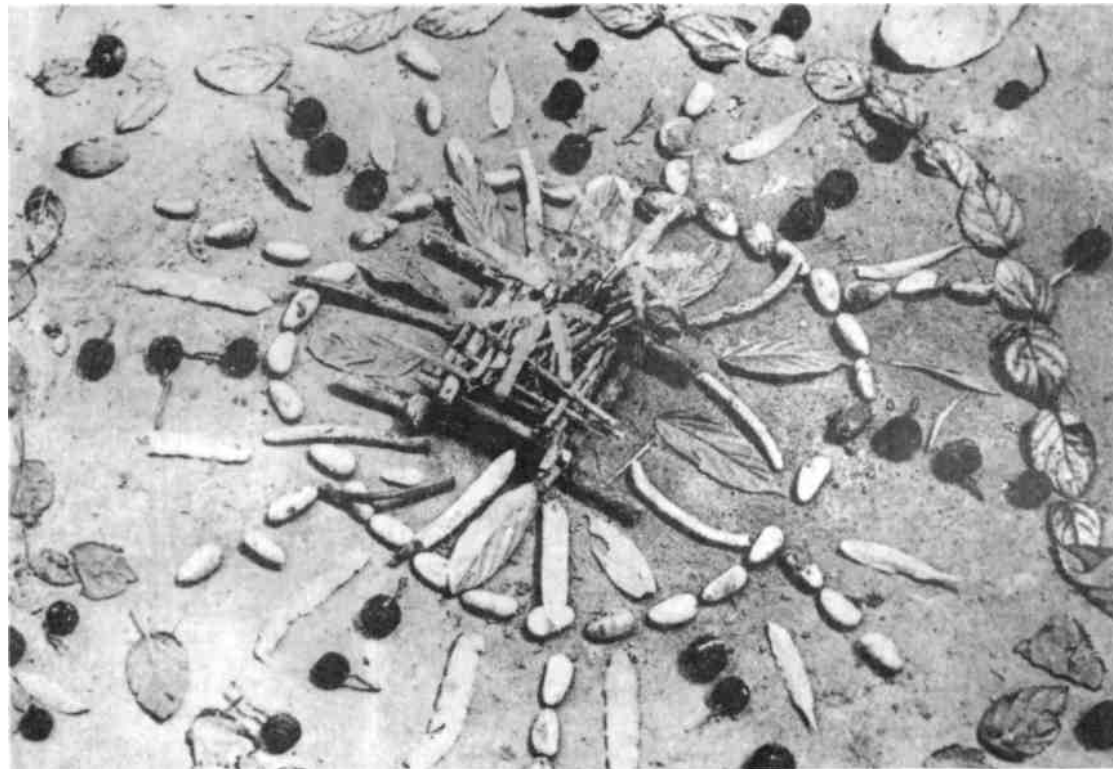
Desde a mais tenra idade, as crianças pequenas estão habituadas a "fazer contas". Quando dividem balas com os amigos, trocam figurinhas, jogam bola de gude, vão à venda comprar alguma coisa para a mãe, estão certamente quantificando e fazendo cálculos mentais.

A palavra cálculo origina-se do latim "calculus", que significa "pedra" — a Humanidade usou pedrinhas para indicar números, e por isto dizemos que estamos calculando, quando manejamos números.

As crianças conseguem fazer estimativas de pequenas quantidades (por esta ra-

zão os números de 1 a 6 são chamados perceptuais), comparam estas quantidades e fazem operações entre elas. No entanto, com quantidades iguais ou maiores do que 6, falham em tentativas de resolver questões simples como, por exemplo, fazer uma leitura do dado e concluir que seis (6) é composto ... de três (3) mais três (3)

Para quantidades maiores, as crianças necessitariam de outros instrumentos de cálculo, basicamente envolvendo registros, já que se torna muito difícil armazenar na mente grandes quantidades.



Podemos observar como, em geral, sabem contar muito bem até dez: um, dois, três, quatro... até dez. Em verdade, recitam a seqüência, como poderiam recitar "Bata-tinha quando nasce, se esparrama pelo chão...", sem que os Algarismos recitados estejam recheados de significado. É fácil verificar isto, por exemplo, nas seguintes situações:

— uma criança conta o número de pessoas presentes na sala de aula; nem sempre faz corresponder uma criança a cada dígito recitado (não há, neste caso, sequer uma correspondência um a um); muitas vezes, conta novamente a criança pela qual começou a contagem e esquece de contar a si mesma, o que nos mostra que ela não consegue ainda ordenar os elementos a serem contados, estabelecendo quem é o primeiro, qual o último, quais já foram contados, etc.;

— as crianças contam um conjunto de objetos, por exemplo, dando "nome de batismo" a cada ficha contada:

1 2 3 4 5 6 7 8
o o o o o o o o

Quando o professor pergunta "Onde tem seis fichas?", a criança aponta a sexta ficha, como se dissesse: "Aqui, esta é a seis", assim como poderia chamar-se Maria.

Não percebe que quaisquer seis das oito fichas, quando agrupadas seis a seis, podem ser referidas pelo Algarismo seis; as oito fichas incluem quaisquer seis fichas, não representando apenas a sexta ficha, a seis, a Maria.



As crianças falham na contagem de quantidades maiores por duas razões: 1 ?) para elas, as quantidades variam a depender da maneira em que estiverem dispostas. Assim, uma criança pequena pode acreditar que quatro bolinhas dispostas como se estivessem nos quatro vértices de um quadrado (::) representam uma quantidade diferente daquela representada pelas mesmas quatro bolinhas enfileiradas (....). A criança pode argumentar que há mais bolinhas na fileira do que no quadrado "porque a fileira é mais comprida".

Isto significa que, para as crianças, não é possível pensar em quantidades sem pensar em objetos a elas associados: quatro tem de ser quatro coisas. No fundo, ela ainda não "sabe" o que é quatro; 2?) no seu entender, as quantidades não estão incluídas umas dentro das outras. Elas não compreendem que dentro de oito unidades há também seis unidades; que nestas seis há outras três, e assim por diante.

Ordenar os objetos para contá-los (a criança não precisa ordená-los espacialmente, basta que os organize mentalmente) não garante que a criança considere cada objeto contado dentro do todo que os integra. Esta integração é garantida pela inclusão hierárquica — a qual permitirá à criança ver que o oito está incluído no dez, o seis em oito e também no dez — por implicação, e assim por diante.

Quando as crianças concluem que as quantidades são as mesmas, independentemente de como estejam dispostas, e que estão incluídas umas dentro das outras, levando em consideração estas duas questões simultaneamente, elas têm o conceito de número, o qual permitirá que façam cálculos mais complicados do que os realizados perceptualmente, que nem sempre são muito exatos.

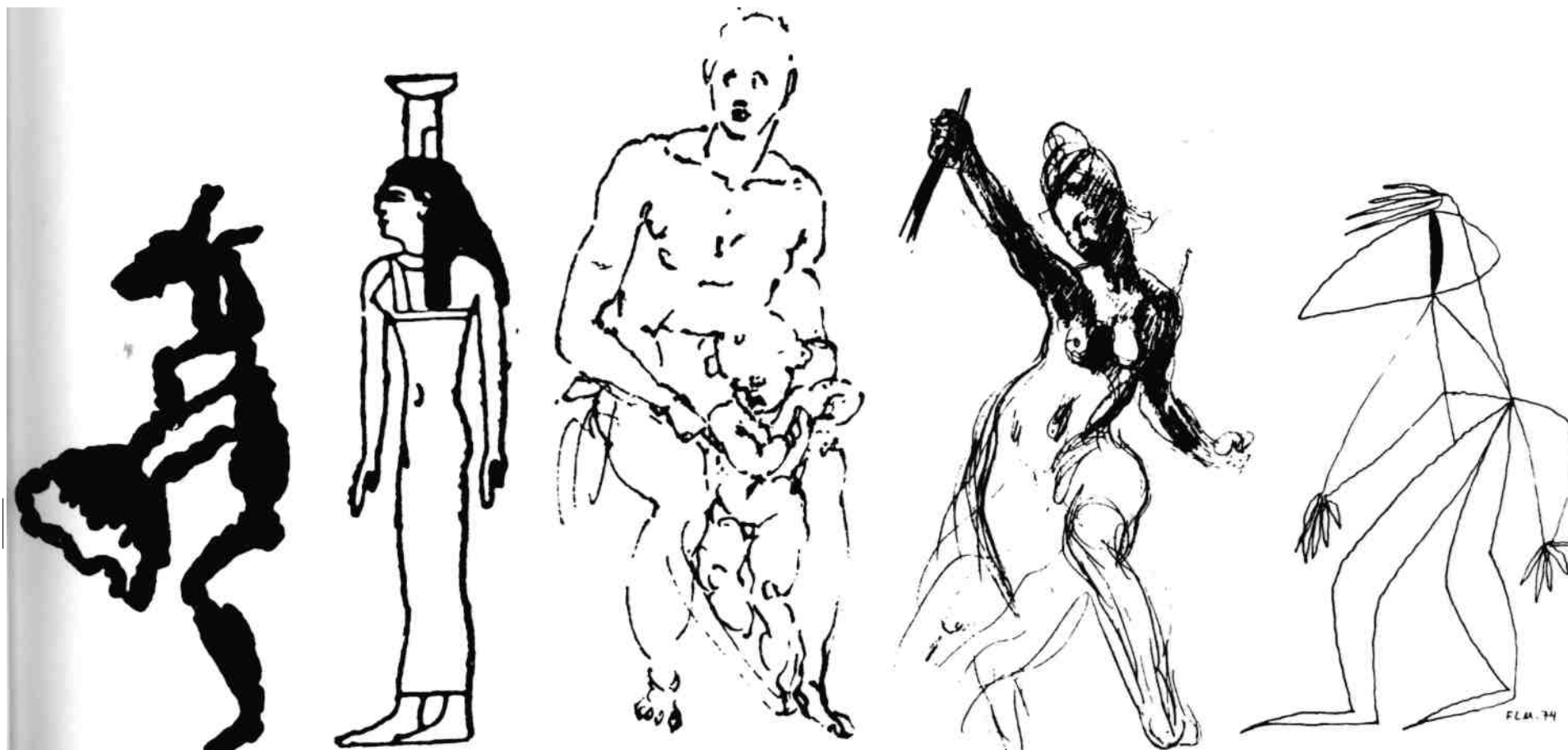


A Loucura da Grandeza, René Magritte

Temos assim caracterizados os dois aspectos da questão do número: o conceito (de número) não é derivável dos objetos, e o desenho dos algarismos não garante o conceito de número.


O conceito de número não pode ser ensinado, é uma idéia construída por cada sujeito a partir de relações entre quantidades.

Internamente, a criança construirá o conceito. Externamente, terá que se ver com a Aritmética, objeto social de conhecimento construído pelos homens ao longo de sua história.



14. ARITMÉTICA NA PRÉ-ESCOLA





Sou uma coisa que pensa
Meditações
Descartes

Com a visão, podemos olhar uma coleção de objetos e avaliar a sua quantidade. No entanto, se a quantidade for grande, não podemos precisar o número de objetos nela contidos. Para encontrar este número, necessitamos colocar os objetos em algum tipo de ordem e realizar uma contagem, tendo a noção de que cada objeto contado faz parte de um todo e que este todo é composto por cada uma das partes. Ao realizar esta operação, estamos lidando com o conceito de número.

B *allegro molto (metalico/dolce, a piacere)*

gt.1

f sempre

gt.2

tp.

O conceito de número é uma síntese de diversas combinações entre quantidades. É como uma essência, um extrato. Depois que a pessoa realiza esta síntese o extrato resultante pode ser desdobrado, misturado, ampliado, dando ao seu portador o poder de realizar operações muito simples como somar e subtrair. Permite que se realizem encaixes, como por exemplo saber que numa ni-

nhada de nove cachorrinhos, cinco são machos, quatro são fêmeas e que todos são cachorrinhos, filhos de uma mesma cadela, embora tenham pêlos de cores diferentes. E permite ainda que se calculem coisas menos simples como, por exemplo, o tempo que um foguete levará para chegar à Lua a uma dada velocidade. A apropriação do conceito de número permite à namorada, aflita com o atraso de seu namorado, ler as horas no relógio e, assim, avaliar a extensão de seu atraso.

O conceito de número é uma síntese que a pessoa faz em sua mente. Não é ensinável, é construído por cada pessoa nas relações que esta faz entre quantidades.

C *col "wa-ua"*

gt.1

gt.2

tp.

3

ff

ff col "wa-ua"

f

As crianças pequenas não construíram ainda o conceito de número, e não se pode ensinar a elas como fazê-lo. Este conceito vai sendo construído aos poucos em situações cotidianas em que as crianças realizam operações aritméticas: ao fazer cálculos para a compra de balas na venda, por exemplo, ao conferir o troco na compra de figurinhas na banca de jornal. A pré-escola deve, no entanto, oferecer às crianças pequenas situações em que elas possam pensar em questões que as levem progressivamente à construção deste conceito, listas de questões pertencem à Aritmética, que é a parte da Matemática que investiga as propriedades mais simples dos números inteiros (1,8.26, etc.) e fracionários (1/2, V. 1,0,86, etc.).

O professor pode colocar as crianças em situações aritmetizáveis, onde elas façam quantificações (contar quantos elementos há numa determinada coleção), façam comparações entre quantidades (como "maior do que", "menor do que", "igual a") e realizem operações simples entre as quantidades (como adição, subtração, divisão e multiplicação).

Cabe à pré-escola organizar atividades onde as crianças quantifiquem, registrem, comparem, enfim, operem com as quantidades.

É necessário conhecer o que cada criança já sabe. Aquilo que ela já construiu em sua experiência aritmética prévia, anterior à chegada à escola. Partindo também de sua própria experiência aritmética, o professor pode localizar-se em relação à Aritmética enquanto objeto de conhecimento e verificar em que ponto da construção deste conhecimento estão as crianças.

Objetos socioculturais são conjuntos de conhecimentos construídos pelos homens em sociedade, através da história.

Estes objetos, como por exemplo a Aritmética, a Língua Escrita, a Física e a Música têm propriedades que podem ser observadas sem mais intermediários que as capacidades cognitivas do sujeito. Têm também outras propriedades que só podem ser observadas a partir de informações específicas. Neste sentido, a mediação social — como informações fornecidas pelo professor ou pelo grupo de crianças de uma classe — é imprescindível para o aprendizado significativo destes objetos.

A partir daí, o professor poderá conceber atividades pedagógicas para seus alunos — no âmbito da pré-escola — que serão estratégicas em relação aos objetivos de ensino-aprendizagem a que ele se propõe.

Com a observação, o registro, a avaliação e análise permanentes do que está ocorrendo ao longo do processo de aprendizagem, o professor poderá ir formulando as atividades subseqüentes que, incorporando o que as crianças já sabem, levem-nas a avançar cada vez mais neste conhecimento.

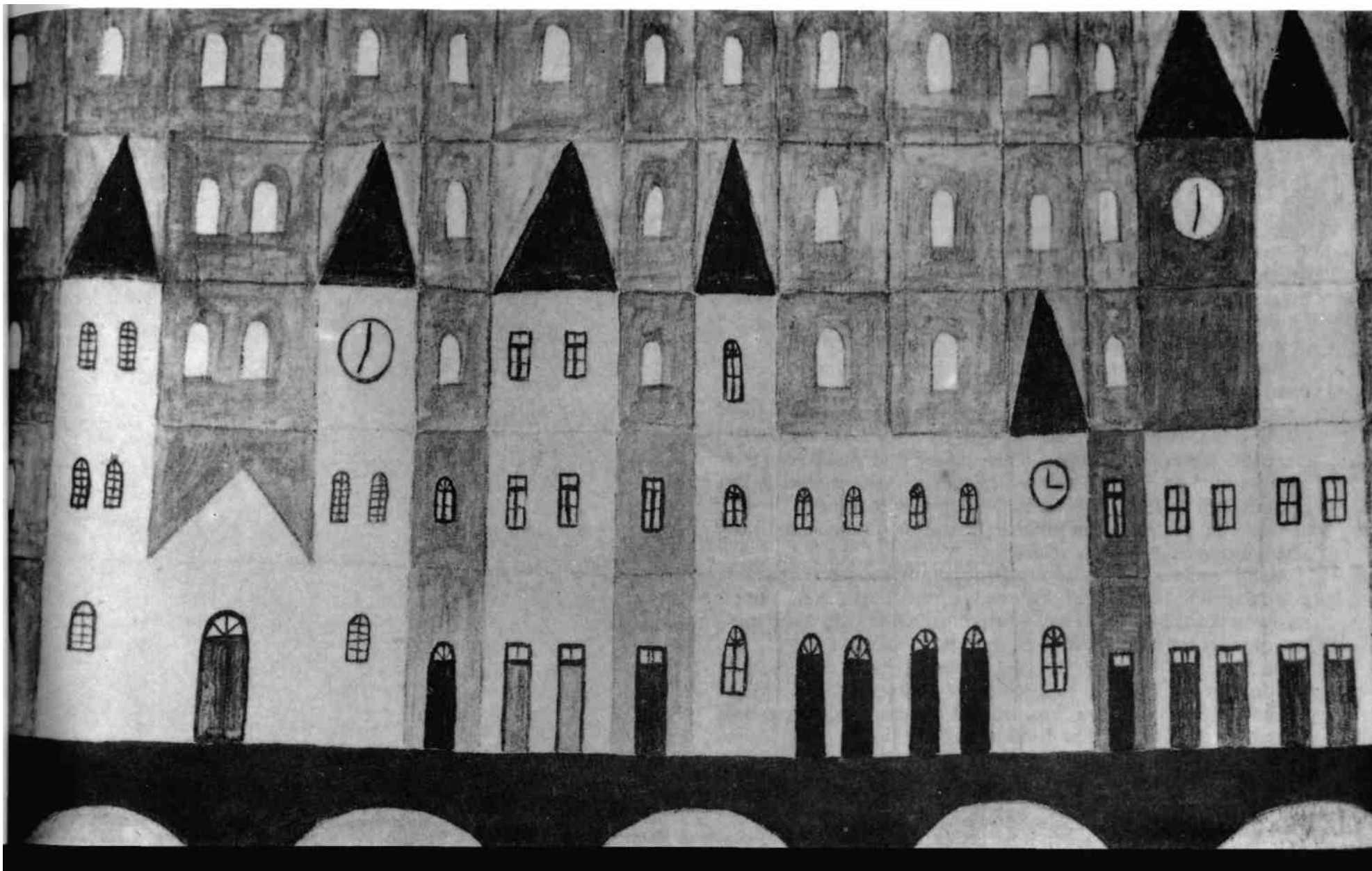


Relações lógico-matemáticas como a classificação e a seriação são realizadas por todas as pessoas em todas as situações que envolvem o pensamento e não apenas naquelas diretamente relacionadas à matemática.

Estas relações realizam-se inteiramente no desenvolvi-

mento da forma de pensar de cada pessoa. Neste sentido, não são conteúdos nem podem ser ensinadas na escola por intermédio de atividades específicas.

O conteúdo a ser ensinado na pré-escola é a Aritmética e o desenvolvimento da aprendizagem.



Exporemos a seguir três exemplos de situações de aprendizagem nas quais as crianças podem construir e exercer seu pensamento aritmético.

O primeiro exemplo refere-se a situações do cotidiano da classe; nelas, solicita-se das crianças que resolvam determinadas questões:

a) Distribuição de material

Suponhamos que em uma determinada classe, crianças de 5 a 6 anos de idade estejam prestes a iniciar uma atividade de Língua Escrita. O professor poderá sortear dois ajudantes que o auxiliem na distribuição de material. A estes ajudantes, o professor poderá propor a seguinte questão:

"De quantos lápis e borrachas necessitaremos para que cada criança receba um de cada?"

Os auxiliares poderão utilizar diversas estratégias para resolver esta questão—desde distribuir um lápis e em seguida uma borracha para cada colega e depois tentar contar o total, até contar o número total de crianças, contar um número equivalente de lápis, outro de borrachas, e só então realizar a distribuição.

A questão poderá ser modificada à medida que seus desafios sejam ultrapassados pelas crianças.

Assim, uma variação no modo de distribuir e contar o material poderá ser feita como segue: "se precisarmos de apenas duas borrachas em cada mesa e se estivermos trabalhando com cinco mesas, quantas borrachas serão necessárias no total?"

Quando duas ou mais crianças estão encarregadas da distribuição do material, elas podem discutir e ir resolvendo as questões, fazendo operações entre as quantidades. No caso deste exemplo, operações de soma e de multiplicação.



b) Lista de chamada

Ao solicitar às crianças que procedam à contagem de quantas crianças vieram à escola naquele dia, quantas faltaram, quantas

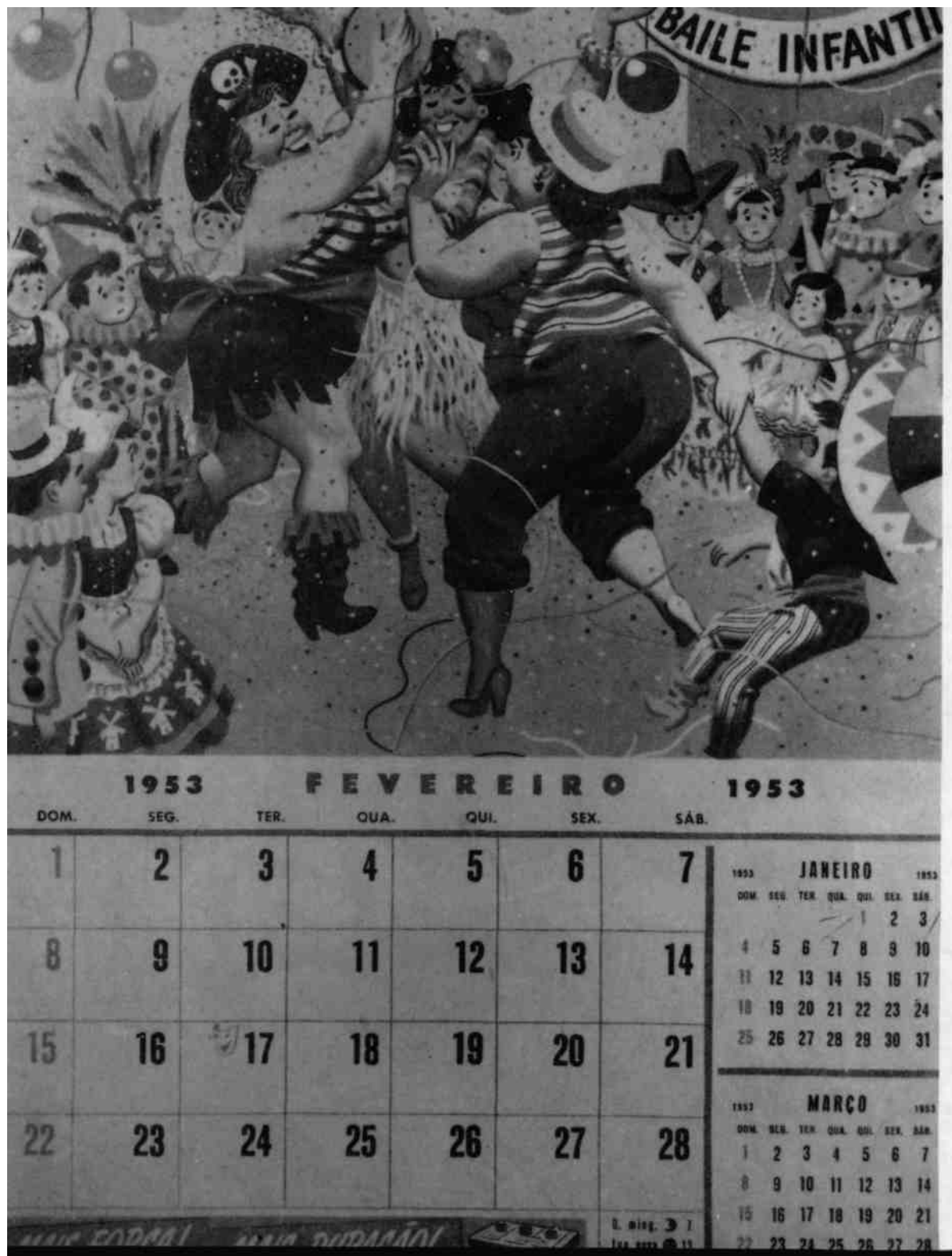
meninas, quantos meninos, qual a diferença entre o número de meninas e meninos, etc, o professor estará propondo a elas que realizem relações comparativas entre a parte, por exemplo, o número de meninos presentes, e o todo, o número total de crianças da classe. Estará também propondo que observem quantidades diferentes através de vários prismas.



c) Leitura do calendário

Observando com as crianças, através da grafia do calendário, a passagem dos dias do mês, o professor poderá propor as seguintes questões: Quantos são os dias em cada mês? Estão organizados em quantas semanas? E o ano, quantos meses tem? O professor poderá ir, passo a passo, reconstruindo com-as crianças a periodicidade dos dias da semana, das semanas e dos meses, que estão implícitas no calendário, e cada criança estará lidando com as séries numéricas.

Além das situações referentes ao cotidiano das classes, as crianças poderão defrontar com questões aritméticas através de



jogos variados, nos quais sejam utilizadas cartas de baralho, dados, tabuleiros, ou simplesmente a própria mente como instrumento de jogo. E este o caso de uma brincadeira que pode ser chamada "número oculto". Dada a série numérica dos números inteiros de 1 a 20, uma criança escolhe um algarismo, segredando ao professor qual é este algarismo. Criança e professor guardam segredo, e o grupo de crianças da classe procura descobrir qual o algarismo pensado através das observações "maior do que" e "menor do que", daquele que pensou. Suponhamos que o algarismo seja 8, e que alguém pergunte: "O seu número é o 3?" A criança "dona" do algarismo, dirá se seu número é maior ou menor que 3. Por aproximações sucessivas, as crianças poderão concluir qual é o número que estava oculto.

' — *O seu número é 3?* R —
Não.

— *É mais grande ou mais pequeno?* R

— *É mais grande, está perto do 10.*

— *Então é 9.* R

— *Nove não é.*

— *É o 5?*

R — *É maior do que 5-*

— *Então é 7!*

R — *É maior que 7 e menor que 9-*

— *8,8,8!"*

Estas comparações — maior do que, menor do que — estão diretamente relacionadas com o conceito de número, que é uma síntese, a conjugação simultânea do fato de os números estarem encaixados uns dentro dos outros e colocados em uma determinada ordem.

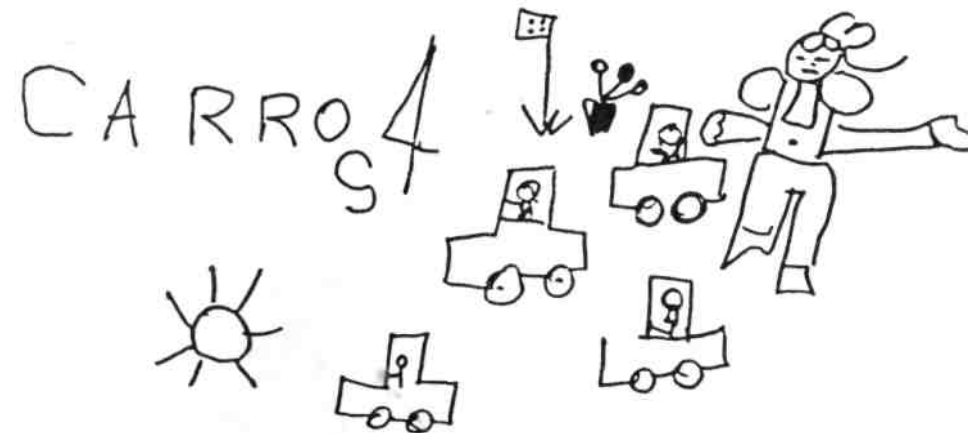
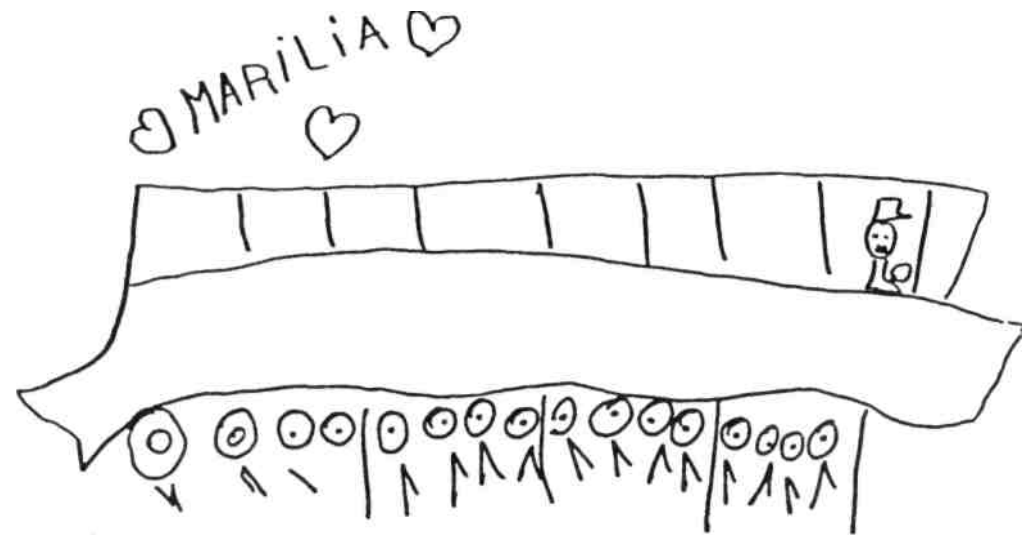


Finalmente, situações cotidianas podem ser transformadas na escola em problemas a serem resolvidos pela criança. Como este, adequado para crianças entre quatro e cinco anos de idade:

"João tinha quatro bolas de gude. Ganhou mais duas de Pedrinho e duas de Raimundo. Com quantas bolas de gude ele ficou?"

Estes problemas podem ser propostos verbalmente pelo professor, com ou sem o auxílio de materiais que ajudem as crianças a compreendê-los. Cada criança poderá resolvê-los a seu modo, utilizando lápis e papel para realizar registros que a auxiliem em seu raciocínio. Pedrinhas, conchinhas ou qualquer tipo de pequenos objetos também podem auxiliar a criança a realizar suas operações aritméticas, assim como intervenções e esclarecimentos do professor.

A discussão em grupo dos passos seguidos por cada criança até chegar ao resultado e dos diversos tipos de soluções encontradas pode enriquecer e desenvolver as concepções e experiências aritméticas das crianças.



Problema proposto: Com 16 rodas quantos automóveis podem ser feitos?

CALOS | 6 | 5 | 16 | 18 |
E

DIANA |
e 5 1 6 8 5 8

Ric
E
O
N
O
M
O
P
O
P

O importante não é que as crianças cheguem ao resultado correto, e sim que pensem nas questões aritméticas apoiando-se em seus próprios registros. Chamamos registros à forma espontânea como as crianças anotam no papel, com bolinhas, traços, desenhos e eventualmente algarismos, os dados e as tentativas de solução do problema. Os resultados não corretos—os erros—são considerados erros construtivos. Não se fixam e servem de mola propulsora para a construção de novos conhecimentos que, possivelmente, levarão a criança à resposta correta.

Os registros das crianças são testemunhos preciosos que permitem ao professor acompanhar seu raciocínio. Analisando estes registros—as anotações de cada criança—o professor pode saber o que ela já sabe, como está articulando as informações recebidas e de que informações a mais necessita.

RICARDO

B RUNO

Registro da soma dos pontos de dois dados

Os jogos com baralhos, dados, tabuleiros e adivinhações envolvem questões relativas ao número. Se formos analisar cada jogo passo a passo, teremos como resultado um leque de condutas envolvendo raciocínio lógico, quantificações, comparações entre os números, operações aritméticas.

Por este lado, os jogos cumprem a finalidade de promover relações de ensino/aprendizagem construtivas e significantes. Por outro lado, têm vantagens que nenhuma atividade estritamente didática poderia oferecer:

— a quantidade de operações realizadas por cada criança ao longo de um jogo é imensamente maior do que a que poderia realizar operando em propostas fechadas, dirigidas pelo professor, como por exemplo: "Faça a adição de dois mais três". Ao longo de um jogo, a criança poderá realizar vinte, trinta ou mais operações de adição;

— com os jogos, abre-se um campo muito frutífero para as interações cooperativas -as trocas de pontos de vista entre as crianças. Estas, com pensamentos diversos, informam, perguntam, explicam umas às outras, conseguindo avançar muito mais em seus processos de aprendizagem do que conseguiriam individualmente.

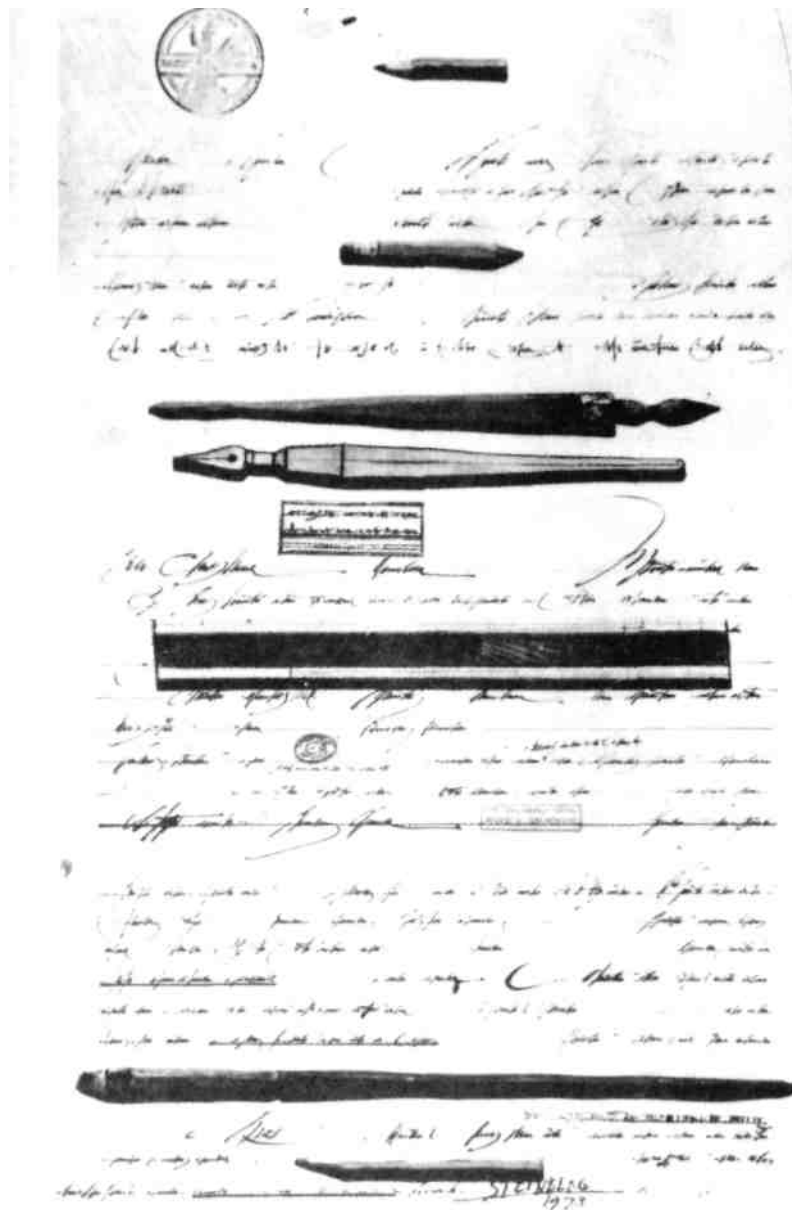


Juntas, trabalhando cooperativamente, as crianças estarão preservando o caráter lúdico da aritmética, utilizando para isto alguns de seus dons mais preciosos: a capacidade de pensar e a aptidão para o jogo — o faz-de-conta — com todos os seus desdobramentos socializantes.



15. LÍNGUA PORTUGUESA





Detalhe de desenho de Saul Steinberg

*Última flor do lácio
Inculta e bela És a um
tempo Esplendor e
sepultura*

Olavo Bilac

No Brasil pensamos, falamos, cantamos, escrevemos em língua portuguesa. O Português nos remete a experiências de vida, a fatos da infância, à possibilidade de nos expressarmos.

A língua natal é sempre rica de significações para aqueles que a utilizam. Por que, na escola, tolher o acesso da criança a esta riqueza, retaliando a integridade da língua em pequenos pedaços e empobrecendo-a de forma irremediável? Por que não oferecer às crianças a oportunidade de tornarem-se leitores e escritores em potencial?

A pré-escola não deve se preocupar em alfabetizar crianças ensinando a elas os mecanismos do código alfabético. Deve, sim, fazer com que as crianças descubram todo o prazer que a escrita e a leitura podem oferecer a seus usuários.





\sqrt{E} ~~de~~ provocativo ~~movimento~~ ~~movimento~~ parafrasear tais versos.:

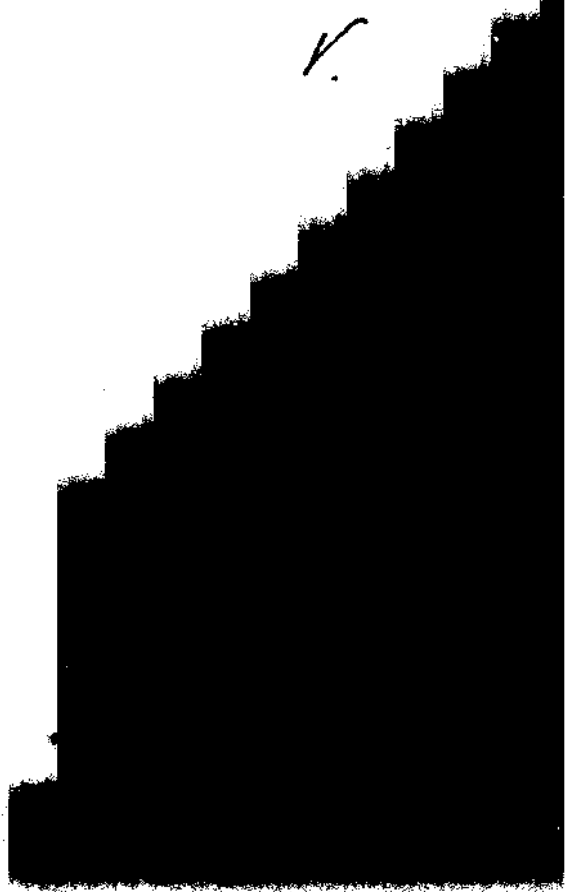
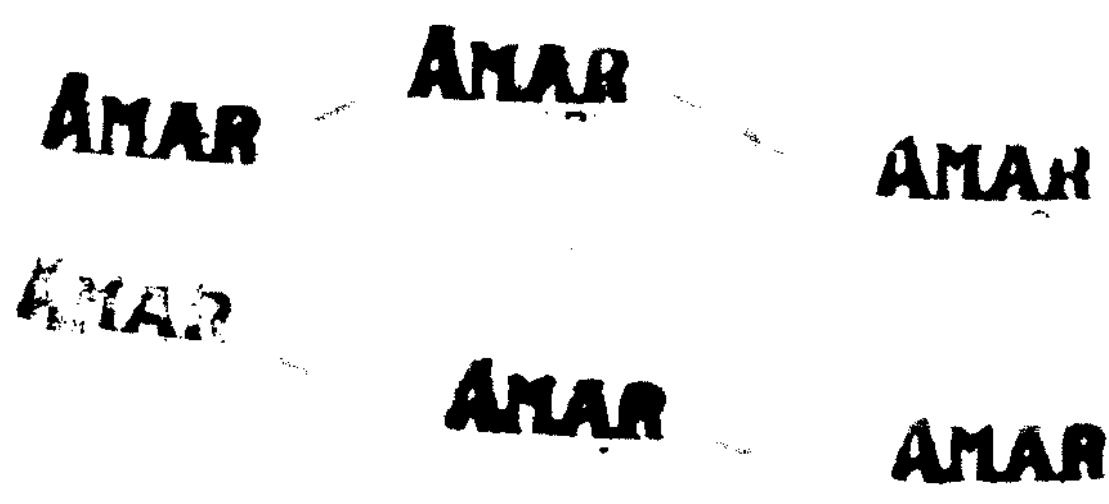
Comprei uns óculos novos,
 óculos dos mais exeeelentes :
 não têm aros, não têm asas,
 não têm grau e não têm lentes...

~~Dissuada-se-nos~~ ~~de~~ ~~desrecomende-se~~ porém aplicar — por exame de ~~consciência~~ ~~sentir~~
 ou ~~desrecomende-se~~ ~~ou divertimento~~
 balanço ~~de vida ou mesmo entretenimento~~ — a paráfrase a ~~assuntos~~
 mais íntimos ~~assuntos~~

FAC-SIMILE DE TRECHO DOS ORIGINAIS DE TUTAMÉIA. (Corresponde à pág. 7, alto, desta edição.)

Fac-símile de João Guimarães Rosa

Ocupação de Oulchy - Le - Chateau pelos franceses - americanos. A doutrina de Monroe se estende: a Europa para os americanos.



é a direita do

Miramar

Que mira o Miramar?

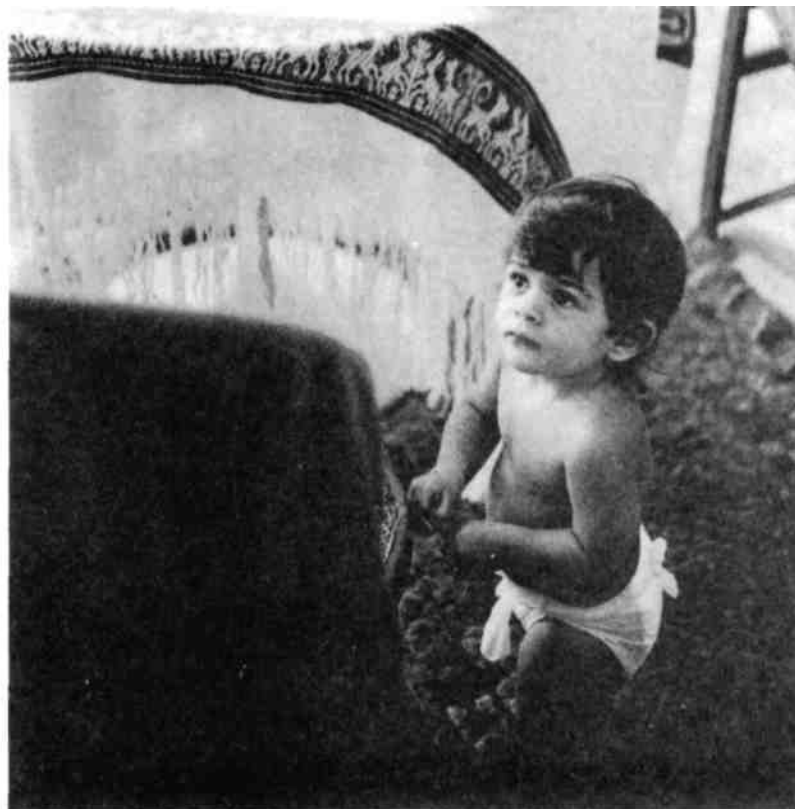
Mira amar.

Miramar.

Miramar



Florence Homolka



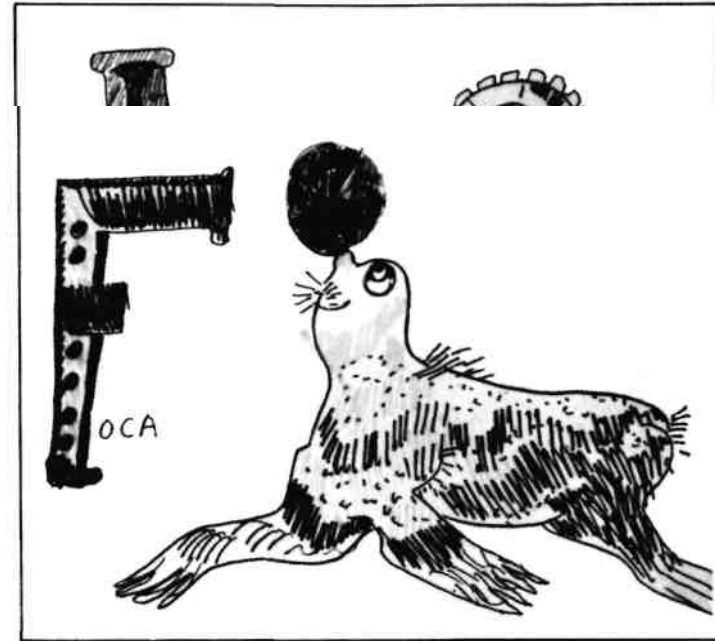
Todos nós, adultos, tivemos a oportunidade de observar crianças em seus primeiros contatos com a linguagem oral.

As crianças pequeninhas começam a sua trajetória como pessoas falantes balbuciando ou até mesmo, bem antes disso, chorando em tentativas de estabelecer uma comunicação com a mãe. Em seguida, pronunciam as primeiras palavras — em geral substantivos e nomes próprios — palavras estas que serão progressivamente articuladas em frases onde verbos, artigos e adjetivos interligam-se significativamente.

Este processo de construção da língua-que-se-fala é fruto das inter-relações que vão ocorrendo entre a maneira de pensar da crian-

ça em cada momento e as informações que ela recebe do mundo externo: ouvir as pessoas falar serve de referência para que as crianças construam suas próprias idéias sobre a língua oral. Informações fornecidas por adultos, pelos meios de comunicação (como o rádio ou a televisão) e por outras crianças são essenciais para este aprendizado.

Este processo de construção da língua falada não se confunde em nenhum momento com um ensino formal. Ensino formal, aqui, significa um tipo de ensino no qual as crianças recebem informações por intermédio de métodos e procedimentos didáticos previamente traçados. Nele, as crianças têm contato com as expressões

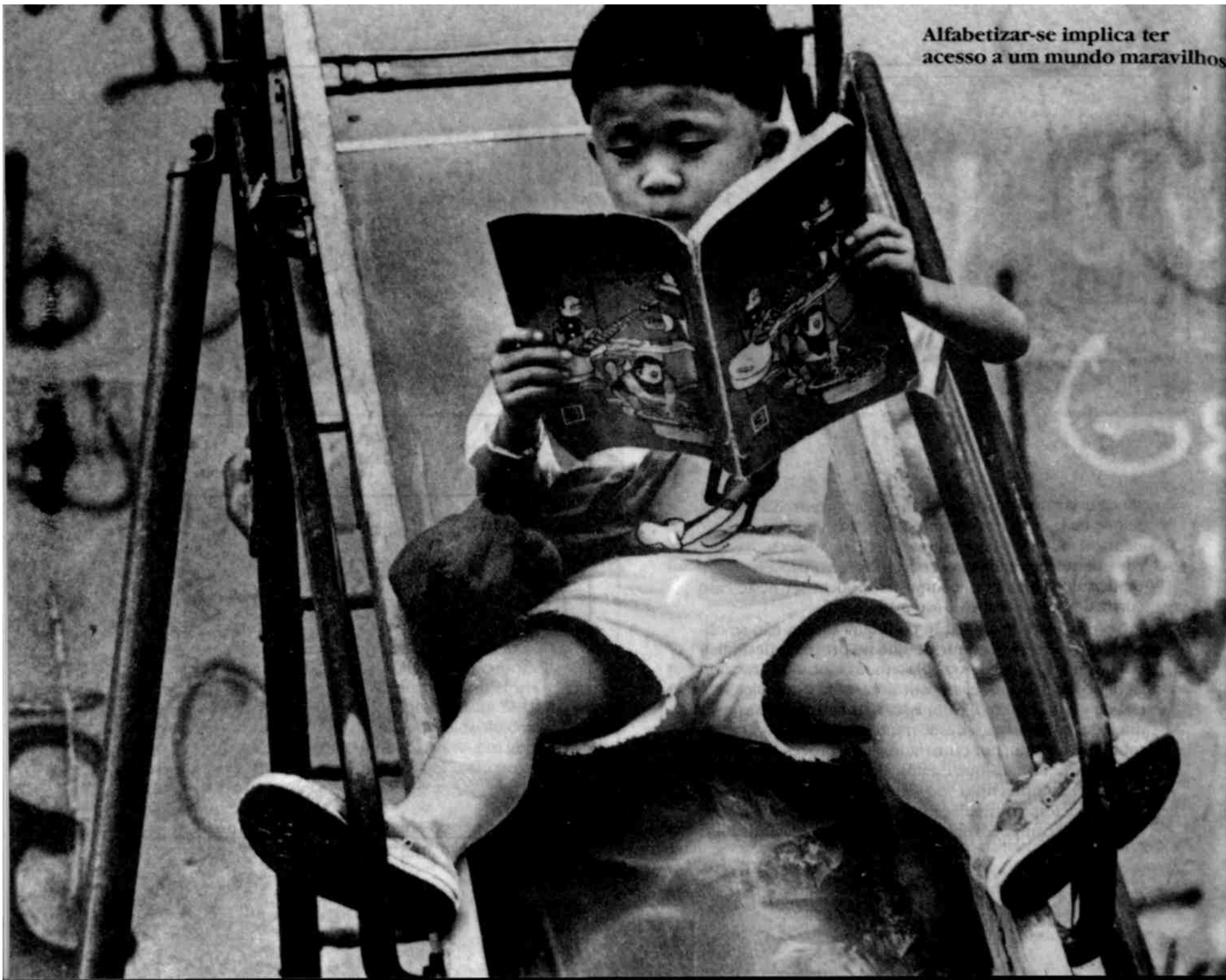


Desenhos de Gerda Brentani

de linguagem produzidas no meio em que vivem. Não se impede que elas se expressem oralmente com liberdade de pensamento, isto é, de forma espontânea e original. Os "erros", parte integrante, ativa e necessária deste processo cheio de percalços e grandes conquistas, podem ser neste caso corrigidos, mas raramente são proibidos.

No processo de aquisição da língua escrita não se observa o mesmo procedimento que no processo de aquisição da linguagem oral. A escola tem se colocado como única depositária do saber constituído sobre este objeto social de conhecimento. Com isso, ignora duas coisas: por um lado, que a criança desde muito cedo observa e pensa sobre este assunto; por outro lado, que o processo de construção deste sistema que é a nossa escrita alfabética implica uma compreensão do que é, para que serve e como funciona a articulação entre letras, sílabas, palavras e frases que compõem uma rede infindável de significados.

Alfabetizar-se implica ter
acesso a um mundo maravilhoso

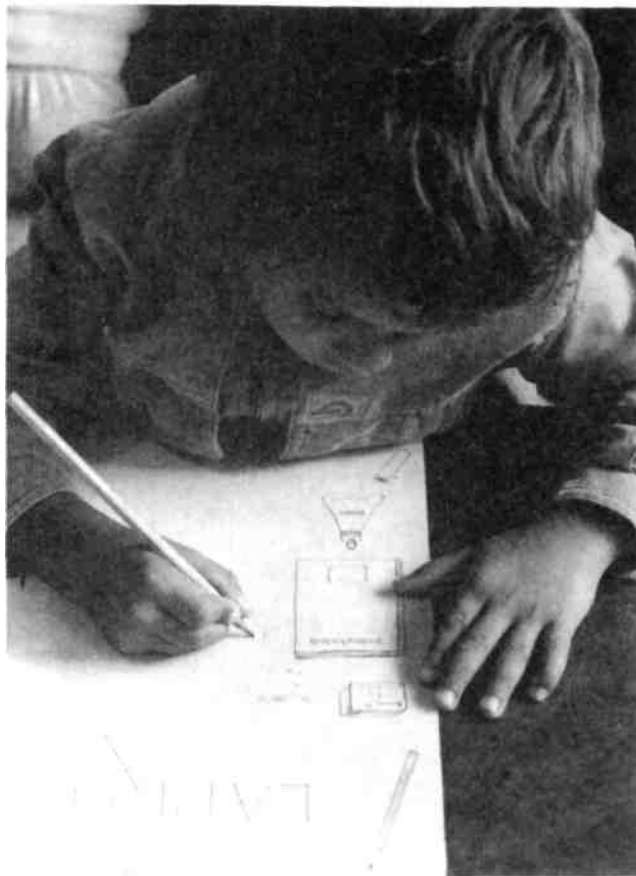


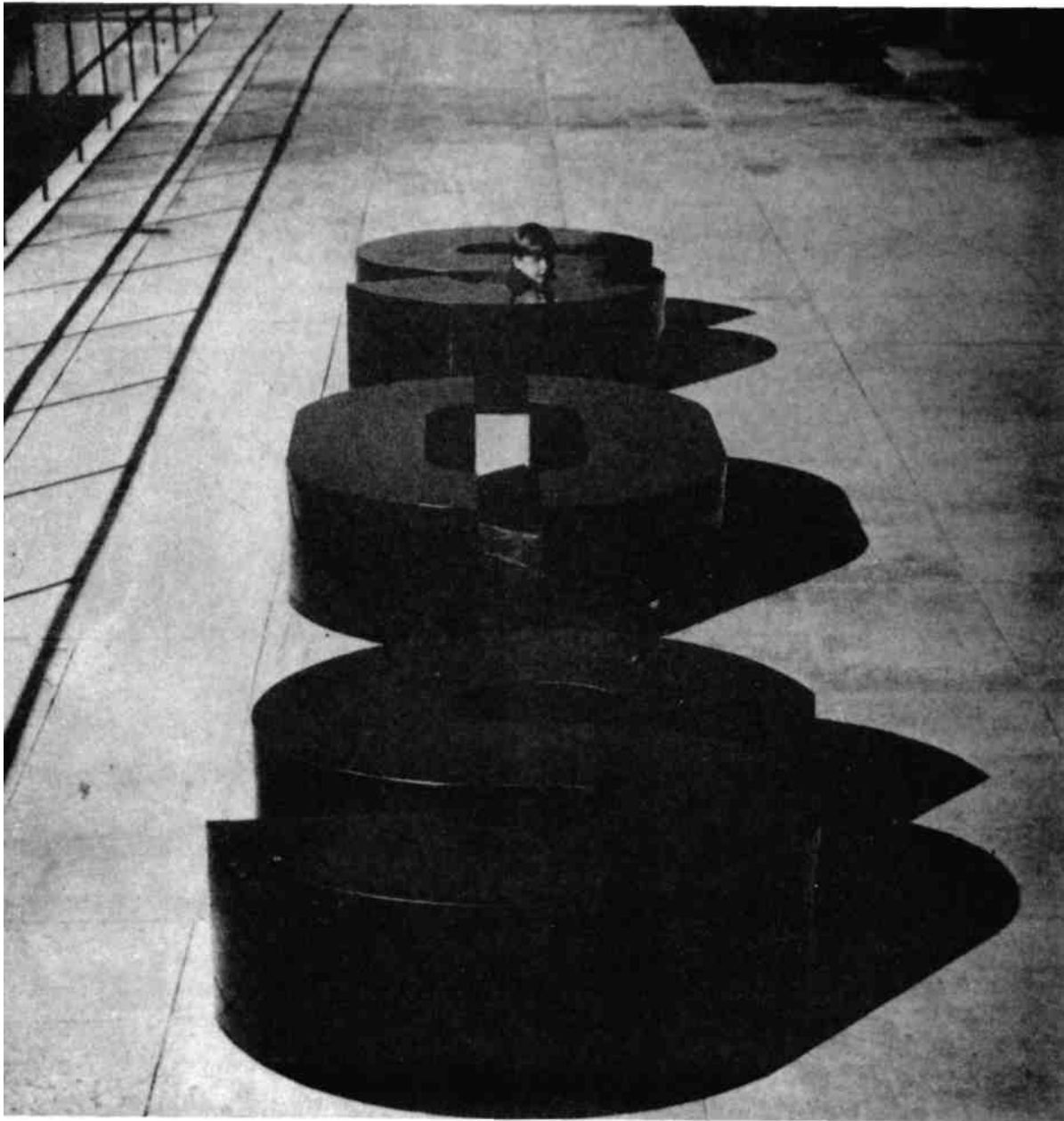
A alfabetização é de fundamental importância para as pessoas, num mundo letrado como é o nosso, sendo uma grande conquista cognitiva na trajetória cultural de um indivíduo.

Neste sentido, a importância social e individual atribuída a ela não é de modo algum infundada. Ao contrário, é necessário que a escola assuma o papel que lhe cabe como mediadora do contato das crianças com a Língua Portuguesa. É preciso, no entanto, considerar aspectos fundamentais deste processo.

Como outros sistemas de escrita, o sistema alfabético é o produto do esforço coletivo para representar o que se quer simbolizar: a linguagem. Como toda representação, baseia-se em uma construção mental que cria suas próprias regras. Sabemos, desde Luquet, que desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, com mais razão o é para a escrita. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. Não é surpreendente, portanto, que sua aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças, além de um grande período de tempo e muitas dificuldades.

Emília Ferreiro
Reflexões sobre Alfabetização





Desde muito pequenas, as crianças entram em contato com a escrita através de rótulos, embalagens, outdoors, jornais e revistas, enfim, através dos diversos portadores de textos presentes em sua vida cotidiana. Nem todas as crianças têm acesso a todas essas informações: na zona rural, por exemplo, são poucos os portadores de texto com os quais as crianças têm oportunidade de interagir; e mesmo nas grandes cidades, onde a quantidade de informações disponíveis é bem maior, nem todas as crianças têm acesso a elas.

Com sua natural curiosidade, as crianças perguntam a si mesmas, às outras crianças ou aos adultos o que querem dizer os signos enigmáticos que constituem a escrita alfabética. Esta escrita é um sistema de representação. Mas, perguntam-se as crianças, o que a escrita representa? Isto é, a língua escrita como objeto substituto, substitui o quê? Procurando respostas para esta questão, bem como para o modo de produção da escrita (a maneira como as letras se combinam para formar as palavras, e as palavras se articulam resultando nas frases), as crianças, através de um longo, difícil e complexo processo, chegam finalmente à compreensão do sistema de representação alfabética.

SOS - Cartilha no Superlativo, Rubens Gerchman

TANIA

5 anos

EOAMID

casa

AEMIBFAM

mala

EOI

ovo

AENIBTA

sofá

Escrita pré-silábica

TAWIA

5 anos e 7 meses

CAC

casa

MLA

mala

OVO

ovo

OSA

sofá

Escrita silábico-alfabética



Quando se estuda como a criança se apropria da escrita, nota-se a semelhança deste processo com o que foi desenvolvido pela humanidade.

Hieróglifos egípcios	Significado dos hieróglifos e do nome das letras semíticas	Letras semíticas (fenício)	Nome das letras semíticas (hebraico)	Grego antigo	Nome das letras gregas
3000 a.C.		1500 a.C.		850 a.C. 500 a.C.	
	boi		alef		alfa
	casa		beth		beta
	bumerangue		gimel		gamma
	porta		daleth		delta
	olhar alegrar-se		hé		épsilo

Forma atual das letras gregas	Romano	Forma minúscula	Explicação da origem de cada letra usada em português
	650 a.C. 114 d.C.	Idade Média	
A α	A A	a	A letra <i>a</i> tem sua origem mais remota no pictograma do hieróglifo egípcio que representa a cabeça de um boi. A partir daí surgiu, na escrita fenícia, a letra alef, de onde se originou a letra grega alfa, que ficou representando a vogal <i>a</i> . Até hoje, a letra <i>A</i> se parece com o desenho da cabeça de um boi, com os chifres para baixo.
B β	B B	b	A letra <i>b</i> vem do pictograma egípcio que representa uma casa mediterrânea de teto achatado. A palavra semítica que significa 'casa' é beth, origem do nome da letra grega beta, de onde derivou o <i>b</i> .
Γ γ	⸮ C	c	A letra <i>c</i> representava, em latim antigo, os sons 'k' e 'g', e derivou da letra grega gama. A letra fenícia gimel correspondente significava 'camelo' ou 'bumerangue', e sua forma gráfica é atribuída ao hieróglifo egípcio que representava um bumerangue.
		ç	Única letra criada pelo alfabeto latino para escrever as línguas românicas, o ç tradicionalmente não é considerado uma letra autônoma, mas um <i>c</i> com um sinal diacrítico. A letra ç surgiu da escrita de um <i>c</i> com um pequeno <i>z</i> subscrito.
Δ δ	⸮ D	d	A letra <i>D</i> lembra até hoje o desenho de uma porta, como acontecia na sua origem egípcia. A palavra fenícia que significa 'porta' é daleth, de onde surgiu o delta grego e a letra <i>d</i> .
E ε	⸮ E	e	A letra <i>e</i> foi adaptada pelos gregos como vogal com o nome de épsilon, da letra fenícia hé. Essa letra vem do hieróglifo egípcio que significava 'contemplar', 'olhar', 'alegrar-se'.



A criança em torno de dois anos de idade acredita que existem diferenças entre o desenho e a escrita, isto é, entre marcas gráficas figurativas e não figurativas. Para ela, "uma figura" não é para se ler, embora possa ser interpretada; para que se possa ler, são necessárias outras marcas, diferentes das figuras. Não conhecendo ainda o alfabeto, a criança inventa as suas próprias letras.



André Thiago, 3 anos

A diferenciação entre figura e escrita evolui até o momento em que as crianças consideram que as palavras servem para designar os nomes das coisas, e só fazem sentido quando associadas à imagem daquilo que é nomeado. Por exemplo, a criança desenha seu retrato e escreve seu nome embaixo, apontando no desenho: "Aqui sou eu", e na escrita: "Aqui diz o meu nome".



Guilherme, 3 anos

Com aproximadamente quatro anos de idade, a criança acredita que palavras com poucos signos ou com signos repetidos não servem para ler. Esta idéia acompanha todo o processo de reconstrução da escrita.

Uma vez realizada esta primeira distinção entre "o que é uma figura" e "o que não é uma figura", começa um trabalho cognitivo em relação a este segundo conjunto, e surge o critério que temos chamado de 'quantidade mínima de caracteres', critério este que perdura por muito tempo e que tem uma influência decisiva em toda a evolução. Não basta que haja letras: é preciso uma certa quantidade mínima (que em geral oscila por volta de três) para que se possa ler, já que 'com poucas não se pode ler'.

O critério seguinte refere-se à "variedade interna de caracteres". Não basta um certo número de grafias convencionais: para que se possa ler, é necessário que essas grafias variem, que não se repitam sempre as mesmas (...).

De onde vem a idéia infantil de que não se pode ler com poucas letras? Os adultos não podem transmitir esta idéia, já que qualquer adulto alfabetizado lê corretamente palavras tais como "a"(artigo), "o", "em", "a" (preposição), "e" "ou", "de", etc. Ambas as hipóteses, a da quantidade e a da variedade, são construções próprias da criança, no sentido de elaborações internas que não dependem do ensino do adulto, nem da presença de amostras de escrita onde podem aparecer anotações de uma ou duas letras, com reduzida variedade interna. São construções próprias da criança que tampouco podem ser explicadas por confusões per-

ceptivas. Em vez de confusão, trata-se de uma convicção: não há aqui um problema perceptivo, mas sim um problema conceitual (...). Assinalemos também quanto a prática escolar pode afastar-se das idéias infantis ao decidir a priori que os artigos "o" e "a" são "fáceis" precisamente por terem poucas letras, e que os substantivos "ovo" e "asa" são 'fáceis' 'precisamente por terem letras repetidas. Cabe aqui a pergunta: fáceis para quem? Com que definição de facilidade?

*Emília Ferreiro
Reflexões sobre Alfabetização*

Embora a língua escrita represente muitos aspectos da língua falada, nem todos os aspectos de uma estão representados na outra. Neste sentido, a escrita não é uma mera transcrição da língua-que-se-fala. Por exemplo, quando transmitimos um recado oralmente, utilizamos a linguagem coloquial, ao passo que quando temos que escrever um bilhete deixando o mesmo recado defrontamos com problemas próprios da linguagem escrita: como iniciar o bilhete, como tornar o recado compreensível, como finalizar o bilhete.

Se a escrita introduz características que lhe são próprias — orientação da esquerda para a direita e de cima para baixo, separação das palavras por espaços em branco, emprego das letras maiúsculas — por outro lado, ela não indica a intensidade, a velocidade e a acentuação próprias da linguagem falada. Todo encanto sonoro da língua é atribuído a ela pela pessoa que lê e fala seguindo também uma série de convenções.



Até este momento, as crianças não percebem que o que se escreve é o que se fala. Mesmo quando se lê para elas, acreditam que o significado vem da associação entre a figura e o texto, e que no texto estão escritos somente os nomes de pessoas e objetos, isto é, somente substantivos e nomes próprios. Tal como nos primórdios da linguagem oral, artigos, verbos, advérbios e adjetivos não são considerados.

Diogo
ROMNOHOH

mamão

CIOTH HO

banana

KOHO AN

abacaxi

CIABH

uva

JOHOHO

laranja

Escrita pré-silábica. Diogo, 5 anos

A partir do momento em que percebe que coisas diferentes devem ser escritas de modos diferentes, as crianças começam a preocupar-se com a forma de escrevê-las, perguntando-se: "quantas, quais letras e em que ordem eu necessito colocá-las para escrever?"

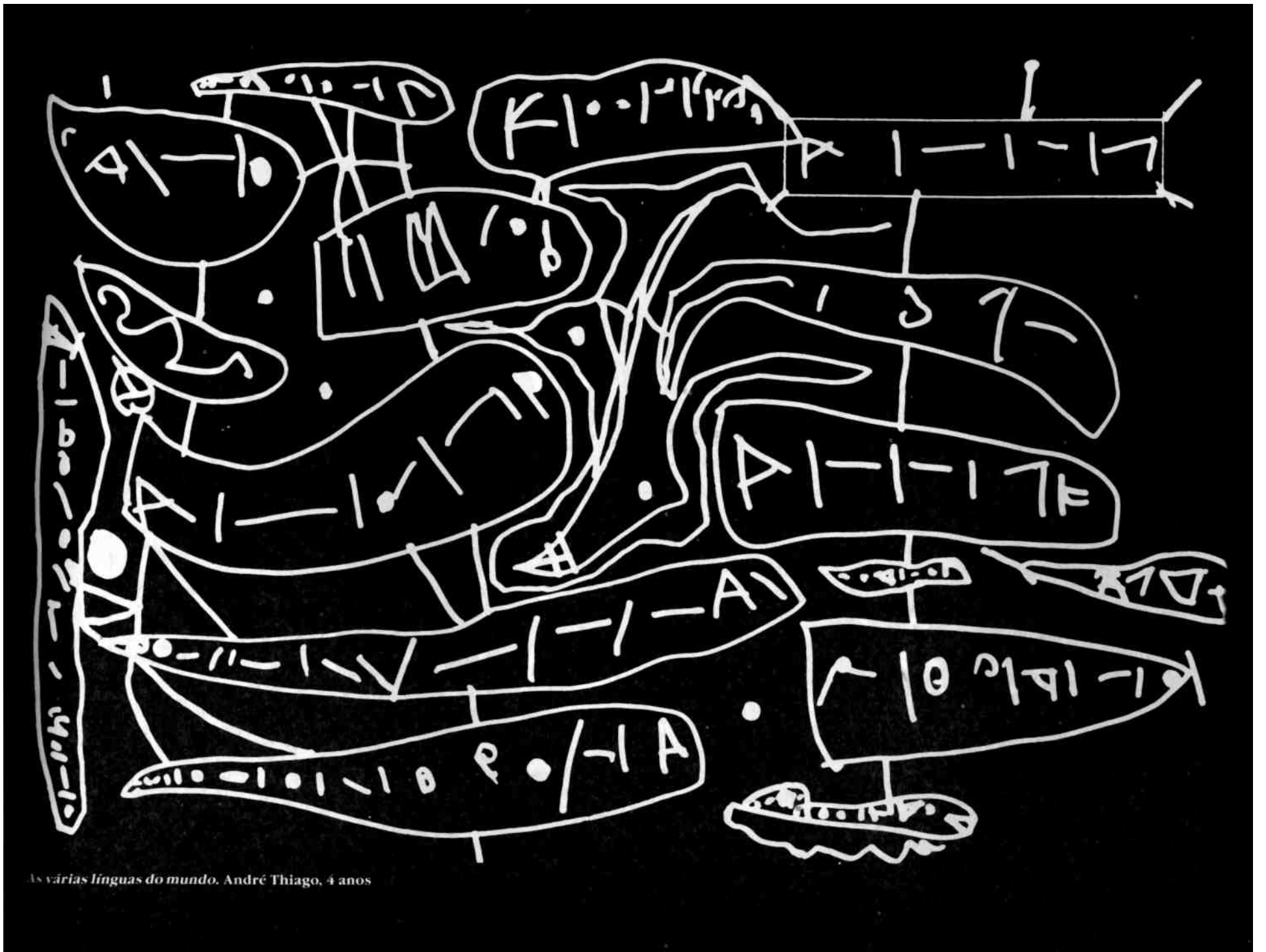
Nesta fase podem achar necessário colocar muitas letras para escrever o nome de algo muito grande e poucas para objetos pequeninos.

Podem também considerar que um nome pertence a uma pessoa como se fosse mais um de seus atributos. E por isso que muitas vezes uma criança se espanta quando encontra outra criança que tem o mesmo nome que o seu.

As produções escritas pelas crianças até os seis anos mais ou menos, embora subordinadas a uma lógica própria, não são legíveis para os adultos. Necessita-se da interpretação — neste caso, da leitura da criança sobre o que ela escreveu — para que se possa compreender o processo em curso. Quando uma criança escreve tal como palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.

Embora a criança tenha feito até o momento uma triagem importante entre múltiplas possibilidades — como diferenciar figuras de textos, separar, de acordo com o seu ponto de vista, o que serve e o que não serve para ler, pressupor que palavras diferentes devem ser escritas de maneira diferente —, ela não conseguiu até o momento obter uma resposta satisfatória para as suas perguntas iniciais:

- O que a escrita representa?
- Como se estrutura este modo de representação?



As várias línguas do mundo. André Thiago, 4 anos



OCA
coca

BIGDO
brigadeiro

ESCRITA SILÁBICA

Quando a criança, em torno dos cinco, seis anos, compreende que na leitura **o que se fala é o que está escrito**, que se escreve o som das sílabas, formula uma hipótese extremamente elaborada, a hipótese silábica, que representa um enorme salto qualitativo em seu modo de pensar a escrita.

Nesta hipótese, a criança acredita que, para cada sílaba oral, isto é, para cada emissão sonora, deve-se escrever uma letra, ou um caractere: bolinhas, pseudoletas ou quaisquer outras marcas.

Entretanto, as palavras obtidas de acordo com a escrita silábica não são legíveis por qualquer pessoa alfabetizada: para que sejam compreendidas, é necessário que a criança que as produziu faça também sua leitu-

ra. O processo de escrita e leitura da escrita silábica, assim como a comparação com a escrita alfabética convencional, leva a criança a perceber — não sem resistências — que esta hipótese tão bem estruturada, tão lógica, infelizmente é falsa e terá que ser reestruturada.

Enquanto produto final, a escrita silábica entra em contradição com aquilo que as crianças acreditam que serve para ler, na medida em que as palavras obtidas têm poucas letras e letras repetidas. Numa tentativa de reparar os conflitos surgidos, as crianças enxertam letras, ensaiam novas combinações e avançam em seu processo de construção da escrita.



REI CAIAO
rei ca pi tão

OUVAO
sol da do la drão

OUAUEUOAU
mo ça bo ni ta do meu co ra cão



O período seguinte denomina-se silábico-alfabético. Ele é caracterizado por uma escrita mista: apenas uma letra para algumas sílabas e duas letras para outras.

O período silábico-alfabético traz novos problemas:

— pelo lado quantitativo, a criança percebe que se não basta uma letra por sílaba, não se resolve o problema duplicando as letras;

— pelo lado qualitativo, surgem as questões ortográficas, e a criança procura rees-

crever de acordo com a forma estável, isto é, a escrita convencional, observável nos textos.

Estes problemas vão sendo progressivamente solucionados pelas crianças em atividades de leitura e escrita, até que a criança se torna finalmente alfabetizada.

Alfabetizar-se corresponde a fazer uma síntese, isto é, pensar ao mesmo tempo em quais letras, quantas letras e em que ordem é necessário colocá-las, para obter-se palavras legíveis.



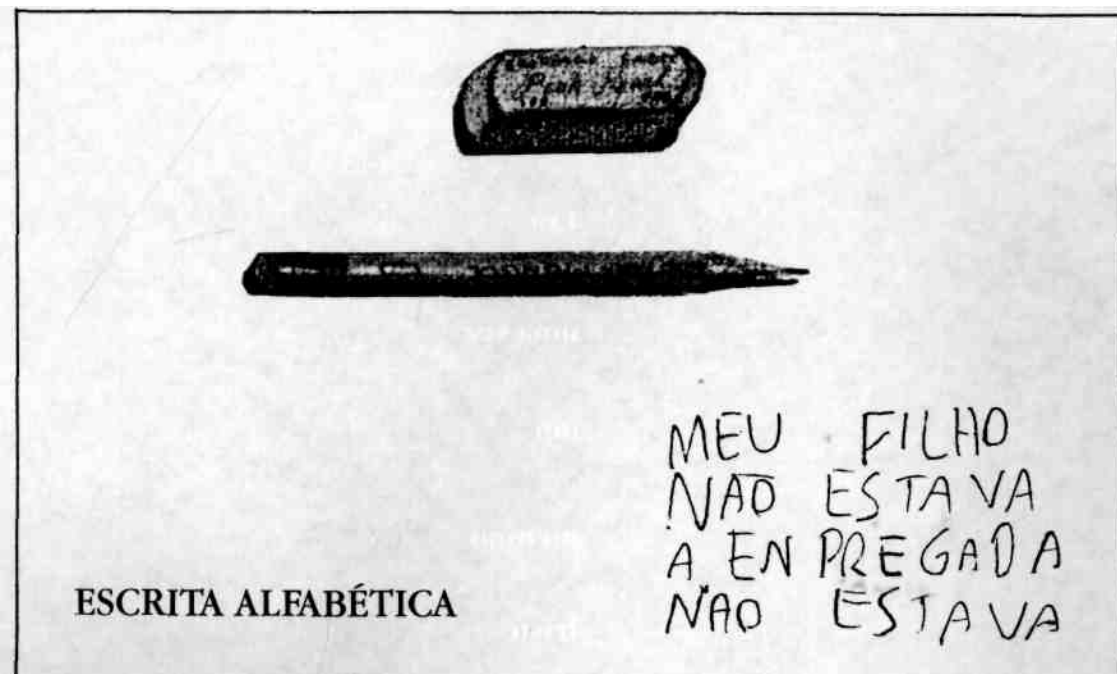
CONTINHO
ÉRA
UMAVS
UM
MENINO
TRIST
MARO
EBARIGUDIO
DOCERTAN • DI PERANBUCO
NASUARI LIERO

Continho
Era

uma vez um
menino
triste
magro
e barrigudinho

do sertão de Pernambuco na

soalheira...



ERA UM AVES - OS TRES PO
R QUINHOS. E LES CONSTRUIRAM -
TRES CASAS. O -
PRIMEIRO FEZ -
UM CASA DE BAMBU -
DESEGUIM DO FES -
UM MADEIRA. TERCEIRO FES
UM CASA

Escrita alfabética. Gustavo, 6 anos

Na pré-escola, o professor poderá considerar que o ponto de partida para o seu trabalho com a língua escrita é aquilo que a criança traz consigo em termos de informações, conhecimentos, bagagem cultural, ao chegar na escola. A isto chama-se currículo oculto. Poderá considerar ainda que a criança não pode pensar sobre um objeto ausente e que não pode errar o que ainda não sabe. Assim, o primeiro a fazer é colocar a língua como objeto presente na sala de aula, considerando a nossa língua — o português, como uma coisa inteira, cheia de ritmo, melodia, articulações, significações, a ser descoberta.

*"A última flor do Lácio
Inculca e bela"
(...)*

96



Cardápio da barraca *O que é que a bahiana tem*. Salvador/BA

Língua Caetano
Veloso

Gosto de sentir a minha língua roçar
A língua de Luís de Camões
Gosto de ser e de estar
E quero me dedicar
A criar confusões de prosódia
E uma profusão de paródias
Que encurtem dores
E furem cores como camaleões
Gosto do Pessoa na pessoa
Da rosa no Rosa
E sei que a poesia está para a prosa
Assim como o amor está para a amizade
E quem há de negar que esta. Ihe é superior
E deixa os portugueses morrerem à míngua
"Minha pátria é minha língua"
Fala Mangueira!
Fala!

Flor do Lácio Sambódromo
Lusamérica latim em pó O
que quer O que pode Esta
língua?

Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas
E o falso inglês relax dos surfistas
Sejamos imperialistas
Vamos na vela da dicção choo choo de
Carmem Miranda
E que o Chico Buarque de Holanda nos
resgate
E — xeque-mate — explique-nos Luanda
Ouçamos com atenção os deles e os
delas da TV Globo
Sejamos o lobo do lobo do homem
Adoro nomes
Nomes em ã

De coisas como Rã e imã

Nomes de nomes como Maria da Fé,
Scarlet Moon Chevalier,
Glauco Mattoso e Arrigo Barnabé,
Arrigo Barnabé, Arrigo Barnabé, Arrigo
Barnabé,

Flor do Lácio Sambódromo
Lusamérica Latim em pó O que
pode O que quer Esta língua?

Se você tem uma idéia incrível
É melhor fazer uma canção
Está provado que só é possível
Filosofar em alemão
Blitz quer dizer corisco
Hollywood quer dizer Azevedo
E o Recôncavo, e o Recôncavo, e o
Recôncavo
Meu Medo!

A língua é minha pátria
E eu não tenho pátria: tenho mátria
Eu quero fráttria
Poesia concreta e prosa caótica
Ótica futura
Tá craude brô você e tu lhe amo
Qué queu te faço, nego?
Bote ligeiro
Samba-rap, chic-left com banana
Será que ele está no Pão de Açúcar
Nós canto-falamos como quem inveja
negros
Que sofrem horrores no Gueto do
Harlem
Livros, discos, vídeos à mancheia
E deixa que digam, que pensem, que
falem



16. A LÍNGUA PORTUGUESA NA PRÉ-ESCOLA



Nega-se ao professor a possibilidade de escolha de seu método, que sua experiência poderia selecionar e até mesclar, como sugerem as observações de sala de aula. Nega-se, principalmente, a força da interação professor-aluno que, por isso mesmo, pode transformar qualquer método e sua utilização.

Tantos métodos e técnicas de alfabetização, na verdade, são um desrespeito ao saber-fazer do professor, uma forma de incubação ideológica da escola: o professor "treinado" no novo método "convence-se" de sua incompetência e para que este convencimento não perca a sua eficácia é necessário que novos treinamentos e reciclagens sejam fornecidos a cada ano.

*A leitura do mundo precede à
leitura da palavra...*
Sarita M. A. Moyses

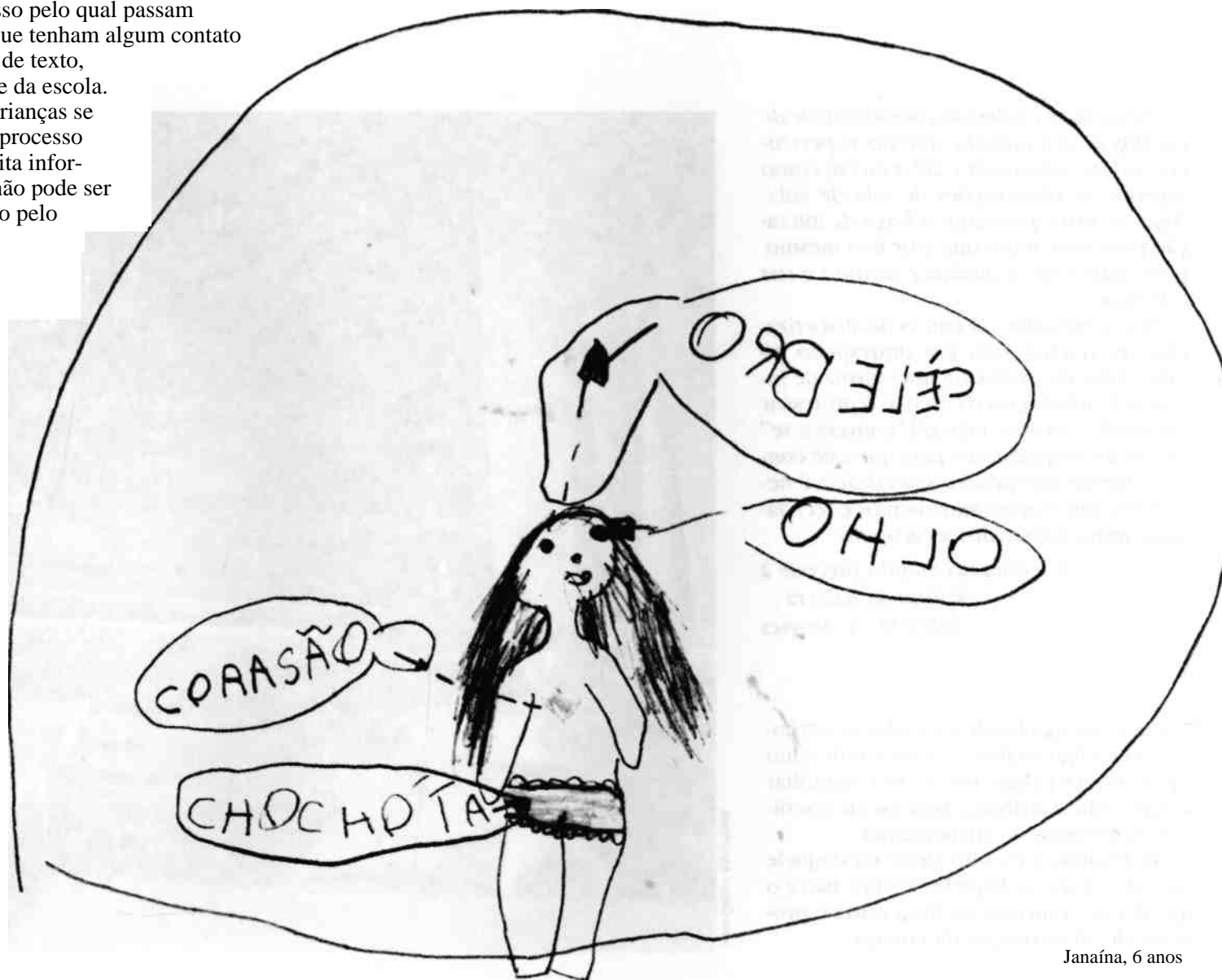
Diante do significado social da compreensão do código alfabético para o indivíduo e para a coletividade, não se deve estranhar a importância atribuída pela escola aos diversos métodos de alfabetização.

No entanto, a escolha deste ou daquele método, desta ou daquela cartilha, não é o que decide o sucesso ou insucesso no processo de alfabetização da criança.



Como foi descrito no capítulo anterior, a alfabetização é um longo, difícil e complicado processo pelo qual passam todas as crianças que tenham algum contato com qualquer tipo de texto, independentemente da escola. Neste sentido, as crianças se alfabetizam: é um processo interno que necessita informações, mas que não pode ser doado nem imposto pelo professor.

102



Janaína, 6 anos

De que forma a pré-escola pode contribuir para o êxito deste processo?

Antes de mais nada, é necessário considerar que o objetivo de um processo de alfabetização não é o desvendamento puro e simples do código alfabético. Mais do que aprender "a assinar o nome", alfabetizar-se é transformar-se num leitor e num escritor em potencial.

Para que a criança seja um escritor e um leitor, poderá estar em contato desde muito cedo com a riqueza e a complexidade do mundo da língua escrita. Para alfabetizar-se significativamente, será preciso fazê-la mergulhar no universo da leitura. Embora na pré-escola as crianças ainda não saibam ler, podem interagir com a leitura por intermédio do professor; para que a criança leia não é necessário esperar que ela aprenda a ler: o professor faz esta mediação, quando lê textos de boa qualidade para seus alunos. Assim, a "leitura de textos precede a leitura das palavras".

Nesta ótica, é importante que se contem histórias para as crianças, mas também que se leiam histórias, deixando claro que o que foi lido está escrito no livro. Isto porque, como vimos, para as crianças entre três e quatro anos de idade, textos sem figuras "não servem para ler", no texto "estão escritos apenas os nomes das coisas" e não existe ainda para elas uma correspondência fonética entre o que está escrito e o que se fala.

A importância de ler para a criança reside em colocá-la num contato íntimo com a escrita, consiste em desmistificar o ato da leitura, colocando-o ao alcance da criança. Assim, ela irá colhendo dados que a auxiliem a desvendar o mistério que é para ela o ato de ler.



Julio Alberto Pavese

João Sebastião, 3 anos



Na pré-escola, o domínio oral da língua escrita abre para o professor e para criança caminhos muito interessantes de trabalho conjunto. O professor deve iniciar seu trabalho procurando seguir o percurso de cada aluno através da interpretação de suas primeiras produções escritas. É importante que o professor entenda o que a criança pensa e o que vai formulando sobre as relações entre fala e escrita.

Utilizando parlendas como, por exemplo:

— *Era uma vez três:
Dois polacos e um francês.
Certo dia, por causa de uma embriaguez,
Os três foram parar num xadrez.
Quer que conte outra vez?
Era uma vez três...*

Versos:

COLAR DE CAROLINA

*Com seu colar de coral,
Carolina
corre por entre as colunas
da colina.*

*O colar de Carolina colore
o colo de cal, torna corada
a menina.*

*E o sol, vendo aquela cor do
colar de Carolina, põe
coroas de coral*

nas colunas da colina.



A CHÁCARA DO CHICO BOLACHA

*Na chácara do Chico Bolacha, o
que se procura nunca se acha!*

*Quando chove muito, o Chico
brinca de barco, porque a
chácara vira charco.*

*Quando não chove nada, Chico
trabalha com a enxada e logo se
machuca e fica de mão inchada.*

*Por isso, com o Chico Bolacha, o
que se procura nunca se acha.*

*Dizem que a chácara do Chico só
tem mesmo chuchu e um
cachorrinho coxo que se chama
Caxambu.*

*Outras coisas, ninguém procure,
porque não acha.
Coitado do Chico Bolacha!*

*Ou isto ou aquilo
Cecília Meireles*



Adivinhações, trava-línguas:

O que é, o que é, Na água nasci, Na água me criei, Se na água me jogarem, Na água morrerei?

O que é, o que é, Sou redondo como a lua, Mas em ponto pequenino, Sou fêmea quando estou nua, Vestido sou masculina?

O rato roeu a roupa do rei de Roma.



O pé do pai do padre Pedro é preto.



Letras de música:

*Agora eu era o herói
E meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você, além das outras três...*

*Eu enfrentava os batalhões Os alemães
e seus canhões Caçava com bodoque
Enfrentava um rock pelas matinês.*

*Agora era fatal Que o
faz de conta Terminasse
assim (...)*

Francisco Buarque de Hollanda

O professor poderá ir levantando questões metalingüísticas, isto é, relativas às características internas de cada texto.

Assim, no versinho:

*Rei Capitão
Soldado ladrão
Moça bonita*

Do meu coração.





as crianças poderão ver que há palavras com sonoridade semelhante, que terminam com sons parecidos, isto é, palavras que rimam. Pensando sobre estas questões, as crianças estarão não apenas usando a língua, recitando o texto, mas compreendendo, analisando, como é o seu modo de construção.

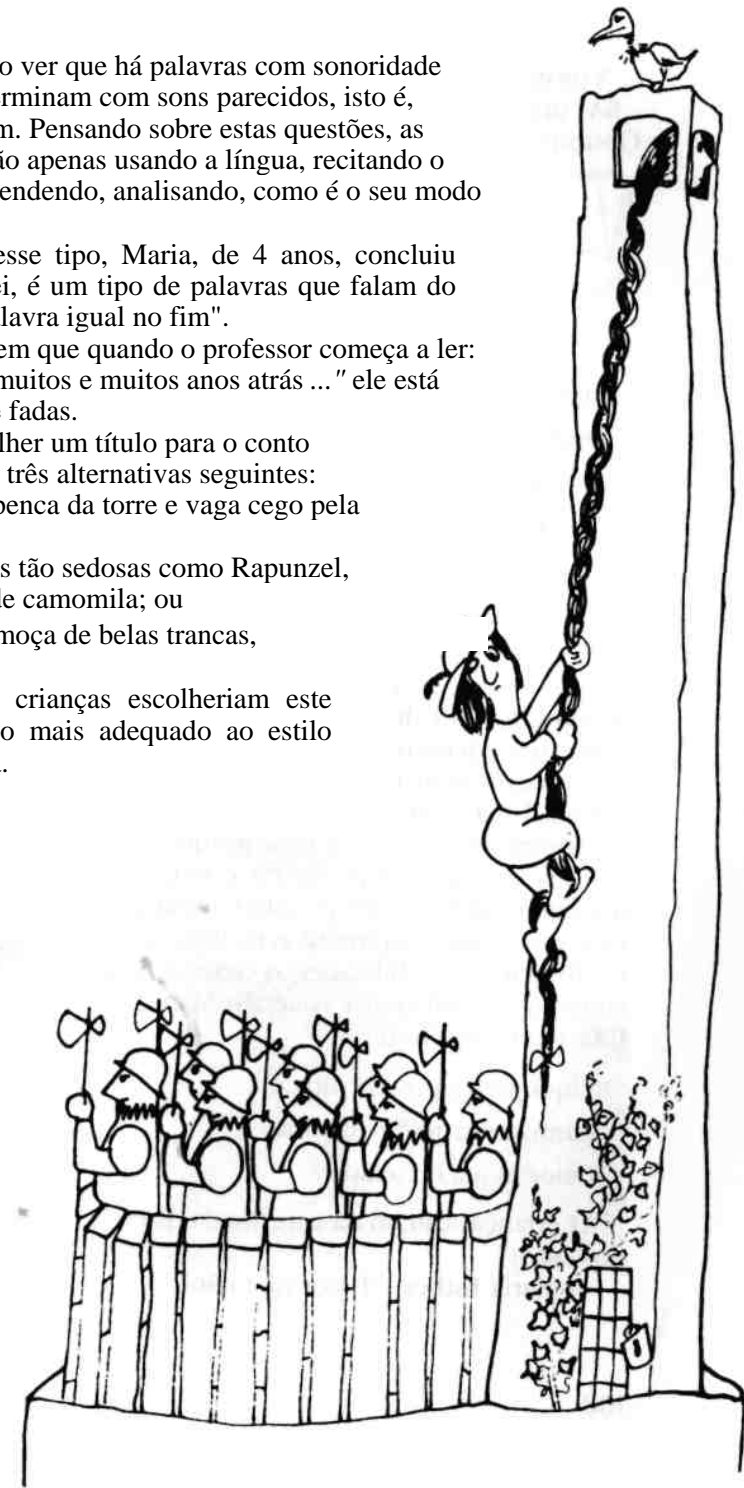
Uma análise desse tipo, Maria, de 4 anos, concluiu que "poesia, eu sei, é um tipo de palavras que falam do amor e que tem palavra igual no fim".

As crianças sabem que quando o professor começa a ler: "Era uma vez, há muitos e muitos anos atrás ..." ele está lendo um conto de fadas.

Tendo que escolher um título para o conto Rapunzel, entre as três alternativas seguintes:

- Príncipe despenca da torre e vaga cego pela floresta;
- Tenha tranças tão sedosas como Rapunzel, usando shampoo de camomila; ou
- Rapunzel, a moça de belas tranças,

provavelmente as crianças escolheriam este último por achá-lo mais adequado ao estilo dos contos de fada.



A professora Maria Esther Soub, de Ilhéus - BA, utilizando um trecho do poema de Gonçalves Dias,

perguntou a seus alunos, com cinco anos de

*Minha terra tem palmeiras
Onde canta o sabiá As aves
que aqui gorjeiam Não
gorjeiam como lá*



idade, se poderiam substituir a palavra terra por outra, sem alterar os significados do poema. Uma criança sugeriu: "Mundo!", no que outra retrucou: "Não dá, porque fica 'Minha mundo tem palmeiras e minha é mulher, mundo é homem, não combina!" Depois de buscar alternativas na memória, de discutir as possibilidades, as crianças não conseguiram solucionar a questão. Maria Esther seguiu em frente.

"E aqui gente, posso colocar:

Minha terra tem palmeiras
Onde canta o elefante?"

As crianças caíram na gargalhada dizendo "Não!"

— Maria Esther: "E por que não?"

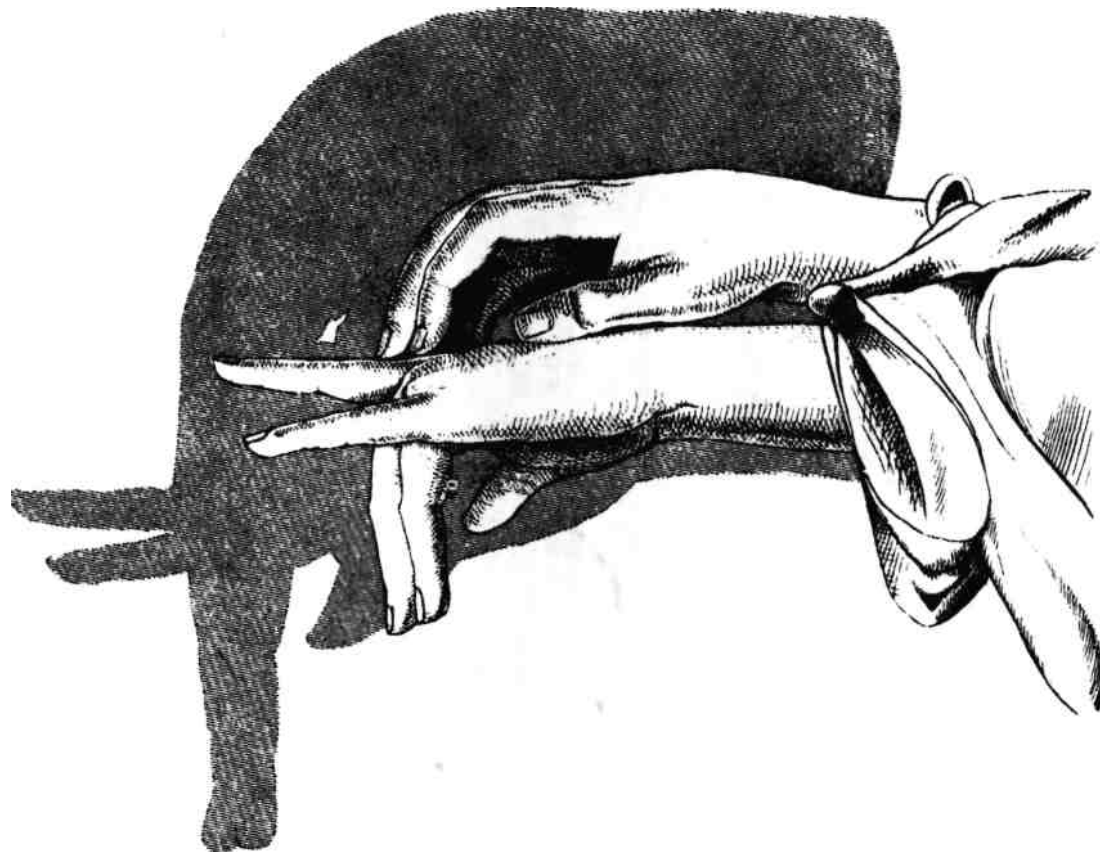
Alguém: "Porque elefante não canta!"

Maria Esther: "E minha terra tem palmeiras onde canta o galo?" Outra criança: "Não! Porque galo canta, mas não em cima da palmeira". Maria Esther: "Então, o que posso fazer?"

Após uma discussão, as crianças concluíram que a solução seria o nome de um pássaro que cantasse sobre árvores e que rimasse com sabiá, nome este que não foi encontrado entre aqueles conhecidos por Maria Esther e seus alunos.

O importante nesta atividade não foi chegar às soluções e sim possibilitar que as crianças pudessem pensar sobre as características internas da língua.

A criança poderá tornar-se um verdadeiro usuário da língua escrita, sabendo trabalhar com diversos tipos de textos que existem, de bilhetes e cartas a notícias de jornal.





O menino estava mergulhando. João, 6 anos

Ûs professores de pré-escola poderão utilizar também o material produzido por cantadores, trovadores, repentistas de sua comunidade.

Leitores eu vou contar Um caso interessante Que se deu com uma moça Filha dum comerciante No Estado de Goiás Ela junto com os pais Vivia bem triunfante.

Chamava-se Guiomar Essa deusa de candura Filha de Pedro Moreira E de Maria Ventura Freqüenta toda farra E naquele agarra, agarra Desfrutava a formosura.

A Mulher que Passou o Carnaval no Inferno
Erotildes Miranda dos Santos



Isabel Gouvêa

Por exemplo, nesta canção de Dorival Caymmi:

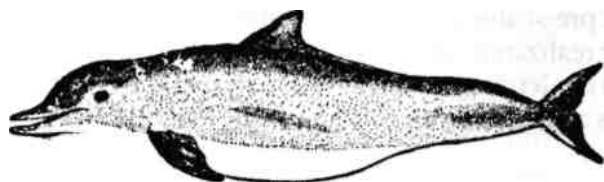
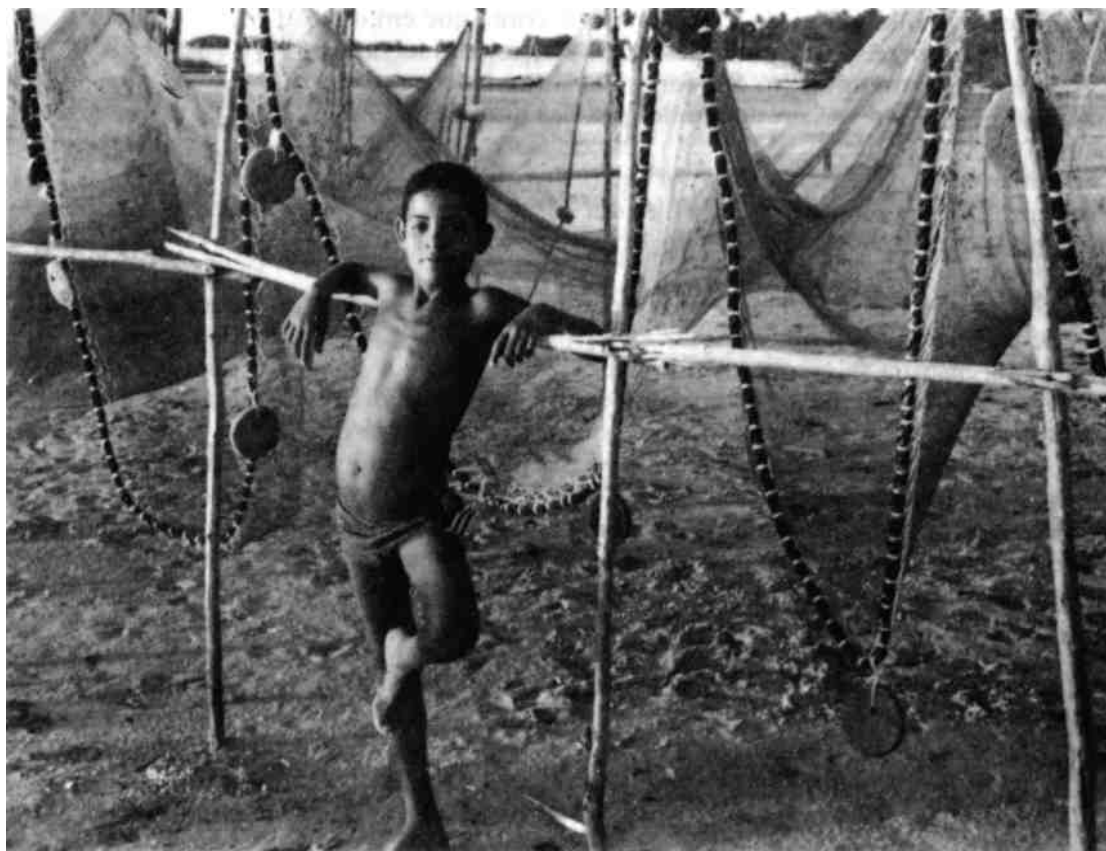
*O canoeiro
Bota a rede
Bota a rede no mar
O canoeiro, bota a rede no mar*

*Cerca o peixe
Bate o remo
Puxa a corda
Colhe a rede
O canoeiro, puxa a rede do mar*

*Vai tê presente pra Chiquinha
E tê presente pra Yayá
O canoeiro
Puxa a rede do mar*

*Cerca o peixe
Bate o remo
Puxa a corda
Colhe a rede
O canoeiro, puxa a rede do mar
— Louvado seja Deus, ó meu pai (bis)
O canoeiro... etc.*

*Canção Praieira
Dorival Caymmi*



As crianças poderão ler rede por conhecer RE de RENATO e DE de DENISE; poderão reconhecer mar por soar e ter a terminação semelhante a de ITAMAR; distinguir BOTA de BATE por conhecer a palavra BOLA, que também começa com BO.

Percebe-se aqui a importância do conhecimento de palavras estáveis para a antecipação da leitura. Palavras estáveis são aquelas escritas na grafia convencional (alfabética) e sobre as quais a criança tem domínio independentemente de suas hipóteses sobre a grafia de outras palavras. Em geral, o conhecimento de seu próprio nome, ou daqueles dos colegas, informa muitas coisas sobre o tipo, a quantidade e a ordem das Tetras.

O professor Paulo César, de Santa Catarina, conta que em uma atividade de Língua Escrita, numa classe de crianças com seis anos, "As crianças ditaram um texto que fui escrevendo na lousa. Combinamos que eu escreveria tudo aquilo que eles dissessem. O que resultou foi o seguinte:

Era uma vez, ne, sete cabritinhos e aí então, fica quieto João!, eles pegaram e foram, como é mesmo a história Zé? lá longe, e o lobo então, posso ir ao banheiro?, ne, bravo, bravo, agarrou o cabritinho menor...

Li para as crianças o resultado final e diante das suas exclamações de protesto:

Não é da história se eu posso ir ao banheiro!

Não pode pôr tanto **daí ne então** num conto de fadas, pedi que eles indicassem onde estavam os trechos que deveriam ser retirados e que outras formas poderiam ser usadas para que o texto resultasse com uma cara de história escrita. Para realizar esta tarefa, novamente as crianças utilizaram o que já conheciam sobre letras, sílabas e palavras que serviram como indícios para que elas antecipassem significados".



O prazer de poder utilizar a língua como um todo é muito grande e não há sentido em utilizá-la aos pedaços, fazendo para a criança recortes do mais fácil para o mais difícil, mesmo porque o que para os adultos parece fácil,

*Caca bebe café O dado é
de Caca Caca dá o dado ao
bebê*

*Cartilha do ABC
DOLim Marote*

para a criança pode ser extremamente difícil, como é esta lição de cartilha, por ter palavras com letras repetidas e palavras com poucas letras, contrariando frontalmente suas hipóteses iniciais sobre o que as palavras devem ter para que se possa lê-las.

A falta de interesse em ler e escrever provavelmente tem sua raiz no contato contínuo das crianças com textos sem sentido e sem profundidade, como se elas não fossem capazes de extrair significados e usufruir a língua como um todo. O contato frequente e continuado com diversos gêneros literários (contos, poesias, trovas, letras de música) pode fazer com que os interesses florescentes do leitor/escritor encontrem uma expressão. Além disso, este contato permite também um conhecimento lingüístico cada vez mais aprofundado.

Leitura e escrita são atividades de naturezas diferentes: enquanto a leitura parte de algo dado — as palavras escritas na superfície da folha —, a escrita representa tudo aquilo que o sujeito tem construído na cabeça sobre a grafia das palavras.

Entretanto, ambas exercem influência uma sobre a outra e frequentemente estão associadas nas tarefas escolares.

Interessante para o professor é poder observar como se dá esta influência recíproca. Por exemplo, uma criança pode escrever inicialmente uma escrita pré-silábica e, durante a leitura deste seu texto para a professora, ir realizando um controle quantitativo (e algumas vezes qualitativo) das letras que ela crê serem necessárias para escrever os nomes dos animais, riscando aquelas que acredita estarem "a mais":

R A M
co ru ja

J R A
gi ra fa

R O IA
le o a

T U
ta tu

M C E
cis ne



ROPCA

Escrita pré-silábica
Clara, 4 anos



O U A

Escrita silábica
Teté, 4 anos



CORUJA

Escrita silábico-alfabética
Estefano, 5 anos



O I U O L T

Escrita pré-silábica
Victor, 4 anos



H U

Escrita silábica
Mariana, 4 anos



T A O

Escrita silábico-alfabética
Tháisa, 5 anos

Assim como o professor somente saberá o que a criança escreveu se ela própria realizar a leitura, a criança irá modificando sua concepção sobre a escrita lendo seus próprios textos, acompanhada pelo professor.

O caminho mais curto para se aprender a escrever é escrever. Assim, atividades de escrita são sempre bem-vindas na pré-escola, mesmo que as crianças — como em geral será o caso — ainda não escrevam de forma convencional, isto é, alfabeticamente. As tarefas de escrita podem ter uma finalidade (escrever um bilhete ou uma receita), podem ser relacionadas à escrita de um texto que foi lido previamente, podem ser uma lista daquilo que se pode comprar na feira; podem ser muitas coisas, o importante é que sejam textos contextualizados, isto é, que façam sentido, que não sejam palavras desconectadas umas das outras.

Palavras são palavras, mas são belas e significativas quando colocadas lado a lado, possibilitando infinitos sistemas de idéias. Assim é que devemos oferecê-las às crianças.

BOLO

VELA

BIGUDO
bri ga dei ro

COA
co ca

GRAMA
gua ra na

LEBASNA
lem bran ci nha

CANUDO
ca nu do

COPO

PRATO

GAFO
gar fo

ABIDOR
a bri dor

Escrita silábico-alfabética. Tais, 5 anos e 7 meses



Mariana, 3 anos

Escrita alfabética. Mariana, 8 anos

Salvador 5 de fevereiro, 1989

Mãe tudo bem aí em São Paulo? Ceguei em Salvador esta muito bem.

É muita pena você não estar aqui você ia adorar não só para me ver e para ir a praia e ver as coisas engraçadas e mercado modelo eu aposto que você ia comprar 1 coisa de tudo.

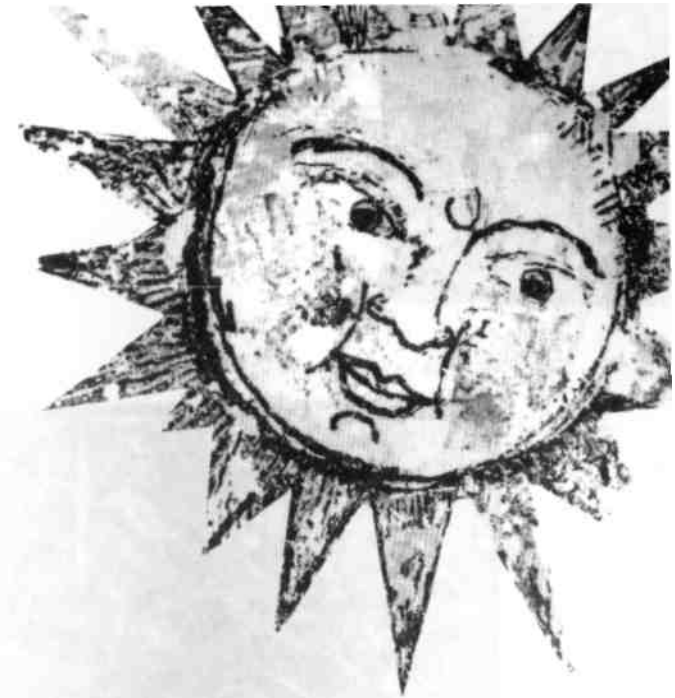
Você ia também ia adorar ver a usina produzis açúcar é muito interessante. Para falar a verdade eu não sei explicar direito você ~~tem~~ tem que é ver nas outras férias.

Eu estou morrendo de saudades um beijo bem grande

feliz aniversário Mariana

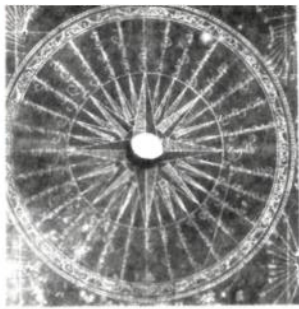
17. A AVO, O DINOSSAURO E O DEUS



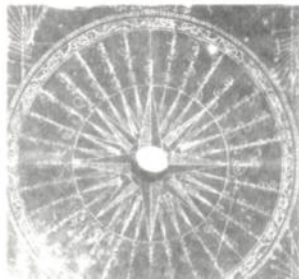


Embora vivamos subordinados à passagem do tempo — tanto do ponto de vista biológico quanto pelo fato de nossas vidas transcorrerem numa seqüência de acontecimentos —, temos grandes dificuldades em definir o que é o tempo.

Muitas razões contribuem para esta dificuldade. Entre outras, a grande abstração do conceito de tempo e o fato — observável na experiência de cada pessoa — de que se pode ler, medir e interpretar no tempo de maneiras diferentes. O tempo refere-se às condições meteorológicas (se chove ou se faz sol), àquilo que medimos no relógio, ao que transforma bebês em pessoas idosas e a muitas outras coisas, uma não excluindo a outra. Difícil tem sido formular uma idéia, uma definição que inclua simultaneamente todas as maneiras de conceber o tempo.



Relógio solar de bolso, século XV

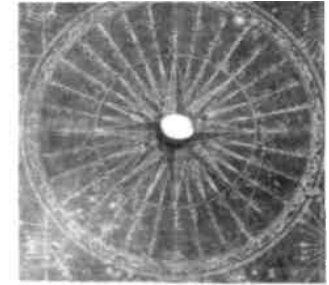


Ao longo da história da humanidade, os homens preocuparam-se com a passagem do tempo. Talvez por temor à morte ou pelo desamparo conseqüente ao nascimento, o fato é que nós, seres humanos, estamos permanentemente fazendo tentativas de circunscrever o tempo, que no entanto não cessa de escorrer pelas nossas mãos.

Tentativas de medir pequenas frações de eternidade têm sido realizadas pelo homem ao longo de sua história. Como frutos destas tentativas temos os vários tipos de relógios (de sol, ampulhetas, digital) e os calendários (asteca, astrologia), cristão, judaico, etc), aos quais estão associados eventos importantes na vida das pessoas como, por exemplo, datas de aniversário.



Calendário romano, 46 a.C.

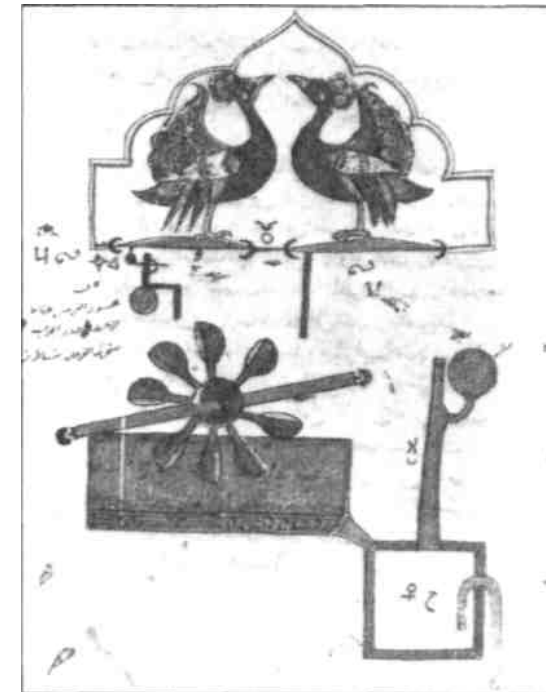


A esfera celeste boreal, gravada por Dürer

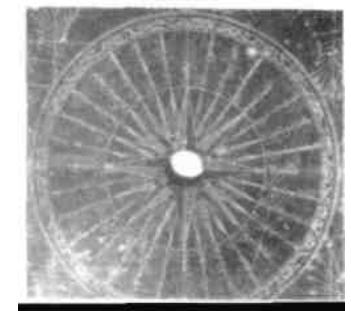
As primeiras medições do tempo feitas pelo homem tinham como referências os corpos celestes. As posições relativas do Sol, da Lua, dos planetas e das estrelas marcavam início e fim das estações, meses e anos, plantios e colheitas.

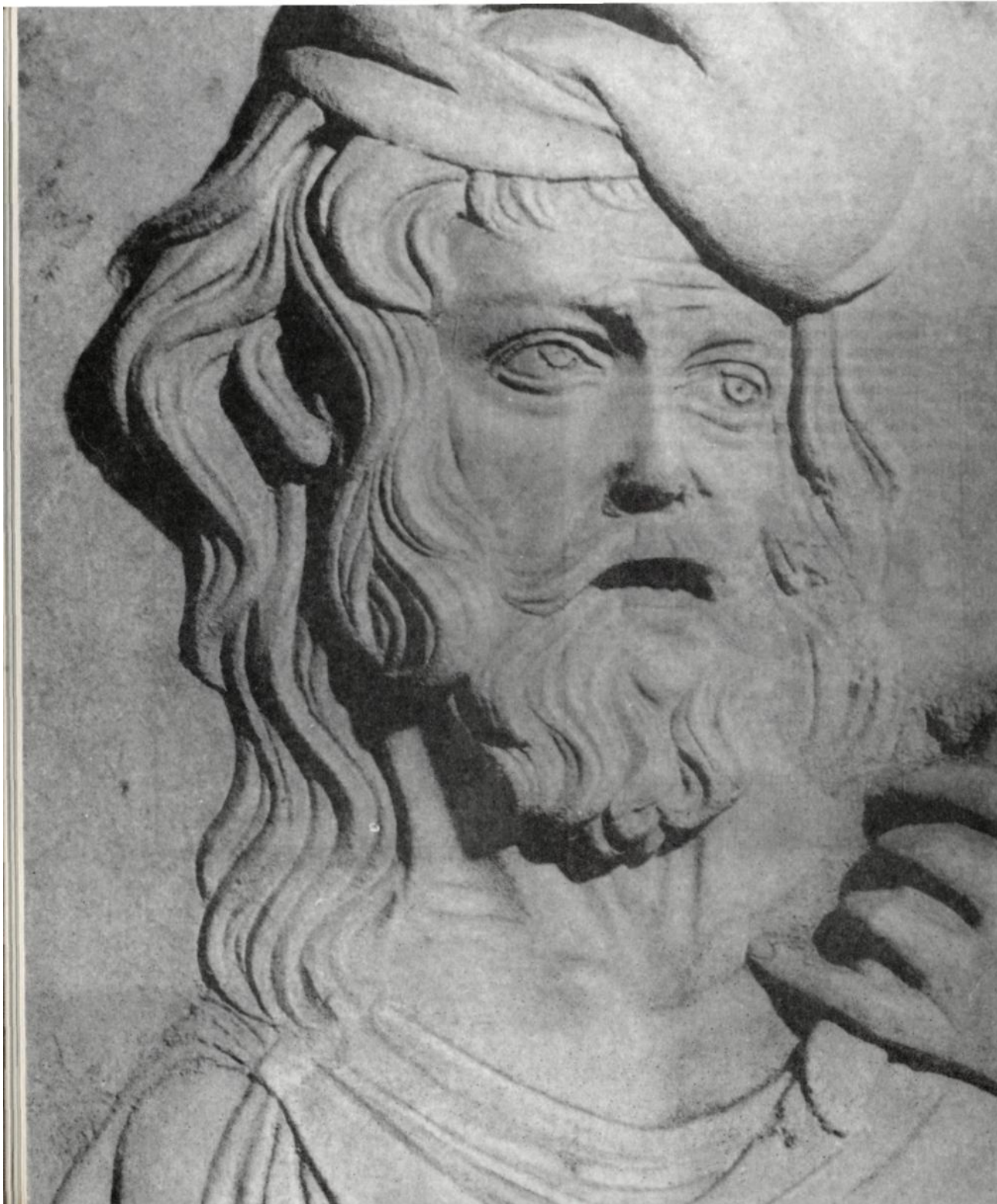


Galileu Galilei trabalhou em um relógio pendular desde 1640, mas o invento só se tornou conhecido após sua morte.



Relógio árabe movido a água, 1206





Procurando apreender significados amplos do tempo, os homens construíram a seu respeito concepções científicas e representações no terreno da arte.

Cientistas e artistas têm procurado colocar a concepção do tempo ao nosso alcance.

*És um senhor tão bonito Quanto a
cara do meu filho Tempo tempo
tempo tempo Vou te fazer um
pedido Tempo tempo...*

*Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo... Entro num
acordo contigo Tempo
tempo...*

*Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo tempo...
És um dos deuses mais lindos
Tempo tempo...*

*Que sejas ainda mais vivo No
som do meu estribilho Tempo
tempo... Ouve bem o que te
digo Tempo tempo*

*Peço-te o prazer legítimo E o
movimento preciso
(...)*

*Oração ao Tempo
Caetano Veloso*

Cronos/Saturno - Deus do Tempo

O tempo é o elemento da narrativa, assim como é o elemento da vida; está inseparavelmente ligado a ela, como aos corpos no espaço. É também o elemento da música, que o mede e subdivide, carregando-o de interesse e tornando-o precioso.

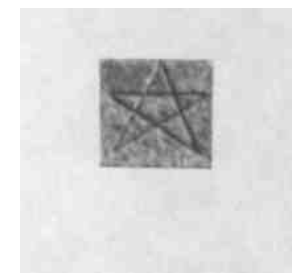
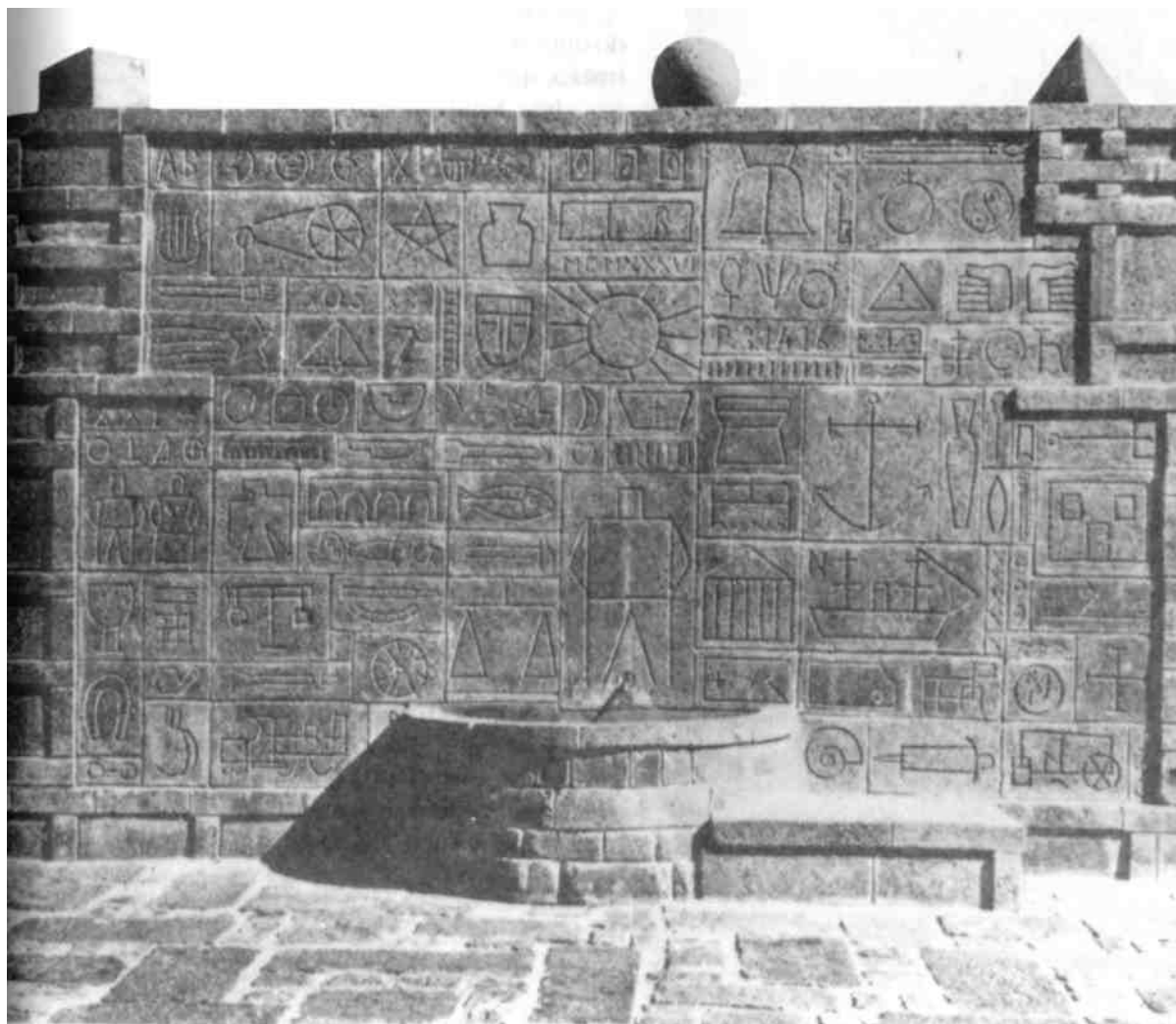
Thomas Mann A
Montanha Mágica

Em dois pontos distantes, temos dois relógios perfeitos, indicando exatamente o mesmo tempo. Essa declaração deve ser verdadeira, independentemente do cuidado com que a verificamos. Mas que significará realmente? Como podemos certificar-nos de que relógios distantes indicam exatamente o mesmo tempo?

Albert Einstein e Leopold Infeld
A Evolução da Física

*O tempo presente e o tempo passado
Estão ambos talvez presentes no tempo futuro
E o tempo futuro contido no tempo passado.
Se todo tempo é eternamente presente
Todo tempo é eternamente passado
Todo tempo é irredimível.
O que poderia ter sido é uma distração
Que permanece, perpétua possibilidade,
Num mundo apenas de especulação.
O que poderia ter sido e o que foi
Convergem para um só fim,
que é sempre presente.
Ecoam passos na memória
Ao longo das galerias que não percorremos
Em direção à porta que jamais abrimos
Para o roseiral. Assim ecoam minhas palavras
Em tua lembrança.*

T.S. Eliot
Poesia - Quatro Quartetos



Monumento Cósmico, Joaquín Torres-García



Se para os adultos não é fácil conceber o tempo, para as crianças isto é ainda mais difícil. Existem muitas experiências que mostram as enormes dificuldades cognitivas que a criança enfrenta para conceber o tempo (Piaget). No contato diário com as crianças, no trabalho do professor em classe, pode-se observar as idéias originais que elas possuem a esse respeito.

A conversa transcrita a seguir foi registrada pela professora Rita Clementina, em uma escola paulista;

"Professora: Meu irmão é mais novo do que eu. Eu tenho 8 anos mais do que meu irmão, que se chama Daniel.

José Maurício: Ah, ela só tem 8 anos...

Professora: Não, tenho 32, que é 8 anos mais que meu irmão. Eu nasci primeiro, eu sou a mais velha, mas meu irmão é maior, mais alto do que eu. Como pode ser isso?

João: É porque homem é maior que mulher.

José Maurício: Não é, a minha mãe é maior que o meu pai, mas o meu pai é mais velho.

Professora: Zé Maurício, quem é maior, você ou o seu irmão Zé Pedro?

José Maurício: Eu sou o maior! Eu sou o mais alto, porque o Pedro bate por aqui de mim, ó (levanta-se mostrando com a mão a altura do peito). Além disso, eu lembro muito bem que, quando ele nasceu, eu já existia.

Professora: E quem é o mais velho de vocês dois?

José Maurício: O mais velho é o que nasce primeiro. É uma questão de aniversário. O aniversário do meu irmão é mais primeiro que o meu, então ele é mais velho,

mas eu sou maior do que ele.

Daniel: Não é não. Eu faço aniversário mais primeiro que o André, mas ele é o mais velho. Mais velho e também maior.

Professora: Quantos anos tem seu irmão?

José Maurício: (mostra três dedos).

Professor: E você?

(Mostra quatro dedos).

Professora: E qual tem mais?

José Maurício: Eu tenho mais, mas meu irmão nasceu primeiro, ele é o mais velho, por causa daquilo que eu te falei do aniversário.

Iná: Eu acho que o Daniel tem razão.

(A questão fica em suspenso, para ser resolvida depois.)"

Classe de crianças de
quatro a cinco anos
São Paulo - 1981

As crianças pequenas geralmente fazem uma associação entre tamanho e idade: quanto maior em tamanho, maior a idade. Este critério torna-se confuso quando elas verificam que as pessoas adultas permanecem do mesmo tamanho, embora fiquem mais velhas com a passagem do tempo. Quando tomam por critério o dia do aniversário, não conseguem perceber que apesar de 20 de abril, a cada ano, ocorrer antes de 8 de maio, pode haver anos de distância entre um determinado 20 de abril e um 8 de maio. As crianças não conseguem ainda ter um domínio temporal da periodicidade dos dias, semanas e meses.



A linguagem das crianças frequentemente nos mostra o que elas pensam a respeito do tempo.

Quando as crianças dizem 'Amanhã eu fui', nos informam que estão tentando sintetizar mentalmente seqüência ontem-hoje-amanhã, isto é, passado, presente e futuro. Entretanto, não conseguem ainda seriar os acontecimentos de forma estável, e por esta razão pode parecer-nos que elas estão confusas. Ao dizer "eu peguei a bola mais primeiro", as crianças permitem que se observe nelas uma preocupação com a seqüência temporal dos acontecimentos, já que procuraram conjugar o verbo pegar no particípio passado para exprimir algo que já aconteceu.

Neste caso específico, o verbo não é regular, e a criança deverá defrontar com a arbitrariedade da língua: no lugar de 'eu peguei', deve-se dizer "eu peguei". Pode-se informá-la sobre isso, sem no entanto deixar de observar que a criança não pode errar o que ainda não sabe, e que ela só pode exprimir através da linguagem aquilo que pensa, aquilo que ela construiu cognitivamente.



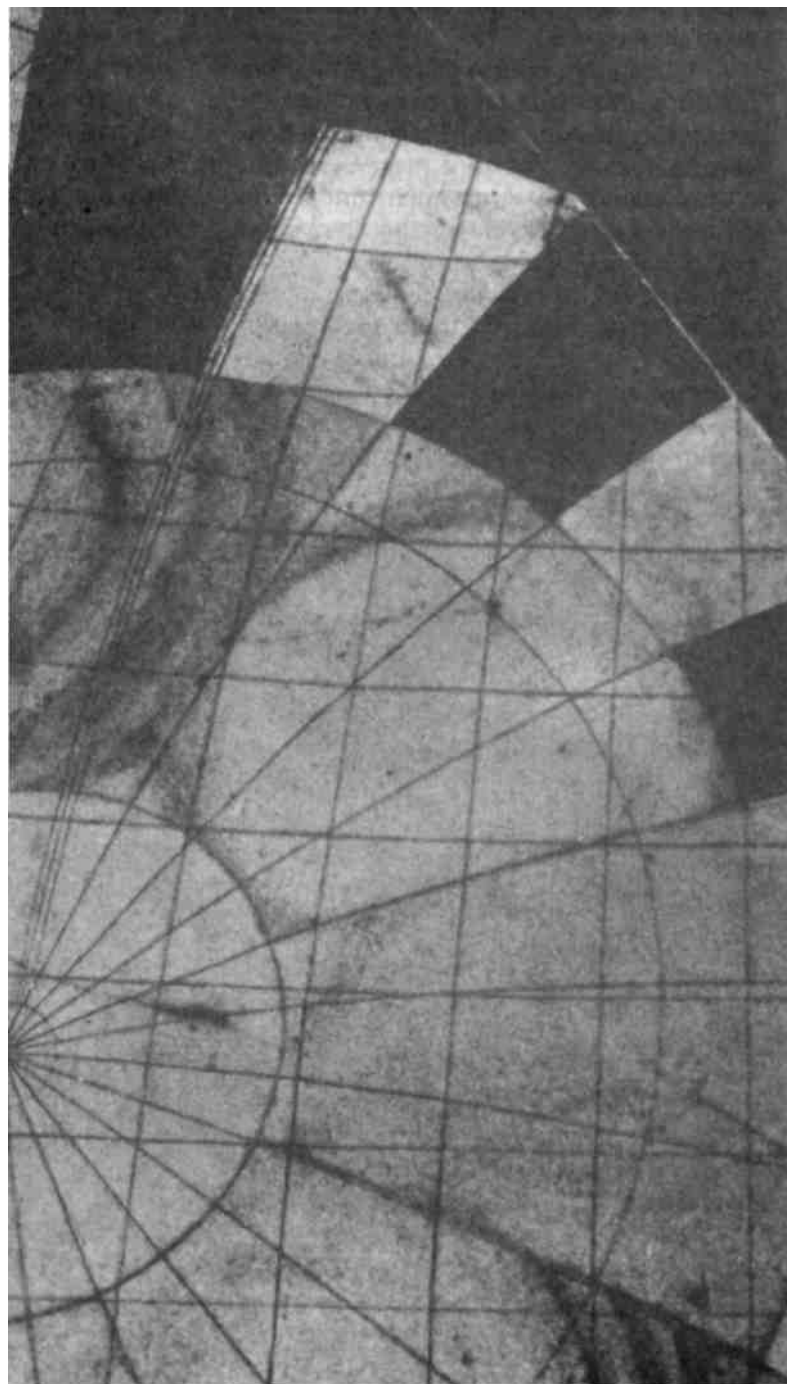
Crianças mais velhas e adolescentes têm também concepções próprias sobre estas questões que denotam suas dificuldades na compreensão do conceito. João Sebastião, com treze anos de idade, respondendo à pergunta "O que é o tempo?", disse o seguinte:

"O tempo é a rotação que a Terra faz, de acordo com o seu movimento; quando gira, o tempo vai passando e tudo se movimenta. Também é o ciclo da vida do homem, por exemplo, que vai passando quando nasce até ficar velho coroco.

Ah! eu acho assim, que é tudo que se movimenta, tudo que é vivo pra si próprio, porque tudo o que nasce tem um tempo de vida e só pode ter esse tempo se está vivo.



As Idades da Vida, de
Hans Baldung Grien

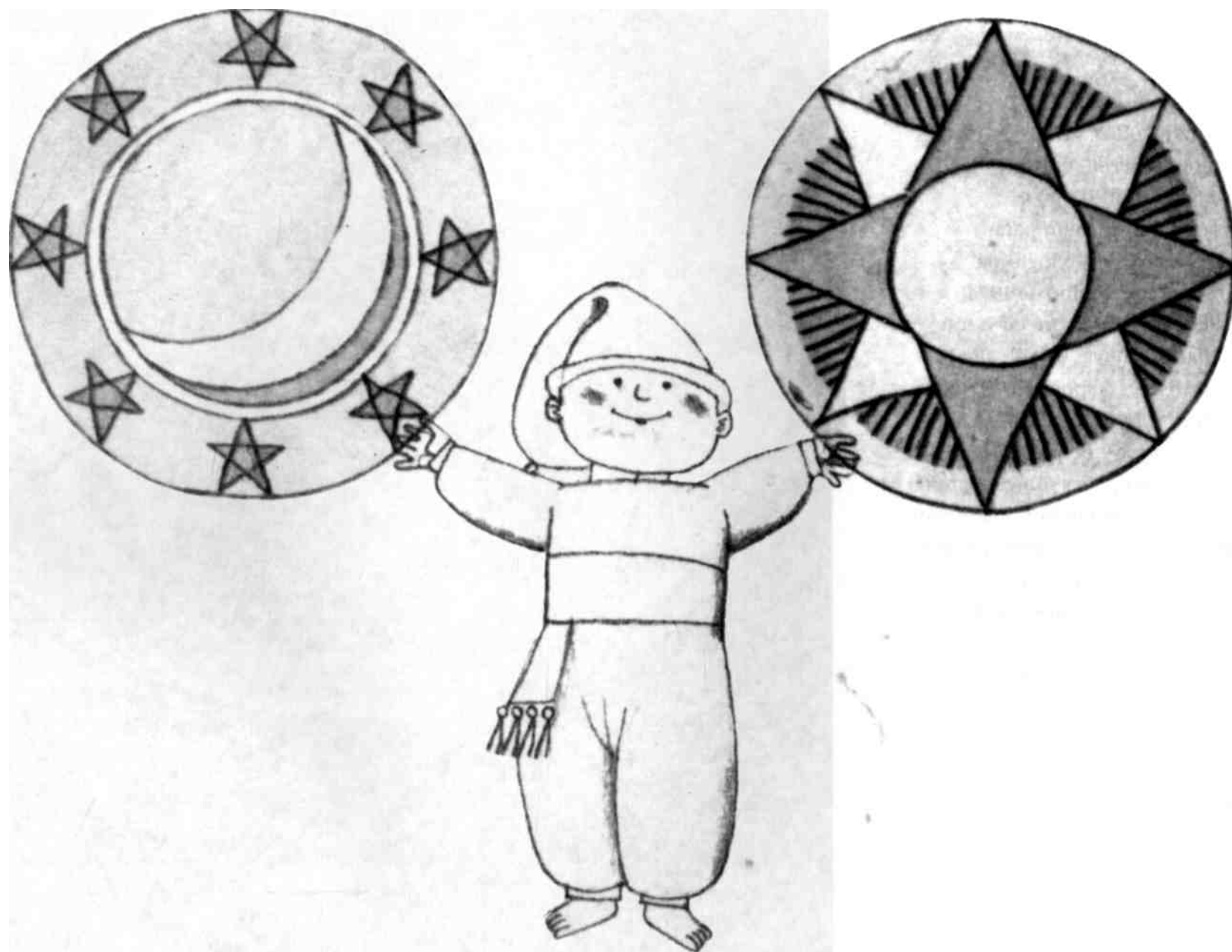


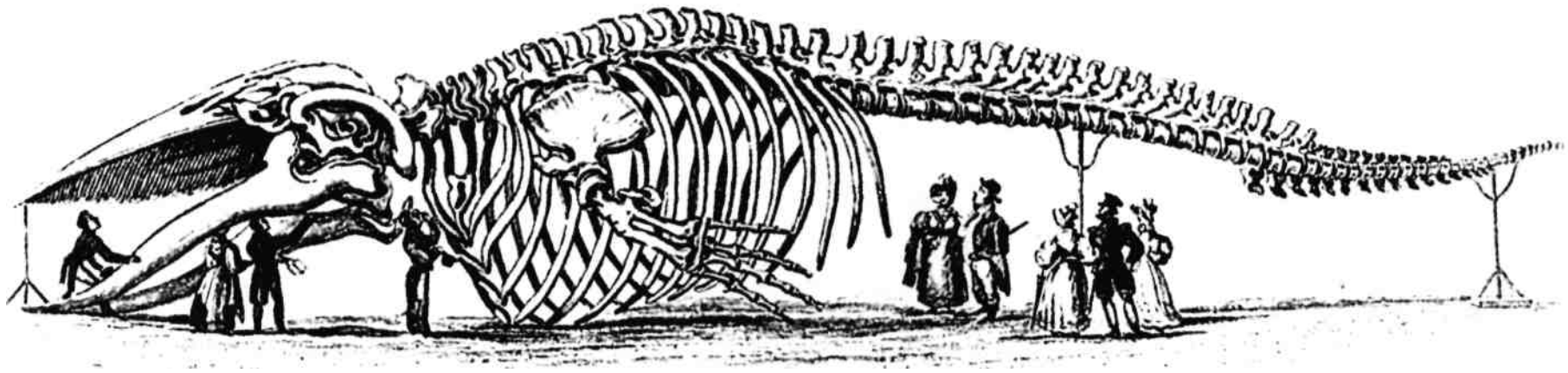
Se a gente estiver neta, o tempo também po da Terra — o tempo da a gente sair da Terra a gente usa o nosso tempo, porque vai vai ficando mais velho. O relógio medir o tempo da Terra e não o nos para saber o nosso tempo. Por exem a gente sabe quando o tempo vai passa assim, daqui a 50 anos estarei caduco. seria do tempo de vida". Já seu irmão Pedro é o tempo, é o tempo que passa, é as marca o tempo, o tempo que passa, o cale os meses". Pode-se observar nestas entre João Sebastião se utiliza de referenciais re um ciclo biológico determinado pelo te no do Sol, o qual é diferente do tempo Entretanto, segundo João Sebastião, o ci tempo de vida da pessoa seja medido no, diante da falta de uma opção me definição "o tempo é o tempo". Para de idade, o "tempo é o tempo q tempo é coisa que a gente con revela uma convivência paci pável e que pode ser medi ela permanece des aqui, é ainda

num outro pla-tada, mas não o tem- Terra não vale para todos. Se nao usa o tempo da Terra, mas gastando as energias do corpo e

foi uma coisa que inventaram para so tempo; mas através do relógio dá plo, quando se nasce em julho de 1974, ndo pelo calendário. Ó! agora eu estou Se eu fosse falar de chuva, de sol, aí não dro Caetano, de 8 anos respondeu: "O tem-horas, é os dias, é isso, tempo. O relógio ndário marca o tempo que passa, os dias e vistas diferentes concepções sobre o tempo: lativos. De acordo com ele, o homem tem mpo medido pela rotação da Terra em tor- medido pela rotação de um outro planeta, do biológico se mantém, mesmo que o em outra escala de valores. Pedro Caeta-lhor, utiliza a própria palavra como sua Neide Soledade, com dezessete anos que passa de minuto em minuto. O vive junto e dentro dele". Neide fica com uma "coisa" que é pal-da, mas cuja definição para conhecida. O tempo, uma incógnita.







*O universo é gerado não
segundo o tempo, mas
segundo a reflexão.*

Heráclito

Como vimos, as crianças, para quem as dificuldades com a noção de tempo são enormes, têm, no entanto, versões próprias sobre esta questão. Pensam sobre este assunto e pensam-no de maneira original. Observam diversos aspectos, formulam hipóteses — suas próprias idéias, suposições a respeito do tempo — procurando fazer, inter-relações entre os aspectos observados.

Não se pode ensinar a elas o conceito de tempo, na medida em que este, como qualquer outro conceito, é construído pelo sujeito que pensa sobre ele. Entretanto, o professor de pré-escola tem em relação a este tema um importante papel a cumprir, pois o fato de a criança construir o conhecimento **internamente** não significa que ela o construa **sozinha**. Na escola, o processo de aquisição de conhecimentos será mediado pelo professor, o qual deverá propor questões adequadas, promover a troca de informações entre as crianças, informando-as sobre aquilo que ele sabe.

E o que o professor deve saber?

Embora tenha mais dados sobre a questão, o professor encon-

tra-se tão desprotegido quanto as crianças face ao desconhecido. Alunos e professor poderão utilizar suas concepções atuais para construir noções cada vez mais articuladas sobre o tema, e a riqueza transbordará desta troca de concepções, **sem que necessariamente se chegue a uma formulação exata.**

Podemos observar que a compreensão do tempo se torna mais acessível para a criança quando ela pode se utilizar de informações fornecidas pelos adultos.

A professora Rita Clementina registrou em seu diário de classe o seguinte:

"Hoje, uma aluna me perguntou: 'Quem é mais velho, minha avó, o dinossauro ou o Deus?' Esta pergunta maravilhosa mostra que Maria procurou utilizar alguns pilares — alguns pontos fixos — para conceber o tempo histórico. A avó, o dinossauro e o Deus são coisas que ela já conhece e pensou que se conseguisse estabelecer uma seqüência, seriar estes três elementos, poderia ter uma noção sobre a passagem do tempo.

Eu respondi que o mais velho é o Deus, depois vem o dinossauro, e em seguida a avó, e Maria pareceu-me ficar satisfeita. Penso que esta informação foi **estruturante** para ela, permitindo que pudesse fazer inter-relações entre o que ela já sabia sobre o tempo e que buscasse novas informações que se encaixassem em sua maneira de pensar".



É difícil para as crianças ter uma dimensão do tempo transcorrido entre a formação das primeiras comunidades de homens pré-históricos, a construção das pirâmides do Egito pelo faraó Tutankamon e o lançamento dos primeiros foguetes interplanetários. No entanto, referências a estes fatos, ou a muitos outros transcorridos na história da humanidade, são precisamente os elementos que poderão ajudar as crianças a construir a noção do tempo histórico. Assim, informações sobre acontecimentos da história devem ser dadas sem que se espere que a criança tenha o conceito de tempo, e podem ser contadas como contos de fada, ou como episódios pitorescos da vida de uma família.





Egito media o tempo com base em Sol e Lua

Do Enviado Especial

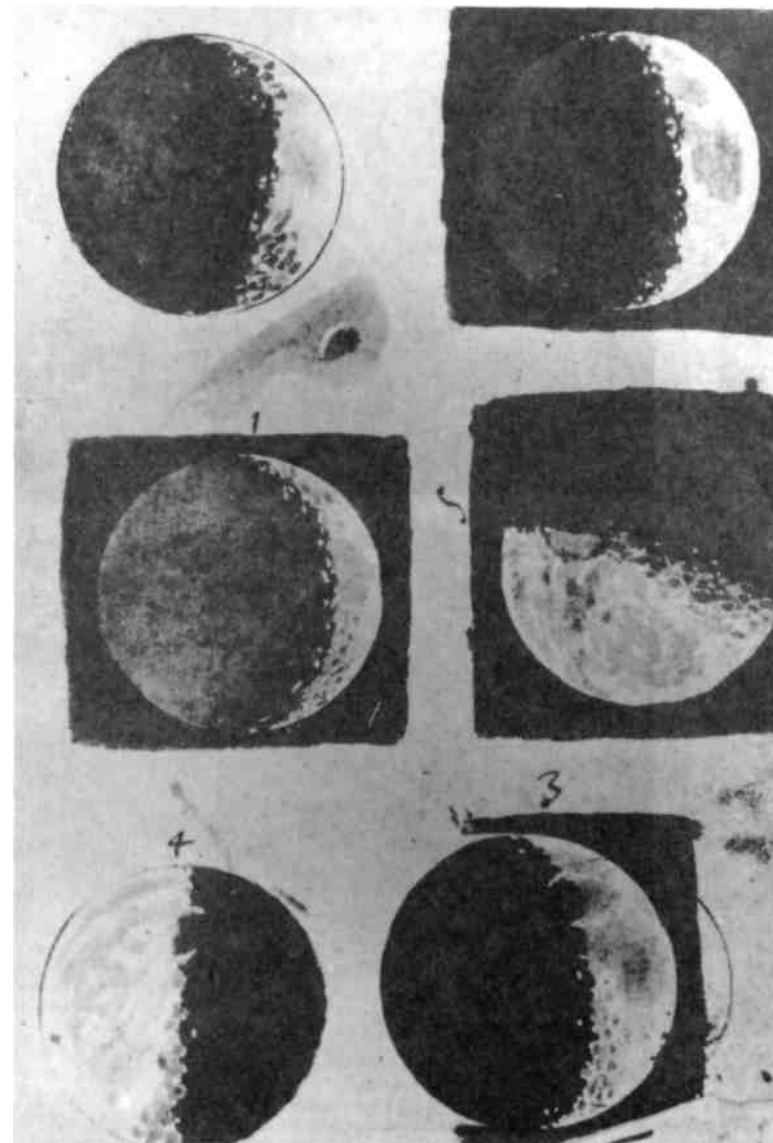
As primeiras medições do tempo feitas pelo homem tinham como referências os corpos celestes. As posições relativas do Sol, da Lua, dos planetas e das estrelas marcavam início e fim das estações, meses e anos, plantios e colheitas.

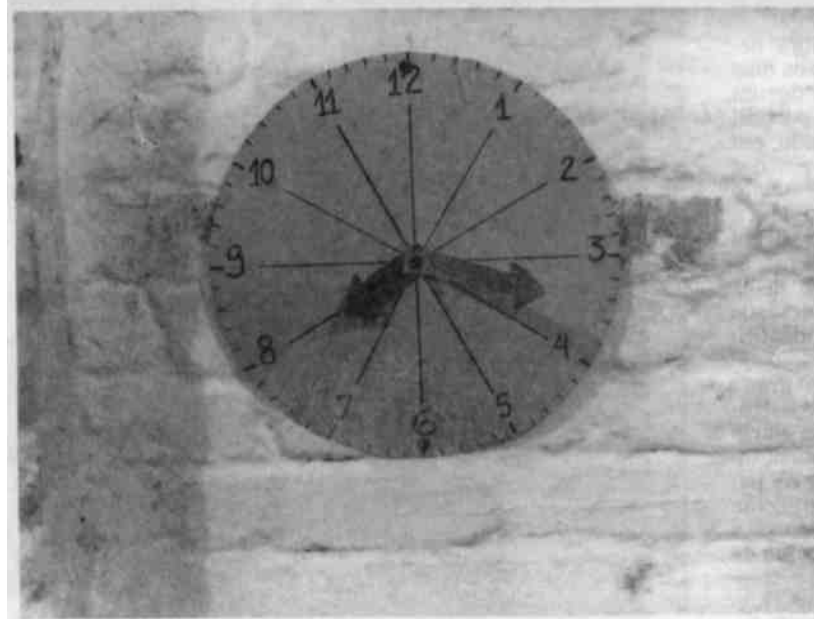
Os egípcios usavam o calendário lunar, mas logo adotaram o ciclo da estrela Sirius, na constelação do Cão Maior, que tinha a duração de 365 dias. De acordo com os historiadores, o calendário baseado nesse ciclo foi adotado em 4236 a.C. e é usado até hoje, apesar de existir um erro de um quarto de dia no ciclo. Assim, Sirius aparece um dia mais tarde a cada quatro anos (ano bissexto).

Os egípcios também foram os primeiros a segmentar o dia. Por volta de 2900 a.C., eles construíram um obelisco (um "poste" quadrado) cuja movimentação da sombra determinava a metade do dia e os dias mais longos e mais curtos de um ano. O primeiro relógio solar portátil também é egípcio. Construído em 1500 a.C., ele dividia o dia em dez partes, com uma linha marcando o meio-dia. Cada segmento equivalia a uma "hora". Ainda no Egito surgiu o primeiro relógio de água. O mecanismo era simples: um tubo ia se enchendo de água a uma velocidade constante. Marcas no tubo identificavam as "horas".

Em 50 a.C., o astrônomo grego Andronicos supervisionou a construção da Torre aos Ventos, uma estrutura octogonal que oferecia dois indicadores de hora diferentes. As redes externas funcionavam como relógios solares durante as estações do ano e dentro havia um relógio de água mecanizado. Em 1656, o cientista dinamarquês Christian Huygens, construiu um relógio de pêndulo. Esse relógio tinha precisão de um minuto por dia, a maior até então. Galileu Galilei trabalhou em um relógio pendular desde 1640, mas o invento só se tornou conhecido após sua morte. (CAR)

As fases da Lua





O estabelecimento de uma rotina de vida familiar e escolar, o acesso aos dados sobre os dias, semanas e meses contidos no calendário e à leitura das horas medidas pelo relógio, a observação das variações meteorológicas, das características das estações do ano, do movimento dos planetas, e assim por diante, são também informações que apoiam a construção do conceito de tempo pela criança

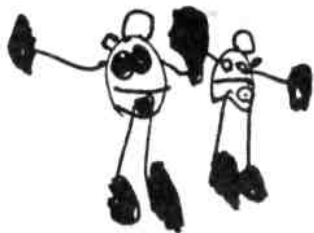
Em cada cidade, em cada local onde esteja situada a escola — seja zona rural ou urbana —, o professor poderá encontrar elementos no infinito manancial entre o céu e a terra, a partir dos quais será mais fácil descobrir inúmeras idéias sobre o tempo.

O professor deve pensar, organizar em sua mente o que ele já sabe sobre o tempo; deve pesquisar, buscar informações, discutir com seus colegas de trabalho e companheiros. Mas, sobretudo, deve reconhecer que ele e seus alunos estão envolvidos em um processo de construção de conhecimento que continuará por toda a vida. Não se espera uma formação preciosa do professor: apenas uma reflexão permanente sobre o processo de aprendizagem que vive ao lado de seus alunos.



Etapas da construção da *Geode*, La Villete, Paris, França. De abril de 1983 a dezembro de 1984

18. ATUAÇÃO DO PROFESSOR



As crianças têm dificuldades de aprendizagem, são muito carentes, têm falta de alimentos.(...) Eu tenho dificuldades — não sou professora formada. A professora também é carente. (...) Na convivência de viver, eu vou ensinando, com dificuldades de transporte, alimentação, muita dificuldade. Trabalho, trabalho, não tenho nada, o salário é muito baixo. (...) Eu seleciono num grupo de um sítio, as crianças são tímidas, não têm nada — eu também sou um pouco tímida. Eu sinto falta de um **plano bem planejado** (...)

Professora Maria Marta
Crato - Ceará/1983



Ser professor de primeiras classes no Brasil

Durante muito tempo a profissão de professor teve, na sociedade brasileira, características bastante singulares. Por um lado, o fato de ter por função a educação das crianças — educação no sentido de transmissão de conhecimentos socialmente construídos para a manutenção e o desenvolvimento da sociedade — conferiu-lhe uma honorabilidade, uma respeitabilidade comparáveis àquela conferida aos médicos. Por outro lado, a escola sempre foi confundida com uma extensão da casa, e o professor com um substituto dos pais, principalmente da mãe. Por isso, a população feminina sempre se direcionou para a prática dessa profissão. A maioria dos cursos de formação de professores para as primeiras classes eram, então, apenas curtos períodos complementares ao primeiro grau, como se para a educação escolar de crianças com menos de dez anos fosse necessário pouco mais que a escola elementar para se somar à vocação "maternal" das mulheres em ensinar crianças...

Durante muitos anos, e até meados dos anos 60, foi desejo de muitos pais que suas filhas completassem o "curso normal" ou "pedagógico"; isto garantiria a elas um diploma numa profissão honrosa, não interferindo (pelo pouco tempo que solicitava) em seus projetos matrimoniais. Suas filhas poderiam se casar diplomadas antes dos 20 anos e, caso necessitassem trabalhar, poderiam fazê-lo numa função complementar às funções domésticas. Fazer o curso para professora primária era, de certa forma, uma boa maneira de esperar um casamento.





A Normalista

*Vestida de azul e branco
trazendo um sorriso franco
num rostinho encantador
Minha linda normalista
rapidamente conquista meu
coração sem amor Eu que
trazia guardado Dentro do
peito trancado Meu coração
sofredor*

*Estou bastante inclinado a
entregá-lo aos cuidados
daquele brotinho em flor
Mas a normalista linda
Não pode casar ainda só
depois de se formar Eu
estou apaixonado E o pai
dela zangado O remédio é
esperar.*

*Autor e Intérprete
Nelson Gonçalves*



Essa forma de encarar o professor primário e sua formação vem sofrendo transformações nos últimos vinte anos. A profissão vem perdendo sua honorabilidade e responsabilidade, transformada em uma opção (salvo raras exceções) para quem não tem condições de realizar cursos técnicos ou universitários. Sabemos que o respeito profissional e o reconhecimento social não podem ser exigidos *a priori*; devem ser conquistados, e esta conquista passa necessariamente por uma formação abrangente e aprofundada. Não é isto, no entanto, o que se observa, no Brasil, onde a precariedade cada vez maior na formação dos professores tem gerado uma população escolar semi-analfabeta. A necessidade social tem provocado novos investimentos nessa área. Mas estes investimentos, além de insuficientes, quase nunca têm considerado as questões fundamentais.

É condição para a real formação de um professor poder analisar sua própria atuação em sala de aula. Nessa análise, ele deve utilizar os conhecimentos que construiu — em sua experiência passada como aluno, em sua experiência atual como professor e aqueles derivados da formação que teve até o momento — como instrumentos, ferramentas disponíveis para a avaliação e o desenvolvimento da prática educativa que orientará sua ação.

A verdadeira formação de um professor se dá no dia-a-dia de sua prática na sala de aula e, sendo assim, é permanente. O professor se mantém em formação, desenvolvendo-se como educador, enquanto estiver atuando e refletindo sobre sua prática.

Os professores no Brasil não contam com uma situação propícia para o desenvolvimento de sua profissão. As más condições de trabalho vão desde a precariedade de vida das crianças e dos próprios professores — remuneração baixíssima — até a precariedade das condições das salas de aulas em termos de espaço físico, ausência de material de classe, etc.

Professores que se formam no Magistério, quando começam a trabalhar com as crianças, observam que não sabem o que fazer com elas, sentem-se como um barco à deriva e ancoram no primeiro porto que lhes é oferecido — em geral, numa série de preceitos rígidos sistematizados em um método.

Planos "bem planejados" que chegam prontos, acabados às mãos dos profissionais, são, muitas vezes, como miragens para os sedentos perdidos nos desertos: ilusões que se desfazem ao se tentar alcançá-las.

Pois, assim como cada instituição escolar tem características e uma dinâmica singulares, cada classe, cada grupo de crianças reunido em trabalhos diários junto a um professor constitui-se em um sistema único e irreproduzível de relações e trocas de repertórios individuais que nascem de sua história.

Se aceitamos esta evidência, podemos reconhecer a ineficiência dos "planos bem planejados", dos "métodos de trabalho" diretivos impostos ou sugeridos por responsáveis pela administração do ensino. A diversidade referida entre as escolas e as classes aponta para a impossibilidade da existência de modelos de validade universal para dirigir os processos de ensino-aprendizagem em classe. E mais: esses "métodos", verdadeiros "pacotes" de atividades, transformando o professor num mero técnico que aplica uma seqüência de rotinas preestabelecidas, impedem-no de realizar sua tarefa de modo pessoal e criativo.

No entanto é inegável que o professor necessita de ferramentas para realizar seu trabalho, necessita de instrumentos que tornem possível o exercício de sua função social.

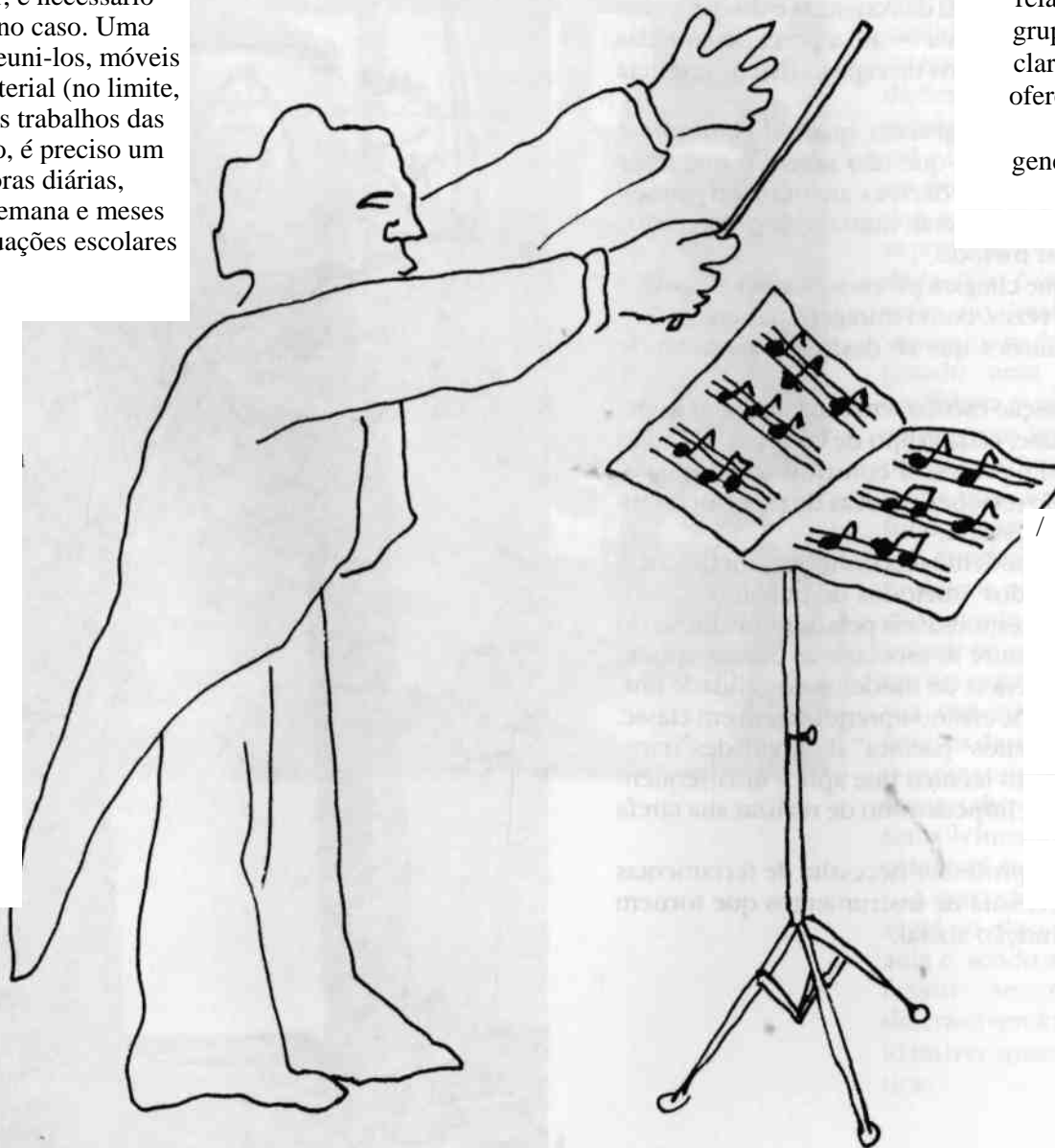


Instrumentos do professor

Para ser professor, é necessário ter alunos, crianças no caso. Uma sala onde se possa reuni-los, móveis e um mínimo de material (no limite, lápis e papel) para os trabalhos das crianças. Além disso, é preciso um tempo prefixado (horas diárias, número de dias da semana e meses do ano), onde as situações escolares

serão distribuídas e organizadas.

A ineficiência dos "planos bem planejados" referida anteriormente, não significa que se possa prescindir de um currículo e do conhecimento de instrumentos conceituais a partir dos quais o professor oriente sua prática. No entanto, se nos

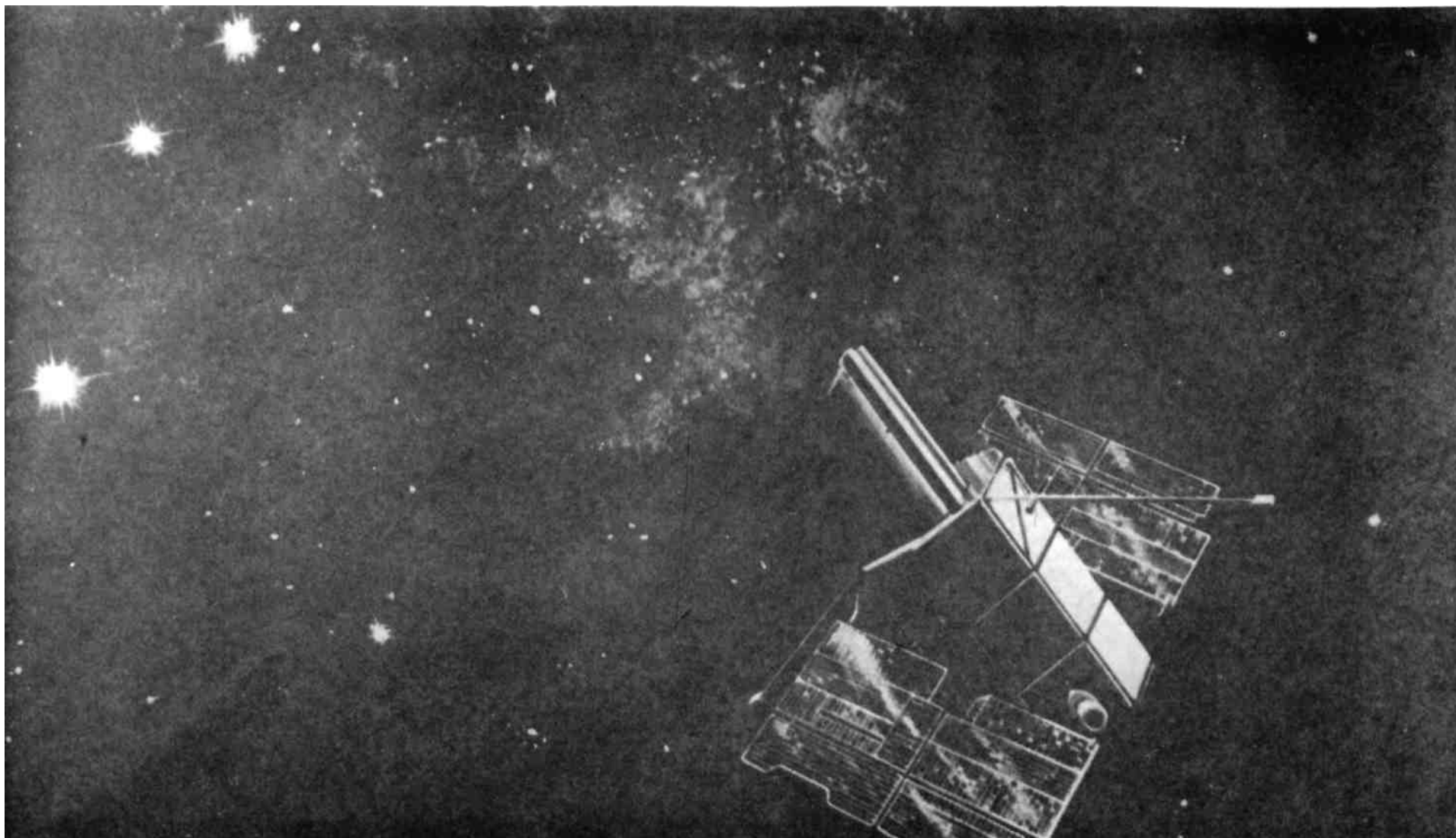


convencemos da particularidade de cada classe e da originalidade das relações emergentes da história do grupo (professor e aluno), torna-se claro que as propostas curriculares oferecidas ao professor "devem ser concebidas como projetos genéricos que professores e alunos

experimentarão, desenvolvendo e multiplicando suas possibilidades (...) uma proposta coerente e harmônica com sentido em si mesma que oferece e justifica uma seleção e organização de conteúdos (...) e que sugere uma forma de trabalho (...), nada mais que um instrumento de trabalho que o professor e os alunos selecionam, experimentam, **alteram e reconstruem.**" ("Más sobre la formación del profesorado", **Angel Pérez**).

Tentar remediar as deficiências e lacunas da formação do professor através de propostas curriculares que contenham uma minuciosa pré-especificação dos conteúdos, das tarefas a realizar e do comportamento a desenvolver na classe leva o professor a renunciar àquilo que permite que a sala de aula seja um espaço de criação, onde, apoiando-se na prática já desenvolvida e nos conhecimentos que possui, ele possa elaborar formas de intervenção a partir do diagnóstico e da avaliação contínua da classe.

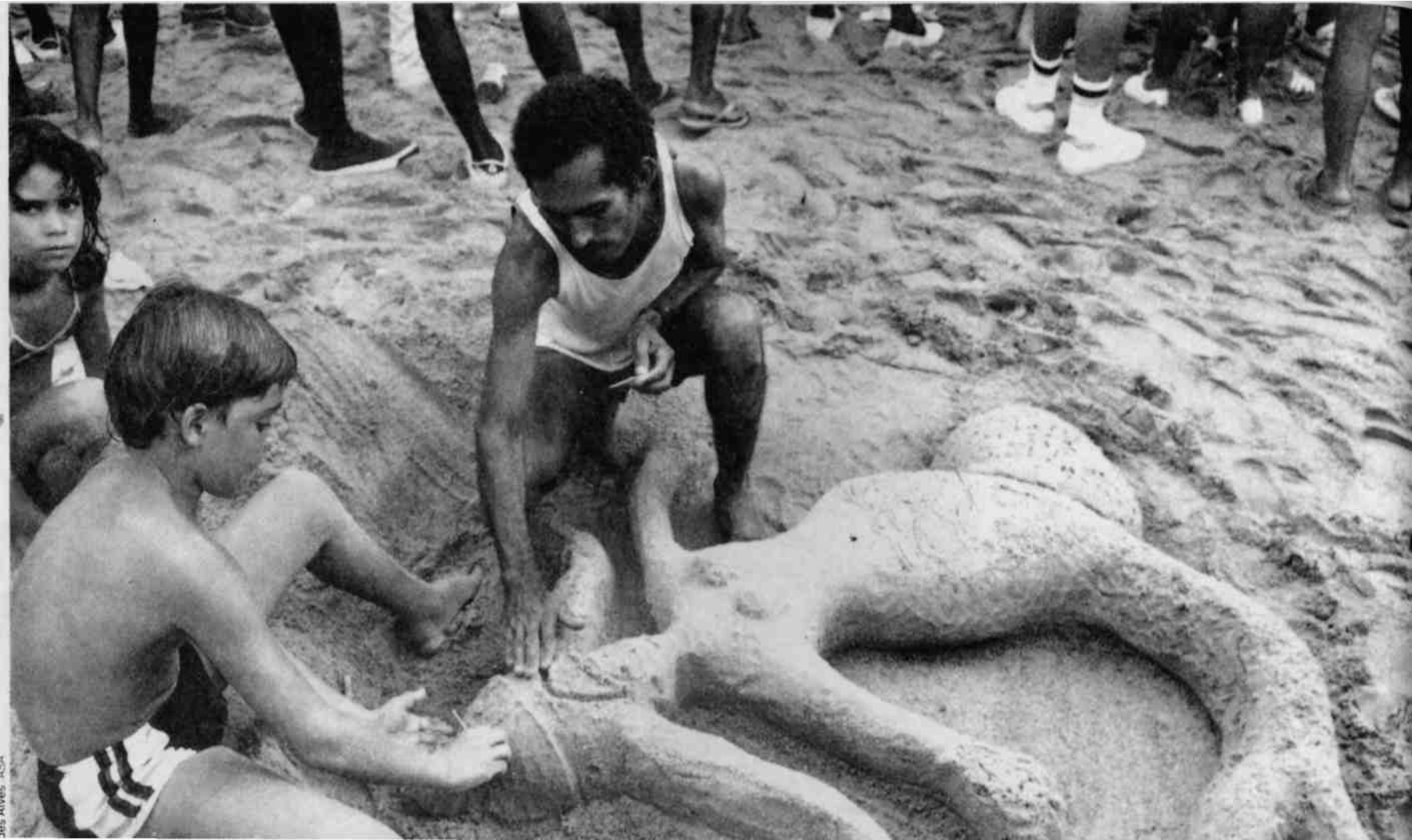
Um processo de ensino-aprendizagem significativo requer um planejamento de atividades que provoque o interesse do grupo e ative seus esquemas de pensamento, isto é, que envolva "cada indivíduo e o grupo em uma aventura de descobertas, indagações e aplicação. E isso só será possível quando o clima de relações e as atividades propostas venham ao encontro das preocupações despertadas no aluno para compreender os problemas que o cercam" (Angel Pérez). Isso vale tanto para os alunos como para o professor.



Para que o professor possa manter a necessária autonomia em relação à proposta curricular que recebe e possa elaborar um plano flexível de intervenção, necessita de conhecimentos que lhe permitam não apenas analisar as peculiaridades do grupo de alunos que compõem sua classe, como também aqueles relativos aos conteúdos que um currículo envolve. Porém, isso não significa que o professor necessite, antes de iniciar sua prática pedagógica, atingir um determinado estágio de conhecimentos dentro de um saber educacional constituído e reconhecido como "científico". A exi-

gência de conquista deste patamar corresponde a uma atitude elitista e discriminatória, que ignora as condições históricas e contemporâneas de cada professor.

As condições iniciais, o ponto de partida do professor, deve ser o que chamamos de currículo oculto, aquilo que tanto professores quanto alunos têm como bagagem cultural em cada momento. De fato, este currículo é muitas vezes tão oculto, que as pessoas envolvidas num processo educacional não se dão conta de sua existência.



Existem sempre muitas diferenças entre as crianças, as classes nunca são homogêneas, mesmo quando se trabalha com uma mesma faixa etária. Existem também vários aspectos observáveis ocorrendo simultaneamente em uma sala de aula. Numa atividade de desenho, por exemplo, pode-se ver as conquistas gráficas, as conversas entre as crianças, a concepção das crianças sobre os temas de-

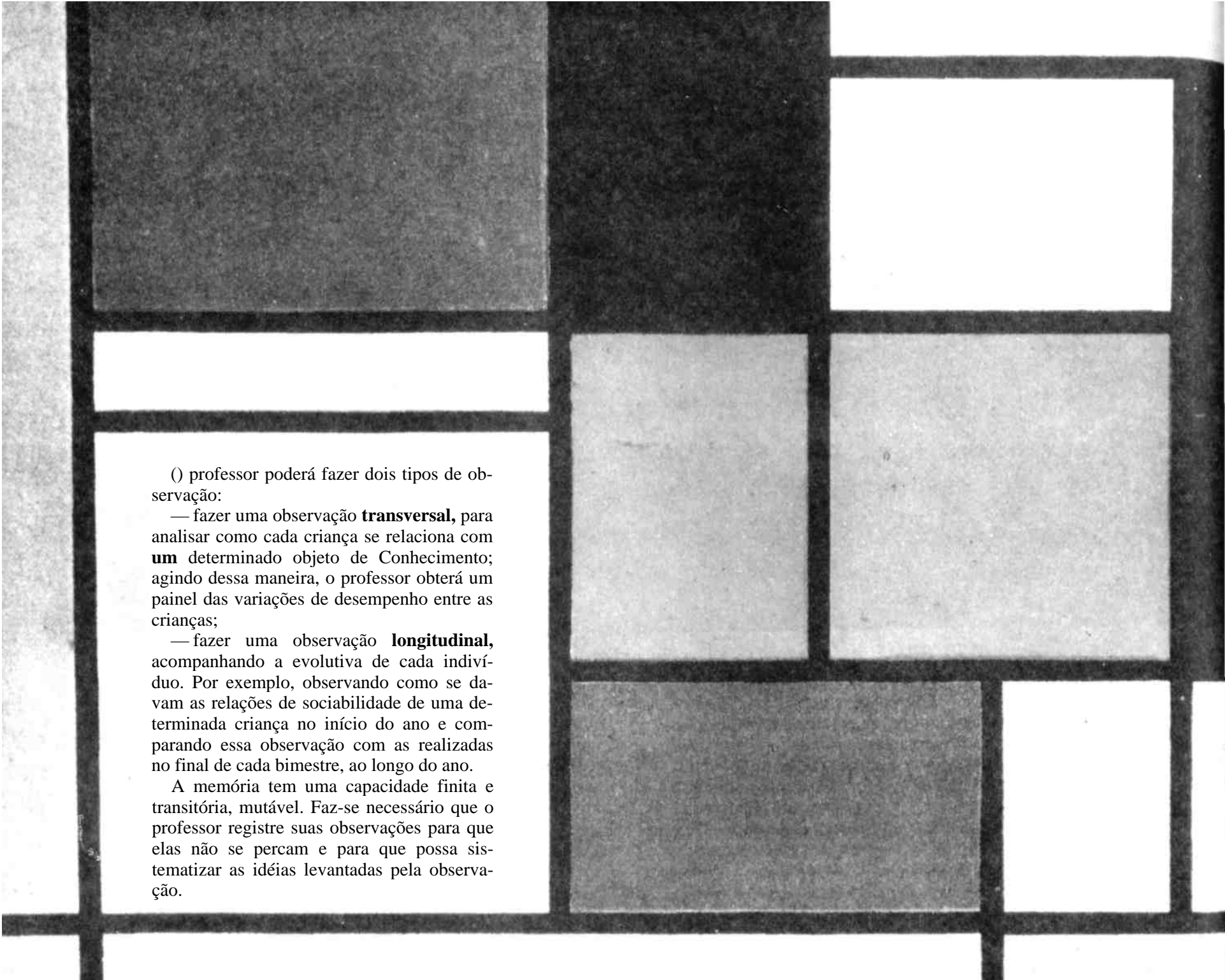
senhados, as relações de sociabilidade que estão permeando a atividade e assim por diante. É preciso que o professor faça uma escolha, centrando sua observação em um só desses aspectos e descartando os demais. Caso contrário, a pessoa se perde, obtendo observações picadas e superficiais que lhe darão poucos elementos para analisar os processos cognitivos em curso.



V. 8 - Roda - Mercos das atividades das
re. "estitigam" (roda, ducendo, forquy, rodo,
des. seide como "estereotipo" de rodina) -
ha merces retos meia simplificados -
h. merce do peroque do Pedro e. uma
plante heido - touque de arca redona de
quadrado, timbe e er noes do manual.
puitare com pramos e bruto guache)
Jara - trouxe um teatro - de marionetes

Os registros das observações devem ser sistemáticos (diários, se possível), e o professor deve ter um **lugar** (um caderno, um livro de atas, etc) no qual faça suas anotações. Inicialmente, o professor poderá anotar tudo o que lhe vem à mente quando relembra seu dia na sala de aula. Com prática e experiência adquiridas, ele poderá ir fazendo uma triagem (o que é importante anotar, o que é desnecessário), levantando critérios pessoais de como realizar **seu diário de classe**. É sempre interessante que o professor registre algumas situações enquanto elas estão acontecendo, o mais fielmente

possível. Diálogos entre crianças, por exemplo, devem ser reproduzidos na íntegra, sem adulterações da linguagem própria das crianças. O diário precisa conter tanto elementos de cada criança como do processo pedagógico vivido pelo grupo como um todo. Deve-se sempre evitar rotular as crianças, privilegiando a descrição dos processos que estão ocorrendo com elas em detrimento de avaliações de sua competência. Não existe o bom e o mau aluno: existem pessoas em processo de construção de conhecimentos, apoiadas pelo professor.



() professor poderá fazer dois tipos de observação:

— fazer uma observação **transversal**, para analisar como cada criança se relaciona com **um** determinado objeto de Conhecimento; agindo dessa maneira, o professor obterá um painel das variações de desempenho entre as crianças;

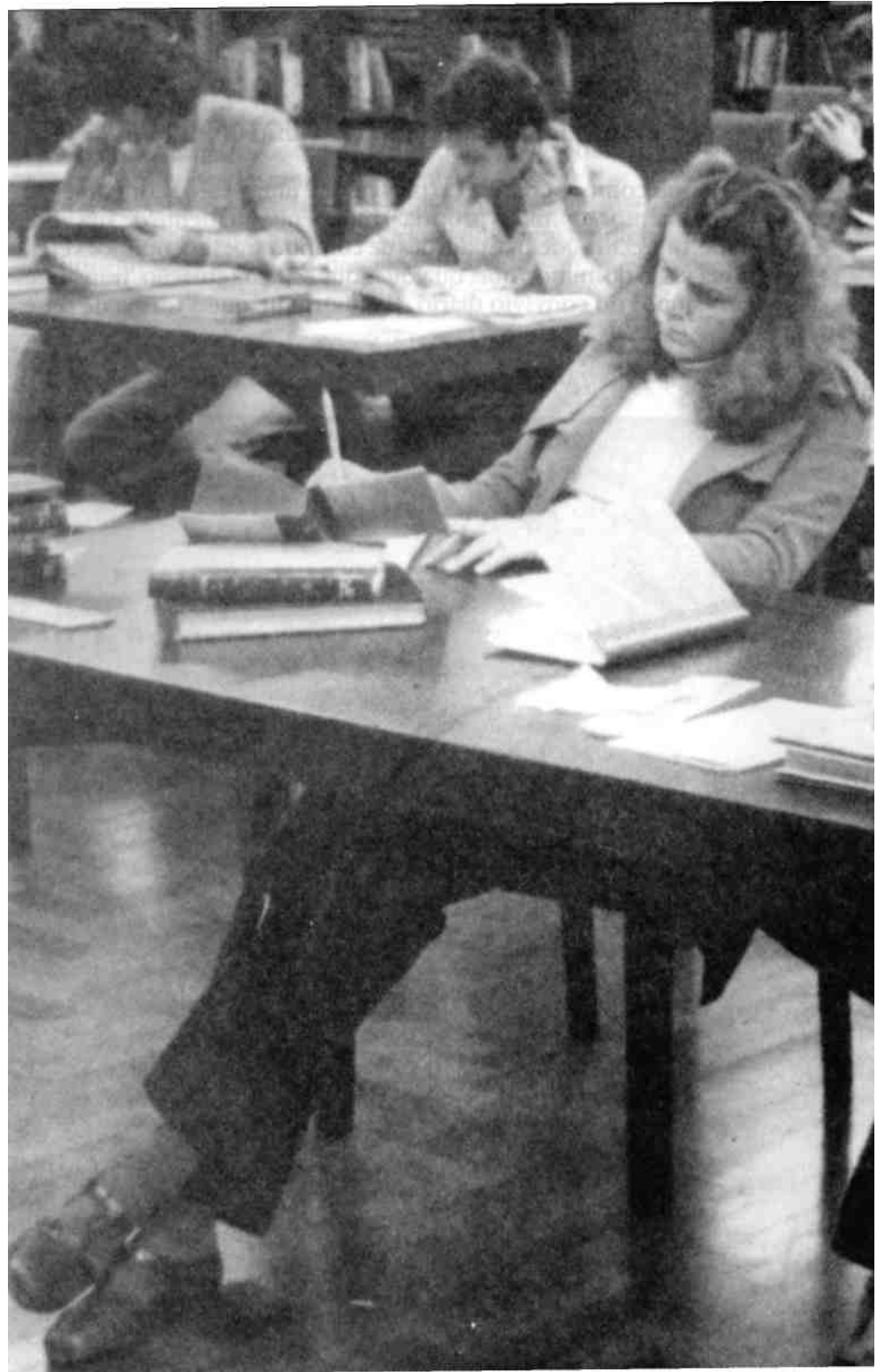
— fazer uma observação **longitudinal**, acompanhando a evolutiva de cada indivíduo. Por exemplo, observando como se davam as relações de sociabilidade de uma determinada criança no início do ano e comparando essa observação com as realizadas no final de cada bimestre, ao longo do ano.

A memória tem uma capacidade finita e transitória, mutável. Faz-se necessário que o professor registre suas observações para que elas não se percam e para que possa sistematizar as idéias levantadas pela observação.

Para que os registros no diário forneçam os elementos necessários para que o professor possa se situar dentro de sua própria trajetória como educador e nos processos de aprendizagem em curso na sala de aula, é preciso que ele leia de vez em quando o diário, verificando se os objetivos pedagógicos foram alcançados e traçando caminhos para alcançar novas metas, pensando em estratégias, organizando idéias, colhendo e preparando materiais. Boa parte do trabalho de criação do professor é realizada nesses momentos de reflexão, onde ele tem condições de analisar seus procedimentos, avançando profissionalmente e localizando as lacunas — o que lhe falta para poder prosseguir. Para preencher essas lacunas, poderá contar com a contribuição de um orientador, com pesquisas em publicações especializadas, com a **troca de opiniões entre colegas de profissão** (canal de informações ao alcance de todos e entretanto muito pouco utilizado), com a leitura de livros, com cursos de especialização, etc.

Caso estas reflexões possam estar organizadas em forma de um relatório periódico (realizado a cada dois meses, por exemplo), não só a instituição a qual pertence o professor terá em mãos um registro daquilo que foi realizado, como também o professor poderá consolidar os instrumentos que lhe garantem autonomia.

Se os registros são diários, se as reflexões são realizadas periodicamente, explicita-se a situação de formação permanente a que necessariamente está exposto o professor.



O professor e a comunidade de alunos

Assim como as crianças, o professor é uma pessoa com desejos, pensamentos, opiniões próprias. Independentemente de sua vontade, oferece modelos e padrões de comportamento, opiniões etc., uma visão de mundo que, qualquer que seja sua atuação, transmite aos alunos no convívio diário. É importante que a forma de ser e

pensar do professor não seja mascarada para as crianças que passam com ele parte de seu dia. A sinceridade deve ser o ingrediente principal na relação professor-alunos.

Os professores, como todas as pessoas, diferem quanto à necessidade de maior ou menor organização pessoal e para o trabalho, tanto quanto na atenção às normas de convivência socialmente aceitas; uns são religiosos, outros não; alguns são mais rígidos, outros



mais flexíveis em questões de moralidade, e assim por diante. É bom que o professor torne evidente sua maneira de ser e de viver, que se coloque como um indivíduo, para que as crianças saibam, possam conhecer com quem estão convivendo.

No contato com as diversas pessoas, com maneiras diferentes de considerar uma mesma questão, as crianças terão maiores oportunidades de construir uma opinião consistente, autônoma, alicer-

cada em argumentos pertinentes, sobre esta questão. As pessoas nunca são iguais umas às outras — a única forma de combater os preconceitos é conviver com as diferenças.

Para além dessas diferenças interindividuais, existem naturalmente pressupostos pedagógicos e critérios comuns adotados por cada instituição para a atuação dos professores,



19. PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS



Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira e médico tornando-se sensível aos signos da doença (.....)

(...) Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ' bom em latim", que signos (amorosos e até mesmo inconfessáveis) lhe serviram de aprendizado?

(.....) Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende.

*Proust e os Signos
Gilles Deleuze*

A formação das crianças em uma determinada cultura se dá num processo de interação entre as crianças e os adultos em que os adultos orientam as crianças. Parte dessa aprendizagem, isto é, do processo de educação das crianças, fica a cargo da família; parte fica a cargo das escolas.

Há muitos e muitos anos, a responsabilidade de transmitir às novas gerações os conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade através de sua história tem pertencido à escola. E cada vez mais cedo, por necessidades criadas pela sociedade industrial, as crianças começam a freqüentar instituições que cuidam, ao lado da família, de seu desenvolvimento sociocultural.



Mariana, 5 anos

A tarefa de educar não é simples, nem fácil. Os textos precedentes visaram introduzir questões na reflexão daqueles que se dedicam ensinar crianças. Como essa tarefa pode ser exercida respeitando as reais condições individuais e socioculturais das crianças em cada momento de seu desenvolvimento? Enfrentamos essa questão discutindo diferentes aspectos que envolvem a educação pré-escolar: aqueles relacionados às condições socioafetivas e intelectuais das crianças; aqueles internos ao fazer pedagógico no espaço da escola; os que envolvem a habilitação de indivíduo-professores; os que tratam das relações entre escolarização e desenvolvimento sociocultural. Esperamos com isso provocar em cada professor uma reflexão sobre seu atual fazer pedagógico, suscitando transformações sem no entanto pretender "inaugurar um novo método".

O trabalho de cada professor é fruto da reflexão sistemática a que

ele possa fazer sobre sua prática. Esta reflexão é informada pelo que é vivido e pensado pelo professor e pelo contato que ele possa ter com o que foi pensado e escrito a respeito dos processos de aprendizagem. (Como se sabe, a psicologia tem trazido grandes contribuições a essa área).

Mais do que simples manuais de trabalho, geralmente reduzidos a listas de atividades a serem propostas para as crianças, os professores necessitam de instrumentos teóricos a partir dos quais possam estruturar sua ação pedagógica, estabelecendo as bases para a existência de relações que favoreçam a formação de todos os sujeitos envolvidos no processo. Cabe aos educadores procurar as melhores formas de utilizar essas informações em seu trabalho. A qualidade das relações entre a escola e a clientela que ela se dispõe a atender vai depender desses instrumentos escolhidos pelo professor.



Christiano, 5 anos

Fêz-se aqui uma opção por instrumentos fornecidos pela epistemologia genética, formulada e desenvolvida por Jean Piaget e seus colaboradores, e pela teoria sócio-histórica, criada por L.S. Vigotsky e seu grupo.

A teoria sócio-histórica descreve de que maneira desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação se encontram integrados. A epistemologia genética, por sua vez, formula uma teoria do desenvolvimento cognitivo, descrevendo as características do pensamento das crianças em cada estágio de seu desenvolvimento. O conhecimento dessas características pelo professor permite que a ação pedagógica aconteça numa relação de maior "intimidade intelectual" com as crianças em cada momento do desenvolvimento de suas condições de pensamento.

Os instrumentos fornecidos por essas teorias contribuem para a formulação de uma pedagogia de orientação construtivista. Segundo esta orientação, a aprendizagem é um processo realizado, construído por cada pessoa à medida que age — física ou mentalmente — sobre as coisas que estão no mundo.

O **construtivismo** não é um método para a prática pedagógica. É, sim, uma concepção sobre a forma como acontece o aprendizado. Esta concepção contribui para a definição dos objetivos da educação e para a formulação da intervenção pedagógica.

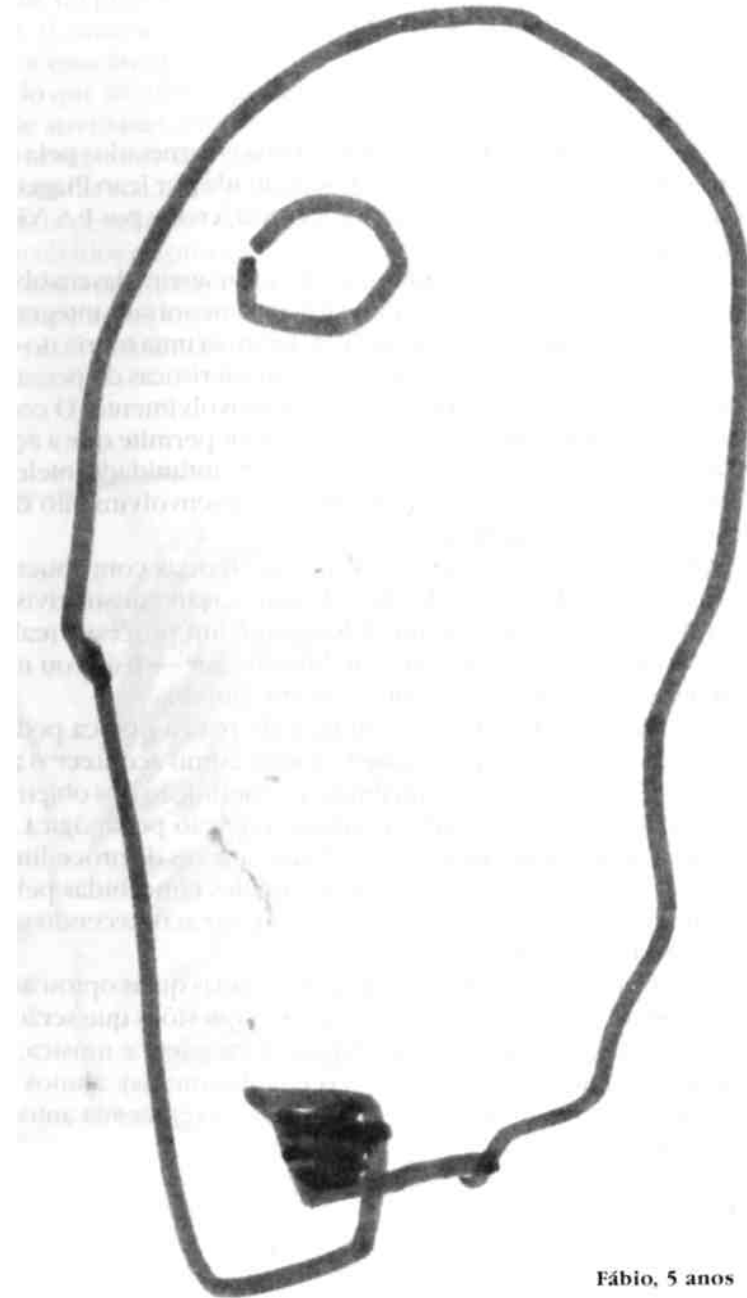
A intervenção pedagógica viabiliza-se através de procedimentos didáticos, isto é, de propostas de atividades concebidas pelo professor em função daquilo que ele avalia estar acontecendo na classe a cada momento.

Assim, a partir das idéias pedagógicas pelas quais optou a escola (e faz parte desta opção uma escolha das questões que serão colocadas ao alcance das crianças: língua portuguesa e música, matemática e ciências, nenhuma destas e tantas outras), alunos e professor têm a possibilidade de conquistar e exercer sua autonomia moral e intelectual.



Fábio, 5 anos

As teorias até aqui referidas contribuem para o reconhecimento da especificidade do pensamento infantil e da forma como acontece o desenvolvimento da aprendizagem. Além delas, também a teoria psicanalítica — criada por Sigmund Freud — oferece valiosa contribuição aos educadores que buscam conhecer melhor as crianças com as quais interagem. A teoria psicanalítica reconhece o desenvolvimento da vida emocional nas crianças e a existência de um mundo mental infantil pleno de significações. Este "mundo interno" está todo o tempo presente nas ações físicas e intelectuais das crianças. É o espaço da mente da criança, que não pode ser conhecido senão por especialistas, mas que deve ser respeitado pelos adultos que com ela convivem. Assim, embora a teoria psicanalítica não deva fazer parte do espaço conceitual do trabalho propriamente escolar, ela pode jogar novas luzes sobre o trabalho do educador.



Fábio, 5 anos

ANANDA



A integração da psicologia do desenvolvimento, da teoria sócio-histórica e da teoria psicanalítica tornou possível a formulação do ponto de vista escolhido para iluminar os temas tratados nos capítulos anteriores. Esta escolha não é original, nem foi aleatória: resultou de alguns anos de trabalho, reflexão e pesquisa em educação pré-escolar que levaram a reconhecer a qualidade da concepção construtivista-interacionista sobre a aprendizagem e a intervenção pedagógica. Conhecida por algumas pessoas e desconhecida de outras tantas, não é, como se vê, um ponto de vista comum ou de entendimento fácil. No entanto, seus pressupostos são indispensáveis à prática reflexiva que torna possível pensar e realizar um fazer pedagógico como o que é sugerido nas páginas desses livros.

Ananda, 5 anos

Já vimos que o que uma criança é capaz de fazer e de aprender em um momento determinado depende de vários fatores: 1) do estágio de desenvolvimento de pensamento em que ela se encontra; 2) de suas condições socioafetivas; e 3) dos conhecimentos que ela pôde construir em suas experiências anteriores. Isto quer dizer que os conhecimentos que uma criança já tem quando chega à pré-escola condicionam, junto com suas condições de pensamento, o seu desenvolvimento escolar. A aprendizagem que uma criança inicia quando começa a freqüentar uma classe parte sempre de concepções,

representações e conhecimentos que ela já construiu e que lhe servirão de instrumento para se relacionar com as novas situações de aprendizagem que encontrará na escola.

Partindo deste ponto, a experiência escolar deve assegurar a realização de aprendizagens **significativas**. São situações de aprendizagens **significativas** aquelas em que os novos conteúdos de aprendizagem se relacionam com o que a criança já sabe, podendo ser assimilados por ela.

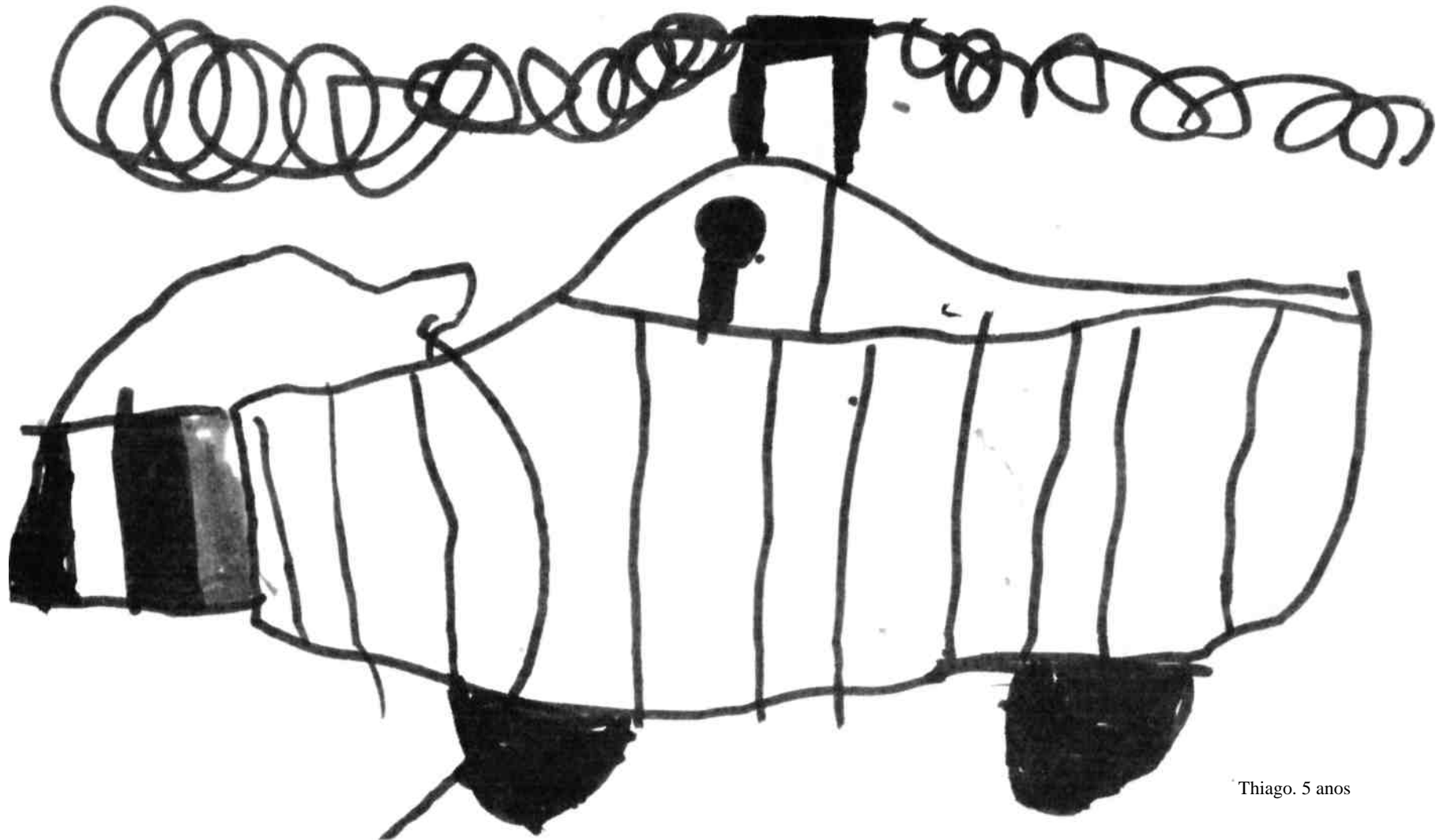


João Sebastião, 6 anos

C) processo pelo qual se produzem aprendizagens significativas requer uma intensa atividade por parte da criança, que deve estabelecer relações entre os novos conteúdos e os seus esquemas de conhecimento. A criança tem que pôr em jogo tudo o que sabe e pensa sobre o assunto em torno do qual a atividade foi organizada e tem que resolver problemas e tomar decisões em função do que terá que produzir durante a situação proposta pelo professor. Essa atividade é de natureza interna, se dá no nível do pensamento da criança a partir das condições de conhecimento que ela já cons-

truiu, e não deve ser identificada com uma simples manipulação ou exploração de objetos e de situações.

Para que aprendizagens significativas ocorram é importante também que a criança tenha uma atitude favorável em relação às propostas de atividades, que esteja motivada para relacionar o que está aprendendo com o que já sabe. E quanto mais os conteúdos da aprendizagem — fatos, destrezas ou habilidades, conceitos, normas etc. — forem interessantes em si e puderem ser efetivamente utilizados pela criança, mais significativos se tornarão para ela.



Thiago. 5 anos

Vimos, em diferentes capítulos, que as crianças pequenas pensam e produzem teorias sobre os fatos que as rodeiam e para os quais dirigem sua atenção curiosa. Se a pré-escola puder oferecer a elas um espaço onde, através de situações de aprendizagens significativas, possam desenvolver suas condições de pensamento (seus esquemas de conhecimento sobre esses fatos), estará criando as melhores condições para que a criança possa aprender, isto é, para que venha a ser capaz de realizar aprendizagens por si só em diferentes circunstâncias.

A esse respeito, deve-se sempre levar em consideração a diferen-

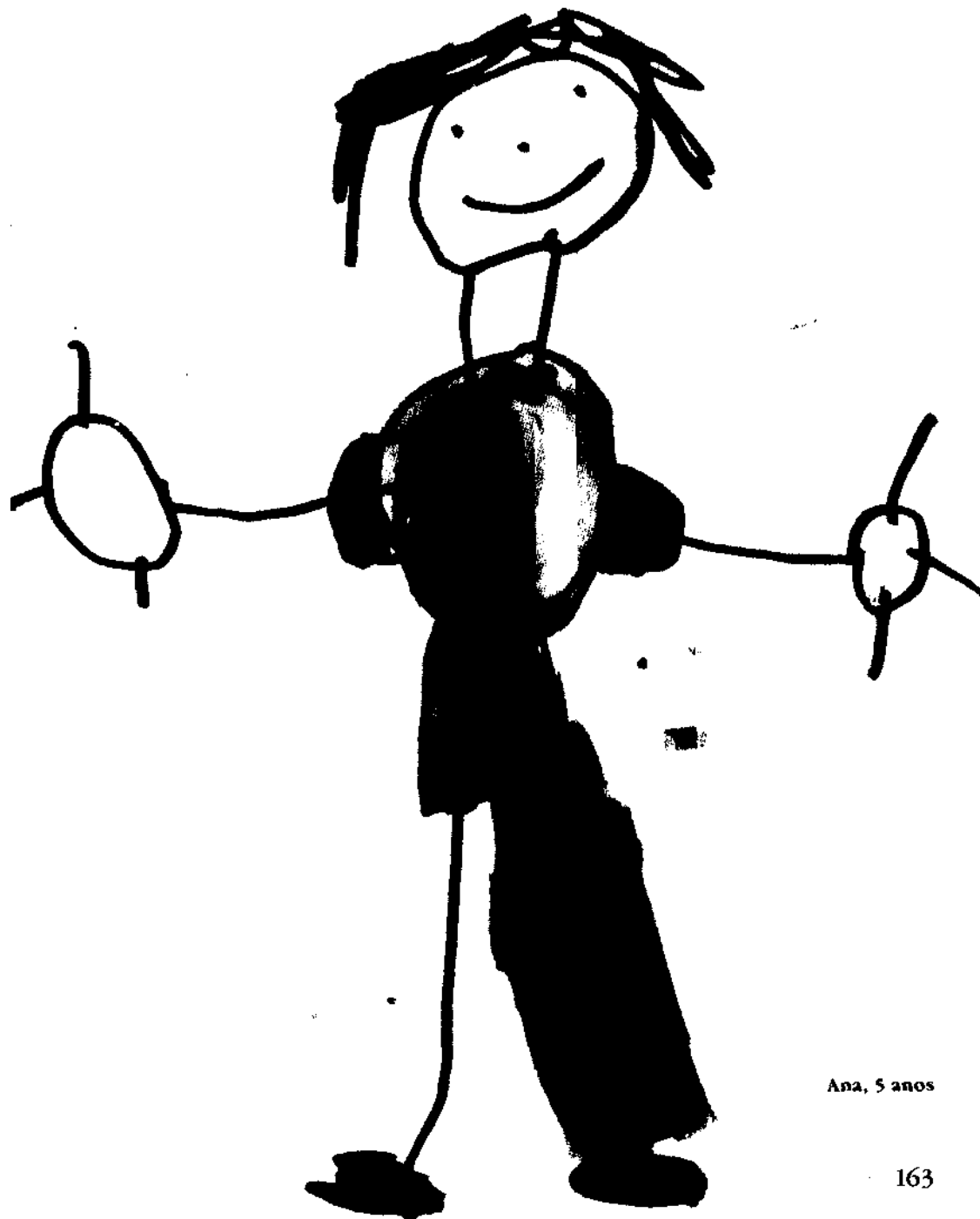
ça real que existe entre o que a criança a cada momento é capaz de aprender sozinha e o que pode fazer e aprender com a ajuda de outras pessoas, observando-as, imitando-as, escutando suas explicações, seguindo suas instruções e colaborando com elas. É neste espaço, delimitado pelo nível de desenvolvimento efetivo (aquele que permite à criança aprender sozinha) e pelo nível de desenvolvimento potencial (aquele que pressupõe a ajuda de outras pessoas para que ocorra a aprendizagem), que a ação educativa deve acontecer.



Vistos desta forma, desenvolvimento, aprendizagem e ensino são três elementos relacionados entre si, na medida em que o nível de desenvolvimento efetivo condiciona o que é possível à criança aprender com as atividades escolares, enquanto essas atividades podem modificar esse nível de desenvolvimento a partir das aprendizagens específicas que promovem. Do que resulta que a aprendizagem deve partir do nível de desenvolvimento efetivo da criança, mas não para se acomodar a ele; e sim para fazê-lo avançar através do espaço de aprendizagem possível a cada momento.

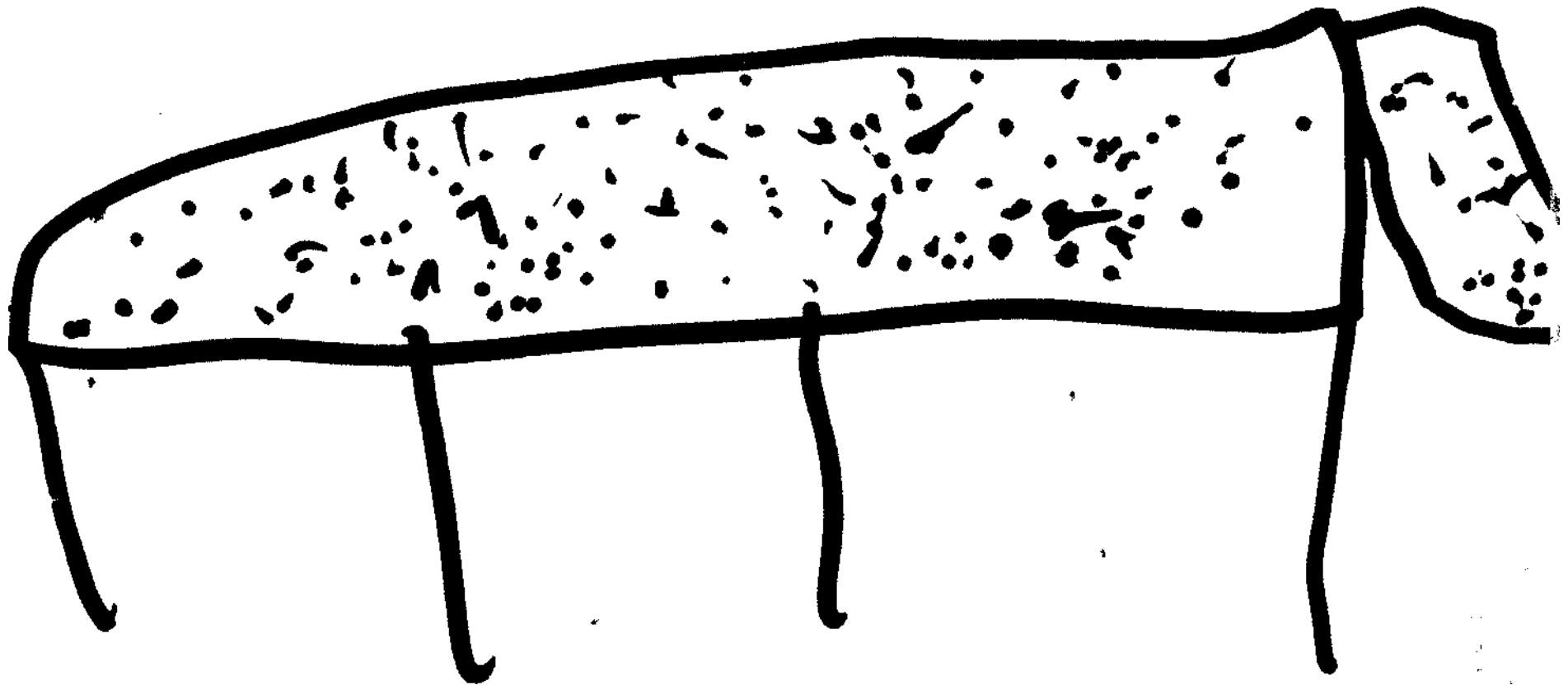
Nessa perspectiva, a criança é quem constrói seu processo de aprendizagem; dela depende a construção do conhecimento. No caso da aprendizagem escolar, essa construção não surge de uma atividade pessoal. Ela está integrada a uma atividade interpessoal: são as interações entre professor-aluno e criança-criança que fornecem as condições para a atividade de pensamento que possibilita o processo de construção e modificação da competência da criança para a aprendizagem.

Dentre essas interações que ocorrem no espaço escolar, as mais favoráveis para a aprendizagem são as interações no trabalho cooperativo, pois é neste que as crianças podem confrontar pontos de vista moderadamente divergentes e realizar atividades com divisão de funções e distribuição de responsabilidades.



Ana, 5 anos

A pré-escola é um espaço original, tem uma função particular no processo de educação das gerações. Ela é um dos espaços onde as crianças pequenas podem se desenvolver como sujeitos ativos e criadores. Sua função é a de promover a aprendizagem de elementos da cultura e do pensamento modernos num processo integrado ao desenvolvimento das estruturas de pensamento da criança.



Daniel, 5 anos



A escola não é um espaço familiar, nem um espaço hospitalar, nem um espaço assistencial, nem um espaço terapêutico. **A escola é um espaço de aprendizagem.** É evidente que os limites de atuação desse espaço não são rígidos e, principalmente em se tratando do atendimento de crianças, e em se sabendo que no Brasil há fome e inúmeros problemas de saúde pública, não há como a escola não considerar e atuar em alguns desses outros espaços. No entanto, ao se procurar definir os conteúdos a serem trabalhados na pré-escola, deve-se ter sempre em vista que a função central da instituição escolar é a de formação das novas gerações na cultura em que estão imersas, e que essa educação passa necessariamente pela reconstrução e recriação de objetos sociais de conhecimento e pela criação de novas formas culturais.

Marcos, 5 anos

20. A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E DOS PROFESSORES



Ao longo dos textos e dos programas que compõem o projeto "Professor da Pré-Escola", tratamos de diferentes temas relativos à educação pré-escolar, discutindo e analisando pontos de vista sobre como é possível compreender e desenvolver um trabalho escolar vigoroso e criativo com crianças entre três e sete anos de idade. Nestes textos e programas, utilizamos gravuras, pinturas e fotografias; poemas, letras de músicas, trechos de ensaios e de obras literárias. Vários educadores, filósofos, pintores e músicos foram citados.

Alguns dos autores e artistas citados são responsáveis diretos pelo pensamento educacional e pedagógico que é a matriz deste projeto. Nos trabalhos de outros, pudemos encontrar boas sínteses para idéias que desejávamos expor. As últimas páginas desta publicação serão dedicadas a alguns — e não a todos, por serem muitos — destes importantes criadores aqui citados. Nossa intenção não é informar os leitores sobre a biografia e a bibliografia, sobre a vida e a obra de cada um deles para que se tenha sobre eles um conhecimento enciclopédico. O que gostaríamos é que nossos leitores pu-

dessem conhecer um pouco melhor o pensamento de alguns dos mais significativos representantes da cultura de nossa época para, assim, ampliar os horizontes de seu conhecimento, avançando um pouco mais em sua formação profissional.

A formação de um educador é um processo que não tem fim. O mundo é muito vasto, muito já se pensou, escreveu e criou em diferentes áreas do conhecimento. Não há limites para a leitura, a pesquisa e a reflexão. Nossos textos e programas apenas tocaram nas principais questões relacionadas à educação de crianças pequenas. No reduzido espaço de que dispúnhamos, apenas levantamos problemas, discutimos aspectos, indicamos caminhos.

Para aqueles que desejam continuar refletindo, pesquisando, trilhando enfim os caminhos de sua formação, apresentamos a seguir outras informações sobre alguns dos educadores, filósofos, pintores e músicos citados anteriormente. De posse destas informações, nossos leitores poderão encontrar novas alternativas em meio ao conhecimento.

Comentaremos inicialmente a obra de alguns dos autores vinculados mais diretamente ao pensamento educacional. Exporemos em princípio um pouco da contribuição do psicólogo suíço **Jean Piaget** para a cultura de nosso tempo. A importância de conhecer a obra de Piaget reside na possibilidade que ela nos oferece de compreender melhor o que é uma criança do ponto de vista de sua ação inteligente e de como, através desta ação, é possível a ela construir conhecimentos.



Agência "ESTADO"

JEAN PIAGET nasceu na Suíça, em Neuchâtel, em 1896, e morreu em Gênève, em 1980. Tendo elaborado uma metodologia de pesquisa própria e originalíssima, Piaget demonstrou a existência de fases diferenciadas do desenvolvimento cognitivo desde o nascimento até a adolescência. Através da experimentação, Piaget descreveu os processos fundamentais de formação do conhecimento na criança.

Embora Piaget nunca tenha tratado diretamente das questões pedagógicas, suas reflexões oferecem aos educadores algo como óculos de longo alcance que lhes permite observar melhor o que está em curso nas relações de ensino/aprendizagem. Não existem métodos pedagógicos piagetianos, mas a teoria de Piaget pode esclarecer aspectos fundamentais do modo de pensar de cada criança; conhecendo seu modo de pensar, torna-se mais fácil formular e levar à frente um método pedagógico consistente, cujas propostas didáticas se encaixem de fato com seus usuários: as crianças.

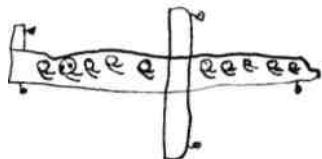


Na epistemologia genética de Piaget desenhos e pinturas infantis desempenham papel particularmente importante na investigação da formação das estruturas intelectuais. Segundo ele, a criação plástica, ao lado da linguagem e das atividades lúdicas, constitui formas de representação através das quais se revela o mundo interior da criança.

Piaget deixou uma obra bastante extensa. Entre seus livros editados no Brasil, lembramos:

O Julgamento Moral na Criança (1932), **O Nascimento da Inteligência na Criança** (1936), **A Construção do Real na Criança** (1937), **A Gênese do Número na Criança** (1941), em colaboração com Szeminska. **A Formação do Símbolo na Criança** (1946), **A Psicologia da Inteligência** (1947), **A Representação ao Espaço na Criança** (1948), **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente** (1955), **Gênese das Estruturas Lógicas Elementares** (1959).

Hoje, desaparecido Piaget, sua obra tem continuidade nos trabalhos de B. Inhelder e de outros colaboradores que realizam pesquisas no Centro Internacional e Interdisciplinar de Epistemologia Genética, fundado por Piaget em 1955 e sediado em Génève, na Suíça. Com diversos destes colaboradores, Piaget escreveu **O Possível e o Necessário**, importante obra publicada originalmente em 1981. Neste livro, a epistemologia construtivista é claramente colocada em oposição à idéia muito difundida de que todas as pessoas já nascem com inteligência pré-formada e também contra a idéia de que o conhecimento vem apenas da experiência prática das pessoas.



Piaget foi um dos grandes pensadores deste século. Sua obra revolucionou o pensamento moderno, tendo se espalhado, criado raízes e gerado frutos no panorama educacional de todo o mundo. Um desses frutos é o trabalho da argentina Emília Ferreiro, educadora que, tendo-se dedicado a compreender "os mistérios da história, pré-escolar da escrita"⁽¹⁾ — ponto-chave da educação inicial — colaborou grandemente para a modificação do pensamento educacional contemporâneo.

(1) Emília Ferreiro, in Nota Preliminar a **Psicogênese da Língua Escrita**

EMÍLIA FERREIRO é doutora pela Universidade de Génève, onde foi orientanda e colaboradora de Jean Piaget. Suas pesquisas sobre alfabetização foram realizadas principalmente na Argentina e no México, onde é professora titular do Centro de Orientação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional. O resultado destas pesquisas está publicado em sua obra principal, **A Psicogênese da Língua Escrita** (1984), escrita em parceria com Ana Teberosky, pesquisadora do Instituto Municipal de Investigações Psicológicas Aplicadas à Educação, em Barcelona, Espanha.

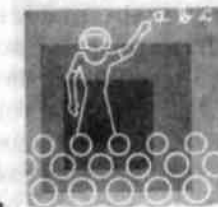
Neste trabalho, as autoras demonstram como as crianças constroem diferentes hipóteses acerca da escrita antes de chegarem a compreender as bases do sistema alfabético. Neste processo, as crianças passam por uma série de níveis de conceitualização, níveis estes que são analisados em detalhes pelas autoras. A publicação da **Psicogênese da Língua Escrita** em diversos países do mundo tem causado uma verdadeira revolução conceitual na alfabetização de crianças.

Outros livros de Emília Ferreiro publicados no Brasil são **Alfabetização em Processo** (1986) e **Reflexões sobre Alfabetização** (1985). Todos esses trabalhos constituem uma aplicação da teoria de Piaget a um domínio inexplorado sob esta perspectiva, sendo de grande interesse e fundamental importância para aqueles que se interessam pelas relações entre conhecimento lingüístico e compreensão da língua escrita e aos que se dedicam a estudar os processos de construção do conhecimento pela criança.

Os processos cognitivos da criança descritos nos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky são muito diferentes daqueles que os métodos de alfabetização tradicionais supõem e consideram. A leitura destes trabalhos é portanto imprescindível para aqueles que se dedicam à educação pré-escolar, pois eles revolucionam não apenas a visão sobre a alfabetização, mas também toda uma concepção sobre pedagogia; suas idéias podem gerar profundas alterações na maneira de encarar as relações educacionais.

**EMÍLIA FERREIRO
& ANA TEBEROSKY**

**psicogênese da
língua escrita**



Enquanto Piaget e seus seguidores detiveram-se mais profundamente no funcionamento interno da psicologia humana, Vigotsky, Leontiev Luria, pesquisadores russos, orientaram suas reflexões no sentido de compreender e explicitar as relações que existem entre a criança e o meio em que ela se insere, entre o homem e a sociedade humana da qual ele é ao mesmo tempo originário e construtor.

Embora vivendo apenas 38 anos (1896 - 1934), **LEV SEMENOVICH VIGOTSKY** deixou para as gerações que lhe seguiram importantes contribuições que atualmente enriquecem pesquisas e teorias em psicologia e pedagogia.

Durante a década de 1920, ele e seu grupo — entre eles A.R. Luria e A. M. Leontiev — pesquisaram temas como a relação entre pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento.

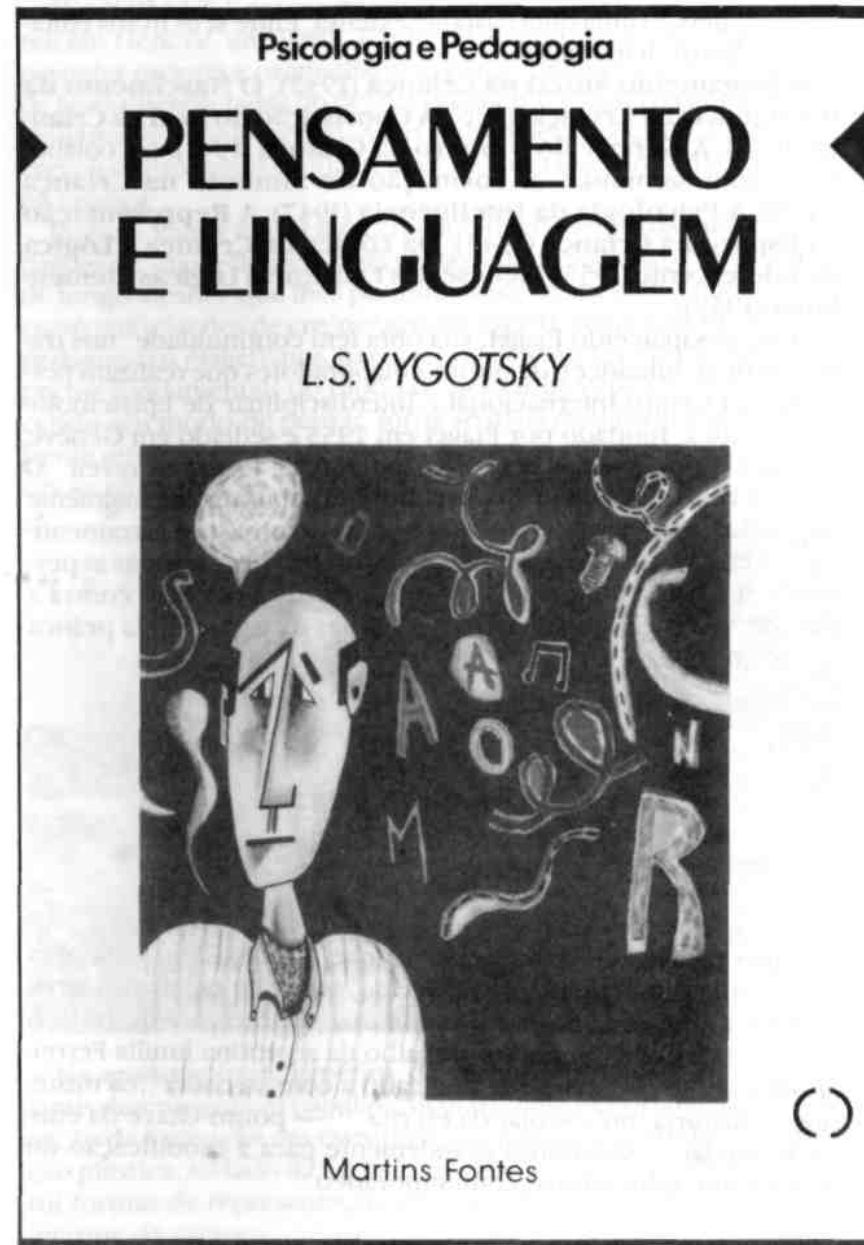
Diz Vigotsky: "Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas, através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma." E por este caminho Vigotsky desenvolveu suas pesquisas.

Vigotsky foi ignorado no Ocidente e teve a publicação de suas obras suspensa na União Soviética em 1936. Hoje, no entanto, seu trabalho vem sendo profundamente estudado e valorizado. A morte prematura de Vigotsky interrompeu uma carreira brilhante. A atualidade dos temas por ele tratados é o sinal mais evidente de que estamos diante de uma obra da maior significação.

As obras de Vigotsky publicadas no Brasil são: **A Formação Social da Mente** (1984), **Pensamento e Linguagem** (1984) e **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** (1988), este último contendo também artigos de Leontiev e Luria.

ALEXIS N. LEONTIEV, nascido em 1903, foi um dos importantes psicólogos soviéticos a trabalhar com Vigotsky e Luria. Membro da Academia Soviética de Ciências Pedagógicas, recebeu em 1968 o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Paris.

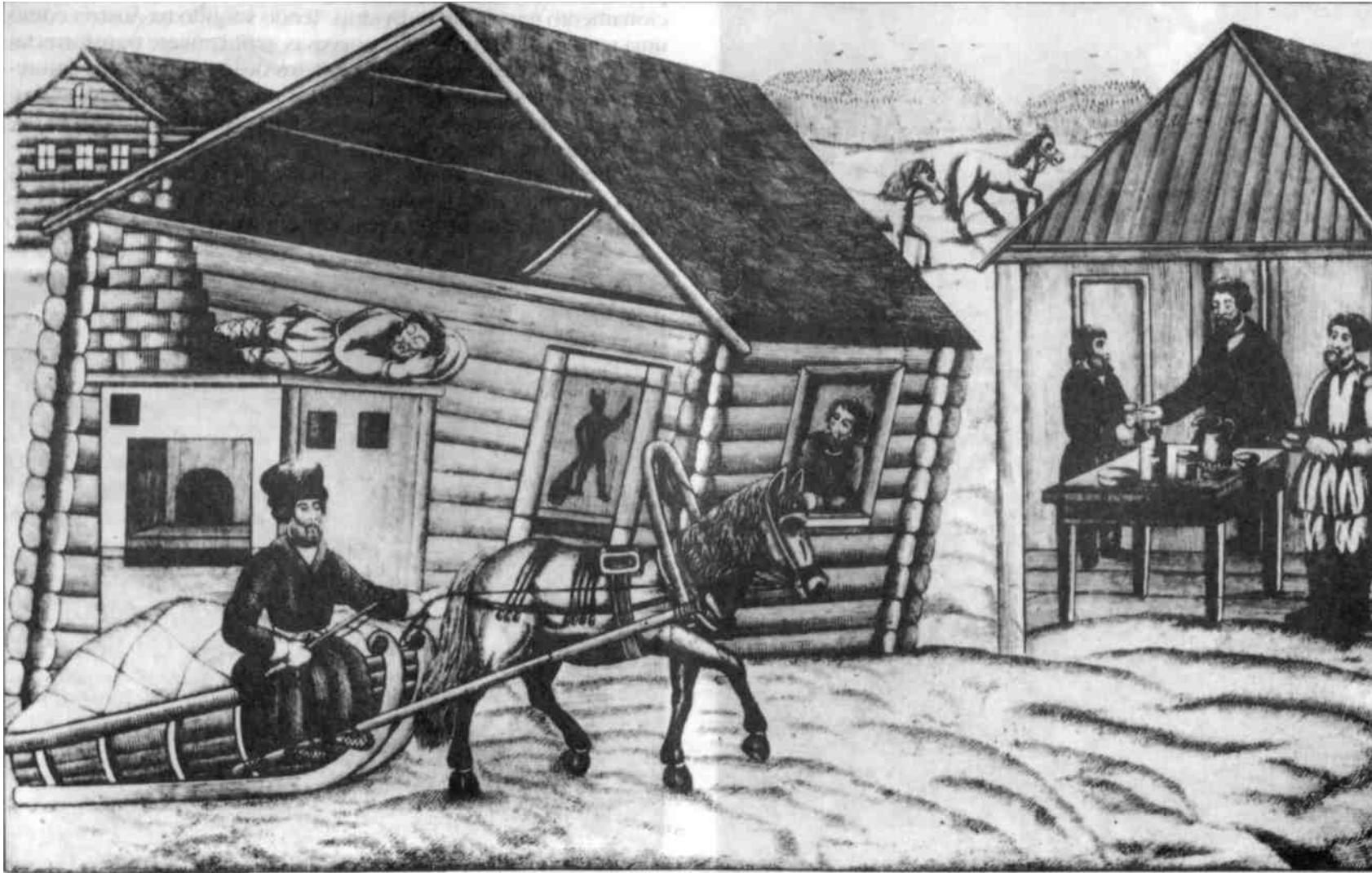
Uma das principais preocupações de Leontiev foi com a pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e



a cultura, ou seja, entre a evolução das funções psíquicas e a assimilação da experiência histórica por cada indivíduo.

Teórico e experimentador, Alexis Leontiev não limitou seu horizonte de pesquisa ao laboratório. Preocupado com os problemas

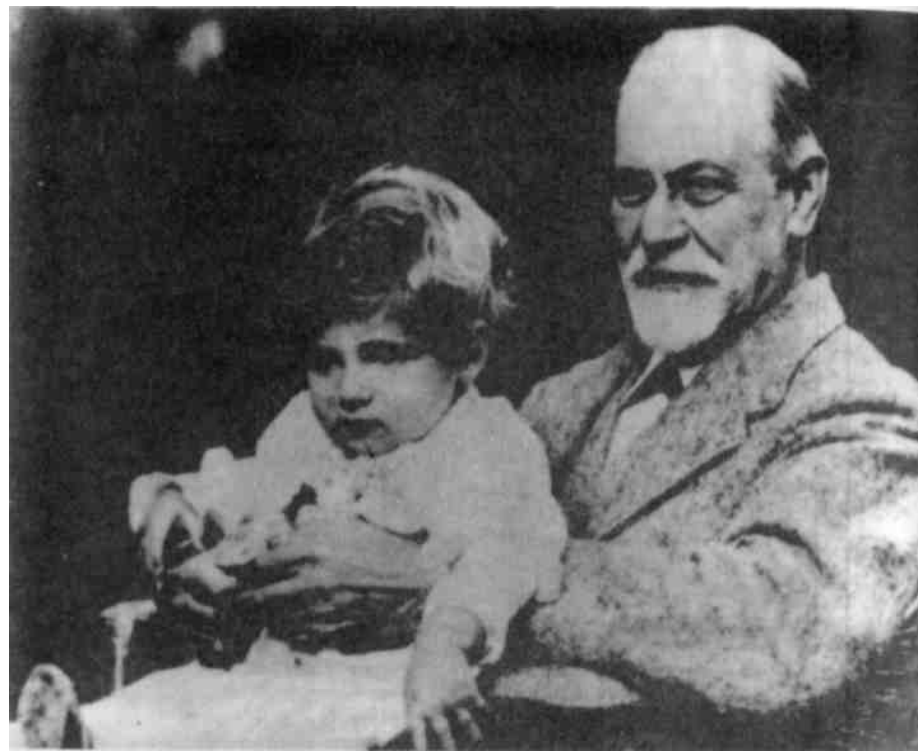
da vida humana em que o psiquismo intervém, seu campo de estudos compreendeu a pedagogia, a cultura no seu conjunto e o problema da personalidade. Leontiev morreu em 1979.





Ainda que não possa ser facilmente compreendida por todos e que só possa ser efetivamente utilizada por especialistas, a teoria psicanalítica, formulada por **SIGMUND FREUD** no final do século passado, também deve ser conhecida pelos educadores que trabalham com crianças. A psicanálise é um conjunto articulado e complexo, até hoje em evolução, de hipóteses e teorias relativas ao funcionamento mental do indivíduo, tendo surgido na Áustria como uma terapia de perturbações nervosas, rapidamente transformou-se em um dos mais completos modelos de investigação da natureza humana. Os conceitos formulados por Freud tornaram-se instrumentos obrigatórios de pesquisa e interpretação em todos os domínios das ciências do homem.

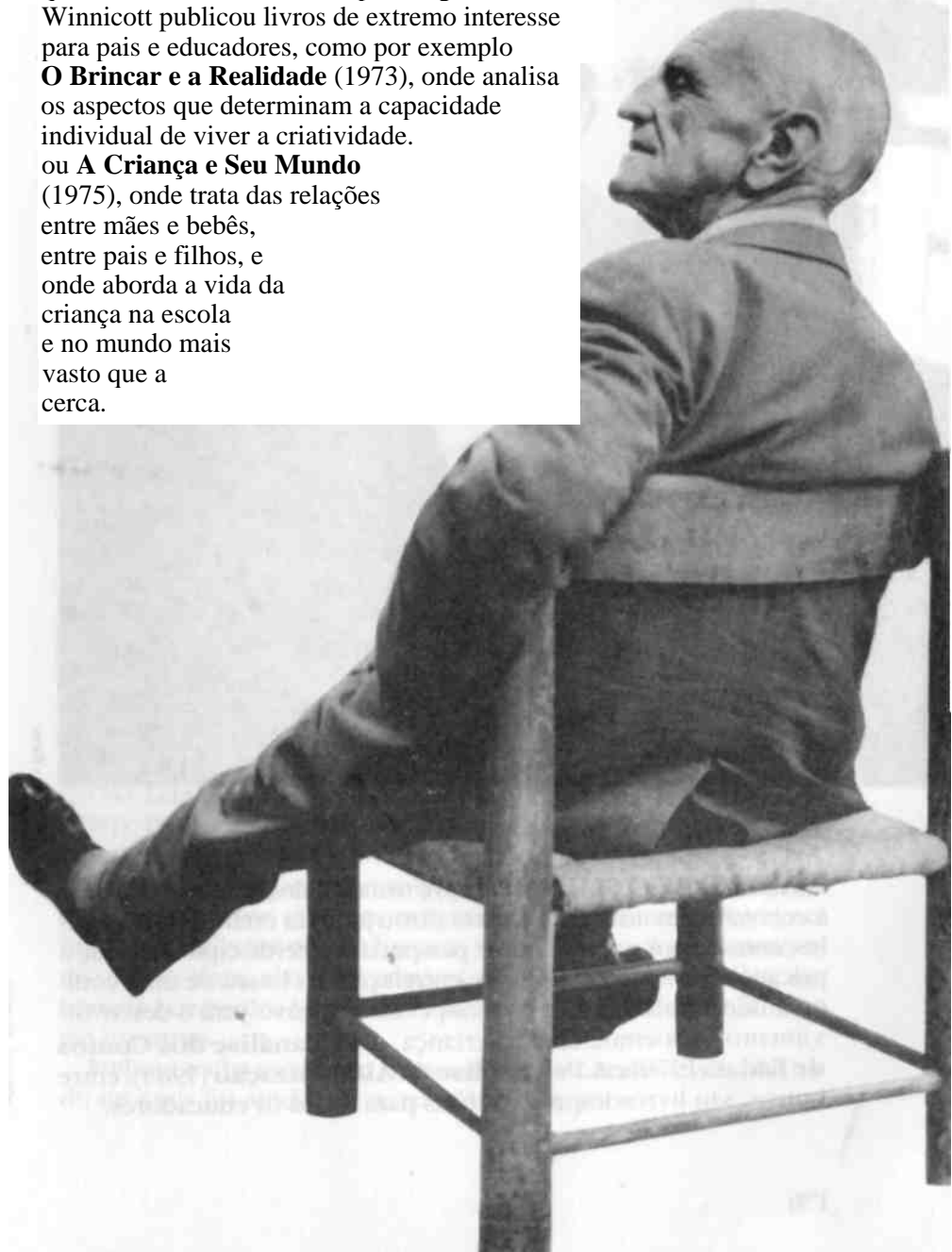
A obra de Freud é imensa. Para quem deseja conhecê-la um pouco melhor, indicamos o volume a ele dedicado da coleção **Os Pensadores**, editado em 1978 pela **Editora Abril Cultural**.





Muitas contribuições foram feitas no sentido de enriquecer e ampliar o campo da psicanálise. **MELANIE KLEIN** (1882 - 1960) pode ser considerada uma das principais impulsionadoras da psicanálise depois de Sigmund Freud. Tendo-se dedicado inteiramente à psicanálise durante quatro décadas, Klein sempre se considerou seguidora da teoria e técnica da terapia e investigação psicanalíticas como estabelecidas por Freud. O desenvolvimento da análise de crianças nos mesmos moldes dos procedimentos da psicanálise de adultos permitiu a Klein lançar luz em muitas áreas do conhecimento profundo do homem, especialmente no psiquismo dos primeiros meses de vida do bebê. Entre seus livros encontram-se **Inveja e Gratidão** (1974), o **Sentimento de Solidão** (1975) e **A Educação de Crianças** (1973), este último em parceria com outros autores.

Outro importante seguidor do pensamento freudiano foi **D.W. WINNICOTT** (1896 - 1971), médico pediatra e psicanalista que se dedicou ao estudo da psicologia infantil. Winnicott publicou livros de extremo interesse para pais e educadores, como por exemplo **O Brincar e a Realidade** (1973), onde analisa os aspectos que determinam a capacidade individual de viver a criatividade. ou **A Criança e Seu Mundo** (1975), onde trata das relações entre mães e bebês, entre pais e filhos, e onde aborda a vida da criança na escola e no mundo mais vasto que a cerca.





BRUNO BETTELHEIM (1903) é mais um dos herdeiros do pensamento de Freud. Bettelheim realizou junto às crianças e aos adolescentes vários estudos numa perspectiva interdisciplinar, onde a psicanálise e a antropologia se entrelaçam na busca de uma compreensão ampla dos diferentes aspectos que envolvem o desenvolvimento socioemocional da criança. **A Psicanálise dos Contos de Fadas** (1979) e **A Psicanálise da Alfabetização** (1984), entre outros, são livros imprescindíveis para todos os educadores.

Conhecer melhor o pensamento dos autores até aqui citados pode ajudar a compreender as crianças, a vida, o nosso tempo. Eles são parte importante da cultura de nossa época. Mas a cultura abarca muitos outros aspectos da vida; para além de conceitos, explicações e raciocínios, a cultura engloba também linguagem, ideologias, costumes, valores, crenças, sentimentos, interesses, atitudes, pautas de conduta, tipos de organização familiar, de trabalho, econômica e social, tecnologia, tipos de moradia, etc. O conjunto de respostas coletivas geradas por um grupo social para superar as dificuldades encontradas no transcurso de sua história configura sua cultura. E um dos mais belos e significativos aspectos da cultura é a arte em todas as suas manifestações: a literatura, a música, a pintura.

Os educadores são aqueles que se propõem a auxiliar os membros da sociedade a assimilar a experiência culturalmente organizada, com o fim de que eles se convertam em membros ativos e, ao mesmo tempo, em agentes criadores de novas formas culturais. Boa parte destes educadores tem acesso à sua cultura local encontrando, no entanto, muita dificuldade em conhecer o imenso universo da produção cultural da humanidade. Dentro do pequeno espaço de que dispomos aqui, procuraremos falar agora de alguns dos **artistas** que tão bem exprimiram os desejos, sentimentos e realizações do gênero humano.

A literatura é feita com palavras; livros são uma sucessão de palavras, umas ao lado das outras. Isto não é novidade. O que é surpreendente é que as palavras podem formar sentidos tão deslumbrantes que com um só livro podemos ter o mundo todo em nossas mãos: das sensações mais escondidas nas profundezas da alma às imagens, gestos, cheiros, cores e sons que compõem terras e lugares. Assim, mergulhar na literatura de um livro corresponde a fazer uma viagem guiada pela imaginação — a nossa e a do autor.

Na literatura, dois gêneros têm grande expressão: a prosa e a poesia. Faremos a seguir referência (e reverência!) a alguns dos grandes autores brasileiros citados em nossos textos.



O poeta **CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE** nasceu em Itabira, Minas Gerais, em 1902. Ainda em Minas, fundou, em 1925, o grupo modernista de seu Estado de origem. Transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde publicou sua primeira antologia, **Alguma Poesia** (1930), seguida de **Brejo das Almas** (1934) e da antologia **Sentimento do Mundo** (1940), onde ele expressa em tom entre irônico e lírico a realidade do presente e a solidão espiritual de quem vive nas grandes cidades. Em **A Rosa do Povo** (1945), Drummond cantou a luta proletária e antifacista; em seguida, discursando sobre as recordações do passado e sobre a especulação metafísica, escreveu poesias experimentais recolhidas em **Claro Enigma** (1951), **Fazendeiro do Ar** (1954), **Lição de Coisas** (1962), e **Boitempo** (1968). Considerado o maior poeta contemporâneo brasileiro, Drummond é também autor de contos e crônicas, entre as quais **Confissões de Minas** (1944), **Fala, Amendoeira** (1957) e **A Bolsa e a Vida** (1966). O grande poeta morreu em 1988, no Rio de Janeiro.



O grande escritor brasileiro **MACHADO DE ASSIS** nasceu no Rio de Janeiro em 1839 e morreu em 1908. Era de família humilde. Seu pai, pintor de paredes, era mulato e sua mãe era uma açoriana branca, transferida para o Rio da ilha nativa de São Miguel. Autodidata, Machado publicou aos dezesseis anos o seu primeiro texto poético, **A Palmeira** (1855), após ter abandonado a casa paterna. Superadas as dificuldades econômicas iniciais e os preconceitos raciais, conseguiu conquistar uma boa posição social até tornar-se alto funcionário do Estado e presidente da Academia Brasileira de Letras (1897). Seus principais romances são **Ressurreição** (1872), **A Mão e a Luva** (1874), **Iaiá Garcia** (1878), **Memórias Póstumas de Brás Cubas** (1881), **Quincas Borba** (1891), **Dom Casmurro** (1899), **Memorial de Aires** (1908). Estas obras, quase sempre crônicas de costumes, retomam freqüentemente os mesmos personagens: jovens candidatos a carreiras públicas, mas momentaneamente dedicados à única atividade própria de homens livres: o amor; jovens casadoi-ras, mães viúvas, tias e parasitas vários, todos estes vistos por um homem que perdeu toda ilusão sobre a autenticidade dos sentimentos humanos.

Embora tenha mesmo se sobressaído como romancista, Machado de Assis foi ainda poeta, teatrólogo e crítico.

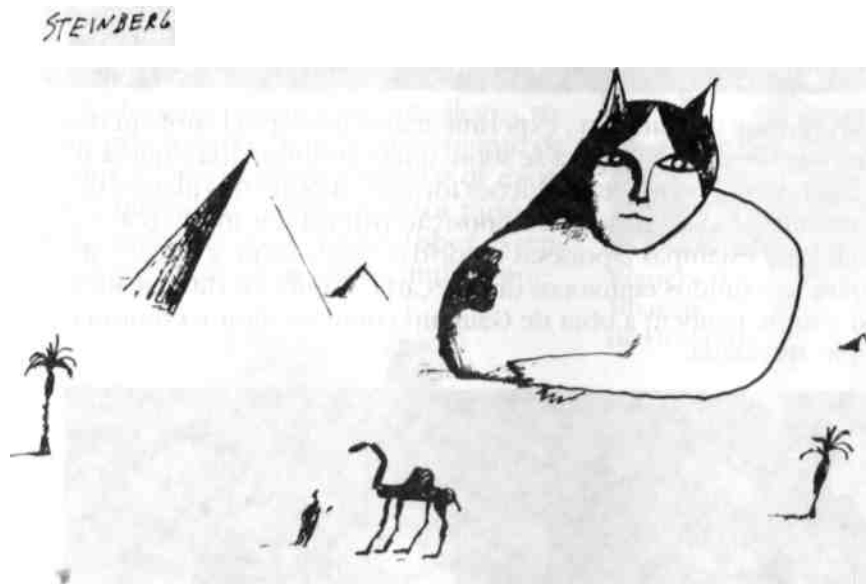


O poeta **MANUEL BANDEIRA** nasceu em Recife, Pernambuco, em 1886, e morreu no Rio de Janeiro, em 1968. Formando-se na poesia simbolista, aproximou-se depois das novas correntes literárias européias, e em torno de 1922 uniu-se aos modernistas em São Paulo, colaborando com suas pesquisas sobre o verso livre e sobre o uso da linguagem cotidiana na poesia. Entre suas antologias despontam **Carnaval** (1919), **Poesias** (1924), **Libertinagem** (1930), e **Estrela da Manhã** (1936), **Estrela da Tarde** (1963), das quais foi tirado o título da sua obra completa, **Estrela da Vida Inteira** (1966). São famosos, entre seus textos poéticos, "Pneumotórax", sobre o tema da tuberculose — que foi a sua doença — e "Vou-me embora pra Pasárgada", projeto surrealista de fuga do cotidiano.

Uma Semana de Bondade, Max Ernst



A pintura é uma arte enganadora: aquilo que vemos na tela não é necessariamente aquilo que o artista quer tornar visível, O que se torna observável através dos traços e massas de cores compostas com ritmos e movimentos são idéias, conceitos daquilo que na superfície está representado. Assim, se um livro pode nos trazer o mundo, uma pintura ou um desenho podem nos trazer uma idéia, em geral bastante específica e abstrata, sobre o mundo. Idéias nas asas de impactos visuais.



SAUL STEINBERG, pintor e artista gráfico americano, nasceu em Râmnicul Sarat, na Romênia, em 1914. Estudou filosofia na Universidade de Bucareste e arquitetura em Milão. Em 1941 entrou para trabalhar na equipe do jornal "New Yorker", afirmando-se depois da guerra com o álbum **Todos em Fila** (1945), ao qual seguiu-se **A Arte de Viver** (1949). Realizou cenas teatrais, colagens e decorações murais. Sua obra se baseia sobre uma refinada consciência das múltiplas possibilidades da linha com grande sensibilidade e um brio não raramente cruel. Steinberg é um dos mais importantes inovadores da arte gráfica humorística do nosso século.

PAUL KLEE, pintor suíço, nasceu em Munchenbuschsee, em 1879 e morreu em Muralto, em 1940. Klee, em seus trabalhos, determina um território mágico onde O controle dos meios está traduzido em infinitas possibilidades de formas fantásticas: imagens de sonho onde a criatividade e o contínuo descobrimento de novas formas se realizam através da união de princípios gerais com as características particulares das coisas. Fenômenos da natureza, cores, formas, objetos, flores, jardins, pássaros se unem à lembrança, à esperança, à felicidade. O resultado é um conhecimento diferente da realidade, uma emoção nova, como uma infância reencontrada. As idéias de Klee estão expostas em seu livro **A Confissão Criadora**.





Auto-retrato com palheta de pintura, Gauguin

O pintor **PAUL GAUGUIN** nasceu em Paris, em 1848, e morreu nas Ilhas Marquesas, em 1903. Viveu a primeira infância em Lima, no Peru. Voltando à França, frequentou a escola em Orléans e Paris e em 1865 se inscreveu como cadete na Marinha. Voltando a Paris em 1871, depois de cinco anos no mar, iniciou uma férvida atividade de "pintor de domingo" de gesto impressionista. Em 1883, seguindo sua vocação, abandonou o emprego. A partir desta data, o agravamento dos problemas materiais e familiares ressuscitou nele um desejo de se evadir que não mais o deixou. Esteve no Tahiti e nas Ilhas Marquesas, onde pintou vários de seus mais conhecidos quadros.

A pintura de Gauguin, experimentador infatigável também das técnicas de gravura, apóia-se sobre uma extraordinária riqueza figurativa e sobre inéditas soluções formais: ruptura dos planos, de-



Nunca Mais ou Tahiti, Gauguin

sarticulação das imagens, composição rítmica dos motivos à maneira das estampas japonesas coloridas, jogos sobre a terceira dimensão e fundos equívocos de tapeçaria. Esquecida durante muito tempo, também a obra de Gauguin como escultor e cronista é hoje apreciada.



Flores em Vaso, Gauguin

A música talvez possa ser considerada como o espírito em festa. Sons organizados no tempo e no espaço, de acordo com melodias, ritmos e alturas, provocam em quem ouve sensações de alegria e de tristeza. Na música, as coisas não estão descritas, mesmo quando se fala sobre elas, como em algumas canções. Pela música, somos convidados, através da emoção, a ser participantes do mundo; somos convidados a com ele dançar, chorar, cantar, sorrir. Com a música se tem sempre um jeito de **estar** no mundo.

Neste campo artístico, nós, brasileiros, somos privilegiados: temos um conjunto de compositores de música popular de excelente qualidade. Assim, no setor musical, trata-se de abrir os ouvidos e dispor os sentidos para acolher as notas emitidas por:



Ari Barroso



Dorival Çaymmi

Francisco Buarque de Hollanda



Gilberto Gil

Cartola



Paulinho da Viola



Caetano Veloso



Lupicínio Rodrigues



e tantos e tantos outros que o bom Deus nos deu e que não cessam de existir.

Ilustrações de Miécio Caffé



Noel Rosa

CRÉDITOS E FONTES DAS FOTOS E DAS ILUSTRAÇÕES

Desenhos da capa: Laura

11. Música e dança Autoria de Zélia C. Lima
Diagramação de Sônia da Silva Lorenz

1: *74 Desenhos de Humor* Gerda Brentani, projeto gráfico do Estúdio Flux e de Monique Deheinzelin, Lavezzo Gráfica e Editora Ltda., São Paulo, 1986.3: Carybé, *Macunaíma: Ilustrações c/o mundo do herói sem nenhum caráter*, com comentários de Antônio Bento, Livros Técnicos e Científicos — Rio de Janeiro e EDUSP — São Paulo, 1979. 4: *Cerimônia do jaré*, Lençóis, Bahia (foto eq.); Detalhe da propaganda da *Fábrica a vapor de cigarros Libertos/PE*, [in Rolim Valença, *José-Modinha: Raízes da Música do povo*, projeto cultural das Empresas Dow, São Paulo, 1985. 5: *74 Desenhos de Humor* Gerda Brentani, projeto gráfico do Estúdio Flux e de Monique Deheinzelin, Lavezzo Gráfica e Editora Ltda., São Paulo, 1986 (ilustração eq.); índios brasileiros tocando maracas, gravura de Theodor De Bry (1528-1598) in Rolim Valença, José — *Modinha: Raízes da música do povo*, projeto cultural das Empresas Dow, São Paulo, 1985 (ilustração dir.). 6: Disney, Walt, *Mickey apresenta: um lindo sonho*, tradução de F. J. Cardoso Júnior, Porto Livraria Lello & Irmão Editora, Lisboa. 7: Gravura de William Hogarth (séc. XVIII) in Spencer, Keith *O Livro da Música*, consultor da edição brasileira J. Jota de Moraes, Zahar Editores, Rio de Janeiro (ilustração eq.). 8: Idem, ibidem. 9: Capa de partitura, Acervo iconográfico da Fundação Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, Recife (ilustração inf. eq.); Spencer, Keith — *O Livro da Música*, Zahar Editores, Rio de Janeiro (ilustração sup.); Idem, ibidem (ilustração central inf.); Gravura de músico popular holandês tocando alaúde (séc. XVII), in Rolim Valença, José — *Modinha: Raízes da Música do povo*, projeto cultural das Empresas Dow, São Paulo, 1985 (ilustração inf. dir.). 10: *Baile na Liberdade* in Verger, Pierre — *Retratos da Bahia — 1946 a 1952*, Editora Corrupio, Salvador, 1980. 11: *74 Desenhos de Humor* Gerda Brentani, projeto gráfico do Estúdio Flux e de Monique Deheinzelin, Lavezzo Gráfica e Editora Ltda., São Paulo, 1986 (ilustração inf. eq.); Spencer, Keith

— *O Livro da Música*, Zahar Editores, Rio de Janeiro (ilustração sup. eq.); Idem, ibidem (ilustração sup. dir.); Rolim Valença, José — *Modinha: Raízes da Música do povo*, São Paulo, 1985 (foto inf. dir.). 12: *Astuciosas aventuras de Renard, Velha Raposa*, adaptação de Garbdoss, tradução de Alfredo Ferreira e ilustrações de Ramon Hespanha, Casa Editora Vecchi Ltda., Rio de Janeiro (ilustração eq.). 13: Spencer, Keith — *O Livro da Música*, Zahar Editores, Rio de Janeiro (ilustração sup. eq.); Idem, ibidem (ilustração sup. dir.); loto do acervo fotográfico da liscola da Vila São Paulo (foto dir.). 14: *Capoeira* in Verger, Pierre — *Retratos da Bahia — 1946 a 1952*, Kdílora Corrupio, Salvador, 1980. 15: Partitura da música *Salema* in Rolim Valença, José — *Modinha: Raízes da Música do povo*, São Paulo, 1985; *Pindorama*, instrumento musical ele Walter Smetak (foto eq.); Foto de Antonia Terra foto dir).

12. A escola, as crianças e as histórias
Autoria de Zélia C. Lima
Diagramação de Sônia da Silva Lorenz

17: *A Esop's Fables*, selecionado e adaptado por Louis Untermeyer, ilustrado por A. e M. Provensen, Golden Press, Nova Iorque, 1965. 20: Mulher Javahé pintada para a dança da fecundidade, in Schultz, Harold — *Hombu*, Colibris Editora Ltda., Amsterdã/Rio de Janeiro, 1963- 21: Homem Umutima se adornando para participar ilc um ritual inoriuário. in idem. ibidem. 22: Foto de Antonia Terra — professor Miguel com seus alunos na E.E.P.G São José, Aldeia Xavante de São José do Sangradouro, Poxoréu — MT. 23: Escola da Vila, Butantã, São Paulo. 24: *Os Mais Belos Contos de Fadas Árabes*, com ilustrações de Ramón Hespanha, Editora Vecchi, Rio de Janeiro. 25: Escola Caetano de Campos, Aclimação, São Paulo. 26: *As Mil e Uma Noites*, adaptação de Sabá Gervásio com ilustrações de Lila Figueiredo, Abril Cultural, São Paulo, 1973 (ilustração sup.); Escola da Vila, Butantã, São Paulo (foto inf.). 27: Corrêa, Viriato — *As Belas Histórias da História do Brasil*, com ilustrações de Manoel Victor de Azevedo Filho, Cia. Editora Nacional 1947 (ilustração sup. eq.); Idem, ibidem (ilustração inf. eq.); *As Mil e Uma*

Noites, adaptação de Sabá Gervásio. com ilustrações de Lila Figueiredo. Abril Cultural. São Paulo. 1973 (ilustração dir.). 28: Escola da Vila Butantã. São Paulo (foto eq.). 30: Homens Aborígenes Australianos cantam músicas sagradas cm honra de seus ancestrais, in Brain. Robert — *Into the Primitive linvironmvnt*. impresso por Hall Inc. Englewood Cliffs. Nova Jersey. 1972. 31: Monteiro Lobato — *Viagem ao Céu. O Saci*, com ilustrações de J. V. Campos e André Le Blanc, Obras Completas de Monteiro Lobato — Vol. 2, Editora Brasiliense, São Paulo, 1966. 32: Monteiro Lobato — *Serões de Dona Benta. Histórias das Invenções*, com ilustrações de J. V. Campos e André Le Blanc, Obras Completas de Monteiro Lobato — Vol. 8, Editora Brasiliense, São Paulo, 1966 (ilustração eq.); Monteiro Lobato — *Viagem ao Céu. O Saci*, com ilustrações de J. V Campos e André Le Blanc, Obras Completas de Monteiro Lobato — Vol. 2, Editora Brasiliense, São Paulo, 1966 (ilustração dir.). 33: Idem, ibidem. 34: *Augusto Gomes Leal com a ama-de-leite Mônica*, C. 1860 — PE, Joaquim Ferreira Vilela — álbumen, Coleção Fundação Joaquim Nabuco in Vasquez, Pedro — *Dom Pedro II a Fotografia no Brasil*, Editora Index, Fundação Roberto Marinho e Internacional Seguros (foto eq.); Foto do acervo fotográfico da família Tassara (foto dir.). 35: *Contos de Perrault*, tradução de Regina Regis Junqueira, com ilustrações de Gustave Doré, Grandes Obras da Cultura Universal — Vol. 8, Editora Itatiaia Ltda., Belo Horizonte. 36: NASA, *Astronáutica — EUA — Homem na Lua — Missão Apoio*, 1970. 37: *Cerimônia da Irmandade da Nossa Senhora da Boa Morte*, Cachoeira, Bahia. 38: Foto de Antonia Terra — professor Miguel com seus alunos na E.E.P.G. São José, Aldeia Xavante de Sangradouro, Poxoréu — MT. 39: Disney, Walt — *O Flautista de Hamelin*, tradução de F. J. Cardoso Júnior, Porto Livraria Lello & Irmão Editora, Lisboa.

13- Números e algarismos Autoria de Monique Deheinzelin
Diagramação de Victor Nosek

41: *Histórias de Números para Crianças* — Vol. I, por J. W. Studebaker, W. C. Findley, F. B. Knight e William S. Gray, com ilustrações de Donn P.

Crane, The Reilly and Lee Co., editores — Chicago. **44:** Dopagne, Jacques — *Magritte*, Mestres da Arte, Fernand Hazan Editor, Paris, 1979 (ilustração esq.); Idem, ibidem (ilustração dir.). **45:** *Fotogramas do Ano*, editado por F. J. Mortiner, F. R. P. S., 1927 (foto central). **46:** Hora, Richard e Mies — *Elementos de Design I, Uma Referência Visual*, The Art Direction Book Company. **48:** *Die Kinder Dieser Welt* — *4. Welt Ausstellung Der Photographie*, UNICEF, Gruner + Jahr Ag & Co., Hamburgo, 1977 (foto). **49:** Dopagne, Jacques — *Magritte*, Mestres da Arte, Fernand Hazan Editor, Paris, 1979 (ilustração dir.). **50:** Menninger, Karl — *Escrita Numérica e Simbologia Numérica* — *História Cultural do Número*, 1969- 52: Hortélio, Lygia — *História de uma Manhã*, Massao Ohno Editor. **54:** Dopagne, Jacques — *Magritte*, Mestres da Arte, Fernand Hazan Editor, Paris, 1979. **55:** (ilustrações da esq. para a dir.) Figura ligada a ritos de fertilidade, encontrada na região do lago Onega (URSS), incisão em pedra, 5000 — 1500 a.C, homem com máscara animal in Derdyk, Edith — *O Desenho da Figura Humana*-, Detalhe de Osíris no esquite in idem, ibidem; Michelangelo (1475 — 1564), esboço para Madona de Bruges, pena e nanquim, 1503, in idem, ibidem; Eugène Delacroix(1798 — 1863), estudo para a pintura *A Liberdade Guiando o Povo*, desenho, cerca de 1830, in idem, ibidem; Motta, Flávio — *Homem sem Perspectiva Encontra Ponto de Fuga*, bico de pena e nanquim, 1974.

14. Aritmética na pré-escola Autoria de Monique Deheinzelin Diagramação de Victor Nosek

57: Carroll, Lewis — *Alice no País das Maravilhas*, com ilustrações de Sir John Tenniel, Coleção 1000 Sois, Editora Gallimard, Paris, 1961. **60:** Trecho da partitura do compositor Aylton Escobar, Editora Novas Metas. **61:** Groueff, S e Cartier, J. P. — *O Enigma do Cosmo*, Editora Primor, Rio de Janeiro, 1978. **63:** Volpi — *A Cidade/Brinquedo de Armar*, 1954, calendário editado pela Pirelli, 1981. **64:** Creche Calvário, Pinheiros, São Paulo. **65:** Foto do acervo fotográfico de Victor Nosek. **66:** Calendário editado pela Esso, 1953. **67:** Figura do rei de espada do baralho Heraclio Fournier, Victoria, Espanha. **70:** Cartas do *Jogo Imobiliário*,

Brinquedos Estrela. **71:** Carroll. Lewis — *W/n rio País das Maravilhas*, com ilustrações de Sir Jolui Tenniel. Coleção 1000 Sois. Editora (1.1111 In.ini Paris. 1961.

15. Língua portuguesa
Autoria de Monique Deheinzelin
Diagramação de Sônia da Silva Lorenz

75: Fragmento de desenho/colagem in Rosenberg, Harold — *Saul Steinberg*, Alfred A. Knopf e Whitney Museum of American Art, Nova Iorque, 1978 (ilustração esq.); *Contos de Grimm*, tradução e adaptação de Monteiro Lobato, Editora Brasiliense, São Paulo, 1960 (ilustração dir.). **76:** Falk, Lee e Moore, Ran — *Fantasma* — *Os Piratas de Singh/1936*, Edição Comemorativa dos 50 Anos, tradução de Suely Bastos, L & PM Editores, Porto Alegre, 1986 (fac-símile sup.). Guimaraes Rosa, João — *Tutaméia* — *Terceiras Estórias*, Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1968 (fac-símile inf.). **77:** *O Perfeito Cozinheiro das Almas deste Mundo ... Diário Coletivo da Garçonnière de Osvald de Andrade*. São Paulo, 1918, Edição fac-similar, Editora Ex Libris, São Paulo, 1987. **78:** Foto de Thomas Mann com seus netos in Reick, Hanns e Roth, Eugen — *Das Kind und sein Vater*, Terra Mágica, Munique, 1960 (foto esq.); Moreira, Carlos A. — *Fotografias*, Edição Rita Arantes, São Paulo, 1977 (foto dir.). **79:** Ilustrações de diabo, jacaré e foca in Brentani, Gerda — *Cartilha para o João*, inédito. **80:** Foto de Terry Bisbee in *New York Street Kids*, fotografias selecionadas por *The Children's Aid Society* com a colaboração de John Von Hartz, Dover Publications Inc., Nova Iorque, 1978. **81:** Creche Tia Chica, Vila Arpoador, São Paulo (foto esq.); *Die Kinder Dieser Welt* — *Y. Welt Ausstellung Der Photographie*, UNICEF, Gruner + Jahr & Co., Hamburgo, 1977 (foto dir.). **82:** *Rubens Gerchman*, catálogo da exposição no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 1973 e no Museu de Arte de São Paulo, 1974. **84:** Casson, Lionel e os redatores dos livros *Time Life* — *O Antigo Egito*, Biblioteca de História Universal Life, Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1971 (ilustração esq.). **84/85:** Fragmento do encarte *Origem das Letras do Alfabeto* in Cagliari, Luiz Carlos — *Alfabetização & Linguística*, Editora Scipione. **87:** Detalhe da

ilustração de Gustave Doré in *Contos de Perrault*, Grandes Obras da Cultura Universal — Vol. 8, com tradução de Regina Regis Junqueira e ilustração de Gustave Doré, Editora Itatiaia, Belo Horizonte, 1985. **90:** Carta de baralho gravado por João de Dale (1470) in Rizzini, Carlos — *O Livro, o Jornal e a Tipografia no Brasil*, Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, São Paulo, 1988 (ilustração dir.). **94:** Disney, Walt — *Os Três Porquinhos*, tradução de F. J. Cardoso Júnior, Porto Livraria Lello & Irmão Editora, Lisboa (ilustração dir.). **96:** Verger, Pierre — *Retratos da Bahia. 1946a 1952*, Editora Corrupto, Salvador, 1980. **97:** Ilustração de John Mawé in *A Presença Britânica no Brasil (1808 — 1914)*, Editora Paubrasil, 1987.

16. A língua portuguesa na pré-escola
Autoria de Monique Deheinzelin
Diagramação de Sônia da Silva Lorenz

104: Meireles, Cecília — *Ou isto ou aquilo*, ilustrações de Maria Bonomi, Editora Giroflé, São Paulo. **105:** *Astuciosas Aventuras de Renard, Velha Raposa*, adaptação de Garbdoss, tradução de Alfredo Ferreira e ilustrações de Ramon Hespanha, Casa Editora Vecchi Ltda., Rio de Janeiro (ilustração esq.); Villafane, Javier — *La vuelta al mundo*, ilustrações de Juan Ramón Alonso, Editorial Espasa — Calpe, Madrid, 1986 (ilustração dir.). **106:** Disney, Walt — *O Flautista de Hamelím*, tradução de F. J. Cardoso Júnior, Porto Livraria Lello & Irmão Editora, Lisboa (ilustração esq. sup.); Detalhe da xilogravura de Costa Leite, in Borges da Silva, Severino — *O Juazeiro e o Padre Cícero Romão* (ilustração esq. irrf.); Cintonã, Pilar — *Historia del Calzado*, Ediciones Aguaviva, Zaragoza, 1988 (cavaleiros). **106/107:** Idem, ibidem (ilustração central). **107:** *74 Desenhos de Humor/ Gerda Brentani*, projeto gráfico do Estúdio Flux e de Monique Deheinzelin, Lavezzo Gráfica e Editora Ltda., São Paulo, 1986. (ilustração dir.). **108:** *Los Animales pintados por si mismos*, de J Stahl et alii, ilustrado por J. J. Grandville, José J. de Olaneta Editor, Espanha, 1984 (ilustração esq.); Bursill, Henry — *Hand Shadows*, Dover Publications, Inc., Nova Iorque, 1967 (ilustração dir.). **110:** Batista, Abraão — *A Moça Que o Diabo Tomo Conta Para a Matar de Fome* (ilustração esq.). **111:** Von Ihering, Rodolfo — *Da Vida dos Nossos*

Animais, Casa Editora Rotermond & Cia. Ltda., São Leopoldo, 1963 (ilustração esq.). **112**: idem ibidem.

17. A Avó, o Dinossauro e o Deus Autoria de Monique Deheinzelin Diagramação de Sônia da Silva Lorenz

117: Veríssimo, Érico — *Viagem à Aurora do Mundo*, ilustrações de Ernst Zeuner, Coleção Tapete Mágico VII, Livraria do Globo, Porto Alegre, 1939. **119**: *The Family of Man*, publicado pelo Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, 1955 (foto dir.); *A Esop's Fables*, seleção e adaptação de Lorris Untermyer, com ilustrações de A. e M. Provensen, Golden Press, Nova Iorque, 1965 (ilustração dir.). **120**: Relógio solar de Giovan Battista Assini, in Righini Bonelli, Maria Luisa — *Il Museo di Storia della Scienza a Firenze*, Electa Editrice, Milão, 1976 (ilustrações sup. e inf. esquerdas); Bergamini, David e os redatores do livro *Time Life — As Matemáticas*, consultores científicos: René Dubos, Henry Margenau e C. P. Snow, Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1969 (ilustração central esq.); // *nuovo librogarzanti della Geografia*, terceiro vol.: I Continenti Extra europei, Garzanti Editore s.p.a., Milão, 1987 (ilustração central dir.). **121**: Relógio solar de Giovan Battista Assini, in Righini Bonelli, Maria Luisa — // *Museo di Storia della Scienza a Firenze*, Electa Editrice, Milão, 1976 (ilustrações sup. e inf. direitas); *Il libro della Scienza Garzanti 2*, Garzanti Editore s.p.a., Milão, 1987 (ilustração central esq.); Blum, Stella — *Every day Fashions of the Twenties*, Dover Publications, Inc., Nova Iorque, 1981 (relógio de pulso); A. Ronan, Colin — *História Ilustrada da Ciência*, Universidade de Cambridge, Vol. II: Oriente, Roma e Idade Média — Círculo do Livro (ilustração central dir.). **122**: *Mitologia*, Vol. I, Abril Cultural, São Paulo, 1973. **123**: *Torres — Garcia*, publicado pelo Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 1979. **125**: Buendia, J. Rogelio — *El Prado Básico*, fotografias de Eleonor Domingues, Silex, Bilbao, 1982. **126**: Cortazar, Júlio — *Prosa dei Observatório*, Editorial Lumen, Barcelona, 1972. **128**: Balet, Jan — *O Presente*, Edições Melhoramentos, São Paulo, 1971. **129**: Parker, Steve — *Ossos e Estruturas Ósseas*, em colaboração com o Museu de História Natural de Londres, Enciclopédia Visual, Editorial Verbo,

Lisboa, 1988. **130**: Gênova /1935, foto de acervo fotográfico da família Tassara (foto inf. dir.). **131**: Toynbee, Arnold — *Um Estudo da História*, tradução de Isa Silveira Leal e Miroel Silveira, Martins Fontes Editora e Editora Universidade de Brasília, 1986 (ilustração sup. esq.); *Il nuovo libro Garzanti della Geografia*, terceiro vol.: I Continenti Extraeuropei, Garzanti Editore, s.p.a., Milão, 1987 (ilustração inf. esq.); Blitzer, Charles e os redatores dos livros *Time Life — A Era dos Reis*, Biblioteca de História Universal Life, Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1971 (ilustração dir.). **132**: Creche Metrô Tatuapé, São Paulo (foto sup. esq.); Escola da Vila, Butantã, São Paulo (outras fotos). **133**: *Los Animales pintados por si mismos*, dej. Si alii et alii, ilustrado por J. Grandville, José J. de Olaneta Editor, Espanha, 1984 (ilustração esq.).

18. Atuação do professor Autoria de Zélia C. Lima Diagramação de Victor Nosek

135: Desenho de Júlia, 4 anos. **138**: Foto do acervo fotográfico de Monique Deheinzelin. **139**: Foto do acervo fotográfico de Monique Deheinzelin. **141**: Duncan, David Douglas — *O mundo privado de Pablo Picasso*, A Ridge Press Book, Nova Iorque, 1958. **142**: Ilustração de Victor Nosek. **143**: Groueff, S. e Cartier, J. P. — *O Enigma do Cosmo*, Editora Primor, Rio de Janeiro, 1978. **145**: Diário de classe da professora Rita Clementina. **147**: Diário de classe da professora Rita Clementina. **148**: Detalhe do *Quadro nº 2* in Marchiori, Giuseppe — *Mondrian*, Coleção Os Diamantes da Arte, Sadea/Sansoni Editores, Florença, 1967. **151**: Desenhos de crianças de 4 anos (da esq. para a dir.): Martim, José, Marcos, Maíra, Heloísa, André e Fernando.

19. Pressupostos pedagógicos Autoria de Zélia C. Lima Diagramação de Victor Nosek **153**: Desenho de Tuti, 5 anos.

20. A formação das crianças e dos professores Autoria de Monique Deheinzelin e Zélia C. Lima Diagramação de Victor Nosek

167: Ilustração de Victor Nosek. **170**: *Piaget*, Coleção Os Pensadores, Editora Abril Cultural, São Paulo, 1978 (foto dir.). **171**: Ferreiro, Emilia e Teberosky, Ana — *Psicogênese da Língua Escrita*, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1986. **172**: Vygotsky, L. S. — *Pensamento e Linguagem*, Coleção Psicologia e Pedagogia, Editora Martins Fontes, São Paulo, 1987. **173**: *O Loubok — A imagerie popular russa dos séculos XVII e XIX*, Edições de Arte Aurora, Leningrado, 1984. **174**: *Freud*, Coleção Os Pensadores, Editora Abril Cultural, São Paulo, 1978 (foto esq.); Ibidem (foto dir.). **175**: *Melanie Klein I*, Primeiras Descobertas e Primeiro Sistema — 1919/1932, Coleção Estudos, Editora Perspectiva, 1987 (ilustração esq.); Revista *L'Arc* nº 69, número dedicado a D. W. Winnicott (foto dir.). **176**: Bettelheim, Bruno — *Uma Vida para seu Filho*, Editora Campus, Rio de Janeiro, 1988 (foto esq.). **178**: *Bandeira*, Manuel — Antologia Poética, José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1989 (foto esq.); *Linguagem de Arquitetura*, Apostila Etapa (ilustração dir.). **179**: Desenho de Saul Steinberg in Rosenberg, Harold — *Saul Steinberg*, Alfred A. Knopf e Whitney Museum of American Art, Nova Iorque, 1978 (ilustração esq.); *Paul Klee*, Nuove Edizioni Gabriele Mazzotta (foto dir.). **180**: Marchiori, Giuseppe — *Gauguin*, Coleção Os Diamantes da Arte, Sadea / Sansoni Editori, Florença, 1967 (todas as ilustrações). **181**: Ilustrações de Miécio Caffé.

Reprodução Fotográfica
João Luiz Musa Produções Fotográficas Ltda.
Rua Húngara, 462 - São Paulo - SP
Fotocomposição
Editora Globo
Rua do Curtume, 665 - São Paulo - SP
Fotolitos
Marprint
Rua Marina Ciufuli Zanfelice, 163 - São Paulo - SP
Impressão e Acabamento
OESP Gráfica S/A
Av. Prof. Celestino Bourroul, 100 4º andar - São Paulo - SP