

N.Cham. 371.382 E24s 2. ed.
Título: Educação da sensibilidade :
encontro com a professora Maria Amélia P



10125217

Ac. 945469

Ex.5 BCE

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO**

**EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE:
ENCONTRO COM A PROFESSORA
MARIA AMÉLIA PEREIRA
2ª EDIÇÃO**

Organizado por Laura Maria Coutinho

**EDITORA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
BRASÍLIA, 1996**

Todos os direitos reservados.
Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida,
por qualquer meio, sem a autorização por escrito da Editora.

Impresso no Brasil
EDITORA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
SCS Edifício OK Q. 2 N° 78
70300-500 Brasília, DF

Copyright © 1996 by Maria Amélia Pereira

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília

Coleção de Textos Universitários

Esta coleção visa publicar textos produzidos pelos docentes para uso em sala de aula,
fomentando a criação de material didático na própria UnB.
A atual edição preliminar é impressa pelo processo reprográfico.
Os textos são de responsabilidade dos autores e respectivos departamentos, e poderão ser
aperfeiçoados para aproveitamento em futuras edições, sob a forma de livro.

Editoração eletrônica
Maria Bernadete Pereira Esmeraldo

Fotos
Angela Maria Nunes Machado Pereira
Acervo do Centro de Estudos da Casa Redonda

Reprodução gráfica das fotos
Arnou Venâncio da Silva Lima e Oswaldo Meireles

Reprografia:
Pedro Lima Neto
Luís Antônio Rosa Ribeiro

Capa:
Elmano Rodrigues Pinheiro

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Central da Universidade de Brasília

E 24	Educação da sensibilidade: encontro com a professora Maria Amélia Pereira./Organizado por Laura Maria Coutinho – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996. 72p.; il. (Coleção textos universitários) Texto integrante do Centro de Documentação da Faculdade de Educação-UnB 1. Educação da criança. 2. Educação do futuro. 3. Formação do educador. 4. Lúdico. 5. Brincar. I. Pereira, Maria Amélia. II. Coutinho, Laura Maria. III. série.
	CDU 371.382



SUMÁRIO

Biodata.....	I
Apresentação	II
TEMÁRIO	
Escola Parque da Bahia: Anísio Teixeira	1
Agostinho da Silva	2
Escola Experimental Vera Cruz	4
Blocos lógicos	6
O lúdico	8
Brincar voluntário	8
Brincar na rua	9
O homem espontâneo	11
Experiência de educação no Parque de Pituba	12
Ato de confiança no ser humano.....	16
A natureza da aprendizagem.....	17
O exercício do olhar	18
Brincar é um ato voluntário	20
A Pedagogia para se rasgar	22
A função do educador.....	23
Escola e informação	27
Concentração	29
Conhecimento e poder.....	32
A pedagogia na rua.....	33
Vivência corporal	34
A escola faliu.....	37
O comércio de brinquedos	39
Educação da sensibilidade.....	43
Brincar: momento de contato da natureza interna com a externa.....	44
A inversão do processo pedagógico	44
A criança velha	46
Centro de Educação da Casa Redonda	47
Casinha	48
A casa-abrigo.....	49
A casa-berço	50
A casa-refeição	56
Os quatro elementos.....	57
Conhecimento e pedagogia.....	59
As imagens falam	59
Educação da generosidade.....	60
Alfabetização.....	62
Acreditar na eternidade	63
Bibliografia	68

BIODATA

Maria Amélia Pereira

Salvador, Bahia, Brasil, 1939. Pedagoga com formação em Cinesiologia a partir de 1987. Orientadora Pedagógica da Escola Experimental Vera Cruz, em São Paulo (1965/76 e 1982/86); fundadora e orientadora pedagógica do Centro de Estudos da Casa Redonda, em Carapicuíba, São Paulo (a partir de 1985); coordenadora do Programa do Núcleo Experimental de Atividades Culturais da prefeitura Municipal de Salvador, (1979); assessora pedagógica da Unidade de Tratamento de Paralisia Cerebral do SARAH - Instituto Nacional de Medicina do Aparelho Locomotor (1978/79). Membro do Conselho Internacional do IPA - International Playing Association for the Child's Right to Play (1990-1996). Como expositora convidada participou de eventos promovidos pelos Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de São Paulo, Departamento de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sedes Sapientiae, Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, Decanato de Extensão e Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Secretaria de Educação dos Estados de São Paulo, Bahia e Rondônia. Como conferencista brasileira convidada expôs o tema "*Uma leitura do espontâneo nas brincadeiras de rua*" na Conferência Internacional sobre o direito da criança brincar - IPA, em Washington, D.C. 1988; "*A brincadeira de pipa: sua dança entre o céu e a terra*" na Conferência Internacional sobre Juego, Juguetes y Jugadores - IPA, em Buenos Aires, 1989; "*A casa, o corpo, o eu*", no 11º Congresso Mundial - IPA, Tóquio, 1990; "*O chão do brincar*", no 12º Congresso Mundial - IPA, Melbourne, 1993. Assessorou em educação infantil os Municípios de Salvador (1979/82), Osasco (1986), Carapicuíba (1986), São Paulo (1988). Publicou "Cadernos de Motricidade", Editora Ática, São Paulo, 1979; "*O Professor, uma pessoa guardada e aguardada*", Editora Vozes, Petrópolis, 1980; "*Uma Experiência em Educação*", Imprensa Oficial, Bahia, 1982. Reportagem "*Educação - sabedoria da natureza*", revista Isto É, 19/02/86. "*The house, the body, the self*", Play Rights, Vol. X, nº 3, setembro, 1988. "*Bergenugen, Häuschen Zelte, Kuschnester*", Spielen und lernen, 03/90. Membro do Conselho Editorial do International Play Journal.

APRESENTAÇÃO

Quando o Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização programou trazer, para a Faculdade de Educação, em 1992, trabalhos que pudessem apontar novos paradigmas para a alfabetização e para a educação, um dos objetivos propostos era o de transformar as palestras e discussões em textos capazes de sintetizar e comunicar o pensamento dos pesquisadores convidados.

A Professora Maria Amélia Pereira foi convidada para apresentar o trabalho que vem realizando no Centro de Estudos da Casa Redonda em Carapicuíba, São Paulo; além do instigante trabalho que vem desenvolvendo com crianças, ao longo de toda a sua trajetória como educadora, autora de livros e de diversos artigos, tem utilizado o registro fotográfico como instrumento de pesquisa. Algumas das fotografias foram inseridas no texto, uma vez que as imagens são extremamente reveladoras do universo das crianças. As imagens captam momentos de interação das crianças com o mundo exterior, através do ato de brincar, dimensão fundamental do trabalho da Professora Maria Amélia.

A estrutura da linguagem falada foi mantida. Procuramos, apenas, torná-la mais direta e concisa, suprimindo as repetições de aspectos apresentados, em diferentes momentos, para os diversos grupos que tiveram a oportunidade de estar com a professora durante três dias de intensa e profícua programação. No lugar de capítulos, optamos por organizar um temário. Destacamos, no texto, os aspectos que julgamos mais relevantes para que pudéssemos, ao mesmo tempo, manter a estrutura do discurso e situar a leitura daqueles que não participaram das discussões.

Para a realização do trabalho de preparação deste texto, finalizado após ser remetido várias vezes a São Paulo, onde trabalha a professora, foi de fundamental importância a participação de Maria Bernadete Pereira Esmeraldo que se responsabilizou pela editoração eletrônica, enquanto procurávamos transformar as quase seis horas de fita gravada em algo que fosse sintético e fiel às idéias apaixonantes aqui apresentadas.

*Laura Maria Coutinho
Faculdade de Educação
outubro de 1994*

Para ajudar a nossa reflexão sobre o lúdico na educação, pensei em apresentar uma idéia geral da minha caminhada, como educadora que está muito relacionada com a questão do brincar.

O caminho percorrido é sempre um caminho de reflexão e, certamente, é uma maneira de situar meu próprio ponto de vista sobre educação de crianças.

Toda essa explanação será centrada na minha pesquisa, em tudo que pude aprender de diferentes experiências vividas na procura dos significados educacionais que nos aproximam do brincar. Vou contar a vocês o percurso, a trajetória que fiz para chegar ao momento atual desta reflexão.

ESCOLA PARQUE DA BAHIA : ANÍSIO TEIXEIRA

Houve um marco muito importante na minha trajetória que foi meu curso de magistério na Bahia. Foi um magistério influenciado pelas idéias do Professor Anísio Teixeira e concebido em função da necessidade de formação de professores para o sistema das Escolas Parques que seriam implantadas pela prefeitura de Salvador. Este curso de magistério deu-me uma base de tal forma sólida que quando fui para São Paulo cursar, pedagogia na Universidade Católica, senti que já tinha feito aquele curso. Não havia nada de novo, ao contrário, o curso universitário estava tão desestimulante com suas teorias totalmente desvinculadas de uma prática pedagógica que deixei a universidade no segundo ano e fui trabalhar. Ainda com relação ao curso de magistério, feito em Salvador, além dos professores serem de um nível muito bom, todos estavam muito empenhados naquele projeto educacional que acontecia no sistema público no final da década de 50 e início da década de 60. Nós fazíamos estágio na Escola Parque e pude, então, entrar para a área da Educação participando de uma experiência viva, de uma escola verdadeira, onde o aprendizado era algo vivo e concreto. As crianças passavam um período integral na escola. Pela manhã funcionava a escola classe e à tarde as oficinas. Pude ver que, na faixa de idade de até 10, 11 anos, no curso primário, as crianças aprendiam fazendo. O que principalmente me tocava era a grande diferença, que havia daquela para as outras escolas. Ali, as crianças eram felizes, eram alegres, havia vida, movimento. Isso me tocou tanto que, quando terminei o magistério e tive que começar a trabalhar, senti que não conseguiria, como não consegui, entrar numa sala de aula tradicional depois de tudo o que tinha vivido.

Outro aspecto importante e que eu gostaria de destacar na Escola Parque era a qualificação do professor. O curso universitário era um requisito para se dar aula. A diferença da montagem dos CIEP's da

década de 90 para a Escola Parque da década de 50 é que, na Escola Parque, houve uma estrutura montada de valorização do professor. Quem trabalhava com criança eram as pessoas de qualidade, foram chamados os melhores professores e pagos salários de nível universitário. Então, não foi uma experiência de educação restrita à reforma do prédio e projetos de mudança de currículo. Tinha algo mais que ligava a formação de pessoal, estrutura física com um conceito mais amplo de escola e comunidade social. Estes professores da Escola Parque da Bahia tiveram dois anos de preparação e montaram juntos o projeto de trabalho. Não foi imposta aos professores uma metodologia pronta, de cima para baixo, eles tiveram uma participação muito grande na própria organização do projeto e a vivência das crianças era parte integrante do currículo, haviam hortas e cantinas funcionando, onde os próprios alunos produziam e serviam. As matérias eram o suporte da vida e não apenas de conceitos abstratos e sem significado operativo para a vida daquela criança. Havia oficinas de carpintaria em prédios de alto nível arquitetônico, com quase mil metros de área construída, onde os alunos trabalhavam e produziam. A escola sobrevivia também de um bazar feito no final do ano onde o que se produzia era vendido e a venda revertida para a compra do próprio material na escola. Esta escola foi o meu verdadeiro curso de pedagogia. Hoje, quase 30 anos depois, uma pesquisa apontou que os melhores artesões da Bahia foram crianças que passaram pela Escola Parque que ficou marcada pela qualidade do trabalho desenvolvido. É lamentável que só exista uma publicação relatando a experiência da Escola Parque, da UNESCO e em francês, não há uma publicação em português. A Escola Parque só é lembrada pelas pessoas que trabalharam lá efetivamente.

Com toda essa experiência vi que é possível, dentro da escola pública, no Brasil, fazermos *um trabalho de qualidade*. As melhores escolas do Brasil antes de 1964 eram as escolas públicas.

AGOSTINHO DA SILVA

Nessa minha trajetória, tive também a oportunidade de um contato muito grande com o filósofo português, o Professor Agostinho da Silva¹ que foi uma das pessoas que, entre outras coisas, ajudou a pensar a Universidade de Brasília, e que também influenciou muito a minha maneira de encarar a educação, orientando-me no sentido de olhar a criança, o ser humano, como um aprendiz nato. Sou baiana e na minha adolescência tive muito contato com ele, que dizia o seguinte: - *Tem que se dar espaço na escola para o imponderável, para a pergunta que ainda não foi feita. As crianças são o futuro, elas não são o que já foi, mas*

2.UnB/Faculdade de Educação

o que virá. É preciso, simplesmente, dar espaço à criatividade que o processo caminha. Isso me tocou, de forma muito forte porque respondia a algumas das minhas indagações internas. Nessa perspectiva resolvi criar uma escola em Salvador aproveitando um grande quintal que havia na casa de meu pai.

Ao falar com Agostinho sobre a vontade de fazer uma escola diferente que fosse um espaço de mais alegria onde a vida pudesse verdadeiramente estar presente, ele me disse: - *Porque não fazer isto? Constrói este sonho!* - *Que cursos devo fazer?* Perguntei-lhe: - *Faça o curso direto com as crianças. Disse-me ele. - Junte algumas crianças consigo e ao brincar com elas deixe-as irem lhe dizendo o que querem aprender e aprenda junto com elas.*

Assim foi e vem sendo. Comecei a conviver com as crianças em Salvador e na primeira reunião convidei-o para fazer uma palestra para os pais sobre o que eu ainda não tinha coragem de falar, mesmo porque não possuía ainda aquele conhecimento.

Há um ano atrás estive com ele em Lisboa e conversamos bastante sobre o meu trabalho. Ele aos 80 anos, porém bastante lúcido, se encantava com as histórias que lhe contava sobre as crianças daqui. Lembro-me de que algumas das histórias, em particular, lhe tocavam mais. Uma delas era a seguinte:

Estava eu no tanque de areia sentada vendo as crianças brincando quando, de repente, uma menina se aproximou, deitou na areia de barriga para cima, entregando o seu corpo àquela sensação gostosa da areia, do sol e da brisa fresca daquela manhã de verão. Um estado de completo relaxamento se apoderou daquela criança de 4 anos. Deixamos que ela ficasse ali em paz sem incomodá-la. Ela permaneceu assim por alguns minutos de olhos fechados, na mesma posição sem se mexer. As outras crianças foram se aproximando, observando a menina que estava deitada e me perguntaram: - *O que aconteceu com ela?* Disse-lhes que não sabia, que ela havia se deitado ali de uma forma gostosa, talvez para descansar ou dormir. Elas começaram a olhar meio desconfiadas e não resistiram àquela calma. Começaram devagarinho a colocar areia nos pés da criança que estava deitada, a mexer nos dedos das mãos, a colocar areia no umbigo atrapalhando o seu estado de plena quietude. A criança que estava deitada resistiu ao máximo e lá pelas tantas levantou-se muito brava e falou: - *Será possível que eu não posso morrer em paz?* Em passos firmes saiu da areia se dirigiu para uma árvore e lá se deitou na mesma posição

pedindo para que ninguém a incomodasse, o que foi respeitado tal era a sua determinação. Ali ela ficou mais algum tempo e depois, levantou-se lépida, como se nada tivesse acontecido e começou a brincar. Passado um tempo aproximei-me dela e perguntei: - *Como é, você conseguiu morrer em paz?*

Ela me respondeu com muita tranqüilidade: - *Consegui sim. Eu fui até o céu. Sabe que lá é muito legal? Lá está cheio de piscinas, de refrigerante. As pessoas de lá tem olhos de todas as cores. Lá a gente pode fazer o que quiser!*

Lembro-me do professor Agostinho com sua fala entusiasmada ao lhe contar este caso: - *Isto é fantástico! a escola do futuro será aquela onde a criança, o Homem que está dentro dela, possa expressar o seu direito de VIVER E MORRER EM PAZ E DAR ASAS A SUA IMAGINAÇÃO!*

Portanto, ouvindo os seus conselhos, e trabalhando durante três anos diretamente com as crianças fui percebendo que elas possuíam em si os elementos da espontaneidade e alegria. A grande questão, para mim, na educação de crianças era: - *Por que o ser humano tinha que aprender de um modo torturado, sob pressão?*

Em 1963, resolvi fazer pedagogia na Universidade de Brasília. Cheguei até a fazer matrícula na Faculdade de Educação onde, naquela época, era o estudante que estruturava o seu curso de acordo com seus interesses e procuras. Era um sistema aberto que permitia ao aluno estruturar o seu processo de conhecimento por caminhos diferenciados. Hoje, o que existe são currículos muito estratificados, desvinculados da pessoa e da realidade. Mas, voltando de Brasília para Salvador assisti a um curso sobre o método Montessori, dado por um grupo de São Paulo e interessei-me em conhecer de perto esta metodologia aplicada em algumas escolas de lá.

ESCOLA EXPERIMENTAL VERA CRUZ

Resolvi fazer o curso sobre o método Montessori de um ano em São Paulo e depois voltaria para Brasília, mas acabei ficando em São Paulo até hoje. Foi interessante viver esta experiência prática e teórica. Estávamos em 1964 e vivíamos um questionamento social muito grande no Brasil e em São Paulo floresciam muitas escolas experimentais, buscando o caminho para se produzir uma educação brasileira. Fui chamada para participar do início de uma Escola Experimental particular, que se chamava Vera Cruz. Foi muito interessante esta

experiência porque, em 64, existiam experiências com o Colégio de Aplicação da USP que era algo pedagogicamente avançado, haviam as Escolas Vocacionais que lembravam a Escola Parque de Salvador, haviam os Grupos de Estudos Pedagógicos - GEPs, todas experiências interessantes de educação na escola pública. Com a Revolução de 64 elas foram sendo fechadas e os professores que não foram presos e que estavam interessados em dar continuidade a estas experiências, foram para escolas particulares uma vez que na escola pública era impossível continuar. Para o Vera Cruz foi Lucília Bechara² da área de matemática, orientadores e professores do GEPs na área de linguagem. Tivemos contato com o Lauro de Oliveira Lima³ que trouxe dois professores que trabalhavam com ele, no Ceará, na área de linguagem. Este grupo de professores tratou então, dentro da escola particular, de preservar o projeto elaborado para o Brasil. Estávamos todos mobilizados e com um conhecimento muito grande para aplicar, porque tínhamos a vivência prática. A escola Vera Cruz passou, então, por uma revisão em relação ao seu próprio trabalho com crianças no sentido de rever a proposta metodológica inicial, de raízes montessorianas, que era extremamente estruturada. Esta é uma escola considerada de ponta em São Paulo mas onde, já em 1976, sentia-me apertada. Sentia que a escola tinha caminhado muito do ponto de vista de expressão da criança, da linguagem da criança, da matemática também, mas sentia que, com tudo aquilo, algo ainda apertava as crianças dentro das salas de aula. O fato de ser uma escola onde buscávamos ouvir as crianças, tentando trabalhar os conceitos a partir delas, não impedia que esbarrássemos no currículo obrigatório onde o peso da área cognitiva sobrepunha-se às áreas de expressão da criança e de elaboração dos conceitos que lhe dizem respeito.

Outra coisa, que acontecia e que vejo acontecer em muitas escolas é que o bom professor, aquele que poderia mobilizar a transformação curricular pela experiência de sala de aula, acaba se destacando e sendo deslocado para o setor de orientação pedagógica, deslocamento que o faz, rapidamente, perder o contato com as crianças. Se há tempo para o coordenador fazer estágio, ainda existe um contato, mas um estágio é diferente de estar direto na sala de aula. Vi que era muito mais rico para mim, estar com alunos recebendo orientação de Lucília Bechara, por exemplo, e vendo o processo da matemática ocorrer, podendo dar a ela o *feed back*. - *Olha este não é o caminho vamos por aqui que as crianças gostam mais*. Quando me distanciei dos alunos e fiquei na orientação, vi que em poucos anos, afastada da prática de sala de aula, havia me distanciado do processo mais real que acontecia com as crianças. Ficou claro para mim que

quem tinha que fazer o planejamento eram os professores mesmo. Nesse sentido, a escola Vera Cruz caminhava dando um passo enorme, reconhecendo a figura do professor, afirmando a sua reflexão constante sobre a prática em sala de aula como elemento fundamental no processo de educação. Com a reforma, de 1971, através da Lei 5.692, que estruturou o primeiro grau em oito séries, e a obrigatoriedade da abertura do ginásio, houve uma quebra na transformação que estava sendo elaborada no curso primário. Isto acarretou uma grande perda para a escola, que teve que assimilar a estrutura velha ginásial a curto prazo sem a devida preparação.

BLOCOS LÓGICOS

Nesse período as escolas de São Paulo trabalhavam com os chamados blocos lógicos e Dienes⁴ seu criador chegou a São Paulo através da Professora Lucília Bechara. No contato direto com Dienes vimos que a sua metodologia de matemática trazia uma coisa mais ampla que não eram só os blocos lógicos; A experiência com ele, durante três semanas, vendo-o trabalhar com as crianças foi de uma riqueza muito grande. Além disso entramos em contato com o professor húngaro, Varga⁵ que também era uma pessoa extraordinária e que trabalhava na área de probabilidade, com jogos. Vendo-os trabalhar com crianças vi a facilidade delas em responder as atividades propostas de uma maneira lúdica. O grupo de professores fazia as mesmas atividades e as crianças com as mesmas propostas iam adiante dos professores. A paciência e compreensão dele em saber captar e receber o elemento que a criança trazia era fantástica. Ele não tinha preocupação em ensinar, mas em entrar no jogo do conhecimento junto com a criança; fazia por exemplo, uma brincadeira de propor para as crianças de quantas formas elas poderiam construir um cubo. Dava papel e deixava as crianças descobrirem. Houve um grupo de crianças que ficou de nove horas da manhã às treze, não se lembrando sequer de almoçar para chegar à descoberta de onze possibilidades de como se podia organizar o cubo. E depois brincavam com aquele cubo fazendo casinha e outras coisas. Varga nos disse que em todos os países em que ele havia vivenciado aquela experiência nunca havia visto uma disposição tão acentuada como a da criança brasileira, para enfrentar o desafio e querer chegar na solução. No final da brincadeira de casinhas as crianças começaram a pedir tesoura para abrir janelas e porta o que em nenhum dos lugares onde ele tinha desenvolvido esta proposta havia acontecido - a preocupação das crianças, ao construir as casas, abrir janelas e portas.

Um dos comentários do professor foi o de que o brasileiro era um povo que tinha alguma coisa a dizer, havia ainda a presença de uma espontaneidade nos seus atos e que a criança brasileira tinha trazido elementos importantíssimos para o seu trabalho de matemática. Esta foi uma experiência, para mim, muito marcante. Era a atitude deste professor na relação com o aluno que me impressionava. Ele sempre dizia: - *Por mais que a gente crie um currículo ou um jogo em que a gente saiba que através daquilo podemos levar a criança a um conceito, não se prenda ao conceito, há coisas mais vivas no jogo do que o próprio conceito.* Isto veio reforçar aquilo que eu já sentia; ou seja, que o professor tinha que ter a coragem de deixar as crianças mais soltas, que tinha, como adulto, que desvencilhar-se de uma série de propostas a que já estava acostumado, por formação e condicionamento, a utilizar na organização de currículos, deixando de lado o afã pedagógico de fechar conceitos, e estruturar o conhecimento. O fundamental é confiar mais no fato de que o ser humano tem dentro dele, como característica básica, a necessidade de aprender, e ao aprender, automaticamente, o conhecimento se estrutura. A visão ainda presente no processo educativo, é uma visão fechada porque, no fundo, traz em si paradigmas estritamente mecanicistas.

Tenho a impressão de que o conhecimento mais estruturado é inerente ao próprio ser humano. A escola muitas vezes, quer determinar esse momento para a criança forçando uma etapa em detrimento de outras, mas se tivesse a coragem de deixar chegar o tempo da estruturação para a criança, ela aconteceria de forma muito mais madura, porque aconteceria na hora certa.

Acredito que, no trabalho de primeiro grau, se tivermos a coragem de deixar acontecer, essa estruturação acontece. Veja a pipa, um brinquedo utilizado pelas crianças a partir dos sete anos. É uma coisa extremamente estruturada que envolve habilidade e conhecimento. Se ela não tiver o eixo colocado certo, ela não sobe direito, o que quer dizer que a mão da criança passa a exercer uma geometria. Ela só precisa de um equilíbrio.

O LÚDICO

Depois dessas experiências ocorridas na escola, senti que estava no momento de ver o que estava ocorrendo fora dela. Entrei em contato com profissionais da área de psicologia, que tratavam de crianças

através de ludoterapia, ou seja, o lúdico dentro do processo terapêutico. Fiz o possível para compreender esta dimensão, já que a escola não estava permitindo o brincar, uma vez que o momento do brincar ocorria no recreio por trinta minutos e em espaços muito reduzidos.

A maioria dos métodos pedagógicos propõe, através dos materiais, que as crianças entrem em movimento. Isto vem desde Montessori, a criança tem que agir, sentir, movimentar-se e Piaget⁶ ao afirmar que *pensamento é ação* mobilizou os educadores para entender *ação* como o contato com o material concreto, como a manipulação do concreto e muito pouco com o movimento real - ir em direção a. Muitas vezes percebia que o tornar concreto, na escola, era entendido, na verdade, como uma redução adaptativa do conceito a ser transmitido, o que produzia um empobrecimento do próprio conceito minimizando a capacidade da criança e a do professor também. Tornar concreto consistia em reduzir uma situação abstrata que a criança não poderia alcançar naquele momento, mas o currículo exigia. Se o professor tivesse paciência, alguns anos depois, a criança chegaria àquele conceito sem a necessidade dessa conversão obsoleta e supostamente ativa e lúdica. Ainda continua sendo um grande equívoco a forma como a educação entende o lúdico. Isso ocorre tanto no processo de alfabetização, na área de linguagem, como na área de matemática e em outras áreas. Comecei a ver também que dentro da ludoterapia havia um certo fechamento no conceito do lúdico. Havia e há um uso do brincar muito relativo, porque está voltado para o objetivo da interpretação psicológica que envolve outras questões para as quais necessitaríamos de um tempo maior para aprofundar a reflexão.

BRINCAR VOLUNTÁRIO

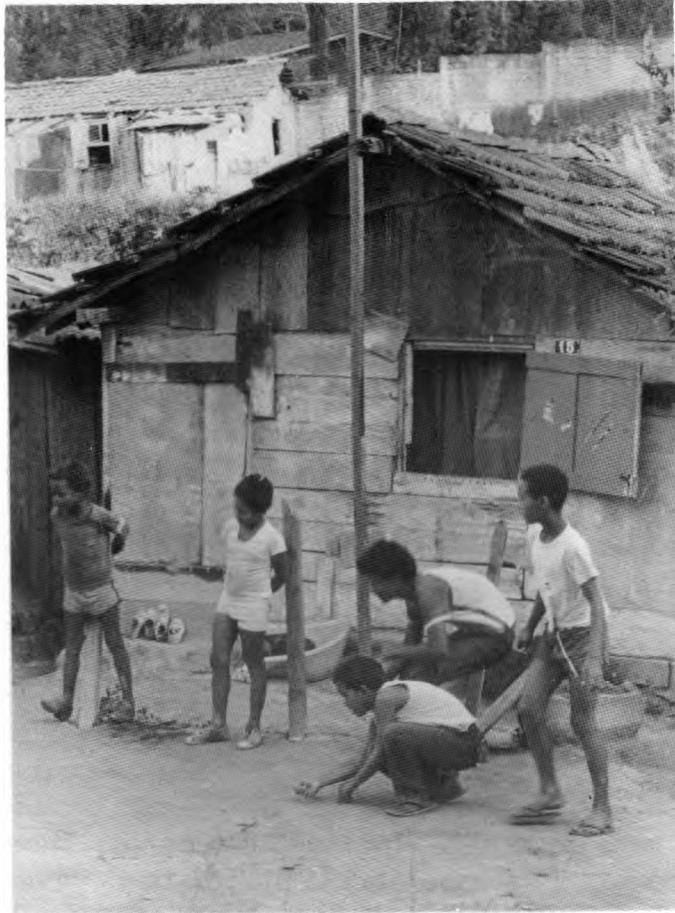
A essência do brincar é a espontaneidade de não ter hora marcada. Depois, brincar não tem objetivo pedagógico. Brinquedo pedagógico não é brinquedo, é um material pedagógico que é essencialmente diferente do brinquedo. Temos que fazer esta sutil distinção. Uma coisa é o material pedagógico outra é o brinquedo. O brincar não tem um objetivo conceitual, técnico, ele tem um fim em si mesmo. Brincar é um ato voluntário, eu me dirijo à brincadeira por um ato de decisão interna. Vou brincar de pipa, porque eu quero, ninguém me manda. É perigoso compreender o significado do brincar nesse nível, porque hoje, dentro da sociedade, certas pessoas sabem que o espontâneo, que está na essência do brincar é uma coisa perigosa, que

se deixarmos o espontâneo surgir, por certo, teríamos uma outra maneira de viver.

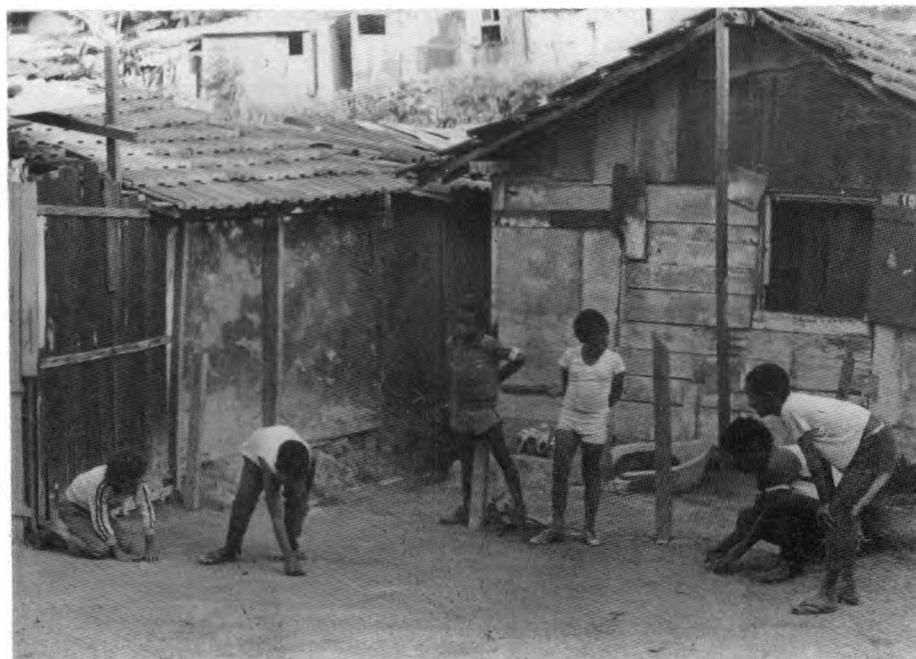
Hoje o lazer, o lúdico no sistema social em que a gente vive é controlado pelo Governo - decreta-se dia da pipa, então vamos soltar pipa, o dia da bicicleta, então vamos andar de bicicleta. É controlado porque não convém ao sistema que a espontaneidade emergja porque é perigoso, porque o homem espontâneo é um homem que pode descobrir dentro de si determinadas maneiras de ver o mundo diferente da institucionalizada. E isso é extremamente perigoso para o sistema.

BRINCAR NA RUA

Não encontrando, nem na pedagogia, nem na psicologia, respostas para a questão do lúdico, *do brincar*, decidi: - *Vou para a rua ver as crianças brincando*. Vou olhar, quero saber melhor o que é esse brincar; onde ele está sendo usado como alguma coisa que traz a sua essência que é a liberdade. Comecei a ler Huizinga⁷. A bibliografia nessa área é muito escassa. Encontrei na área de antropologia alguma coisa e comecei a ler determinados aspectos da origem de algumas brincadeiras e junto a isto fomos para a rua, uma professora moçambicana e eu, para documentarmos visualmente as crianças brincando, no sentido de registrar o que ocorria *in loco* com o brincar. Onde houvesse criança brincando estávamos lá olhando não importava a brincadeira, se a criança brincava de amarelinha, pipa, bola de gude ou pião, não importava, documentávamos tudo o que assistíamos (fotos 1 e 2). Naquele momento - 1983 o vídeo teipe era muito caro, não tínhamos acesso a esse instrumento, então partimos para documentar em fotografia. Buscávamos registrar os gestos dentro das brincadeiras, tentando perceber qual o movimento corporal que a criança desenvolvia, o aspecto emocional e o mental que estavam envolvidos ali, olhando a criança como um todo. Começamos a fazer a leitura das brincadeiras que ocorriam na rua, onde o espontâneo acontecia sem nenhuma determinação externa ao próprio movimento da criança.



2



O HOMEM ESPONTÂNEO

O Brincar é hoje estruturado de tal forma, que penso que com certeza as pessoas sabem que o brincar contém algo muito importante, envolve uma dimensão extremamente revolucionária que é o espontâneo, sendo, portanto, perigoso deixá-lo acontecer. O homem tem medo do espontâneo, porque o espontâneo tem a ver com o ato voluntário, que por sua vez se liga à liberdade. Do ponto de vista do sistema, é *irresponsável* deixar a criança viver sua espontaneidade e o ser humano ir em direção à escolha de seu próprio caminho porque ele, com certeza, vai buscar alguma coisa diferente desta que está aí altamente estruturada e organizada. Participei, recentemente, de discussões no Japão, na Argentina, nos Estados Unidos, na Austrália, em congressos sobre a questão do lazer. Verifiquei, nestes congressos, que 80% das pessoas que estão lidando com a questão do brincar são arquitetos, pensando em praças, no lazer urbano, lazer localizado, organizado, desenhado para aquela hora, para aquele grupo. Pergunto: - *E onde está o espontâneo nesses conceitos arquitetônicos?* A essência do brincar é o fato de ser um ato voluntário. Vou brincar porque eu quero, é um ato de vontade. É um exercício inerente e fundamental ao ser humano, o fato dele se dirigir a alguma coisa, não por estar sendo proposto de fora, mas porque responde a uma conexão interna dele para com o externo. É inerente ao brincar aquela alegria que existe na criança enquanto brinca, quando vive o movimento dela mais espontâneo.

Há alguma coisa dentro do homem e a dimensão lúdica é a forma de expressão mais espontânea e autêntica dessa sua qualidade subjetiva. Segundo Schiller⁸ o homem é verdadeiramente homem enquanto brinca. Como o brincar, a dimensão lúdica é a expressão de *vida* em nossa civilização, hoje, é permitido, apenas sobreviver e não viver na sua plenitude.

As brincadeiras estão diretamente ligadas aos momentos da história da criança, do seu desenvolvimento, do seu tamanho e da sua noção de espaço. A pipa é brincada de 07 a 14 anos mais ou menos, é uma brincadeira que tem relação com o vento, portanto marcando uma estação do ano. A criança quando brinca com a pipa, exercita sua respiração, o diafragma se abre e há um alongamento vertical e horizontal. A brincadeira tem um sentido mais profundo e nessa dimensão, o homem é quem dirige o seu próprio processo, ninguém ensina. Acredito que brincar traz em si níveis de recordação da própria evolução da humanidade. Assisti a cenas em que parece que as

crianças estão na pré-história, refazendo um antigo trajeto deles. Há pouco tempo vi crianças puxando um tronco de árvore que tinha caído com um temporal, aquele tronco parecia um osso, um osso grande e eles com a idade de 04, 05 anos gostam muito de dinossauros. Oito meninos puxaram aquela madeira, colocaram perto de um buraco que parecia uma caverna, e sentados perto daquele tronco, como se estivessem comendo, pareciam uns trogloditas. Observando uma cena dessas podemos perceber que uma brincadeira é mais que uma brincadeira, é algo que está reportando a criança ao desenvolvimento de etapas e ciclos da humanidade. Há crianças que se ligam aos egípcios, astecas, maias, etc ... querem fazer pirâmides de barro e de madeira para entrar. Nessa hora, como professora, o que é que eu faço. Vou ver qual o melhor livro que fala sobre pirâmides e vamos ler junto com essas crianças. Não qualquer livro, mas o melhor livro que se puder encontrar. Se eu tiver algum livro com fotografias sobre pirâmides, vou trazer para essas crianças. Para aquelas crianças que estão interessadas dou o repertório para ampliação do conhecimento delas. Então essas crianças começaram a desenhar hieróglifos, queriam saber o significado deles, tudo relacionado com este conhecimento. Pedi para um pai que era historiador, que escrevesse pelo menos alguns hieróglifos que tivessem significados para eles. Aprenderam escrever Cleópatra em hieróglifo depois de um longo treino. Na pirâmide que construíram, desenharam os hieróglifos. Lembro-me que lhes contei uma história sobre a construção das pirâmides e a questão dos escravos tocou-lhes muito. O fato de trazerem as pedras nas costas e que levaram anos sendo construídas; Uma criança chegou a verbalizar: - *Chega dessa história, chega, não quero mais ouvir nada dessa história, eu não quero saber mais nada de história de pirâmides.* As outras crianças continuaram mas para aquela criança este fato pareceu demais. Ela sentiu o peso daquela história complicada.

EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PARQUE DE PITUBA

Ao sair da escola para a rua acabei indo para a Bahia passar dois anos num Projeto de Educação⁹ na periferia de Salvador, Bahia nos anos 80, 81 e 82. Havia muita criança na rua e poucas escolas para atendê-las. Então nos deram um parque da prefeitura, o Parque de Pituba, onde já existia um trabalho de educação e ocorria uma grande evasão de crianças. Havia projetos de dança, de música, de artes plásticas projetado por um grupo de arte-educadores. Esses profissionais, em sua análise sobre a experiência, afirmavam que as crianças não estavam preparadas para a proposta que eles tinham feito. Nós chegamos e fizemos o seguinte questionamento: - *Se as crianças não estão*

preparadas para a proposta, então vamos perguntar a elas do que precisam. A primeira coisa que fizemos foi ir para a favela e entrar em contato com as crianças que tinham freqüentado o projeto. Era muito claro para os pais dessas crianças que ali haviam coisas interessantes mas que elas precisavam ser alfabetizadas, aprender um ofício, e sobreviver.

Outro aspecto que os pais apontavam era que, naquela experiência, os materiais que foram apresentados eram muito caros e quando a criança queria tê-los não podiam comprar, como por exemplo, material de xilogravura e de pintura, por exemplo. Nós retomamos um contato com esses professores após esta pesquisa e colocamos a questão: - *Será que as crianças não estavam preparadas ou a proposta não estava adequada ao momento delas?* Os adultos, e principalmente os educadores, têm uma capacidade muito grande de imaginar propostas extremamente elaboradas usando sua experiência e interesse lidos e estudados. E querem colocar em ação o aprendido.

Nesse sentido, fazer um projeto no papel é um exercício fácil para os educadores. Mas o que ocorre é que os projetos, muitas vezes, desconhecem de fato a serviço de quem vão estar. O grande problema desse grupo de arte-educação foi basicamente essa dicotomia entre o projeto e a realidade. O que foi feito então? Já que a comunidade queria alfabetização, e deveriam ser recebidas crianças desde os três anos de idade, foi organizado, durante dois meses, um programa de alfabetização junto com algumas oficinas de trabalho, baseadas em algumas experiências da Escola Parque. Eram cento e cinquenta crianças na faixa etária de três a quatorze anos que não conseguiram ficar dentro das salas, onde um calor terrível atravessava as telhas de amianto de uma construção quentíssima, totalmente em desacordo com o clima local. As crianças queriam mesmo era subir em árvores e correr numa pista livre acimentada que tinha no parque. Havia um gramado maravilhoso, íngreme, mas as crianças só iam lá se chamadas pelos professores. Os professores diziam: - *Veja, eles vivem num espaço tão deprimente que nem sequer um gramado harmonioso eles conseguem usar.* Passavam-se dias, meses e as crianças corriam que nem umas loucas, numa parte plana, acimentada. Em nossas reflexões nós perguntávamos: - *O que será que é isso? Será que elas não sabem usar o gramado? Porque será que elas estão correndo que nem doidas nesta pista plana, querendo pneus para puxar, querendo carrinho de lata para empurrar ou então pegando as folhas das árvores, que eram enormes, e jogando-as no ar e catando lá na frente.* Alguma coisa no corpo delas estava pedindo para correr e não para ficar dentro da sala.

E começamos a perceber que elas eram crianças que moravam na encosta da favela, nas ladeiras. Era a primeira vez que o corpo delas convivia com espaços planos, brincando numa rua, sem medo de automóvel, podendo correr livremente. Algo que na vivência do espaço vital delas não existia. Isso foi, para nós do grupo de educadores, um momento muito importante, o de observar e seguir o movimento das crianças.

Esquecemos o projeto escrito e fomos atrás das crianças. Se elas estão fazendo carrinhos de lata, a oficina vai oferecer mais latas e vamos ver o que surge a partir daí. E começamos a coletar o material que elas utilizavam. A partir daí percebemos que tínhamos puxado o fio do brincar respeitando o repertório de conhecimento que elas traziam e durante três anos a oficina de brinquedos foi a que mais se desenvolveu, com uma frequência enorme de crianças. Lá a pintura, a música, a dança de roda e a capoeira também surgiram como material do universo cultural delas. E começamos a propor desafios àquilo que elas traziam como elementos já delas. E devagarinho, foi surgindo a biblioteca, o brincar de ler história, o teatro e a leitura para aquelas que queriam iniciar-se na alfabetização. Como elas, em sua maioria, vinham todas rasgadas, sem botão nas roupas, foi criado um espaço em que elas pudessem costurar, consertar e transformar roupa de crianças mais velhas para as mais novas.

Infelizmente, com três anos, o prefeito saiu, e nós saímos junto, mas a experiência foi tão interessante que até hoje ainda encontramos com os meninos que foram do Parque que hoje estão casados com filhos e querem conversar sobre o trabalho. Com o projeto de música, alguns deles aprenderam a tocar, adquiriram um repertório de música, faziam a própria flauta e alguns acabaram sendo professores de escola particular. Muitas vezes vinham procurar a professora de música para ampliar o repertório. Alguns deles, ainda hoje estão trabalhando com artesanato, outros com oficina mecânica. Lembro-me de que na oficina de brinquedos os meninos de onze a quatorze anos já queriam fazer casinhas que tivessem luz elétrica dentro, iniciando-se no conhecimento de eletricidade e se tivéssemos continuado iria surgir uma oficina mecânica porque na carpintaria eles já procuravam aprender elementos de mecânica, acústica, etc.

Nesta experiência do Parque pudemos constatar que a presença do elemento natureza foi de fundamental importância para a resposta positiva das crianças. E esta preocupação com a natureza no processo da educação de criança já está manifestada, inclusive, por alguns educadores de países altamente desenvolvidos.

Numa reunião de educadores, durante um congresso, no Japão, ouvi um relato de uma professora que dizia: - *Quando a criança japonesa entra na escola, deixa de sorrir.* No entanto, as escolas são fantasticamente aparelhadas; as crianças trabalham com computadores desde os cinco anos de idade. Entretanto, há um momento de retorno a uma outra coisa. Há experiências onde as crianças vão para a escola e depois vão de ônibus para fora de Tóquio para aprender a plantar arroz, fazer a comida japonesa, e os brinquedos de bambu com os mestres japoneses debaixo das árvores. É uma experiência belíssima que se chama *De volta as mãos na terra.* Acho interessante sabermos que nos países ditos de primeiro mundo, onde há uma tendência ao desenvolvimento unilateral, está havendo uma busca de alguma coisa que está faltando na educação das crianças. Estes países estão com grandes e sérios problemas e não são só os japoneses. Eles pensaram que a máquina poderia ser um grande brinquedo e estão vivendo ainda essa ilusão, mas já há uma busca, mesmo atrasada, de contato com a natureza. Ao negar a natureza em nome da tecnologia estamos vendo o resultado disso no nosso corpo, as tensões que estamos recebendo, principalmente as crianças. Considero que desviar para um só lado, não é a solução. Creio que nós temos que conquistar a proporção correta dessas coisas. O Japão é, para nós, o sinal de que desenvolver apenas a tecnologia leva a um absurdo e nós não podemos copiar isso. Inclusive eu me lembro do presidente do Zaire que disse uma vez: - *A partir do ano 2000 os países ditos subdesenvolvidos serão países desenvolvidos porque guardaram as suas matas, os seus rios.* E vemos que isso é verdade. Considero que é preciso muita sensibilidade para equilibrar e fazer a síntese dessas duas coisas natureza e tecnologia porque não podemos negar que existe um processo tecnológico. O computador nada mais é do que o logus humano, a memória e o registro de dados na verdade, é ótimo que o homem não precise mais usar sua memória para fatos e dados e que ele guarde a memória dele para se lembrar de coisas do futuro e do passado. Considero que a máquina em sua proporção correta pode libertar o homem de muita coisa e permitir que ele assista mais o por-do-sol, brinque mais com seu filho, etc. Há tanta coisa para se fazer. Sinto que na faixa dos primeiros dez anos de idade o espaço físico, a natureza é de fundamental importância para o processo de aprendizagem mais

equilibrado. Afinal o grande veículo que está em desenvolvimento é o corpo. E onde, melhor que na natureza, ele pode se expressar?

ATO DE CONFIANÇA NO SER HUMANO

Voltando deste trabalho em Salvador resolvi fazer uma experiência numa chácara em São Paulo. Depois do meu trajeto todo como professora, orientadora e diretora de escola resolvi para voltar a estar com meninos, dentro de um espaço natural, que eu acredito ser o chão, onde poderia vivenciar o ato de confiança no ser humano e deixá-los brincar. Fiz um cartaz e coloquei os seguintes dizeres: *Um espaço para brincar*. Não veio ninguém! Alguns telefonaram perguntando: - *É uma escola?* Eu dizia: - *Vem cá conversar, assim explico melhor*. Aos poucos vieram os filhos dos operários. E eu resolvi começar com quem havia chegado. Tinha filho de pedreiro, de caseiro de algumas famílias da região, de jardineiros e domésticas. Comecei com sete crianças. Como havia o problema econômico eu ficava meio período na escola Vera Cruz à tarde, e de manhã ficava com as crianças na chácara. Ali comecei a fazer o trabalho de deixá-las em paz, não atrapalhando o seu processo de desenvolvimento. E digo não atrapalhar porque creio que o processo de conhecimento, o ato de ir em direção ao conhecimento é a essência da natureza humana. Acredito nisso hoje, ou melhor eu não acredito mais, eu sei. E se o educador tiver paciência e extrair de si uma coisa que nós, temos extremamente forte que é a onipotência, ou seja, a crença de sempre saber mais do que o aluno, e se sentir muito feliz de poder dar, ensinar, ditar a sua lei. Hoje, chego à conclusão de que a gente não ensina nada. Interagimos com o ser humano num processo de aprendizagem mútuo. No momento em que estou com uma criança trabalho com gente não com aluno. Escuto o que está brotando de questões suas internas que toca nas minhas e dessa con-vivência aprendo a aprender e principalmente a viver.

Uma grande vivência foi o fato de ter classes sociais diferentes juntas. Vi as crianças, filhas dos operários que, sendo mais soltas, tinham uma motricidade mais desenvolvida e propunham brincadeiras mais significativas e criativas. Já a linguagem verbal era restrita, havia dificuldade de expressão verbal. Vi alguns meninos que ficavam olhando para os outros por serem mais falantes porque o vocabulário fica restrito por falta do uso da fala. Por outro lado, as crianças verbalmente desenvolvidas tinham um corpo mais medroso, uma movimentação mais restrita. Houve uma ajuda mútua e a partir do momento que elas puderam trocar suas experiências surgiram transformações em ambos os

lados. Uma criança de classe média alta se ligou com uma criança filha de uma doméstica. Desde dois anos e meio houve uma sintonia muito grande entre elas. O pai de uma era psicólogo e ficou muito preocupado porque a filha queria ir para a casa da menina pobre e a menina morava em 25 m², em uma casa de chão batido. Ele pensava: *Como é que seria para ela essa vivência?* Perguntei-lhe: *Mas a outra não está podendo ir à sua casa?* Ela não convive com todos os brinquedos que a sua filha tem, por que sua filha também não pode vivenciar o outro lado? - *Mas como é que vai ficar isso?* O pai deixou a garotinha ir para a casa da outra passar uma tarde, nesse dia o pai chegou em casa louco para saber como é que tinha sido. E ela não falava nada. Estava muito feliz, chegou ótima. E o pai perguntou: *Como é que foi que vocês brincaram lá?* E ela só respondeu assim: - *Pai, lá é tão gostoso, todo mundo dorme num quarto junto, tem quatro camas, todo mundo dorme juntinho.* Ela tinha 05 anos, tinha um irmão de 03, ela dormia em um quarto e ele em outro. Vimos aí o imprevisível, a criança foi na casa do outro e trouxe o universo do outro como ela via.

Uma lição enorme que recebi e mudou muito a minha maneira de trabalhar com as crianças foi de uma criança de três anos. Dando laço no sapato dela, com aquele condicionamento de professor querendo aproveitar situações para ensinar fui dando o laço no sapato e dizendo: - *Olha aqui, você coloca essa linha aqui, dobra aqui.* Na mesma hora ela colocou a mão na minha boca e falou: - *Pare de falar besteira.* Eu tomei aquele susto no início e depois pensei, a criança vê e olha tudo, a fala é uma redundância e comecei a ver que é terrível a poluição sonora que fazemos com a criança na escola, em casa, porque ela ainda possui intacta a *capacidade de ver*, ela tem olho no corpo todo e nós adultos nos restringimos à fala.

A NATUREZA DA APRENDIZAGEM

O construtivismo é a palavra de ordem da educação no Brasil hoje. Se ao invés de complicarem tanto este tema com as leituras de Vygotsky e outros mandássemos os professores observarem crianças brincando creio que essa teoria seria melhor compreendida e sem tantos equívocos práticos. Bastaria observar uma criança com cinco anos jogando amarelinha. Logo que vai conseguindo dominar determinados movimentos do corpo, os desafios não precisam ser colocados, ela os coloca para si própria, imediatamente a cada aprendizagem feita. Se ela faz a brincadeira jogando paninho molhado porque segura melhor no chão, em outro momento vai fazer com uma pedrinha porque é mais

difícil, há um novo desafio. Se o menino já está com dez anos vai colocar o pedacinho da pedra no ombro para criar uma dificuldade nova a seqüência dos desafios é infinita. O processo de conhecimento é um desafio interno, constante. O ser humano aprendeu, ele quer outra coisa. Então o construtivismo é algo inato. Não é preciso nos preocuparmos em construir o processo do conhecimento. Ele é um processo construído na sua essência, não se queimam etapas, passo por passo o conhecimento vai acontecendo. Então esse *boom* do construtivismo satisfaz apenas ao discurso teórico-pedagógico. É só colocar o professor do magistério assistindo a uma criança brincar de amarelinha durante um tempo seguido que ele irá entender a teoria do construtivismo melhor do que em qualquer livro (foto 3). O menino brincando, com certeza, esclarece o verdadeiro construtivismo e não este que está equivocadamente exposto teoricamente.

O EXERCÍCIO DO OLHAR

Verdadeiramente não sabemos ainda o que é o brincar e só vamos aprender sobre esta dimensão, tão importante da educação, olhando as crianças brincando. A pedagogia viveu e vive, um problema muito grande com relação à questão do lúdico na educação. É um caminho que os educadores ainda estão percorrendo. A questão é que há a percepção de que existe o lúdico e que isto é uma coisa importante, embora não saibamos ainda o que é isto, porque a pedagogia vive refletindo sobre uma criança imaginária e não a criança real, que está dentro de cada um de nós e, principalmente, dentro das salas de aula. Não vejo outro meio para se formar o professor a não ser através da observação. Do ponto de vista da formação de educadores, acho que o educador só compreende verdadeiramente o brincar, o que é o espontâneo, vendo a criança brincar. Não há como transmitir esse conhecimento sem realizar o exercício do olhar. Sinto que há um emaranhado muito grande e temos que fazer um trabalho de discernimento e desvencilhamento para tirar um pouco das tramas que envolvem, hoje, o chamado brinquedo pedagógico. A educação vem desvinculando a criança do seu processo de conhecimento mais autêntico que é o brincar.



3

Está se descobrindo que quando a criança brinca, dentro dela surgem indagações sobre as diversas áreas do conhecimento, como matemática, ciência, linguagem, estudos sociais, arte, filosofia etc... Alguns educadores estão percebendo isto mas sem ter muito cuidado para não fazer o caminho inverso, de repente, para ensinar a matemática, inventar o jogo e marcar a hora certa para o jogo. É importante deixar a criança procurar o jogo de que necessita na hora dela. Um bom exemplo é a amarelinha nas escolas, o professor reclama do jeito das crianças brincarem com amarelinha. Claro! A amarelinha está ali pintada no chão com a proporção dos quadrados que não tem nada a ver com a proporção do corpo da criança, não lhe deram um giz, um barro, um carvão para riscar a amarelinha. O grande exercício da amarelinha está no traçado feito pelo menino que vai jogar. O desenho é proporcional ao seu tamanho. Inclusive, eles traçam

amarelinhas incríveis, porque criam também os desenhos sobre o traçado do jogo (foto 4)

BRINCAR É UM ATO VOLUNTÁRIO

Porque naquela amarelinha que está impressa no chão, a criança corre em cima mas não brinca de amarelinha? Porque a essência do brinquedo foi relegada. E isso vem me preocupando muito na minha escalada nessa questão do brincar, do perigo que se corre, levando para a pedagogia o brincar subtraindo dele, reduzindo dele a sua qualidade essencial que é a espontaneidade, o ato voluntário. Quem brinca é que define a hora que vai brincar, não pode haver hora marcada para jogar amarelinha, nem pipa. A criança é quem se dirige para a amarelinha por vontade própria. Na pesquisa que realizamos na rua vimos que haviam crianças que se ligavam com a bola de gude, outras com a pipa. Nem toda criança que jogava bola de gude gostava de empinar pipa. Ora, tem alguma coisa inerente àquela criança na relação dela com aquela brincadeira. Tem alguma coisa importante naquela criança que resolve brincar de casinha e outra que resolve brincar na areia. Ao chegar na escola, uma criança se dirige para construir casinha, outra para brincar na areia, há outras que preferem subir em árvore. Ela está escolhendo por decisão interna o que ela está precisando, assim estou respeitando um corpo que sabe o que quer. Respeito isso, durante três horas e meia onde a criança brinca e as pessoas perguntam: - *Mas, e o currículo, e o que você vai ensinar a elas?* Cada dia é um dia novo, realmente não sei como será o dia. No começo, desse trabalho, coloquei alguns materiais de apoio, com receio das crianças não aprenderem o currículo comumente esperado e programado pelas escolas, porque eu vinha de uma formação de escola, em que com tal idade a criança já tem que ter elaborado alguns conceitos pré determinados. Então se eu não preparo essas etapas, como ela chegará lá? Mas a experiência demonstrou uma outra coisa. Houve um garoto que até os seis anos de idade nunca havia pegado num lápis. Não pegava em casa nem pegava lá na chácara. Ele passava as manhãs subindo em árvores e com caixotes construía naves espaciais; com madeira construía casas, com cerâmica construía aviões, mas não pegava num lápis para desenhar. E eu me perguntava: - *E a alfabetização desse menino como vai ser? Ele irá começar pela garatuja quando a desenhar?* Quando ele decidiu, aos seis anos e meio, pegar num lápis ele desenhou um carro com todos os detalhes. Compreendi *in loco*, que há outras linguagens através das quais este



4

desenho estava sendo feito. Existem outras linguagens pelas quais o ser humano pode apreender e expressar a realidade. No dia em que aquele menino decidiu representar aquele objeto no papel, no plano específico que permite o desenho, que é diferente do volume que a carpintaria e a cerâmica dão, ele certamente descobriu os recursos daquela linguagem. Estou certa de que quanto mais a criança trabalhar com diversas linguagens mais ela terá recursos para conhecer, representar e integrar dentro de si a realidade.

A PEDAGOGIA PARA SE RASGAR

Por essas coisas é que eu digo que a pedagogia que tinha aprendido, confesso, pois seria uma mentira dizer o contrário é para ser rasgada, ou seja, não dá para continuar acreditando nela porque ela não foi feita acreditando na criança, no ser humano.

A criança que a nossa pedagogia nos transmite, essa pedagogia que está aí programando a maioria das escolas, a pedagogia que está no mundo, tanto nos EUA, Inglaterra, França e o Brasil não está tão aquém do que está aí fora, está sim, com espaços físicos mais deteriorados, com um equipamento humano, talvez, com menos recursos, pela falta de dinheiro, mas na essência a pedagogia é a mesma. Esta pedagogia não está voltada ainda para o ser humano de fato está vendo pouco a criança e trabalhar com uma criança imaginada pelo adulto.

Creio que o grande passo, hoje, da pedagogia é realmente ver de novo o ser humano, voltar de novo às bases, começar a re-olhar. Piaget¹⁰ tem um mérito extraordinário porque ele ia olhar as crianças dentro das escolas na Suíça. O seu livro *Fazer e compreender* onde ele fala dos jogos, de bola de gude e vários outros é muito interessante. Mas sinto que há uma ausência naquilo tudo, proposital ou por esquecimento, da relação de significado que o brincar tem para a criança que é bem mais amplo do que o que se atem a área cognitiva. O brincar aborda a vida do ser humano como um todo não só o desenvolvimento do conhecimento cognitivo e Piaget foi muito honesto porque afirmou não ter abordado a área afetiva; ele afirma isto. Quando a escola se diz piagetiana e cria um método piagetiano, Piaget deve se arrepiar onde estiver. Piaget nunca criou esse método, na verdade ele tocou o dedo em algo muito importante, as estruturas de conhecimento da criança. Fez isto dentro do sistema que as escolas ofereciam, olhou como esse processo ocorria dentro da instituição. Se estivesse vivo, hoje, talvez, não olhasse a criança que está dentro da escola, olharia também a criança em outros espaços, principalmente onde o processo de conhecimento mais espontâneo pudesse estar ocorrendo e então sua teoria se ampliaria e não apresentaria uma visão tão unilateral da criança.

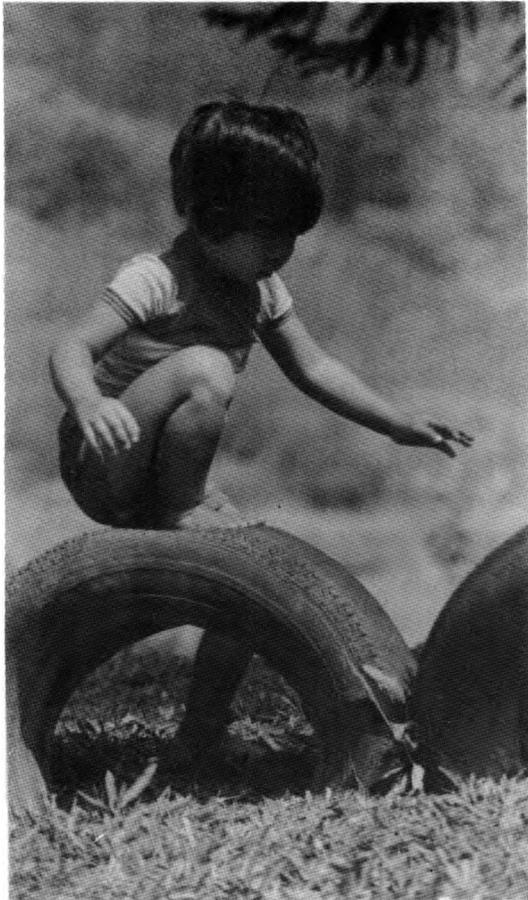
Acho que do ponto de vista da educação universitária é importante que a universidade se torne um lugar de perguntas e não de resposta, então, na verdade o aluno devia trazer perguntas para o professor. Hoje na pedagogia não há espaço para pergunta, só para

respostas. Sempre, no meu processo de vida quando me perguntava sobre certas coisas, de repente me deparava com um livro onde ia encontrar aquela resposta importante. Temos que colocar o aluno de pedagogia na rua vendo os meninos porque se o coloca numa escola não vai observar muita coisa, ou melhor, certamente, renegará a estrutura escolar que está aí. Se for um ser sadio vai saber ver e perceber o caos que está a sala de aula e vai refletir sobre isto. No curso de pedagogia lemos os livros e não sabemos nem discutimos o contexto do desenvolvimento das experiências. Não temos as condições, por exemplo, de situar o método Montessori dentro do contexto histórico em que ele surgiu, no pós-guerra; não discutimos os conceitos da época, a visão do desenvolvimento humano, etc. Naquele tempo o conceito das faculdades humanas eram dissociadas, então trabalhava-se com a visão separada da audição, separada do tato foi a partir dessa visão de homem que o método foi estruturado. Há o mérito da época, mas este ser comportamentalizado não existe.

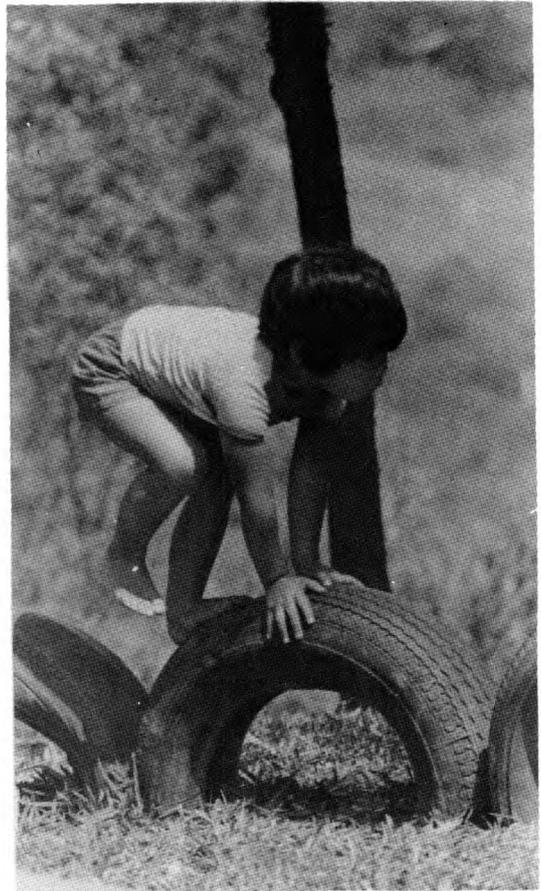
A FUNÇÃO DO EDUCADOR

Cada vez mais vejo que é preciso ter a coragem de deixar a criança em paz brincando (fotos 5, 6, 7). E nisso, qual seria a função do educador? Primeiro o educador deve ter a consciência de que o processo de conhecimento está sempre presente na brincadeira que está acontecendo. Acreditar de fato que a criança é um aprendiz nato. Por exemplo, na organização das casas que eles fazem com caixotes, eles vão ampliando o seu espaço do individual para o coletivo, vão organizando o número de caixas necessárias ao número de crianças que vão participar. Se são só duas crianças e chega mais uma, imediatamente o espaço tem que ser ampliado. Há o conflito com as caixas, porque aquele grupo necessita ampliar a casa. A criança olha e vê que alguém está com mais caixas que ela e quer mais caixas. Começa a disputa: - *Ele tem mais caixas e eu quero mais.* - *Tudo bem, Digo eu.* - *Mas de quantas caixas você precisa para ficar igual a ela?* A criança pára e, de repente, você percebe que ela está contando, ela conta uma, duas, três, e conta porque já aprendeu a contar através das brincadeiras de pique que se faz, nas parlendas, *uni, duni tê, salamê, mingué.* Um, dois, três, quatro. E ela resolve a sua questão do número de caixas que está precisando. A situação concreta-vital a estimula a resolver o desafio. As pré-escolas fixam-se em programas para ensinar às crianças, por exemplo, os chamados princípios para a orientação espacial. Lembro-me de que em um teste sobre a concepção

5



6



7



de mesmo tamanho se pergunta para a criança, a partir de 04, 05, 06 anos, onde tem mais e a criança afirma o seu raciocínio pela extensão e não pela quantidade. Um professor pernambucano em vez de usar cartelas usou bombons, fazendo o mesmo teste. O menino de quatro anos ficou mais tempo, demorando na observação e, de repente, ele disse: - *Tem igual!* Percebemos, que o bombom tinha um significado para ele e o que se passou pela cabeça do menino ninguém sabe, mas o fato é que ele operou com outros significados diferentes de uma coisa abstrata, de um material que não tem uma ligação concreta com a vida dele e conseguiu resolver a questão não somente pela relação espacial. Tive, há algum tempo atrás, contato com um professor da USP que foi observar o nosso trabalho. Ele estava fazendo uma tese sobre noção de quantidade o cálculo e as operações que as crianças estão fazendo a partir de dois anos e meio. Uma garotinha que tinha dois anos contou-nos que gostava muito de saia e que tinha duas saias e que a avó tinha lhe dado uma saia nova de presente. E eu perguntei: - *Quantas saias você tem agora?* Ela disse: - *Três.* Fazer esta mesma pergunta sobre um material sem significado ela, provavelmente, demoraria mais na resposta ou não se interessaria tanto em resolver o problema. Na medida em que é permitido às crianças um contato mais vivo com a realidade, onde o brincar pode acontecer, acredito que o processo de conhecimento se aprofunda e se acelera. A matemática está sempre presente nas brincadeiras (foto 8, 9, 10). Quando, por exemplo, elas estão com um tablete de chocolate para dividir; eles se organizam e dividem. Outro dia vi uma coisa interessantíssima, elas organizaram uma fila do maior ao menor, não era idade, era tamanho e a menina foi dando para quem era maior um pedaço maior, para quem era menor um pedaço menor de chocolate. Um sistema de correspondência estava ali na brincadeira. A toda hora a matemática está presente. É uma perda de tempo pretender ensinar e o pior é trabalhar com o que a criança já sabe. É como se você ouvisse seu professor repetir o tempo todo o que você já sabe. É o discurso redundante. A chamada distração das crianças, na maioria das vezes, são desligamentos necessários para não ficarem ouvindo bobagens. Elas não prestam atenção porque aquilo não tem sentido nenhum, elas já sabem.

Observo as crianças falando de planetas, constelações, forças, raios laser, etc. De dois anos para cá a TV Cultura de São Paulo, por exemplo, está fazendo um trabalho com filmes sobre animais e outros temas. Muitas escolas, inclusive, estão dando para os pais os horários para as crianças assistirem TV, porque são filmes excelentes. As crianças

8





10

estão vendo filmes de Cousteau, sobre o fundo do mar, a vida das tartarugas e as aulas e os materiais didáticos na maioria das vezes não têm nada a ver com isso que eles estão vendo.

ESCOLA E INFORMAÇÃO

Creio que a função da escola como transmissora da informação acabou. A informação vem aí com muita força através de outros canais que não a escola ou possivelmente acoplados à escola como já acontece no Japão e nesse sentido vejo as escolas tendo que redefinirem sua função. Esta é também uma questão fundamental, hoje, da pedagogia, a necessidade de uma redefinição do espaço escolar.

A falência da escola e do sistema de ensino, em geral, tem a ver com a revolução da comunicação no mundo moderno e com a conseqüente revolução do ser humano dentro de tudo isto.

A escola sobrevive porque a criança se encontra com outra criança lá dentro, porque sem isso ... se você tivesse ainda a brincadeira de rua, elas estariam fugindo das escolas, a escola tem que resgatar isso, ela tem que redefinir a sua função no século XXI. Ela se prostituiu, cedendo o lugar dela de transformadora para mantenedora, no mais baixo nível, do *status quo*. A escola é, hoje um depósito de energia,

segura os meninos porque eles não podem estar na rua e o professor é um herói, aliás herói não, mártir do sistema.

A Pedagogia terá que se tornar uma ciência mais profunda, estabelecer uma parceria com a Psicologia e com outras áreas, ela terá que reaver este homem que está em embrião no menino que brinca, como uma forma de ir aprendendo o mundo onde ele chega, mundo este, bem diferenciado, por certo, do mundo em que o professor chegou. Há que se juntarem os dois, menino e adulto, na misteriosa e fascinante passagem por esse planeta terra. Ambos, conhecendo-se a si mesmos através da interação que se chama aprendizagem. A escola hoje não tem fronteiras. Existe em qualquer lugar. É o mundo.

A possibilidade de mudança está na coragem de cada um de não parar. Não desistir. Outro dia vi que a palavra coragem quer dizer ação do coração, considero que a gente não pode conceder, não pode abrir mão. O certo é que a reforma não vem por cima, não vem do Ministério da Educação, da burocracia educacional.

Há sete anos, só para dar um exemplo, fui chamada para trabalhar no setor de pré-escola da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Cheguei lá, tinham trinta pessoas fazendo currículo. Há 17 anos elas não viam crianças, haviam abandonado as salas de aula, não queriam ver criança alguma, tinham medo só de pensar em retornar para as salas de aula. A estas pessoas foi dada a tarefa de montar os currículos.

Dos anos 60 para cá, foi destruído o sistema de educação brasileira, a televisão contribuiu para que os valores fossem veiculados de uma forma inadequada, e a violência está aí instalada. Um chofer de táxi me disse: - *Eu chego em casa cansado, 8h da noite e não tenho coragem de entrar em casa, sabe o que eu faço? Fico ouvindo a rádio cultura. Chego em casa, minha mulher, meus filhos estão todos na televisão e não tem conversa, então fico até 9h esperando que a novela acabe.* Quem substituiu o mestre foi a televisão. A Rede Globo tem uma questão a resolver no Brasil. É sério, muito sério o que está acontecendo.

Creio que o único jeito é não abrir mão do que estamos sentindo, nos comprometemos e agirmos. Isso implica em sacrifício, digo até que não é sacrifício, é sacro-ofício. O ofício sagrado que a gente tem que fazer em nome de nós mesmos e da humanidade. Estamos na terra nesse momento por alguma razão. Estamos em um momento de transição, de transformação e não podemos abrir mão, temos que ter a

força para contatar direto com as crianças, olhando-as e resgatando o que ainda lhes sobra de humano que somos. E neste resgate o brincar é essencial.

CONCENTRAÇÃO

No ato de brincar existe uma capacidade de interiorização sem esforço que sinaliza a verdadeira concentração. Quando mostrei no Japão as imagens do trabalho que venho desenvolvendo, achei interessante que um japonês depois da exposição me chamou ao lado e disse em inglês: - *Play is pray* (foto 11). Brincar é orar! Ele disse ter visto na expressão das crianças brincando a concentração, a postura Zen, aquele momento em que a pessoa e a coisa são uma coisa só. Neste momento o mundo ao redor está em total sintonia com a pessoa, há um inteiro. Ele tinha percebido isso; a partir da projeção dos slides, havia concluído que o brincar era uma coisa Zen. Nos momentos em que realmente o brincar está acontecendo vemos isto que ele expressou. Hoje não sei se a física explica isso mas chego a sentir, ao me aproximar de uma criança na areia construindo montanhas, castelos, etc , que tem um campo magnético presente, como um campo de força. Há um silêncio imposto por este campo e qualquer comentário é uma invasão destruidora. Hoje compreendo a irritação de uma criança quando alguém interfere. Elas ficam loucas com pai, mãe, seja quem for . A criança está ali numa concentração, com um canal aberto entre ela e o mundo; ela está vivendo aquilo que é o grande exercício de ligação, de estabelecimento do elo, entre ela e o seu fazer. A pessoa nesse processo está inteira sem fragmentação, é una e isto cria um campo de força, é um círculo mágico que se faz ali.

Sobre esta questão vivi uma experiência interessante no Vera Cruz. Naquela escola durante duas horas por dia a criança tinha o que se chamava de trabalho pessoal. A criança se dirigia para as matérias que lhe interessavam, tinham as fichas de trabalho e o professor estava ali para ajudá-las. As crianças sabiam que durante a semana tinham que percorrer todas as fichas. Se uma criança até a quarta-feira se organizava ela podia depois ir para a biblioteca ou ficar no recreio o tempo todo. Tinham aquelas que preferiam brincar antes e fazer as coisas depois, outras começavam a fazer as coisas mais difíceis antes e deixavam para depois as fichas mais fáceis e assim as crianças iam conhecendo o seu próprio ritmo. O horário que as crianças não gostavam de perder era esse, porque depois haviam as aulas coletivas e



aí começava, segundo elas, a ser chato. A escola para as crianças era boa nessas primeiras duas horas. E a escola resolveu fazer com que os pais passassem pela mesma experiência. Foi organizado, para os pais, o mesmo esquema das crianças com a oportunidade delas escolherem o que queriam fazer. Era uma forma de vivenciarem e entenderem a nossa metodologia. Depois discutíamos com eles o sentido. Dois dias depois desta experiência a escola recebeu uma carta enorme de um pai contando da sua experiência. Primeiro ele afirmava que só tinha ido a reunião da escola porque a mulher tinha tido nenê. Ele sempre detestou escola e não entendia o fato do filho gostar de uma escola. O filho sempre dizia-lhe que não queria perder a parte da manhã, que tinha que chegar 7h30min., e ele se perguntava: - *Mas, meu Deus, que coisa essa escola tem para meu filho gostar dela?* Quando naquele dia da reunião ele se colocou na situação de escolher aquilo que ele quisesse, que gostasse, ele viu que tinha vários pais na área de matemática, as mulheres na parte de artes e muitos homens, empresários, administradores de empresas, foram para ciências e matemática. E ele pensou: - *Estou cansado e matemática vai puxar a minha cabeça.* E não sabia o que escolher. Nada lhe interessava e, de repente, estava no ateliê de artes, mexendo com cerâmica. Quando percebeu viu que tinha coberto a mão toda de barro, fez uma mão e queria fazer a outra, mas a outra estava coberta de barro e não podia utilizá-la. Ficou com receio de chamar alguém para cobrir a sua outra mão, mas teve muita vontade que alguém o fizesse. Enfim, se deu por satisfeito em fazer uma mão só, ficou com a mão dele e levou-a para casa. Ao sair da reunião disse que foi para o carro e ao ligar o carro começou a chorar, chorou como há muitos anos ele não chorava e não sabia explicar o porquê. Revendo a situação, ele começou a compreender porque o filho gostava tanto daquele primeiro período da escola. A sua dificuldade tinha sido para escolher alguma coisa, uma vez que há quinze anos ele não se colocava numa situação onde pudesse dizer para ele mesmo - *Eu gosto de fazer isto.* Então não eram as matérias propostas era a possibilidade de uma criança dizer: - *Eu gosto daquilo, vou fazer aquilo primeiro.* Aquela possibilidade que animava o seu filho. Lembrou-se de que era um garoto que adorava brincar e há quinze anos não sabia o que era mexer com as mãos a não ser nos botões dos computadores na firma. O depoimento deste pai mostrou a ausência, o distanciamento que as crianças e os adultos podem ficar de si mesmos. Neste trabalho que desenvolvo ouço muitas vezes os pais falarem: - *Eu queria estudar de novo, porque uma escola dessa a gente gosta.* E às vezes pedem: - *Posso ficar aqui um pouquinho?* É a reconquista da possibilidade de escolher,

de se dirigir para atividades que lhes dizem respeito internamente que os fascina.

CONHECIMENTO E PODER

Outra questão importante é o conhecimento. O problema do conhecimento no mundo adulto é o fato dele estar ligado ao poder.



Mas com as crianças isto não ocorre, vejo que quando alguém aprende uma coisa logo quer ensinar para a outra pessoa (foto 12).

Há uma circulação natural do conhecimento, uma troca de experiências que é aprofundada no universo vivencial das crianças. As ruas de antigamente, os quintais, favoreciam isto. Hoje, os alunos entram cada vez mais para a universidade sem saber falar o português, não sabem pensar, nem sabem refletir. Justamente esta geração que foi mais assistida pedagogicamente, que teve inclusive pré-escola, porque a aprendizagem está decaindo? O que será que está ocorrendo? Na realidade a relação vivencial da criança foi extremamente empobrecida. A criança ia para a escola e depois quando retornava ela para a rua brincar. Os pais tinham que chamá-los porque, senão, não entravam dentro de casa. Hoje não, as crianças das cidades grandes saem da escola e vão para dentro de casa, ficam diante de uma televisão ou vão para outros tipos de aula. Algumas dizem que a conversa com os pais ocorre quando estão no carro levando-as para os diferentes lugares. São as conversas pelo retrovisor. Estas considerações, claro, atingem a classe média e alta, porque nas classes de baixa renda a conversa é o prato de comida, como me disse uma lavadeira na Bahia.

A PEDAGOGIA DA RUA

Então a troca de idéias, a conversa, a interação entre várias idades não existe mais. Florestan Fernandes¹¹ tem um livro muito interessante onde fala que o exercício da democracia iniciava-se nas brincadeiras de rua, onde as regras eram estabelecidas pelas próprias crianças, onde havia um jogo de relação entre elas. Não sabemos se essa dificuldade de pensar democraticamente nos dias de hoje, não é favorecida pela ausência dessa prática na infância e na adolescência. A escola é hoje o único espaço onde criança encontra com criança, não há outro. Por isso a escola tem que se redefinir em relação ao seu papel social, principalmente, nas grandes cidades.

Isso tem implicações extremamente sérias em relação à da alfabetização porque as possibilidades das leituras todas que o brincar fornece a criança estão cada vez mais limitadas. Atualmente a criança entra na escola com dois e meio, três, quatro anos, para ser alfabetizada, quando ele não tem ainda repertório nenhum de vivência interativa para registrar. Ele vai escrever o quê? Não tem vida para contar. A escrita é uma coisa que vem de uma elaboração interna porque é uma

expressão do que já foi vivido. Se não existe essa vivência, como a criança vai escrever? Não vai escrever nada, vai simplesmente copiar, o que é uma coisa extremamente vazia, vai colocar mecanicamente as palavras nos textos. Aprender a ler é a apreensão de uma idéia que pode se dar de várias formas. Tem que se ler muito antes de escrever. Tem que formar um repertório de vida. Então a pobreza da escrita hoje, é a expressão da pobreza de vivência. A criança não está em contato com a natureza, nem com o outro, nem consigo mesma. No meu trabalho existem crianças que chegam às nove horas e eu vou vê-las somente às dez horas, porque elas já decidiram o que vão fazer, sozinhas, sem a presença de um adulto, dirigem-se para o que querem construir e não vão se matar, não vão se machucar. Nunca precisei levar uma criança ao pronto socorro por causa de um acidente.

Atualmente, elas estão construindo um espaço que chamo de Serra Pelada porque lá eles cavam buracos e ficam horas sozinhos. São crianças de quatro, cinco, seis, e, se os de dois anos querem ir, também vão, mesmo que seja para ficar olhando. Estão cavando porque precisam vivenciar esse contato com a terra e não precisam da presença de um adulto por perto. A aventura é deles, algumas vezes querem atravessar para o vizinho, ultrapassar as fronteiras. Às vezes ocorrem pequenos acidentes como, por exemplo, a calça presa no arame farpado. Outro dia um deles ficou gritando socorro e os pequenos não entenderam o que ele queria, ele não conseguia soltar a roupa do arame farpado, quanto mais puxava mais a calça rasgava e eu observava: - *Só quero ver como ele vai resolver isso, não vou descer lá.* E ele lá gritando: - *Socorro! Sabe o que é socorro? Eu tô morrendo, vai chamar a Péo.* Aproximei-me e perguntei o que havia acontecido ele falou: - *Eu só ia ver o outro lado do mundo, Péo, e aí a minha calça prendeu aqui.* - *Tudo bem, esse outro lado tem uma cerca e para a gente ir para esse terreno tem que correr esse risco. Se quiser ir até lá, vamos um dia, há uma porta, para atravessarmos.* Sempre fazemos caminhadas, mas desta vez ele pagou o preço por olhar o outro lado do mundo da sua forma. Conversamos, inclusive sobre a questão do outro lado ter um dono, por isso existe a cerca e a necessidade de se pedir licença para entrar. Essas são também oportunidades para a criança vivenciar os seus limites e os do próximo.

VIVÊNCIA CORPORAL

A vivência corporal é muito importante. Lá nós temos escadas e elas gostam de pular. Cada um quer pular do degrau mais alto. Os de seis anos pulam do quinto degrau e os de três querem pular também. Eu

não chego lá para dizer: - *Olha não suba que é perigoso, você vai cair.* Com paciência é possível aguardar e ver que eles mesmos vão descendo para o terceiro degrau, olhando os outros pularem como quem diz assim: - *Será que eu consigo?* E a criança vai para o degrau de onde ela consegue pular. É importante deixar ela mesmo perceber o seu limite e não estabelecer o limite através de ameaças do perigo, o que é comumente feito.

Outro aspecto importante são as texturas dos materiais a que elas têm acesso. Usamos panelinha de barro que eu compro na Bahia e levo para brincar de fazer comidinha. Quando elas quebram podem ser consertadas. Tem que ter mais cuidado, a motricidade vai ser mais sutil, diferente do contato com o plástico que cai e não quebra. Quando a criança tem que pegar uma coisa que pode quebrar a postura física dela tem que ser outra.

Percebi que a educação física, na escola, se resume aos jogos competitivos, as meninas tinham que jogar handebol e se não gostassem de handebol não havia o que fazer. Observei que estava faltando a educação do físico. Ao sair da escola e ir para a rua observar as brincadeiras das crianças, a medida que fui observar o brincar com pipa, pião e outros brinquedos vi que aquelas crianças tinham um desenvolvimento corporal melhor do que o que eu via na educação física das escolas. As crianças na escola eram pouco harmoniosas nos gestos corporais, havia um índice grande de problemas motores na aprendizagem. Ora, se isto se mostra na escola, a escola tem que tomar conta disso, a única forma que encontrei para fazer essa leitura corporal foi entrar num curso que pudesse me levar a um conhecimento corporal sério, e aí fui fazer um curso de cinesiologia no Sedes Sapientiae Sapiens com o Professor Pethö que estudou o movimento e suas relações com a anatomia, fisiologia e a psiquê humana, buscando uma compreensão do corpo, do seu movimento e a sua harmonia no processo de desenvolvimento.

A ausência desse conhecimento no curso de pedagogia é um absurdo, fui estudar isso na área de psicologia porque na pedagogia não se pensa no corpo. Não há corpo na pedagogia, só há intelecto. Por que as crianças pequenas não gostam de sentar? Há uma razão de ser. E aí fui aprendendo essas coisas, para o meu próprio corpo e dessa forma fui podendo ver no outro também. De repente, vemos uma criança que chega com aquelas dificuldades no andar tropeçando nos próprios pés. A escola vai deixar passar em branco? Se aos quatro ou

cinco anos o corpo físico está pronto para correr e para trepar, é justamente porque está no pique do seu processo de desenvolvimento.

O que é que posso fazer para possibilitar uma postura mais adequada naquela criança? Então esse conhecimento físico é fundamental como leitura corporal e se o físico é o veículo da expressão humana, temos que lidar com ele. Temos que ter contato com o corpo, senão ele vai ser uma coisa insensível que as pessoas vão usando sem conhecê-lo. Procurei descobrir como seria a área de educação física na pré-escola e no primeiro grau, pois sentia que algo ali não estava certo. A educação física não pode ser só esporte. Tem que abranger a educação do físico. Escolas de educação física em São Paulo estão começando a mudar esse conceito, estão começando a se abrir para isto. Isso me ajudou muito na percepção desta questão dos hemisférios, no corpo possibilitando a criança trabalhar os dois lados o maior tempo possível, se unilateralizarmos há desequilíbrio.

Vimos sentindo que no corpo das crianças já estão impressas algumas dificuldades, há uma incidência de pezinhos voltados para dentro, isso já são deformações do físico por possíveis tensões que as crianças estão começando a viver e a educação pode contribuir para melhorar estas tensões utilizando massagens que auxiliam as crianças a adquirirem, além de uma consciência corporal, a possibilidade de contactarem de forma mais saudável umas com as outras. Damos treinamentos para os pais para que possam usar esses recursos com as crianças. São massagens extremamente simples, muito sutis, com toques muito suaves (foto 13). Iniciei fazendo nas crianças e fazia quando alguém precisava ou quando alguém me pedia. Num determinado momento estava com muitas crianças esperando, principalmente, na segunda-feira que é o dia que elas mais pedem, talvez pela quebra da rotina nos sábados e domingos. Estava com algumas crianças numa esteira e pedi para uma menina que havia recebido a massagem que ela me ajudasse e começasse a fazer nos outros. Uma criança que já experimentou no seu próprio corpo o toque ela é capaz de passar para o outro a massagem. Esse trabalho não foi ensinado a eles, simplesmente aconteceu. Há um trabalho que eles fazem na coluna vertebral também com toques bem leves. Eles vêem fazer, aprendem e na medida que passam pelo processo, eles têm a qualidade do toque registrada no corpo.



13

A partir deste trabalho surgiram muitas brincadeiras com o corpo. As crianças que vivenciaram esse contato, por certo, vão querer ser tratadas suavemente na vida, elas vão discernir entre um tratamento sensível e um tratamento bruto. Com certeza elas vão saber o que querem, porque isso é parte do repertório vivencial delas (foto14).

As escolas estão muito preocupadas com o limite. Temos que dar o limite para as crianças. Mas, o limite, a criança vai sentir através das suas vivências e relações com o outro. Agora se dermos este limite sempre de fora, essa criança vai ser limitada mesmo; muitas vezes, tendo que ir inclusive para terapia para recuperar o que foi impedida de vivenciar.

A ESCOLA FALIU

A raiz do nome escola vem do grego e quer dizer lazer, tempo livre. Até a década de 50, 60 a criança ia para a escola e na outra parte do dia ela brincava com seus companheiros de rua. Ali ocorria uma

interação social viva e significativa e eles tinham um campo de elaboração do conhecimento e da sua relação com a escola, com a família, etc. Hoje, na verdade, existe uma estrutura social que exclui o espaço do brincar, o lúdico. Isto está sendo resgatado em alguns lugares mas ainda muito devagar.

Sinto que estamos num momento de transição porque a função informativa da escola está sendo questionada no mundo inteiro. A escola como local, nos centros urbanos, onde a criança se encontra com outra criança, é um fato. Não sei se aqui isso acontece, mas em São Paulo prolonga-se o período escolar com atividades esportivas porque os pais estão preferindo assim, ao invés de as crianças ficarem em casa vendo televisão, usam a escola nos sábados e domingos, o que é de certa forma, o espaço informal da criança.

Um outro problema que está havendo dentro da escola é a dificuldade de relacionamento que as crianças estão apresentando. Os pedagogos estão reagindo como se isso não fosse uma questão pedagógica, como se a pedagogia fosse apenas uma questão de informação. Questões de relacionamento devem ser encaminhadas para a psicologia. A escola está cada vez mais excluindo o ser humano de dentro dela. O aspecto emocional da criança não está sendo assumido pela escola e o espaço mental não está sendo bem trabalhado. - *Para que, então, serve a escola hoje?* A escola como está hoje me parece uma instituição realmente falida.

Faliu porque não acompanhou o processo de desenvolvimento não só tecnológico, mas a própria evolução da compreensão do ser humano. Quando a psicologia começou a puxar o fio das questões individuais a escola incorporou pouco esta dimensão. Esse assunto não era nem questionado, trabalhava-se mais os aspectos curriculares, ou seja, a apreensão dos conceitos. Algumas escolas tentaram ampliar a sua ação na procura de abrir um espaço para a dimensão mais individual e subjetiva, incorporando a área de artes, de expressão mas a educação de um modo geral ficou alheia a estas questões.

O COMÉRCIO DE BRINQUEDOS

É uma monstruosidade o que estão fazendo com as crianças. Atualmente em São Paulo, nas escolas particulares, parece que aproximadamente dez por cento das crianças estão indo para fonoaudiólogos, psicólogos. Por quê? Observo que algumas crianças por exemplo, não correm, porque não sabem correr. O corpo está pesado.



14

Houve um enorme bloqueio do movimento. Particpei no SESC Pompéia de um encontro da ABRINQUE. Tive um certo receio no início em participar porque o que eu penso sobre o brincar se distingue um pouco do pensamento desse grupo e ao aceitar o convite lhes disse: - O

caminho de vocês eu respeito e acho que o ser humano, qualquer que seja o caminho, vai chegar na essência. Vocês estão em um caminho eu estou noutro. Eu aceito conversar, mas não sei se eu não vou levar questões diferentes daquilo que vocês estão pensando. Os organizadores insistiram - Venha!

Quando não posso levar as pessoas para verem as crianças brincando, levo os slides para mostrar o que é brincar e a conseqüente concentração da criança enquanto brinca. Mostrei o audiovisual sobre a brincadeira de pipas, a minha leitura de um brinquedo de rua . Nunca havia participado de uma mesa redonda. Quando falamos vinte minutos sobre uma questão tão séria corremos o risco de reduzir as coisas e acabar não falando o principal. Não gosto muito de participar esquemas rápidos, mas fui. Nesse encontro numa das discussões sobre a questão do brinquedo estrangeiro e nacional, industriais e artesanais. O brinquedo artesanal só focalizava o brinquedo de sucata, o que não considero como brinquedo artesanal. Brinquedo artesanal é uma coisa, o brinquedo de sucata é outro aspecto que eu gostaria, inclusive, de discutir, porque acho que há certos e determinados materiais que não têm vida, são frios, e de repente, vemos a expressão plástica nas escolas carregada de material de sucata. Mas, na apresentação do brinquedo nacional e o estrangeiro fiquei atenta porque não posso me esquecer de um antigo tema do Mário de Andrade em que ele disse que a psicologia faria um grande bem a humanidade se estudasse os brinquedos nacionais e que se poderia discutir inclusive as características de cada raça através dos brinquedos com os quais aquele povo brinca. Acho isso extremamente sério. Nesse encontro a que me referi, o brinquedo nacional foi definido apenas em relação ao molde que a fábrica recebe para fazer o brinquedo. Ou seja, a definição entre estrangeiro e nacional é afirmada pelo molde do brinquedo. Segundo a expositora o único brinquedo nacional é era a boneca Xuxa porque foi criado pelas indústrias de brinquedos brasileiras. Foi aí que eu soube que todos os nossos moldes de brinquedos são estrangeiros. Creio que há um grande equívoco nesta definição. Não se pode definir brinquedo nacional ou estrangeiro pela origem do molde, pelo que a fábrica de brinquedo define. O que é brinquedo nacional e o que é estrangeiro é uma coisa extremamente séria para se discutir. O que ali ocorria era uma definição de fabricantes de brinquedos em relação aos moldes que criam e que compram. Não se pode afirmar isto como uma pesquisa do brinquedo nacional e estrangeiro. A certa altura foi aberta uma mala de brinquedos todos estes que estão nas lojas colocados como os brinquedos que são os mais comumente procurados pela população brasileira, o que é um equívoco também. Primeiro, o que é população brasileira? É a elite

brasileira que tem condições de dar sete mil , trinta mil cruzeiros por uma boneca. Isso não é a sociedade brasileira. Quem vai a uma loja de brinquedos não é a população brasileira é uma fatia numericamente pouco significativa de nossa população.

Outro ponto preocupante é o enfoque das brinquedotecas no Brasil. Até que ponto esta rede de criação de brinquedotecas não está ligada a manipulação das indústrias de brinquedos para ter no Brasil um mercado fantástico para venda. É para se pensar seriamente! Então, contei para o público a minha experiência nestes últimos anos, onde trabalho e convivo com crianças de todos os níveis sociais. Há crianças que o pai vai para a Europa ou Estados Unidos e traz um brinquedo que nem chegou ainda a ser vendido pelas fábricas brasileiras e a criança traz para mostrar aos colegas. Cinco minutos depois ela não se lembra mais do brinquedo, também não lembro a ela para levá-lo para casa. Ao terminar o ano tenho um saco enorme onde estão os Jaspion, os monstros, as metralhadoras todos estes brinquedos ditos modernos. Somente devolvo aqueles que forem pedidos de volta pela criança. Em geral as mães pedem porque custam muito caro. Penso que se tivesse significado para ela a criança as pediria de volta, se não pediu é porque aquilo não tem significado algum para ela. Isso me cria um problema porque não sei o que fazer com aquele material, na sua maioria de plástico ou de metal. Houve, ainda, no encontro, comentário de uma moça afirmando que para a criação dos monstros há estudos de mitologia. Tudo bem, ocorre que as crianças também tem o direito de criar e imaginar os seus monstros. A criança não pode mais nem dar nome a sua boneca. Alguém já viu uma criança brincando com a boneca da Xuxa? Ela não sabe, se é mulher, se é bebê, o que é que ela faz com aquela boneca. A criança que segura uma coisa que não cabe nos braços dela, que tem peito, não sabe se leva para dormir, se dá de comer. Ela não sabe o que fazer com aquilo. Se eu pudesse filmar, vocês poderiam ver a cena grotesca que é uma criança em contato com aquilo. Um olhar mais sensível verá que a criança está diante de uma coisa que não tem nada a ver com ela. Inclusive existe agora essas bonecas que ficam grávidas, que têm um bebê dentro da barriga. Todas as meninas no futuro vão fazer cesariana porque os bebês saem direto da barriga. E têm as bonecas que falam sem expressão nenhuma. A propaganda também é criminosa porque apresenta a faceta do objeto olhado pela cor e pelos movimentos desvinculado do contato com a criança e quando é introduzida a criança na propaganda é como apresentadora e não um ser brincante. É falso isto. É uma manipulação vil das crianças como mercado de consumo.

De certa forma senti-me nesse encontro uma estrangeira no ninho. De repente, as pessoas começaram a se dirigir para mim comentando: - *O seu trabalho é de muita sensibilidade, é muito sensível, você trouxe uma coisa bonita.* O que levei para apresentar foram as crianças de periferia brincando. Apresentei o que vi na rua. Se é sensível, se é bonito, é real, este é o brincar de grande parte das crianças brasileiras, mas aquele grupo ficou apenas no comentário não discutiram a essência do trabalho que apresentei. Se as crianças, com as quais trabalho, chegam para mim e dão o brinquedo para guardar é porque elas tem alternativas como subir em árvore, estar na areia e na água. Elas esquecem dos brinquedos, porque existem elementos que são mais próprios para elas. Disseram-me - *Mas São Paulo já não tem mais água, nem areia, nem terra.* Pensei - *Então, vamos abrir manicômio e hospitais porque o problema desta cidade é sério.*

Só para ilustrar essa questão, um dia, no Vera Cruz, crianças de oito e nove anos trouxeram picaretas para quebrar o cimento para brincar com bola de gude e pião e muitos dizem que não se usa mais pião. Tiveram esta necessidade de terra, e fizeram um movimento para conquistar espaço para brincar. Há um texto de Roiland Bartes¹² onde ele afirma que a maioria dos brinquedos que estão nas lojas transformam a criança num usuário comodista que vai transportar esse comodismo para a sociedade. O brinquedo descartável vai tornar as relações na sociedade também descartáveis. As crianças não sentem mais quando quebram uma coisa, porque em geral o brinquedo é feito para quebrar mesmo, para depois a criança possa comprar outro. Então essa discussão é muito séria. Em Carapicuíba - Município de São Paulo onde está minha chácara, transformada em espaço para brincar -, junto com um grupo de pessoas optou por criar uma brinquedoteca e foi feita uma oficina de brinquedo paralela, e em uma semana as crianças saíam da sala, da brinquedoteca e iam para a oficina fazer os brinquedos. Lá havia madeira, lata, uma série de coisas e daí surgiam os brinquedos que eles queriam. Ou buscavam então usar o tanque de areia, subir nas árvores, etc. Temos que estar mais atentos para esta questão da brinquedoteca. Sei que na Europa nos congressos que fui, a brinquedoteca está sendo muito valorizada, mas valorizada nesse sentido, em nome de uma criança que eles perderam. Porque a França perdeu o contato com a sua criança, a Alemanha também. Se vocês vissem os stands desses países sobre criança, logo perceberiam isto. A verdadeira criança está por ser redescoberta porque certamente, ela se encontra em cada ser humano. Então esta grande preocupação com o lazer, o brincar que vemos em muitas sociedades é extremamente perigosa. Se não estivermos, atentos realmente, à verdadeira essência

do brincar, porque podemos comprometer dimensões importantes da espécie humana no caso do nosso país, da índole brasileira que traz em si um caráter de brincante.

O brincar tem uma ordem interna que se conecta com o externo. A brincadeira de pipa por exemplo, é uma brincadeira ligada ao tempo dos ventos. Há todo um trabalho do corpo acima do diafragma, de abertura dos braços, de respiração. Portanto tem um sentido fundamental da relação homem e natureza, com os elementos da natureza.

É esta função do brincar que precisa ser mais conhecida e entendida para podermos acionar uma atitude mais consciente dos educadores e da sociedade sobre esta questão dos brinquedos e do brincar e sua importância para a educação.

EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE

A sensibilidade é algo inerente à pessoa. Todos nascem com essa capacidade de perceber, de sentir, de contactar com as coisas e, na educação, não só no Brasil, mas de um modo geral, o que vem acontecendo é que a escola está se fechando à discussão da sensibilidade, na medida em que vem ressaltando muito mais o aspecto do cognitivo. O conceito de conhecimento fica instalado só na cabeça, onde só o *logos*, o pensamento age. Não está existindo espaço nas escolas para os aspectos do coração. Acredito que a escola tem que fazer uma grande síntese, o sistema de educação, no mundo de hoje, e o mundo, como um todo, está precisando desta síntese, está buscando esta unidade entre a cabeça e o coração.

Na minha experiência em educação de crianças percebo que, na medida em que levamos as crianças para dentro de espaços físicos fechados, onde a natureza não está presente, privando-a de um contato com os elementos terra, fogo, ar e água, os ciclos da natureza que estão também presentes dentro de nós, perdemos o contato com os aspectos mais sensíveis do homem. Numa civilização como a nossa, que foi cada vez mais se distanciando da natureza, vemos surgir acentuadamente as questões ecológicas, como o resgate da natureza não pode se restringir apenas à natureza do lado de fora mas à natureza interna do homem também.

BRINCAR: MOMENTO DE CONTATO DA NATUREZA INTERNA COM A EXTERNA

O homem tem dentro de si uma dimensão mais subjetiva, mais interna que precisa aparecer dentro do processo de educação. Venho percebendo que no movimento do brincar isto está presente. A criança enquanto brinca ela está conectada com sua natureza interna, com esse campo sensível, com essa dimensão subjetiva. Na medida em que a escola impede a criança de viver o brincar como um processo de conhecimento, de leitura do mundo, de contato dela com o mundo, está impedindo justamente um crescimento mais harmonioso, está criando uma fragmentação, afirmando no homem somente o *logos* e o nível do sensível, do emocional, do afetivo, fica isolado do processo de desenvolvimento humano. Então, a grande reflexão da educação, o desafio novo é juntar, dentro de nós esses dois pólos, o cognitivo e o sensível. Percebo que a natureza é, na verdade, o chão que re-une os dois hemisférios cerebrais, o racional e o sensível, o lado direito e o lado esquerdo, a cabeça e o coração. Percebi que a natureza é na verdade, o chão, o fio condutor que pode favorecer esta conexão.

O homem nasce com o equipamento para a vida, com um equipamento para aprender. E se não é dado a ele espaço para realizar essa aprendizagem, estamos mutilando esse homem. A disposição humana é para a aprendizagem. Ocorre que, por algum processo, não sei bem onde, este desvio começou dentro de nós educadores, mas acredito que esteja ligado ao sentido do poder instalado no adulto de uma forma essencialmente não criativa, fruto do desconhecimento de si próprio e da insegurança de si mesmo.

A INVERSÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO

A partir do convívio, com crianças, nos nove anos desse trabalho, chego a conclusão de que a pedagogia tem que inverter o processo dela. Os adultos, educadores, é que têm que reaprender com as crianças, porque elas tem sua sabedoria própria. O contato direto com a criança, sem o aparato do que acreditamos que devemos ensinar a ela, mostra a cada momento a mudança de papel, a passagem do professor, de alguém que professa, para um ser que acolhe o ser humano no seu movimento de querer aprender, abrindo espaços para que essa aprendizagem ocorra. Porque, repito, o movimento de caminhar em direção ao conhecimento é próprio do ser humano. Isto não aflora nas escolas, porque a criança ao entrar na escola tem que sentar e começar a prender a ler, escrever e escutar um discurso que, na maioria das vezes, não tem nada a ver com sua vida.

Sinto que o planejamento na escola tem que se inverter, o planejamento deve ser justamente o relatório do que foi feito; é sobre ele que nós temos que conversar buscando ampliar o seu universo a partir do contato com a criança, para que o professor possa tornar-se cada vez mais flexível e competente na sua função. Estou com uma auxiliar que é filha de doméstica, ela fez o magistério e agora está no primeiro ano de pedagogia, chegou lá, por assim dizer nua e crua, nunca havia lidado com crianças. A primeira coisa que disse a ela foi: - *Esqueça de tudo e olhe o que a gente está fazendo.* Essa gorota foi capaz de, em três anos, absorver a nossa sistemática de trabalho. Hoje é a pessoa com quem deixo as crianças, ela sabe encaminhar os conflitos, ela sabe usar brincadeiras como um recurso, ela aprendeu vendo e refletindo.

Senti que, com o tempo, vamos aprendendo a falar com as crianças. Se nos abaixarmos para ficar na altura delas damos outro tom e vamos percebendo melhor como falamos. O autoritarismo é um fato na pedagogia, os adultos-educadores querem ensinar as crianças e elas reagem a isto de forma muito forte. Uma vez presenciei uma cena onde eles estavam tomando um lanche, era mixirica e uma criança começou a querer fazer um suco. Ela começou a apertar a mixirica no prato para beber o suco. Essa moça que estava estagiando falou assim: - *Fulana, você vai estragar a mixirica toda, você está estragando a mixirica.* O outro menino que estava presente falou: - *Veja se você fala de outro jeito com ela.* Fiquei quieta para ver como é que ela ia reagir. Ela disse: - *O que? - Vê se fala de um outro jeito com ela! - Você acha que está certo o que ela está fazendo, sujando toda a roupa, estragando a mixirica? E vai cair tudo no chão. - Está certo o que você está falando, mas veja o jeito como você está falando.* É o autoritarismo. Esta professora começou a perceber que o seu tom de voz era muito alto. Percebeu ainda que usava demais o dedo indicador para falar com as crianças e disse: - *Meu Deus do céu, eu sou terrível.* Com certeza se nós fizéssemos um vídeo e ela pudesse se ver diria: - *Será que eu faço isso?* O adulto é que precisa ser mais trabalhado, ele é que está mais perturbado, o pedagogo tem que inverter sua maneira de ser, tem que aprender com os meninos.

A CRIANÇA VELHA

É importante começar, inclusive, a perceber que estas crianças com as quais estamos convivendo, elas vieram para o ano 2000. Elas já nasceram no final da década de 80. Elas são mais velhas, em relação à humanidade de quando eu que nasci em 1939, elas vêm mais velhas, elas tem o que ensinar. Elas já chegam no tempo onde o conceito de espaço, de que a terra, por exemplo, não está sozinha, é parte de um universo e isso é um conceito tranquilo para estas crianças. Elas falam de outros planetas, falam em viagens espaciais, tudo isso está no vocabulário delas, são coisas que tinham que ser aprendidas através de fórmulas teóricas para situar o espaço. Nos livros didáticos antigos, ainda constava a prova da redondeza da terra; já hoje, as crianças nascem com a outra consciência, a de um ser humano que já nasceu vendo a imagem da terra, com a consciência do seu *habitat* - a terra, que já tem um conceito de espaço; não há dúvida de que esta criança tem uma consciência nova, includente. Diferente de quando se aprendia as possíveis provas de que a terra era redonda. Todos os que estão convivendo com criança seja com filhos pequenos ou dentro da escola, sabem que as crianças estão muito adiante daquilo que está se propondo para elas; a escola está atrasada em relação ao que a criança precisa.

No nosso espaço em São Paulo, recebemos uma média de vinte e três a vinte e cinco crianças, não mais que isso, com idades variadas. Tem um sentido a variação da idade porque faz com que a criança tenha acima dela alguém que a desafie e abaixo dela alguém a quem ela possa ajudar e desafiar. Isso é uma coisa que acontecia naturalmente, quando se voltava da escola e ainda se podia brincar na rua. O mais velho desafiava o menor para o crescimento e, às vezes somente olhando, o mais novo aprendia. Por outro lado a criança menor estimula a solidariedade da criança maior. Vejo, freqüentemente, isto acontecer. A cooperação, o ensinar, o ajudar ao outro existe porque a criança é, essencialmente, um ser solidário. Se uma criança grande vê uma criança pequena subindo uma escada com dificuldade ela vai ajudar. E esse exercício de solidariedade, a escola impede, na medida em que organiza suas classes de uma maneira linear, agrupando as . Muitas escolas separam, inclusive, o recreio da pré escola dos demais alunos. Quando os maiores querem brincar com os menores são proibidos, os espaços são separados, como se fosse ameaçador o contato entre crianças de idade diferentes. Está havendo uma fragmentação da relação humana onde antes existia a riqueza do

desenvolvimento, onde havia uma troca de energia muito grande entre as várias faixas de idade.

Outra coisa que enfatizamos é o horário, funcionamos de 9h às 12h30min. O local onde trabalho fica a 22 Km de São Paulo. A realidade de São Paulo é a de que as famílias vão trabalhar e o início do trabalho é, em geral, por volta de 9h da manhã. A maioria das atividades em São Paulo começa por volta dessa hora e o pai de classe média e alta que vai trabalhar retorna para casa às 9 ou 10h da noite. O que significa que ele não tem contato com o filho, a não ser que a criança o espere acordada.. Ora, para uma criança de 3, 4, 5 e 6 anos o melhor seria que ela dormisse mais cedo, o ritmo biológico dela a leva, certamente, a dormir às 8h da noite. Mas ela tem que ficar acordada até às 10h para que o pai possa vê-la naquele dia. Então nós organizamos o sistema de forma que as crianças começam a aula às 9h da manhã. Isso para que elas, de manhã, possam acordar e ir para a cama do pai, viver aquele momento com um pouco mais de calma sem correria. Assim as crianças dormem mais cedo e às 7h da manhã estão indo para a cama dos pais, e isso faz parte de um processo de desenvolvimento mais sadio.

CENTRO DE EDUCAÇÃO CASA REDONDA

Na verdade o nosso espaço de trabalho é um grande jardim, tem vários planos, tem um espaço interno, uma sala para onde as crianças vão, em geral, quando o tempo está chuvoso. Do contrário eles ficam o tempo todo ao ar livre. Percebemos, durante estes anos, que há um ciclo sazonal com brincadeiras correspondentes. Percebemos que o clima em São Paulo favorece a percepção deste ciclo. O frio dos meses de abril, maio, junho faz com que as crianças organizem brincadeiras como casinhas onde elas ficam juntas com o objetivo de se aquecerem, mesmo. Há o tempo da primavera, quando as casas se abrem mais, com brincadeiras com água, terra, etc. Na medida em que se permite que as crianças brinquem, vamos descobrindo a sintonia delas com as estações do ano. Quando, por exemplo, chega a primavera surge a dança, a música, o canto, tudo isto ocorre muito mais do que se quisesse fazer isso em maio e junho. Este é o tempo da história, quando todo mundo está mais recolhido mais junto, é um outro movimento. No inverno a fogueira e a comida surgem como brincadeiras preferidas. Fazem comida e podemos perceber uma sintonia entre as brincadeiras e a necessidade, física da criança que precisa correr mais para esquentar o corpo.

CASINHA

Vou relatar, em seguida, mais especificamente o trabalho desenvolvido durante esses anos em relação à brincadeira de casinha. (foto 15) Essas brincadeiras começaram quando uma criança logo num dos primeiros anos levou um caixote que era extremamente disputado por todas as crianças. Hoje, temos em torno de cinqüenta caixotes de feira que os pais foram levando para lá.

A partir dessa brincadeira de casinha podemos observar vários aspectos importantes da relação das crianças entre si e com o ambiente



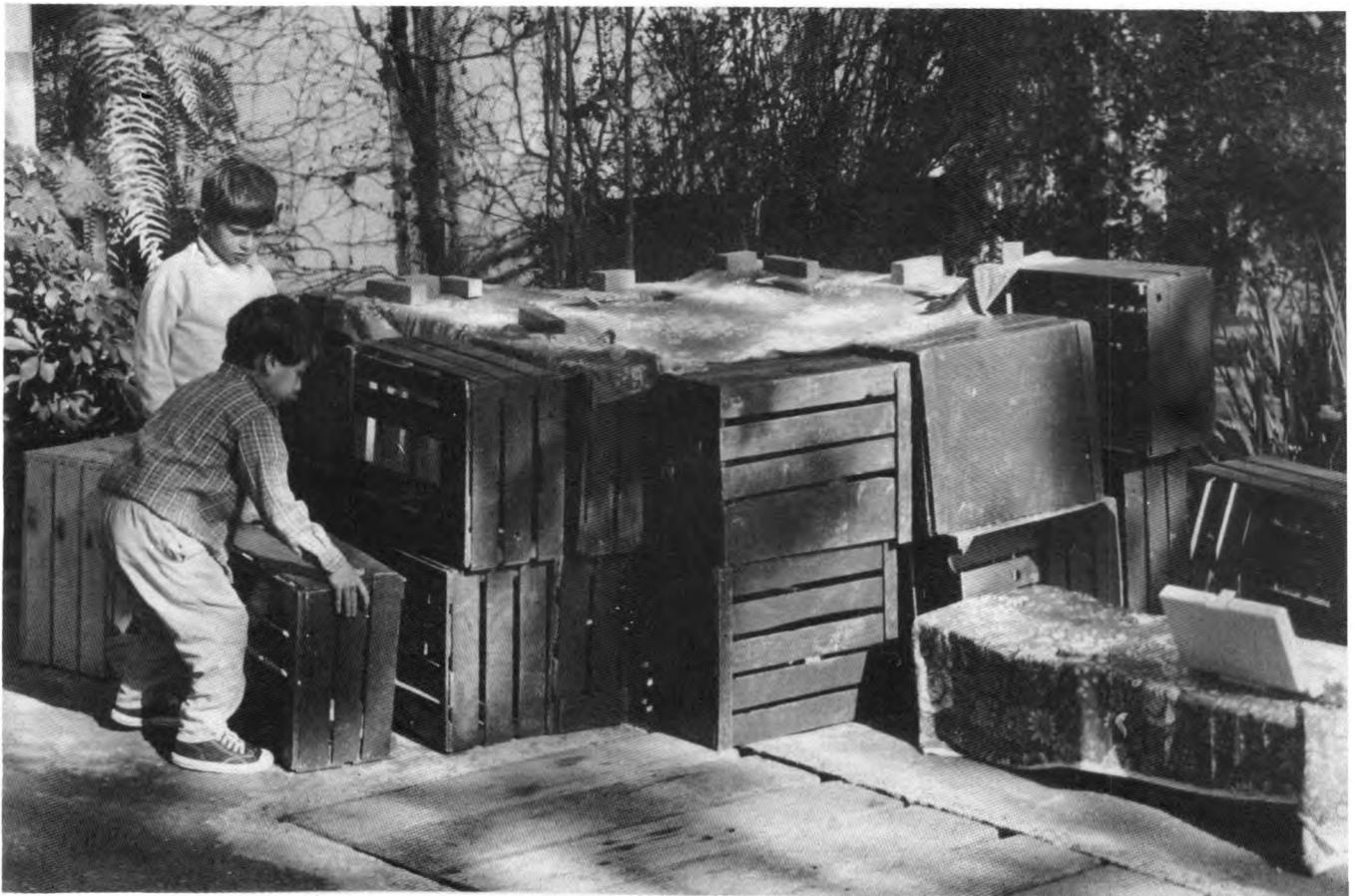
15

que iam criando. Houve, por exemplo, uma situação muito interessante de duas crianças gêmeas que durante dois meses fizeram casinhas juntas, mas cada uma com o seu caixotinho, com o seu espaço. É importante ressaltar que nestas construções existe uma relação muito forte entre a construção física e a construção do eu da criança, a casa

interna dela, a sua própria identidade. A brincadeira de casinha tem um significado profundo na construção da personalidade da criança. No espaço que as crianças têm para estar não temos mesa e cadeira estruturadas como numa sala de aula. Elas vão organizando o próprio espaço, se elas quiserem fazer mesa e cadeira elas tem essa possibilidade com bancos, caixotes e outros materiais.

A CASA-ABRIGO

Na construção das casas é comum elas pedirem algo que possam usar para cobri-las (foto 16). Às vezes, elas cobriam com caixotes pesados que podiam cair e machucar. Em certo momento apareceu por lá um cobertor que uma criança descobriu e usou para cobrir a casa.



16

A partir daí compramos tecidos grandes para que eles pudessem fazer a cobertura, por ser uma coisa que não teria problema se caísse na cabeça de alguém. Esse momento de construção vem ocorrendo constantemente na faixa de dois anos e meio e três anos e meio. As

crianças constroem suas casas e ficam ali dentro, ali se deitam. No começo, como pedagoga, querendo saber o que estava ocorrendo ali dentro, olhava pelo buraquinho e via que a criança estava deitada e lá ficava, às vezes, dez minutos sem ninguém perturbar. Este é um processo pelo qual a criança passa, principalmente a criança que tem muitos irmãos mais velhos. E tem necessidade de ficar sozinha, sossegada, talvez. Elas constroem as casas e ficam ali, olhando não sei para onde! O que ocorre ali dentro daquele espaço, com essa criança é muito difícil da gente saber. É o mistério dela que temos que respeitar. O que percebemos é a necessidade que a criança tem do espaço dela sozinha - do seu momento de estar consigo mesma - e que a escola raramente permite acontecer. Aos cinco anos podemos verificar que as crianças, retornam a fazer a casinha delas, com quatro, cinco anos a casa é mais complicada. Às vezes, a criança fecha a casa com tampa, não deixando sequer uma fresta e ali vai experimentar aquele espaço, na hora em que está muito quente ou alguma coisa a incomoda, ele levanta a tampa e sai. Uma coisa aprendi, na convivência com as crianças, é que a criança não é burra, ela sabe ... se ela estiver sentindo calor ela procura uma saída para resolver o problema. O professor não tem que ficar falando: - *Olha isso é perigoso, não tampe aí que vai faltar o ar*. Ela sabe, ela vai viver a experiência e vai saber.

Nesse trabalho a interferência nossa é mínima. Nós só ajudamos quando há uma solicitação da criança ou quando vemos que eles não estão conseguindo solucionar algum problema. O que a criança, em geral, precisa é de uma observação com acolhimento, da presença de alguém que está ali sem interferir mas numa atitude de acolhimento. A criança precisa do adulto como uma presença.

A CASA-BERÇO

Um outro tipo que surge muito nessa brincadeira são casas onde eles não se limitam a fazer o teto mas fazem o chão também, que é sempre uma coisa acolchoada, macia, verdadeiros berços. E isso é espontâneo, em nenhum momento é dito: - *Vá fazer uma casinha*. Isso brota delas mesmo, de uma necessidade interna que é expressa ali brincando. As casas são feitas tanto por meninos como por meninas, ambos entram nesse processo, não há diferença.

Outro aspecto interessante é que a casa tem sempre uma porta bem definida pela criança e ai de quem entra pela porta errada porque

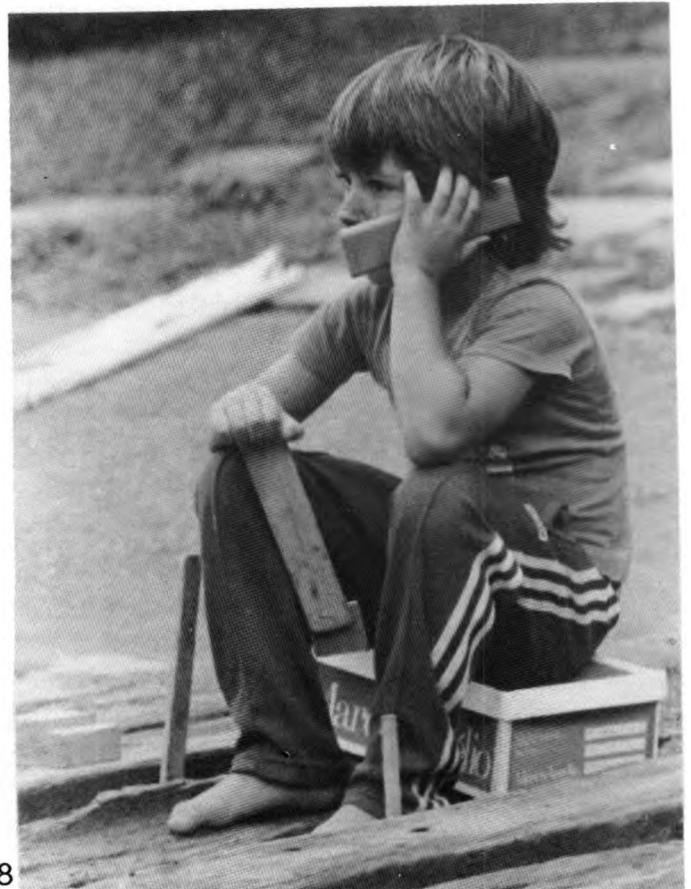
aquela determinada caixa é a porta e é sempre definida como abertura por onde se entra e se sai. Elas entram na casa sempre engatinhando. Elas estabelecem o local da porta, eles podem pular mas preferem engatinhar. O entrar na casa implica numa postura de ficar engatinhando, há alguma coisa dentro disto que eu não sei explicar ainda, esta passagem de dentro para fora ou de fora para dentro engatinhando mesmo que a porta seja alta Às vezes o vento derruba a casa, ou alguém de dentro fica em pé e derruba alguma coisa e tudo tem que se organizar novamente. A paciência deles é algo extraordinário.

Existem também as casas que começam a se transformar em motocicletas, carros, naves espaciais etc. (foto 17, 18) Estas são mais dos meninos. Existem naves espaciais às vezes com quatro astronautas dentro.

Os meninos de quatro, cinco e seis anos é que ampliam o sentido da casa. Eles fazem o que chamam de casa-carro.



17 18



Os pequenos, às vezes pedem para os maiores fazerem uma *casa-carro* ou uma *casa-nave* para eles. A casa dos meninos quase sempre entra em movimento. Fazendo foguetes e outras coisas que se movem.

Existem algumas casas que são mais elaboradas, feitas por crianças maiores e que uma vez abandonadas são ocupadas por crianças menores.

É muito interessante que, às vezes, elas fazem uma casa onde eles não cabem, então têm que reestruturar a casa toda para conseguir entrar.

As casas também vão se ampliando da casa mais individual para uma mais grupal. Nas casas individuais, às vezes, ocorre de uma criança querer brincar também e a outra dizer: - *Não, essa casa é minha*. No começo eu me preocupava com isso e pensava em interferir para poder ampliar a casa e o outro entrar junto e cheguei até a fazer isso em alguns momentos. Mas fui percebendo que a criança dava um não tão firme que por certo ela precisava fazer uma casa só dela e eu teria que deixar a decisão da entrada de outro ser definida pela própria criança, e deixar aquela criança a quem era negada a entrada resolver a situação dela. Então, dependendo da firmeza daquele que colocava o limite, embora pudesse ser uma coisa frustrante para a outra criança, ela precisava compreender que o outro estava necessitando fazer uma casa sozinha. Em geral esse, não, tem um período de duração de dez a vinte minutos. De repente, a criança é chamada de volta. Dentro de algumas casas às vezes podem brincar umas quatro crianças. Não tivemos, ainda, a possibilidade de ouvir as conversas que surgem aí. Entretanto, tenho certeza de que as conversas são um excelente exercício para o desenvolvimento da linguagem oral. Estão podendo vivenciar situações significativas através das quais elas vão poder criar um repertório onde a palavra vai ter um sentido. São experiências que deixam falar a dimensão interna, elas criam vivências reais. Portanto está ali um vivo processo de alfabetização através do exercício da linguagem oral, etapa de profundo significado e que precede a alfabetização propriamente dita. Os conflitos existentes são resolvidos entre eles. A discussão pode ser o começo da construção de uma casinha. Às vezes esse começo é conflitante porque implica em decisões a serem tomadas, principalmente, o que se vai pegar, como vai ser feito e que tamanho vai ter. É, de início, uma confusão, mas o processo de organização é natural. Eles se ajustam e chegam a determinados objetivos. Aos poucos vão percebendo a presença de uma criança que é mais autoritária que quer fazer prevalecer a sua idéia. Muitas vezes há

um processo de isolamento dessa criança e é aí que educacionalmente é necessário fazer um trabalho com aquela criança para que ela perceba porque é que ela está sendo excluída da brincadeira. Para que ela perceba que ela está querendo que as coisas sejam como ela quer e que tem de deixar os outros agirem também. Na medida em que elas vão tendo uma vivência diária, dá para perceber essas questões e começar a trabalhar essa criança. É o início de um trabalho de consciência de si próprio.

Em geral, o que observo é que existem duas funções, ou a casa é para ser habitada ou é para ela ficar ali sozinha num determinado momento. Como já mencionei anteriormente é muito difícil sabermos o que se passa com a criança naquele momento. Só sei que a criança sente alguma coisa que tem um significado grande, porque senão não estaria ali. Às vezes pergunto: - *Você vai continuar, vai querer o caixote?* Isto, porque em geral, quando alguém quer ocupar uma casa sempre peço para perguntar para quem a fez se ainda vai querer a casinha, antes dela ser reformada e ocupada.

Não existe nenhuma separação formal entre as crianças, os grupos vão se formando espontaneamente e, é claro, para algumas atividades eles se agrupam por idade em função da exigência da brincadeira. Mas, por exemplo, na brincadeira de casinha isto não ocorre, eles se agrupam grandes e pequenos. O que ocorre muito também são vivências, das figuras de pai e de mãe. Estas vivências dariam para se fazer um estudo sério sobre o papel da mulher e o papel do homem do ponto de vista das crianças.

Quando elas querem que uma criança pequena participe da brincadeira como o filhinho e esta não quer, porque está querendo crescer ela reage e diz: - *Não quero ser o bebê*. Muitas vezes vemos um filho ser de mais idade do que a mãe. A questão da mãe, por exemplo, é muito interessante. Instala-se entre eles na escolha desse papel, a questão do poder, de quem pode mais na casa, quem manda mais. Então eles vão escolhendo, e se já foi escolhida a mãe eles começam a querer ser a irmã mais velha ou a empregada. Uma vez uma disse: - *Eu quero ser quem manda na mãe*. E eu perguntei: - *Você é a avó, a mãe da mãe?* - *Não, minha avó não manda na minha mãe*. Portanto, existe um ser que não tem nome e que pode mandar na mãe.

Como o pai é muito ausente da família, ele está sempre viajando, a relação mais freqüente é mãe e filha, mãe e filho. E nessas casinhas quando existem os filhos, em geral, eles estão doentes e a mãe tem que

cuidar deles. O afeto materno, talvez hoje, é passado muito mais num momento de doença do que no dia a dia (foto19).



Assisti à representação de uma mãe com cinco filhos doentes e ela tinha que dar comidinha, remédio para todos que ficavam calmamente deitados, quietos ajudando a ação da mãe. Dava para perceber que aqueles cinco filhos estavam realmente precisando ser cuidados. Existem casos de crianças que viram verdadeiros bebês.

Brincar é um grande exercício da sensibilidade. Quando falo da necessidade de uma educação da sensibilidade é disso que estou falando. É de uma educação que possibilite à criança manifestar o seu sentimento. Presenciei várias vezes o fato de uma criança extremamente maternal cumprir o papel de mãe para uma outra criança que, durante um ano, só foi filhinha. E durante esse período ela recebeu daquela outra criança o afeto que, possivelmente, não recebeu da mãe. Esta criança foi filhinha até o momento em que ela não quis mais, talvez já se sentisse crescida. A criança quase que reconstrói para a outra um movimento de afetividade mesmo, de acolhimento, participando de um exercício de sensibilidade a partir do qual complementam suas vivências afetivas

Ultimamente observamos que está ocorrendo brincadeiras de casa só de mulher, onde os homens não podem entrar. As meninas pedem para escrever: *Só mulher*. Eu comento, por exemplo: - *Como é uma casa só de mulher? Não tem pai? Não tem irmão? Não tem um homem nessa casa?* Elas respondem: - *Todos morreram.* - *E o que aconteceu com eles?* Pergunto. - *Morreram todos de avião.* - *E vocês não estão tristes?* - *Não, a gente está até alegre porque não tem ninguém bravo aqui.* Talvez, as mulheres estejam delegando para os pais os momentos de colocar os limites, os pingos nos *is* e fica a figura masculina, que já é ausente, encarregada do papel de colocar ordem em casa.

O exercício da brincadeira de casinha, da discussão dos papéis cria momentos, inicialmente, meio caóticos que, aos poucos, vão tomando uma ordem e logo vão identificando, depois de uma convivência, quem é a criança mais habilidosa para tal coisa e se organizam melhor, a criança que sabe amarrar, é chamada. Isto vai mostrando o discernimento e a autoconsciência de cada um e do grupo. Estas brincadeiras ocorrem mais ao ar livre, mas existem também as casinhas feitas dentro da casa onde trabalhamos e onde existem vários materiais como panos, roupas, objetos com os quais elas podem se fantasiar e aí os personagens vão surgindo também.

A CASA-REFEIÇÃO

Existem as casas como um local para refeição. Existem muitas brincadeiras em que eles organizam a casa para fazer a comidinha, fazer a refeição que costumam pegar na horta.

A horta é outra dimensão importante nesse processo com as crianças. Elas plantam uma horta no início do ano e quando ela começa a produzir é um material para elas brincarem aprendendo a lavar e a comer.

Ainda com relação a este aspecto, outra atividade que fazemos sempre é caminhar com as crianças para observar, para aprender aquilo que podem comer, azedinha, por exemplo, que dá no mato, o hortelã, as folhas e flores que podem ser alimentos. Levamos inclusive um botânico para nos ajudar na identificação de folhas e flores comestíveis.

Nessa brincadeira de casinha, praticamente todos os materiais estão à disposição do grupo. A criança trabalha com proporção, peso, espaço, relação de tamanho, de grandeza.

Identificamos que essas crianças, quando vão para outras escolas, são consideradas persistentes pelos professores, elas querem terminar o que começaram, são extremamente criativas e calmas. Já os pais sempre dizem que, ao observarem seus filhos em contato com outras crianças que não viveram esse ritmo de brincadeira, notam que os mesmos não se apresentam nem apressados, nem agitados. São crianças calmas e solidárias com os outros.

Assim quando aos sete anos elas vão para o curso de primeiro grau sentem uma diferença, têm dificuldade no início mas após dois meses superam e têm visão crítica muito clara do que estão vivendo. Uma de nossas crianças de sete anos, dois meses depois de estar numa outra escola comentou o seguinte - *A minha escola é assim, o tempo todo começa e termina, começa e termina. A gente faz dezessete coisas em um dia e não aprende nada.* O grande problema na educação é que a capacidade de concentração da criança, que no brincar é altamente exercitada, na escola é interrompida pelas tarefas fragmentadas e sem ligação com a dinâmica subjetiva da criança. A escola, na sua maneira de trabalhar em cima da descontração, da dispersão, da não elaboração física, emocional e mental e pelo ritmo acelerado que é imposto as crianças para cumprirem o currículo escolar, cria situações conflitantes principalmente às crianças mais introvertidas.

OS QUATRO ELEMENTOS

As crianças de cinco, seis e sete anos brincam muito com fogo, principalmente no inverno quando cai muita folha seca. Fazem fogueira e isso é permitido, desde que tenha um adulto por perto assistindo-os nesse trabalho. Certa vez, quiseram fazer uma fogueira no meio de um pátio e eu lhes disse : - *Olha , cuidado com as crianças pequenas ao se aproximarem.* Então eles fizeram um quadradinho no meio e enquanto eu fui buscar o fósforo, eles tinham cercado a fogueira com os caixotes para os pequenos não entrarem. Fizeram uma proteção de caixotes. Os menores foram chegando e eles tiveram uma solução ótima, em vez de deixá-los do lado de fora, eles mandaram entrar e colocaram cada um dentro de um caixote.

Eu não teria pensado numa coisa dessas, mas a solução deles foi ótima, todo mundo entrou e ficou no seu lugar e isso não os atrapalhou e nem havia risco para os menores. Jamais aconteceu acidente com fogo. Nem em casa eles usaram o fogo inadequadamente. Além de fazer fogueira, trabalho muito com eles fazendo comida; fazemos macarronada, sopas, panquecas e chás para o tempo do frio.

Brincar com fogo é muito importante principalmente para os meninos. No ateliê de artes da escola Escola Experimental Vera Cruz, os meninos pediam para ter fogo trabalhava-se muito com pirogravura, com vela, mas não era o suficiente, eles queriam fazer fogueira mesmo. Cada elemento da natureza está relacionado com determinada qualidade psíquica. O fogo é um elemento muito importante. É o elemento que transforma as coisas. As crianças levam as coisas para colocar no fogo e ver como é que ficam, plásticos, pedaços de papelão, folhas secas e madeiras queimados.

Trabalhar com a terra leva a criança a um contato com sensações, o contato com a água ajuda nas questões mais emocionais, afetivas. A água dissolve determinadas tensões. Crianças quando estão completamente agitadas, brincando com a água elas se acalmam, relaxam. Fizemos, inclusive, um chuveirão que permite às crianças se lambuzarem à vontade na terra, porque depois tomar banho. No trabalho realizado na periferia com crianças da favela no Parque de Pituba em Salvador podemos perceber que os chuveiros eram procurados porque em casa eles tomavam banho em latões de construção, com água que deixava, muitas vezes, a pele deles toda rachada. Não havia banheiros em casa. Então ao construir um banheiro

no pátio pudemos perceber que não era simplesmente o banho que os atraía era a brincadeira com água que os acalmava.

Em alguns trabalhos que as crianças fazem na areia venho percebendo também que há momentos em que elas fazem muitas estruturas circulares. O círculo é uma forma que dá um sentido de totalidade, inteiriça, harmoniza. Muitas vezes, percebo que após uma brincadeira com fogueira, que envolve muitas crianças, com bastante agitação e interação entre eles, eles param e vão para a areia ou vão desenhar. E sempre fazem formas redondas, circulares. Acho que é o momento em que eles colocam para fora alguma ordenação que se fez dentro deles. Aquilo que eles fizeram com a casinha, o contorno com as caixas, o chão e o teto, na hora em que vão trabalhar com a cerâmica, por exemplo, eles repetem essa mesma estrutura.

Nos trabalhos com argila, barro e terra há momentos de grande concentração pessoal. Na maioria das vezes é um trabalho individual. Venho presenciando muito nas crianças quando elas acabam de fazer alguma brincadeira com o barro um olhar característico. É como se ela não estivesse olhando nada. Ela parece estar olhando alguma coisa que está além dela.

Quando há um processo de concentração muito grande, por certo, é possível captar outras coisas que ultrapassam o que se está fazendo. Este fazer, no brincar, leva a criança a um movimento interno tão grande que ela é capaz de viajar por outros lugares. Isto me faz lembrar de uma criança que a mãe era separada do pai que estava na Alemanha e a criança começou a olhar para uma parede que estava atrás de mim. Ela estava desenhando e, de repente, tinha uma pedra que estava encostada na janela que chamou a sua atenção, justamente no momento desse olhar aparentemente perdido em direção a pedra, perguntei: - *Você não está mais desenhando, onde você está?* Ela disse-me: *Eu não estou aqui estou na Alemanha.* - *Você está na Alemanha?* Perguntei. - *Estou sim, estou conversando com meu pai e quando eu sinto saudade dele eu vou até lá converso com ele e volto.* Quando a mãe chegou, lhe disse: - *Olha fique tranqüila, que sua filha já resolveu o jeito de conversar com o pai de vez em quando. Quando ela sente saudade, vai até o pai e conversa com ele na Alemanha.* A criança percebeu o que eu havia dito, foi se aproximando, dirigiu-se para a mãe e disse: - *Eu vou mesmo, meus ossos vão até lá (osso é a coisa mais interna para a criança) vejo meu pai e volto.*

CONHECIMENTO E PEDAGOGIA

Ao permitir que as crianças brinquem, há a possibilidade de se entrar em contato com o ser humano que está muito perto de coisas mais profundas. O que acontece é que ainda existe, realmente uma visão distorcida da criança. É preciso ouvi-las para, inclusive, resgatar formas de conhecimentos que estão totalmente ausentes dos adultos e de educadores e, conseqüentemente, da pedagogia.

Todo nosso trabalho, na medida do possível é documentado porque seria muito difícil contar essa experiência sem poder ver as imagens. Explicar a concentração é muito difícil. Comecei a gastar um certo dinheiro documentando o que víamos para poder, também, confirmar para nós próprios o que estava acontecendo: - *Isto existe, é verdade, é possível, e podemos conversar através das imagens com outros educadores e com outras pessoas.*

AS IMAGENS FALAM

Assim, o que relatamos através das fotos é o resultado de uma atitude pedagógica fundada numa coisa muito simples que é o fato de confiar e deixar as crianças em paz. A nossa filosofia é a de não atrapalhar o ser humano. A nossa linha de trabalho é essa: Atrapalhar o menos possível. E vou percebendo que através desse movimento do brincar vai surgindo um processo de conhecimento natural e muito eficiente. O brincar é um processo de conhecimento, onde os corpos físico, emocional e mental estão presentes e suponho que outros corpos devem estar presentes também. Mas, na verdade, ver é fundamental e se a gente não fotografasse era impossível a descrição dessa pedagogia.

Usamos também as fotografias para que as crianças possam se ver de vez em quando. Elas reconhecem, inclusive, determinados dias em que conseguiram fazer determinadas coisas. É um processo, portanto de identificação delas próprias.

Documentamos também vivências na natureza. Fotografamos um dia em que um passarinho caiu do ninho. Isso tinha sido na véspera e eles ficaram muito preocupados em colocar esse passarinho no ninho de novo. No outro dia foram observar e o passarinho não estava mais no ninho, e eles afirmaram que tinham que fazer um ninho numa árvore para que o passarinho pudesse retornar para o local.

A criança a quem se permite viver seus sentimentos é capaz de perceber os sentimentos do outro. Logo que elas chegam para estar conosco, gostam de arrancar folhas e flores da chácara e aos poucos, no dia a dia, vão percebendo que este é um gesto inadequado. Hoje há um espaço muito florido em que criança nenhuma tira flor para nada, só se for para colocar num vaso para enfeitar, ou para dar a alguém. Somente quando tem sentido a flor é tirada. Esse contato com a natureza permite um abrir-se para dimensões mais sensíveis da criança.

EDUCAÇÃO DA GENEROSIDADE

O relacionamento humano vivido entre uma criança maior com outra menor que vejo acontecer freqüentemente nas brincadeiras é o exercício espontâneo da generosidade humana, na medida em que não damos esse espaço na escola estamos gerando este estado de violência em que vivemos nos dias hoje, porque o homem está sem tempo para vivenciar esse processo de generosidade. A criança, tanto a que dá como a que recebe, marca na sua vida um gesto do ser humano. Ela vai saber fazer para o outro porque ela recebeu. Então é um ciclo de passagem de atitudes e a escola muitas vezes, esquece que educação é isso. Porque alfabetizar é muito fácil acho que é muito mais difícil essa outra educação. A alfabetização é uma coisa mecânica. É uma habilidade a ser mecanizada, o processo de juntar letra e sons, a princípio, é uma coisa mecânica. Já uma criança que vivencia, por exemplo, processo de construir um ninho, de chamar o outro para ver, de sentir as necessidades daquele animal e tentar solucionar o problema, alimenta sua capacidade de organização e, por certo, terá o que escrever quando for alfabetizada, porque ela tem vida vivida. Ela vai poder registrar pela escrita porque houve um registro interno, uma vivência corporal.

Certo dia uma criança pegou uma borboleta que estava com a asa machucada para poder cuidar dela. Enquanto cuidava alguém veio e puxou a asinha da borboleta, puxou com um gesto mais brusco e a borboleta morreu. Eles assistiram à morte, que é outra coisa com que eles que lidar e a natureza favorece estas situações. As meninas foram enterrar a borboleta e pediram uma cruz e flores. A conversa sobre a morte continuou e uma menina falou: - *Tragam flores, muitas flores para o coração dela crescer, porque na outra vida ela tem que ter o coração grande para caber Deus.* Um menino retrucou: - *Mas não existe outra vida, essa borboleta vai virar pó depois.* Outra criança interveio: - *Mas como? Tem que ter outra vida porque as pessoas nascem senão como é? Tem gente no mundo que vai morrendo, morrendo, acaba, e daí?*

Tem que ter outra vida, para nascer de novo, senão acabam as pessoas na terra. Eu não interfiro nessas conversas. Deixo rolar. Junto dessas quatro crianças às quais me referia havia uma menina que ficou encostada na árvore assistindo essa cena ocorrer. Ela é uma criança que perdeu a mãe quando nasceu. Ela nasceu e a mãe morreu no parto. O tempo todo ela assistiu a conversa em silêncio, após colocarem as flores ela virou-se e disse assim: - *Eu queria dizer uma coisa que eu nunca tive coragem de dizer.* Era uma garotinha com quatro anos. Disse-lhe: - *Fala, se está com vontade de contar para a gente, conta.* - *A minha mãe morreu quando eu nasci.* Ela jamais tinha contado isso para ninguém na escola. Eu sabia disto pelo que a mãe adotiva dela havia contado. Todos olharam e ela repetiu: - *Minha mãe morreu quando eu nasci. Eu tenho, hoje, na terra, outra mãe que toma conta de mim. Mas minha mãe, quando morreu deixou um anjo que tenho no meu quarto. Eu acho que aquele anjo deve ser ela porque todo dia de manhã e de noite eu converso com ela. Eu acho que a minha mãe está no céu e todo dia eu converso com ela.* E todas as outras crianças assistiram e ouviram isso. Essas crianças refletem sobre o sentido da vida, a questão de Deus, sobre o nascimento e a morte. Tudo isso, até sete anos de idade, é muito vivido pelas crianças e se a gente não permite a existência de um espaço que lide com isso, que permita que eles convivam com isso, essa elaboração fica sem se manifestar e muitas vezes não há um espaço na vida delas para colocarem essas questões para fora. A criança que fala sobre a mãe na medida em que assistiu ao enterro de uma borboleta, ouviu outra criança falando sobre outra vida, ela conseguiu colocar para fora uma experiência de um momento interno, difícil. Com cinco anos ela estava expondo a questão do próprio nascimento ao público. Se estava colocando é porque alguma coisa aconteceu de acolhimento naquilo tudo que tinha vivido, senão esconderia e possivelmente poderia trazer conseqüências no futuro, de como ela iria elaborar essa morte da mãe. Foi interessante que, duas semanas após este fato ela procurou obter mais informações com a mãe adotiva sobre a morte da mãe. Pergunto-me: - *Qual é o espaço que a escola de hoje está permitindo para que esta dimensão mais sensível, mais subjetiva do homem possa ser elaborada?* Creio que esta é a grande e verdadeira alfabetização. Esta é a grande leitura que o ser humano tem a fazer, a consciência de si próprio. A alfabetização *stricto sensu*, o treino da palavra escrita, do código, será rapidamente processada se a criança vivenciar através de sua linguagem oral a elaboração de seus sentimentos. Hoje não me preocupo com o processo de alfabetização. Se a criança chega aos cinco anos e não quer saber de letra eu não fico apreensiva. Em geral aos seis anos e meio eles querem aprender a ler. Então eles vão

aprender, tenho disponível um material para iniciar o trabalho de leitura e escrita se elas quiserem.

ALFABETIZAÇÃO

Tive várias experiências de aprendizado de leitura, tive um menino que quando chegou aos seis anos, ele viu o filme *História sem fim* e queria ler o livro *História sem fim*. Ele aprendeu a ler em cima desse livro que tem uma letrinha bem pequena. O mecanismo de juntar coisas na cabeça dele, de juntar uma coisa com outra já estava trabalhado. Trabalhamos com o nome dele, com consoantes e vogais e começamos a brincar com as letras. Nesse mesmo ano - 1992 - eu tive um pequeno problema com cinco crianças de mais ou menos seis ou sete anos. Eles já tinham percebido que quando os irmãos aprendiam a ler tinham que ir para outra escola. Então eles não queriam aprender a ler porque se aprendessem a ler sairiam de lá. Tive que conversar, no segundo semestre com eles e expliquei que eles iam para outra escola, que possivelmente eles iam chegar em uma escola onde as crianças já sabiam ler. Era a mesma coisa de um campo de futebol em que eles iam encontrar uma porção de amigos que já sabiam driblar, ser goleiro, chutar bola e eles iam ficar em dificuldades, porque os outros sabiam mais. Mas decidiram que preferiam brincar mais agora e trabalhar depois. Aceitei isso porque sei que nos dois meses que se seguem ao início da nova escola eles tem alguns problemas de adaptação, mas eles estão com tanta força interna que superam aquelas dificuldades; sempre terminam o primeiro ano iguais aqueles que estiveram, desde quatro anos tentando serem alfabetizados, só que trazem em sua bagagem de experiências uma postura frente à vida sem muito medo e sem muita confusão na cabeça .

Atualmente a minha tese sobre educação seria a de deixar as crianças sem a menor preocupação formal de ensiná-las a ler e a escrever até dez anos. Depois disso deixaria o processo ocorrer espontaneamente, porque ocorre de fato e teriam brincado tanto que através das brincadeiras, desenvolveriam uma rica interação entre eles, saberiam o que é regra, limite e conseqüentemente estariam com a cabeça fresca prontos para a aprendizagem do pensamento abstrato que, segundo Piaget, se inicia por volta dos 10, 11 anos.

ACREDITAR NA ETERNIDADE

Chego à conclusão de que nós que trabalhamos com educação temos que acreditar na eternidade, porque ao que tudo indica não vamos ver essa nova educação se popularizar logo em nível coletivo tão cedo. É uma sementinha aqui, outra ali. Nos lugares onde tenho andado, não há mais dúvidas, para quem está com a *mão na massa*, de que a educação tem que mudar. Não há mais dúvidas, nós não estamos é sabendo o que fazer para mudar, mas a mudança é um anseio geral. Em todo o mundo há essa procura. E não adianta esperar que essa procura venha do Ministério da Educação que não virá. Virá, na verdade, de pequenas experiências. Às vezes, uma outra questão é que o professor faz parte de um grupo humano que está extremamente fragilizado, amedrontado, eu o considero, hoje, o ser mais deprimido do sistema. Na rua eu reconheço um educador, é a pessoa com a postura mais corcunda, mais triste, carregando o peso do mundo. Quando é justamente, o professor que está em contato com a energia mais vital que são as crianças. Então, nós temos que retomar nossa ação e ela não nos vai ser dada de cima para baixo, vai ser conquistada com a coragem que vamos tendo, a cada dia, de não abrir mão do que estamos fazendo.

Hoje tenho um grupo de pessoas que passam uma tarde por semana trabalhando comigo. Trazem um trabalho de reflexão daquilo que viram e discutem o repertório das brincadeiras também, mas isso leva a um trabalho de formação interna. Considero que o grande problema da educação é de trabalhar o homem na sua periferia e preciso passar da dimensão externa para a dimensão interna. A educação foi mais direcionada para a informação. O professor tem que saber a história do povo dele, a geografia, mas como isso se operava dentro dele ninguém se interessa. Sinto que o grande passo da educação é saber que dentro do homem existe algo que sabe o que quer e que o grande projeto humano está dependendo dessa dimensão não ser mutilada, dela permanecer viva e fazer seu trajeto. Cada ser humano tem essa dimensão, não tenho dúvida disto.

Estamos vivendo o momento da falência do projeto de desenvolvimento humano que foi para um lado só o da racionalidade. Então, hoje, a dimensão subjetiva tem que ser incorporada pela educação, mas não psicologizada, mas como vida que está lá dentro da pessoa pulsando e que quer sair, expressar-se.

Outra questão fundamental para a educação, hoje, é que a máquina, a automação traz um impacto, talvez o mais sério da história da humanidade que é a do que fazer com o tempo livre. A pessoa hoje quando tem um tempinho logo quer se ocupar de outra coisa, porque não sabe ficar numa rede olhando para as estrelas, por exemplo. Creio que esta é a grande aprendizagem do homem: contemplar a natureza que lhe foi dada. O ser humano que não brincar não vai saber fazer isso. Porque o brincar é ocupar o tempo livre sem o sentido de produção material, é justamente estarmos diante de algo sem saber aonde vamos chegar, indo numa grande viagem de imaginação e isso quem não brinca não vai saber fazer.

Brincar é conhecer. É nesse sentido que afirmo que o universo do brincar é uma questão de conhecimento. Enquanto a criança brinca ela está aprendendo, estão surgindo ali conceitos que o educador tem que saber deixar aflorar. Assim, o professor não tem que usar a pipa para desenvolver ali conhecimentos, a criança tem que usar a pipa para brincar. Ao brincar a criança está aprendendo dentro de um processo espontâneo de conhecimento, não há intencionalidade, essa geometria que está ali na pipa, está dentro da criança também e brincando ela está poderá expressá-la.

NOTAS

¹ SILVA, Agostinho da. (1906 - 1994). Professor, ensaísta, poeta e filósofo português.

² SANCHEZ, Lucília Bechara. Nascida no interior de São Paulo, em Bragança Paulista, onde cursou o 2º grau na área de exatas e o curso de formação para o magistério, Lucília fez sua formação universitária nos cursos de bacharelado e licenciatura em matemática na PUC de Campinas - São Paulo. Foi professora de matemática no 1º e 2º graus em várias cidades do interior do Estado de São Paulo. Em 1961 começou seu trabalho nos ginásios vocacionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, inicialmente como professora e mais tarde como orientadora responsável pela formação de professores e atualização da programação até 1968 quando o governo militar considerou subversivos os Ginásios Vocacionais e forçou o seu fechamento. Paralelamente e até 1990, com o objetivo de intervir na formação de professores de Matemática, Lucília ministrou aulas de álgebra, lógica e didática no 3º grau em cursos de licenciatura em Matemática. Participou também de comissões da Secretaria da Educação para análise de programações escolares e formação do 1º grau. Em 1961, participou da fundação e implementação do GEEM - Grupo de Estudos do Ensino de Matemática de São Paulo, responsável pelo estudo, aprofundamento e divulgação do

movimento da Matemática Moderna em São Paulo e no Brasil, movimento este de fundamental importância para a história da matemática no Brasil.

Entre 1964 e 1978 participou do GRUEMA, grupo responsável pela publicação de uma coleção de textos didáticos de matemática para alunos de 1º grau e orientação para professores acerca da matemática moderna. Nessa ocasião viajou pelo Brasil e teve a alegria de conhecer e influenciar professores de 1º grau através de produções escritas, cursos e palestras.

Em 1971 foi chamada por Maria Amélia Pereira e Branca Micarelli Albanes para repensar a Matemática na Escola Experimental Vera Cruz. Nessa ocasião teve a oportunidade de promover encontro dos professores com Dienes e Varga. O trabalho em equipe e a paixão por ensinar, cultivados pelos educadores no Vera Cruz foram terrenos férteis para que Lucília pudesse coordenar o desenvolvimento de uma programação de ensino da matemática que criasse condições para que professores e alunos compreendessem a matemática e quanto mais eles aprofundavam seus conhecimentos nessa área mais eles queriam saber.

Participou do movimento de institucionalização da Sociedade Brasileira de Educação Matemática e foi a primeira Secretária Geral de São Paulo. Desenvolveu pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de geometria, particularmente sobre ampliação e redução de figuras planas, suas implicações e aplicações e apresentou os resultados desse trabalho no PME & Psychology of Mathematic Education, realizado em Lisboa.

Atualmente é diretora pedagógica da Escola Experimental Vera Cruz e coordena o projeto de assessoria pedagógica desenvolvido por esta instituição que consiste na formação de equipes pedagógicas para desenvolver na escola, uma proposta de trabalho com base construtivista e sócio-interacionista. (Nota de autoria de Lucília B. Sanchez).

³ LIMA Lauro de Oliveira - Pedagogo cearense. Trabalhou com Paulo Freire no Ministério da Educação e Cultura antes de 1964. Autor de vários livros na área de educação e dinâmica de grupo.

⁴ DIENES Zoltan Paul. Nascido na Hungria, Dienes completou seus estudos universitários em Londres em Matemática pois desde menino mostrou interesse e habilidade nessa área. Conta-se que uma parente de Dienes o desafiava, quando tinha 14 anos, a inventar álgebra ao que ele respondia com muita satisfação e genialidade.

Ainda na Inglaterra Dienes teve a oportunidade de entrar em contato com o ensino da matemática na escola primária e de educação infantil e isso porque ele não se conformava com o fato dos alunos não gostarem das matemáticas, conhecimento que para ele deveria despertar paixão e interesse entre os meninos. Nessa busca Dienes concluiu que o problema estava na concepção de aprendizagem da matemática conseqüentemente nas metodologias de ensino.

Partindo do pressuposto de que é a partir de um ambiente rico e afetivo que a criança consegue construir seus conhecimentos, Dienes desenvolveu pesquisas teóricas e práticas e demonstrou que, mergulhando a criança num ambiente rico com variabilidade perceptiva e matemática, os processos de abstração, generalização e transferência ficam facilitados. Seu livro: *As seis etapas do processo de aprendizagem em matemática*, que sintetiza essas pesquisas foi traduzido para muitas

línguas, inclusive para o português, e revolucionou na década de sessenta o pensamento sobre o ensino de matemática.

Ainda na Inglaterra Dienes trabalhou com E.W. Golding com quem escreveu a conhecida e muito lida (também no Brasil) coleção: *Os primeiros passos da matemática*, que influenciou profundamente os educadores matemáticos nas décadas de 60 e 70.

A grande produção didática de Dienes aconteceu em Sherbrooke no Canadá, onde trabalhou diretamente com professores e alunos na construção de situações de aprendizagem com o objetivo de liberar o pensamento e formar indivíduos capazes de pensar por si mesmos.

Em 1971, Dienes esteve em São Paulo falando para educadores de todo o Brasil a convite do GEEM. Nessa ocasião conseguiu revolucionar o pensamento de educadores matemáticos e estimular a formação de grupos de estudo que aprofundaram suas teses e aplicaram suas propostas. A partir daí, Dienes voltou ao Brasil várias vezes, onde trabalhou junto ao GEEMPA de Porto Alegre e à Escola Experimental Vera Cruz em São Paulo. Nessas viagens, teve a oportunidade de desenvolver palestras em várias universidades e discutir com grupos de trabalho das secretarias da educação de São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro.

Na década de setenta desenvolveu na Itália um projeto de elaboração de fichas e materiais para o ensino da geometria e influenciou profundamente as mudanças nessa área e nos Estados Unidos desenvolveu pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência com o psicólogo J. Brunner.

O professor Dienes foi e é ainda hoje uma figura polêmica pelas suas idéias revolucionárias e pelas transformações a nível da sala de aula que sua liderança e seu modo de trabalhar provocam. (Nota de autoria de Lucília B. Sanches).

⁵VARGA, Tamas. Nasceu na Hungria, viveu e trabalhou em Budapeste até 1988 quando faleceu, alguns meses antes do ICME 7 - 7ª Conferência Internacional de Educação Matemática. Foi professor de matemática e lógica na Universidade de Budapeste. Autor do livro: *Elementos de Lógica Matemática*, traduzido para o francês, alemão e italiano.

Na década de sessenta dada a sua paixão pelas questões da educação foi convidado a integrar o quadro do Instituto Pedagógico Nacional da Hungria com o objetivo de preparar os professores para o desenvolvimento de uma nova pedagogia da matemática que naquele momento preocupava muitos países.

Tamas Varga acreditava que a formação do professor precisava ser feita na sala de aula a partir do trabalho com os alunos, assim todo o seu trabalho de formação de professores estava intimamente ligado à formação do aluno.

Era respeitado internacionalmente e considerado como um grande líder e articulador das reformas do ensino da matemática na Hungria. Foi um embaixador da educação matemática de seu país nas décadas de 60, 70 e 80 e em consequência disso sua morte deixou um grande vazio e sentimento de orfandade entre educadores interessados em matemática em todo o mundo. Foi membro do Grupo Internacional para Estudo da Aprendizagem da Matemática (L.S.G.M.L.).

Tamas Varga é conhecido particularmente pelos seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento probalístico e combinatório dos alunos de sete a quatorze anos e pela criação de situações didáticas

utilizadas para a formação dos professores e dos alunos nessa área do conhecimento. Nesse sentido, influenciou profundamente mudanças curriculares de vários países inclusive, Estados Unidos e Canadá.

Esteve no Brasil duas vezes na década de setenta quando ministrou cursos no GEEM de São Paulo, na Faculdade de Moema em São Paulo e na Escola Experimental Vera Cruz. Editou textos para professores, assim como fichas de trabalho para alunos, relacionados ao ensino de combinatória, probabilidade e estatística para alunos de seis a quatorze anos de idade. Alguns destes textos foram traduzidos para o inglês, o francês e o espanhol. Varga achava que a lógica e as probabilidades deveriam ser ensinadas muito cedo na Escola e em função disso realizou experiências em classes experimentais através de um trabalho junto a uma Comissão para a modernização do Ensino das Matemáticas na Hungria. Com o objetivo de atender a um maior número de professores e de alunos os resultados dessas experiências foram organizados em módulos de modo a integrar com outros assuntos como as frações, a aritmética ou a álgebra. (Nota de autoria de Lucília B. Sanchez).

⁶ PIAGET, Jean, 1978.

⁷ HUIZINGA, Johan, 1971.

⁸ SCHILLER, J.C.F. 1981.

⁹ Estado da Bahia, 1981 e HORTÉLIO, Lydia, 1987.

¹⁰ PIAGET, Jean, 1978.

¹¹ FERNANDES, Florestan, 1963

¹² PETHO, Sandor, (1917-1992). Médico formado em Budapeste (Hungria), psicólogo clínico, professor de Psicologia Profunda no Curso de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da PUC -São Paulo. Professor de Cinesiologia do Sedes Sapientiae de São Paulo.

BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, Gerda. *La Eutonia*. Buenos Aires, Paidós, 1977.
- BAILEY, Alice. *La educacion en la nueva era*. Buenos Aires, Kier, 1978.
- BARHOW, Michel. *O Pensamento de Bergson*. México, Fondo de Cultura Económica, 1968.
- BARTHES, Roland. *Mithologies*, Paris, Seuil, Col. Perres Vives, 1957.
- BLAKE, Willian. *ongs of Innocence. Songs of experience*. Londres, Bosch, 1977.
- BUBER, Martin. *Eu e Tu*, São Paulo, Moraes, 1974.
- CADERNOS IAT. Projeto memória de educação na Bahia, 1920 - 1980; educadores baianos - biografia: Anísio Spinola Teixeira, Isaias Alves de Almeida, Luis Navarro de Britto - Salvador, 1989. (série memória de educação, edição especial).
- CASCUDO, L. C. *Tradição e Ciência do Povo*, São Paulo, Perspectiva, 1978.
- COOMARASWANY, Ananda K. *La filosofía cristiana y oriental del arte*. Barcelona, Esteve Serra, 1981.
- ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- _____. *Mythes rêves et mystères*. Paris, Gallimard, 1987.
- ESTADO DA BAHIA. *Uma experiência em educação*. Salvador, Imprensa Oficial, 1982.
- FERNANDES, Florestan. *A sociologia numa era de revolução social*. Rio de Janeiro, Nacional, 1963.
- FRANZ, Marie Louise Von. *C. G. Jung - A individuação nos contos de fadas*. São Paulo, Paulinas, 1984.
- _____. *C. G. Jung - Seu mito em nossa época*. São Paulo, Cultrix, 1975.
- FREINET C. *La psicologia sensitiva y la educación*. Buenos Aires, Traquel, 1968.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- _____. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- _____. *Alfabetização e Conscientização*. São Paulo, Moraes, 1980.
- HORTELIO, Lydia. *História de uma manhã*. São Paulo, Massao Ohno, 1987.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1971.
- JENSEN, A. D. E. *Mito y culto entre pueblos primitivos*. México, Fondo de Cultura Económica, 1936.
- JUNG, C. G & KERENYI. *L'essence de la mytologie*. Paris, Payot, 1941.
- JUNG C. G. *O Desenvolvimento da Personalidade*. Petrópolis, Vozes, 1981.
- _____. *Problemas Psíquicos del mundo atual*. Venezuela, Monte Ávila, 1932.
- _____. *Psicologia e Educação*. Buenos Aires, Paidós, 1978.
- LEBOYER, Frederick. *Shantalla*. Paris, Seuil, 1974.
- LHÔTE, Jean Marie. *Le symbolisme de Jeux..* Paris, Berg, 1976.

- LUCE, Gay Gaer. *Body Time*. USA, Pantheon Book, 1971.
- MAKARENKO, Anton. *Poemas pedagógicos*. Moscou, Progresso, 1959.
- MINDELL, Arnold. *O corpo Onírico*, São Paulo, Summus, 1989.
- MYERS, Eduard D. *La Educacion en la perspectiva de la historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1960.
- NEWMAN, Erick. *A Criança*. São Paulo, Cultrix, 1980.
- _____. *História da origem da consciência*. São Paulo, Cultrix, 1968.
- NIELL, A. S. *Liberdade sem medo*. São Paulo, IBRASA, 1969.
- PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1940.
- _____. *A tomada de consciência*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1977.
- _____. *O raciocínio da criança*. Rio de Janeiro, Record, 1967.
- _____. *Fazer e compreender*. Colaboração de M. Amann et alii. Tradução de Cristina Larrou de Paula Leite; revisão técnica de Lysandra Maria Castelo Branco. São Paulo, Melhoramentos/Universidade de São Paulo, 1978.
- READ, Herbert. *Educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós, 1973.
- RUBENSTEIN S. L. *Princípios de Psicologia general*. Barcelona, Grijalbo, 1967.
- SANDOR, Pethö. *Técnicas de relaxamento*. São Paulo, Vetor, 1982.
- SANTOS, João dos. *Ensaio sobre Educação I e II*. Lisboa, Livros Horizonte, 1981.
- SCHILLER, J. C. F. *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Buenos Aires, Aguilar, 1981.
- SILVA, G. Agostinho. *Dispersos*. Lisboa, Divisão de Publicações, 1988.
- _____. *Um Fernando Pessoa*. Lisboa, Guimarães, 1968.
- _____. *Educação em Portugal*. Lisboa, Ulmeiro, 1989.
- _____. *Reflexões*. Lisboa, Guimarães, 1968.
- _____. *Sanderson e a Escola de Orendle*. Lisboa, Editorial, 1941.
- _____. *Considerações e outros textos*. Lisboa, Cooperativa Editora e Livreiro, 1988.
- SOUZANELLE, Arnick de. *O simbolismo do corpo humano*. São Paulo, Pensamento, 1989.
- SZILASI, Wilhelm. *Fantasia y conocimiento*. Buenos Aires, Amarratu, 1969.
- VIANNA FILHO, L. *Anísio Teixeira - a polémica da educação*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Seribner, Ellen Souberman,. Tradução: José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. Revisão técnica: José Cipolla Neto. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

