

CRIANÇAS E ESCOLA: O APRENDIZADO COMO AVENTURA (?)

*Myrtes Dias da Cunha**
*Gercina Santana Novais***
*Olenir Maria Mendes****

RESUMO

O propósito desse artigo é discutir sobre o que o aprender de crianças nas escolas podem ensinar para professores/as e pesquisadores/as. Analisamos escritas-desenhos de crianças de terceiros e quartos anos de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental; analisamos aspectos do cotidiano de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental para entender quando a imaginação e o faz de conta apareciam nas atividades escolares, de que maneira eram abordadas pela professora e como eram relacionadas com ensinar-aprender a escrever; apresentamos também parte das análises de uma pesquisa que realizamos numa Escola Municipal de Educação Infantil, principalmente as conclusões relativas a um álbum de fotografias sobre brincadeiras infantis. As produções infantis ensinaram-nos como as crianças são sujeitos de aprendizados importantes e expressaram aspectos diversos de suas vidas, suas dificuldades, seus desejos, suas compreensões e relações, seus modos de apreender o mundo e dele participar: o aprendizado vivido como aventura.

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Ensinar-aprende. Formação de professores

* Doutora em Educação pela Universidade de Campinas. Professora da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: myrtesufu@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: gercinanovais@yahoo.com.br

*** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: olenirmendes@gmail.com

ABSTRACT:

This paper aims to discuss how children's learning process at school can teach teachers and researchers. This work analyzes the writings/drawings of students of third and fourth years in a Public Elementary School and also examines the everyday life aspects of a first year class, in order to understand when imagination and make-believe arise in school activities. The purpose of this study was to investigate how both imagination and make-believe were used by the teacher and how they were related to the process of learning and teaching writing. This study also presents part of a survey conducted in a Public Elementary School, especially the findings related to a photo album of children's games. The children's productions have taught us how children are subjects of an important learning and have expressed different aspects of their lives, their difficulties, their desires, their understandings and relationships, and also their way of perceiving and participating in the world: the learning experience as an adventure.

Keywords: Children. Childhood. Teaching/learning. Teacher training.

Introdução:

Ítaca - Constantin Cavafy (1863-1933)

Quando partires de regresso a Ítaca,
deves orar por uma viagem longa,
plena de aventuras e de experiências.
Ciclopes, Lestrogónios, e mais monstros,
um Poseidon irado - não os temas,
jamaiz encontrarás tais coisas no caminho,
se o teu pensar for puro, e se um sentir sublime
teu corpo toca e o espírito te habita.
Ciclopes, Lestrogónios, e outros monstros,
Poseidon em fúria - nunca encontrarás,
se não é na tua alma que os transportes,
ou ela os não erguer perante ti.
Deves orar por uma viagem longa.
Que sejam muitas as manhãs de Verão,
quando, com que prazer, com que deleite,

entrares em portos jamais antes vistos!
Em colónias fenícias deverás deter-te
para comprar mercadorias raras:
coral e madrepérola, âmbar e marfim,
e perfumes subtis de toda a espécie:
compra desses perfumes quanto possas.
E vai ver as cidades do Egipto,
para aprenderes com os que sabem muito.
Terás sempre Ítaca no teu espírito,
que lá chegar é o teu destino último.
Mas não te apresses nunca na viagem.
É melhor que ela dure muitos anos,
que sejas velho até ao ancorar na ilha,
rico do que foi teu pelo caminho,
e sem esperar que Ítaca te dê riquezas.
Ítaca deu-te essa viagem esplêndida.
Sem Ítaca, não terias partido.
Mas Ítaca não tem mais nada para dar-te.
Por pobre que a descubras, Ítaca não te traiu.
Sábio como és agora, senhor de tanta
experiência,
terás compreendido o sentido de Ítaca.
(O Quarteto de Alexandria; trad. José Paulo Paz)

As seguintes indagações são instigadoras deste texto: o que podemos aprender com o jeito de aprender das crianças com as quais trabalhamos em nossas pesquisas? De que maneira a imaginação, o faz de conta e a realidade aparecem nos textos e nos desenhos de estudantes de terceiros e quartos anos do Ensino Fundamental de escolas públicas e o que eles nos ensinam sobre maneiras de as crianças compreenderem elementos do universo escolar?

Primeiramente, precisamos esclarecer que consideramos o processo de ensinar-aprender, “o tempo de formação” nas considerações de Larrosa (1999), tal como uma viagem:

Porque leva cada um até si mesmo, na formação não se define antecipadamente o resultado. A idéia de formação não se entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo de formação está pensado, melhor dizendo como uma aventura. **E uma aventura é justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar** (LARROSA. 1999: 52, 53, grifos nossos).

É preciso reforçar que não são apenas as crianças que estão se formando, mas professores/as e pesquisadores/as também têm muito que aprender no movimento de ensinar. Nossa formação pode ser comparada a viagens que vão sendo feitas no decorrer de percursos e encontros. Por isto mesmo não há técnica, preparação ou didática que dêem conta sozinhas de todo o processo de ensinar-aprender. Podemos tentar interferir, por exemplo, no processo de aprender das crianças, mas isto não pode ser feito sacrificando a liberdade, a criação, a emoção, os encontros e a cumplicidade dos viajantes (professores/as e estudantes, embora sejam pessoas diferentes, se assemelham nessa condição!). Os encontros podem acontecer, mas, acima de tudo, é preciso reconhecer e acolher o que não se sabe e o imprevisto inerente ao conhecimento e às aventuras da formação. Sendo assim, não é importante apenas o resultado final do trabalho proposto, mas também o dia a dia e as tentativas para aprender. Nossas formações profissionais e pessoais assemelham-se com viagens, envolvem rotina, hábitos, mas também aventuras, desafios, surpresas e descobertas, formação vivida na incerteza e envolvida pela emoção que tais percursos provocam em nós (LAROSSA, 1999).

Ao discutirmos experiências de ensinar-aprender e as possibilidades que se apresentam a nós, professores/as e pesquisadores/as, de aprender com os movimentos infantis no espaço-tempo da sala de aula, lembramos do poema em epígrafe, que sempre nos inspirou. Tal poesia instiga-nos à reflexão sobre o desafio e a aventura da humanização, ali metaforizada na história mitológica, representação da vida de todas as pessoas e de maneira particular da vida das crianças. Vidas metaforizadas em viagens,

reconhecimento da imaginação como recurso privilegiado das viagens e da arte como possibilidade de comunicação sensível.

Nesse sentido, o trabalho com crianças aqui apresentado apóia-se em autores(as) cujas ideias sobre construção de conhecimento partem de uma noção do conhecer como vinculado à invenção e à reinvenção, à presença curiosa do sujeito em face de si e do mundo mediatizado pelas culturas e também ao reconhecimento do homem como produtor de culturas em qualquer fase da vida (VIGOTSKI, 2000, 1998; VYGOTSKY, 1989; FREIRE, 1977, 1980).

Assim, aproximamo-nos de investigações que compreendem a pluralidade das infâncias e optam por uma arquitetura investigativa orientada pelo reconhecimento de que as crianças desenvolvem processos de significação específicos, conferindo particularidades à comunicação e à produção cultural. Nessas investigações, as crianças são escutadas como seres ativos no processo de construção e expressão de conhecimentos sobre si e sobre a realidade (SARMENTO, 2003; MULLER, 2006). Para Sarmiento,

A relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasmam e configuram o real, e da sua utilização criativa, constitui a base das especificidades das culturas infantis. Ora, essa aquisição e aprendizagem é desenvolvida predominantemente nas instituições educacionais (jardins de infância e escolas), tanto quanto nas interações realizadas no espaço doméstico, através da educação familiar. No entanto, seria [...] errôneo supor-se que as culturas da infância exprimem um *déficit linguístico*, a colmatar pela escola. Pelo contrário, elas são a expressão de competências infantis no uso e criação vocabular e semântica. Uma vez mais, é da ordem da diferença (do uso da linguagem) e não do *déficit* que se trata (SARMENTO. 2003; 4).

Concordamos com Sarmiento (2003) quando analisa que, frequentemente, as culturas infantis são produzidas num movimento de oposição e resistência a projetos educacionais. A nossa convicção é a de que esse modo de compreender a infância e, por conseguinte, as possibilidades

de investigar com as crianças também pode favorecer o aprender dos/as pesquisadores/as, colaborando para romper o engessamento das formas de apreensão e construção da realidade, o automatismo dos modos de investigar e escrever sobre pessoas.

Desse modo, ao reconhecermos os gestos figurados ou expressivos das crianças e as palavras ditas ou escritas, talvez tenhamos a oportunidade de modificar nossas formas de comunicação como professores/as e pesquisadores/as e o trabalho educativo que realizamos. Foi assim então que trabalhamos com crianças dos anos iniciais de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada numa área urbana composta por bairros habitados predominantemente por pessoas de baixa renda¹, pobres ou extremamente pobres.

O encontro com as crianças

Desde o ano de 2010, nosso grupo de estudos e pesquisa em educação e culturas populares - um grupo interdisciplinar que conta a participação de professores/as e estudantes oriundos(as) dos cursos de Pedagogia, Geografia, História, Matemática, Artes Cênicas, Psicologia e com professoras de Ensino Fundamental e Médio das redes estadual e municipal - atua na zona leste da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, em instituições que atendem a população de baixa renda residentes nos bairros da região.

¹ “A definição de baixa renda, em todo o mundo, ainda apresenta grandes diferenças no que tange a renda dessa população. De acordo com Prahalad e Hart (PRAHALAD; HART, 2002; PRAHALAD, 2005), deve-se considerar como baixa renda pessoas que vivem com menos de US\$2 por dia, enquanto quem vive com menos de US\$1 por dia é considerado como uma pessoa extremamente pobre. Entretanto, uma definição mais abrangente tem sido utilizada nos estudos sobre baixa renda, os quais consideram pertencentes a esse grupo quem vive com menos de US\$8 por dia, de acordo com a UNDP (United Nations Development Programme). Essa mesma indefinição pode ser estendida para o Brasil, que ainda apresenta grandes divergências em relação à determinação das classes sociais que podem ser incluídas no grupo denominado baixa renda. [...] Importante ressaltar que definir baixa renda não depende apenas da determinação de quantos dólares as pessoas ganham por dia, mas também o estilo de vida que levam. Por isso, a relevância de entender os valores e o comportamento desta população.” Disponível em [HTTP://www.eaesp.fgv.br/subportais/CRV/GERAL/ProgramaBaixaRenda-DEFINIÇÃODEBAIXARENDA-FINALx.pdf](http://www.eaesp.fgv.br/subportais/CRV/GERAL/ProgramaBaixaRenda-DEFINIÇÃODEBAIXARENDA-FINALx.pdf), acessado em 27 de junho de 2012.

Nesse contexto, temos desenvolvido ações de pesquisa e extensão - entre outras²: assessoria para as professores/as do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; curso preparatório para o vestibular para jovens oriundos de famílias de baixa renda e/ou trabalhadores; atividades educativas e artísticas com crianças; investigações sobre escola em tempo integral e educação integral; oficinas de imagem e animação realizadas com as crianças na escola; estudos sobre imaginação e faz de conta e aprendizado da escrita. As atividades desenvolvidas com as crianças centralizam-se, no presente, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. As atividades do grupo são viabilizadas pela organização de professores/as e estudantes em subgrupos. O subgrupo que desenvolveu as atividades aqui relatadas, em 2011, contava com uma professora orientadora, três estudantes bolsistas de iniciação científica e três mestrandos.

As reflexões que apresentamos no presente artigo iniciaram-se com a realização de uma atividade que partiu do convite de uma supervisora de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada na zona leste de Uberlândia, Minas Gerais, para participarmos de um Café Literário com seus estudantes. Durante uma semana, no mês de setembro de 2011, crianças dos terceiros e quartos anos do Ensino Fundamental participaram de atividades relacionadas com a literatura - por exemplo, contação de histórias, declamação de poesias e apresentação de teatro. Naquela oportunidade, de acordo com o convite que aceitamos, algumas pessoas de nosso grupo se envolveram com a promoção de uma peça de teatro: uma adaptação da *Odisseia*³ feita pelo Grupo Teatro Trupe de Truões, sendo atores desta peça estudantes de uma outra escola pública da cidade.

Neste texto, apresentamos resultados de atividades que desenvolvemos com crianças no espaço-tempo da escola acima mencionada e em outra escola municipal de educação infantil. O primeiro trabalho com crianças a ser analisado foi o que resultou na produção de escritas-

² Com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG)

³ *Odisseia* é um dos principais poemas épicos da Grécia Antiga, cuja autoria é atribuída a Homero. O poema relata o regresso de Odiseu ou Ulisses a Ítaca, sua terra natal, que durou 17 anos, depois de ter lutado durante uma década na Guerra de Tróia.

desenhos⁴. O processo de criação e as produções infantis apresentadas confirmaram as crianças como sujeitos de aprendizados importantes e diversos e mostraram-nos seus movimentos autorais em torno das questões que lhes foram propostas pelas pesquisadoras. Esse trabalho iniciou-se com um pedido para que elas imaginassem viagens importantes que tivessem feito ou que gostariam de fazer, assim como fora a aventura de Ulisses. Foi sugerido a elas que as histórias fossem feitas no formato de quadrinhos. Uma das questões importantes suscitadas pelas produções infantis é que todas crianças fizeram histórias próprias, diferentes do que lhe havíamos solicitado. Ao contrário de enxergar erros encontramos nessas produções infantis formas ricas e singulares de entendimento sobre a realidade, modos singulares de se apropriarem daquilo que lhes fora pedido, demonstrações sensíveis da imaginação, de desejos e de (in)compreensões.

Como já dissemos antes, propusemos aos/às estudantes de duas turmas de terceiro ano, com faixa etária entre oito e nove anos (quarenta e oito estudantes), e três turmas de quarto ano, com faixa etária entre nove e dez anos (aproximadamente setenta e sete estudantes), que fizessem, com a nossa ajuda, histórias em quadrinhos. Foi sugerido que narrassem viagens importantes que tivessem feito ou que pretendessem fazer, assim como foram a aventura de Ulisses, personagem central da Odisséia de Homero e o espetáculo de teatro que alguns assistiram antes da atividade e que outros veriam depois. Nosso interesse era conhecer o que diriam, escreveriam e desenhariam, pela imaginação e conhecimentos que expressassem.

Com base em Vygotsky (1989, 2000), podemos compreender que ações de imaginar, escrever e desenhar são práticas complexas, relacionadas com um funcionamento tipicamente humano e cultural, que envolve raciocínio, atenção, memória, dentre outras funções. Tais ações requerem aprendizado e constituem-se em momentos de expressão das pessoas e possibilidades de comunicação com outros. Imaginar, para nós, é uma das atividades básicas do ser humano, que está diretamente conectada com a história, a cultura e o contexto social das pessoas. Sarmento (2003, p. 14) nos ajuda a compreender que:

⁴ Escrita-desenho, poderia ser também desenho-escrita, foi o termo encontrado por nós para denominar a produção das crianças a partir do que lhes foi solicitado.

O imaginário infantil, de acordo com a perspectiva que temos vindo a desenvolver sobre as culturas infantis, corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças. Com efeito, a imaginação do real é fundacional do seu modo de inteligibilidade. As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente, a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo em que as situações que imaginam lhes permitem compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista até incorporarem como experiência vivida e interpretada.

Apoiadas nas ideias expostas sobre as culturas infantis e o imaginário infantil, envolvemo-nos com a produção das escritas-desenhos, durante um período de aproximadamente duas horas, na semana do Café Literário, com cada uma das cinco turmas. Para cada uma dessas turmas, com as quais trabalhamos durante aproximadamente cem minutos, solicitamos o seguinte: imaginem viagens que já tenham feito e que gostariam de fazer, para onde foram ou iriam? Como foram ou iriam para os lugares escolhidos? Com quem foram ou iriam? Onde ficaram ou ficariam? Quais atividades realizaram ou realizariam enquanto estivessem viajando? Quanto tempo ficaram ou ficariam em cada lugar visitado? Nos lugares visitados o que encontraram ou poderiam encontrar de legal? Houve ou haveria alguma dificuldade para chegar aos destinos? Quais? Trouxeram ou trariam consigo alguma coisa da viagem? O que? Para quem trouxeram ou trariam presentes? Com essas perguntas, pretendíamos instigar a imaginação das crianças e pedimos a elas que registrassem suas produções em folhas brancas de papel A4 em formato de quadrinhos, o que requereu delas, entre outras atividades, que fossem capazes de criar ou relembrar histórias e que as registrassem por meio de desenhos e escritas numa organização e sequência próprias aos quadrinhos.

Para realizarmos essa atividade, levamos apenas gibis da Turma da Mônica, folhas de papel branco, lápis de cor, giz de cera, cola e tesoura. A professora regente permaneceu na sala de aula e às vezes interferia para manter as crianças sentadas em suas carteiras. Assim que chegamos às salas de aula e nos encontramos com as crianças, constatamos que o planejado ficava muito diferente ali, pois grande parte das crianças, nos

primeiros momentos de nossos encontros, não realizava a atividade. A leitura imediata que fizemos desses comportamentos foi que muitas delas não sabiam o que fazer, mesmo depois de fornecermos explicações que julgávamos importantes sobre a tarefa proposta. Uma outra explicação possível para o acontecido é que algumas crianças não se animaram de imediato com a proposta porque, numa semana em que participavam de contação de histórias e que não permaneceriam na sala para ter aulas, ali estavam pessoas pedindo para elas escreverem e desenharem, atividades rotineiras e muitas vezes consideradas por elas como tediosas e sem sentido. Constatamos também que algumas crianças tentavam realizar o que lhes foi solicitado, mas de um jeito próprio. Depois percebemos que também poderíamos entender os diferentes comportamentos apresentados como ações que se configuram num entrecruzamento de culturas infantis e da cultura escolar. Por isso, pudemos enxergar as ações das crianças naquela ocasião como possibilidades de resistência a uma proposta incomum e às pesquisadoras, pessoas com as quais conviviam fora da sala de aula, mas também como diferentes modos de se colocar como protagonistas.

Realizamos as atividades com as turmas, pedimos às crianças que nos doassem seus trabalhos. É importante dizer que todas elas nos entregaram o que haviam produzido sem perguntar o porquê de tal doação e muitas delas nos entregaram também outros desenhos que produziram durante a atividade. Quando conversamos no subgrupo sobre o realizado, constatamos que havia muito mais para ser discutido e aprendido por nós. Percebemos que não podíamos nos contentar com as primeiras percepções que elaboramos e por isso nos dispusemos a olhar mais, para enxergar além da costumeira avaliação que se costuma fazer nesses casos. As palavras de Clarice Lispector configuraram nosso posicionamento em relação àquelas produções infantis: “Sou grata aos meus olhos que ainda se espantam tanto. Ainda verei muitas coisas” (LISPECTOR, 1978, p. 74). Por isso formulamos questionamentos que aqui começamos a responder: o que podemos aprender com o jeito de aprender das crianças com as quais trabalhamos em nossas pesquisas? De que maneira a imaginação, o faz de conta e a realidade aparecem nos textos e nos desenhos de estudantes de terceiros e quartos anos do Ensino Fundamental de escolas públicas e o que eles nos ensinam sobre maneiras de as crianças compreenderem elementos do universo escolar?

Depois de nossa apresentação e da apresentação da proposta de trabalho, de muitas e permanentes conversas individuais e com pequenos grupos, de um pouco de insistência de nossa parte para que os desanimados escrevessem ou desenhassem algo, as crianças produziram e nos entregaram suas escritas-desenhos.

Foram entregues noventa e oito escritas-desenhos de um total de cento e vinte e cinco crianças participantes da atividade. Algumas fizeram o trabalho solicitado junto com um colega e outras não fizeram o que lhes foi pedido. Pelo aspecto quantitativo, podemos dizer que houve um bom envolvimento das crianças com a atividade proposta, que o resultado da atividade foi positivo, porém, quando prestamos atenção nas suas produções, conseguimos enxergar outras sinalizações importantes. Para melhor compreender a situação vivenciada e as produções apresentadas, foi fundamental rememorar que a atividade como resultado pertence mais à cultura dos adultos. O interesse imediato das crianças não foi pela atividade proposta, mas foi por nós pesquisadoras, que, embora lhes pedíssemos que escrevessem e desenhassem, queríamos também conversar com elas e estávamos nelas interessadas, e pelo material que levamos conosco, principalmente a máquina fotográfica e a filmadora.

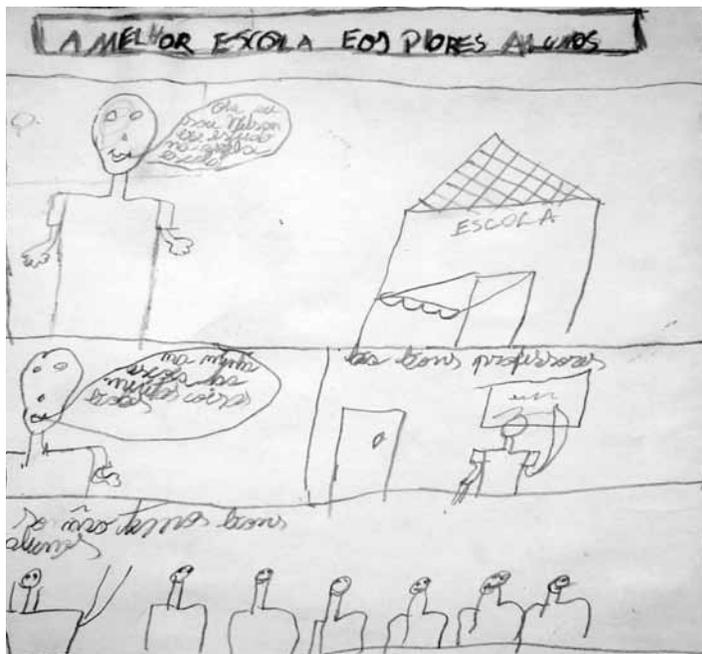
Seguem abaixo alguns exemplos dessas produções que, para nós, pesquisadoras, deveriam ser histórias em quadrinho e que de fato foram outras produções, destacando-se o processo autoral que as crianças realizaram, condição fundamental e fundante do ato de aprender. Quando dissemos que o esperado por nós era a produção de histórias em quadrinhos sobre viagens e aventuras, orientava a nossa solicitação uma definição dessa modalidade textual que considerávamos ser compartilhada por todos/as estudantes e nossa expectativa era a de que ela orientaria a produção das crianças: tema e formato. Não foi isso que aconteceu!

Não nos interessamos em classificar tais escritas-desenho como boas ou inadequadas, portadoras de palavras escritas de maneira ortográfica ou não. Para nós, as produções das crianças expressam aspectos diversos e variados delas mesmas, de suas vidas, de seus desejos, de suas dificuldades, de suas compreensões, de suas relações, de seus modos de apreender o mundo, de aprender sobre ele e dele participar. Por mais que professores/as, nos dias de hoje, admitam a importância do lúdico, das brincadeiras e da linguagem pictórica, por mais que as crianças nas escolas sejam

nomeadas como sujeitos, ainda são tratadas como incompletas, incapazes, dependentes, imaturas e no espaço-tempo da escola prevalece ainda a realização de tarefas que permitem controlar os estudantes de acordo com um modelo de educação disciplinador e uma concepção didatizada do aprendizado.

Vejam os que as crianças produziram:

Figura 1: “A melhor escola e os piores alunos”⁵



Fonte: Escrita-desenho de um estudante no evento da escola

Reconstrução do texto da figura 1: Olá eu sou o Nelson eu estudo naquela escola/na minha escola há muitas coisas boas/há bons professores/só não temos bons alunos.⁶

⁵ Nomeamos as figuras de acordo com os títulos apresentados pelas crianças em suas produções.

⁶ Na reconstrução dos textos aqui apresentados, privilegiamos a apresentação ortográfica normativa das palavras escritas, mesmo nas ocasiões em que os/as estudantes escrevem-nas de maneiras diferentes. Justificamos tal procedimento a fim de preservar uma melhor compreensão, por parte do leitor, do que foi produzido por eles.

Ao olharmos para a escrita-desenho apresentada acima, tendo como referência a própria produção, sem a compararmos com expectativas e formatos pré-estabelecidos pelos adultos, identificamos uma história intitulada “A melhor escola e os piores alunos”, apresentada em uma única folha e com separação, por meio de linhas, dos aspectos abordados. A criança criou um assunto e inventou uma forma sequenciada de organizar seus comentários e utilizou símbolos convencionais das histórias em quadrinhos - por exemplo, os balões que contêm falas dos personagens. Visualizamos que o autor incorpora aspectos de visões presentes nas culturas de adultos, isentando professores/as e responsabilizando estudantes por resultados escolares negativos: “temos bons professores e alunos ruins”. Podemos verificar também que, onde escreve sobre bons professores, desenha um professor escrevendo no quadro e, quando escreve sobre maus/más estudantes, desenha-os/as enfileirados. Tais representações estão muito relacionadas com concepções muito arraigadas em nossa cultura, a do bom professor como transmissor de conhecimentos, o quadro negro, o giz e a sua fala como instrumentos fundamentais do ensino; complementado a idéia anterior, temos que os estudantes devem ser bem comportados e organizados, o enfileiramento de carteiras e de pessoas favoreceria a manutenção de bons comportamentos, para receber o que é dito pelo professor.

A produção de outro estudante, apresentada abaixo, também mostra situações do cotidiano das crianças e de suas experiências escolares.

Figura 2: “O menino sortudo”



Fonte: Escrita-desenho de um estudante no evento da escola

Reconstrução do texto da figura 2: “Paulo você está atrasado de novo para a escola/que nada!/ô menino o seu ônibus já passou/que nada/viu como eu sou sortudo/um/a escola fechou/que nada/viu/um”.

Outras produções referem-se às relações estabelecidas com os pares e às estratégias escolhidas para lidar com conflitos, expressas nas figuras 3 e 4:

Figura 3: “O guerreiro Aquiles”



Fonte: Escrita-desenho de um estudante no evento da escola

Reconstrução do texto da figura 3: “Tróia/eu um guerreiro/ele é tão bonitinho/eu sou bom de espada/ninguém me mata.”

Na figura 3, a criança vale-se de memórias sobre um dos personagens de uma história contada e apresentada no teatro, destacando características de Aquiles, tais como a coragem (*eu [sou?] um guerreiro*), a beleza (*ele é tão bonitinho*), a habilidade de manusear a espada (*eu sou bom de espada*) e evidenciando, por meio dos fatos narrados, sentimentos de empoderamento e de identificação com o herói (*ninguém me mata*).

Vejamos mais uma produção interessante:

Figura 4: “O Príncipe Corajoso”



Fonte: Escrita-desenho de um estudante no evento da escola

Reconstrução do texto da figura 4: “Era uma vez um rei muito maior, mas um dia recebeu uma notícia/ chamem todos os soldados/ Rei tem soldados atacando/ Logo depois/ como/ Rei todos os soldados perderam/O rei estava tão desesperado mas pediu para conversar/ Para que você chamou/Sim/Que tal a gente ser amigo.”

A figura 4 expõe um rei corajoso que, em situação de conflito e com a possibilidade de perder a guerra, propõe conversa e amizade aos seus oponentes; não foge do conflito, mas propõe um fim para a guerra. Aqui é importante ressaltar que é recorrente a divulgação, em diferentes meios de comunicação da cidade, da ideia de que as pessoas que moram nos bairros situados no entorno da escola são violentas, o que se mostra diferente na história apresentada.

Ainda sobre as escritas-desenhos, a seguir, apresentamos outra figura, em que a criança evidencia relações com o outro e o impacto das experiências vividas sobre si e os sentimentos delas decorrentes:

Figura 5: “Pra criar a estorinha”



Fonte: Escrita-desenho de uma estudante no evento da escola

Reconstrução do texto da figura 5: “Sexta-feira faz um ano que meu coração fechou e quem morava dentro dele tirou a chave ele voou/Rei ladrão capitão menino menina macaco simão”

Na figura 5, poderíamos dizer que a autora volta-se para si mesmo. Poderíamos pensar que a resposta dada à atividade proposta foi de uma viagem interior, pois a criança fala de uma situação que a marcou por causa do sofrimento de uma separação, o que demarcou a passagem do tempo (“Sexta-feira faz um ano que meu coração fechou e quem morava dentro dele tirou a chave ele voou”); o que escreve em seguida (“Rei ladrão capitão menino menina macaco Simão”) deixa-nos ainda mais intrigadas, pois nos perguntamos se estaria relacionado com a primeira parte da escrita ou se foi apenas um jogo sonoro de palavras? Também nos perguntamos o porquê de o morador de seu coração ter voado para fora dele. Caso a autora fosse detalhar essa história, poderíamos saber sobre porque quem morava no coração do personagem voou, estaria falando dela mesma ou de outras pessoas? Será mesmo que a infância é um tempo de felicidade e de despreocupação para todas as crianças? Essas e outras tantas perguntas foram suscitadas pelas produções infantis apresentadas. Indagações sobre

jeitos de ser, de produzir e de experimentar a escola que nos fazemos só poderão ser respondidas com o aprofundamento de nossos trabalhos.

Outros encontros

No primeiro semestre de 2011, na mesma Escola, pesquisamos sobre o cotidiano de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, pois queríamos entender quando a imaginação e o faz de conta apareciam nas atividades escolares e de que maneira eles eram abordados pela professora da turma, os estudantes e como tais situações eram relacionadas com o ensinar-aprender a escrever.

Durante a convivência com essa turma, verificamos que a professora pouco propunha atividades que valorizassem a criação das crianças e a expressão de seus jeitos de ser. O tempo na sala de aula apresentou-se rigidamente destinado ao trabalho estrito com os conteúdos curriculares, consonante a uma concepção puramente técnica do aprender a escrever. Pudemos visualizar tal situação a partir da seguinte sequência:

A professora contou a história do Patinho Feio, chamou os meninos para sentarem no chão, próximos dela, e foi mostrando as cenas no livro e contando a história. [...] Cantou a música dos patinhos da Xuxa, foi colando os patinhos no quadro e cantando: cinco patinhos foram passear... [...] Depois desse momento, os alunos voltaram a se sentarem nas cadeiras, em duplas. A professora entregou atividades. Na atividade proposta, o aluno tem que recortar letras de uma folha com 3 conjuntos de alfabetos, deve recortar as letras para formas as palavras patinho e pintinho. Antes ela escreveu as palavras no quadro com a ajuda de todos. Durante as atividades, ajudei alguns dos alunos com dificuldade de formar sílabas e as palavras. (Nota de Campo⁷ - 23/05/2011)

A professora inicia a aula com a formação de uma história coletiva no quadro. Começa falando que a história é sobre um peixinho (família

⁷ As observações na Escola e a escrita das Notas de Campo correspondentes foram realizadas por uma aluna do Curso de Pedagogia, bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

do P). Ela escreve no quadro e pede para que não copiem. Quando termina, ela distribui uma folha dobrada ao meio e pede para que desenhem de um lado sobre a história e ela trará a história digitada para colar na outra parte. Feito isso, ela representa no quadro negro a cruzadinha que irá distribuir. A professora fala de cada desenho e sua escrita, depois entrega as folhas. Na folha de exercícios que os alunos recebem, têm desenhos de animais e os espaços para serem preenchidos com seus respectivos nomes. Alguns têm dificuldades para identificar os desenhos, por exemplo, um confunde paca com rato. Eu também ajudo alguns a completarem. Após esta atividade, a professora coloca uma música que fala de bruxa, príncipe e chama alguns alunos para representarem como “teatro” os personagens que vão aparecendo na música. (Nota de Campo - 30/05/2011)

A professora distribui uma atividade dos três porquinhos, ela fala que já havia trabalhado a história. Distribui uma atividade em que pede para preencher com os nomes dos porquinhos: Linguicinha, Salsicha e Torresmo. Na folha de exercícios, aparece uma característica do porquinho e um espaço para que o aluno complete com um dos três nomes. [...] Depois do recreio, ela distribui uma atividade de desenho, no entanto, a supervisora chama para irem à biblioteca, onde terão uma aula sobre famílias. Na aula na biblioteca, a supervisora apresenta fotos e comenta sobre as diferentes culturas, costumes e diversidade de famílias. [...] Voltamos para a sala, já com poucos minutos para a saída, a professora coloca músicas para dançarem, músicas que pedem movimentos das partes do corpo. (Nota de Campo - 13/07/2011)

A partir dos excertos de Notas apresentados anteriormente, podemos visualizar concepções de lúdico, de criança e de ensinar-aprender expressas na prática educativa. Encontramos um conceito de lúdico que se restringe às propostas da docente - por exemplo: música previamente escolhida, recortar de letras pré-determinadas, desenhos prontos, histórias escolhidas a partir de letras do alfabeto ou famílias silábicas a serem ensinadas etc. São atividades em que as crianças não têm liberdade para escolher ou sugerir assuntos ou ações que lhes sejam importantes. A imagem de criança que ali se projeta é a de alguém que não sabe e que

precisa de outrem que pense por ela e que determine o que deve ser feito de modo padronizado por todos. A professora que aparece ali é alguém superior às crianças, pessoa que faz para elas, por elas e muito pouco com elas. Assim, o ensinar-aprender deixa de ser uma relação. Embora estejam numa mesma sala de aula, o que marca a relação desses sujeitos é a distância, o desconhecimento, a solidão e o desencontro. Com a melhor das intenções, adultos pensam pelas crianças, fazem por elas, de acordo com uma imagem de criança desconectada com o que esses sujeitos sentem, pensam, dizem, fazem e necessitam.

Para a continuidade à nossa discussão, também gostaríamos de comentar sobre outras imagens que nos ficaram: um álbum de fotografias produzido por nós. Nesse álbum, denominado “O melhor da escola são as crianças”, apresentamos imagens produzidas no âmbito de um projeto de extensão com interface com a pesquisa, financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), denominado *O lúdico como espaço de aprendizagens para professores e crianças da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental* e desenvolvido no período de outubro de 2008 a janeiro de 2011, em outra Escola Municipal de Educação Infantil de nossa cidade.

As fotografias em questão enfatizaram as atividades infantis desenvolvidas, principalmente as brincadeiras que desenvolviam, demonstraram o quanto as crianças são ativas, que tentam aproveitar momentos escolares para brincar, que realizam atividades de um jeito próprio, que tentam praticar o que lhes é pedido com sentido e sentimento e que suas muitas invenções na escola se apresentam como brinquedos e brincadeiras. As fotos selecionadas, a sequência em que foram apresentadas e a música que as acompanha foram escolhidas por nós com o intuito de reunir os melhores momentos, de maior alegria, para as crianças. Uma das características comuns entre as fotos selecionadas, sem que tivéssemos tal intenção explícita e consciente, é o fato que somente aparecem crianças nas brincadeiras realizadas, não há professores/as junto com elas, embora tenhamos feito todas aquelas fotos em períodos de funcionamento normal da escola. Nosso foco inicial na pesquisa foi o de registrar atividades infantis, principalmente brincadeiras, e como se organizavam nas perspectivas infantis; é verdade que naqueles momentos em que fotografávamos

não havia um interesse em focar os docentes, porém não os excluímos intencionalmente, mas eles não apareceram. O que pensar sobre isso?

Verificamos que as brincadeiras e os jogos são considerados muitas vezes, desde a educação infantil, como momentos em que professores/as podem descansar ou realizar outras atividades, o máximo de participação de adultos que acontece nesses momentos reduz-se a vigiar as crianças para que não briguem e nem se machuquem. Não se trata aqui de preconizar a interferência do adulto na brincadeira da criança para torná-la mais educativa, mas, considerando que o faz de conta, as brincadeiras e os jogos são atividades tipicamente infantis - embora não sejam exclusivas às crianças - que conectam os pequenos ao espaço-tempo em que vivem, ensinando-lhes sobre as pessoas, as relações, enfim, sobre o mundo em que vivem e requerendo deles uma participação ativa como sujeitos, há que se reconhecer nesses processos a experimentação e o aprendizado de experiências, (re)construção de culturas infantis e constituição de sujeitos e, por isto mesmo, espaço-tempo de aprendizado do professor sobre como ensinar. Quando o professor deixa de participar desse movimento, por qualquer motivo que seja, perde a preciosa possibilidade de trabalhar com as crianças. Nesse ponto, o ensinar-aprender perde seu caráter de aventura e torna-se mesmice, repetição e desinteresse.

A princípio, nós, pesquisadoras, apenas realizávamos atividades de alguns de nossos projetos - participar de um Café Literário ou observar e entender como apareciam a imaginação e o faz de conta infantis na Educação Infantil na ótica das crianças ou em um primeiro ano do Ensino Fundamental, onde buscamos entender como a imaginação e faz de conta eram trabalhados pela professora; porém, ao analisar os registros dessas atividades, analisar as produções infantis e as imagens produzidas nessas oportunidades, verificamos que, se ficássemos restritas aos objetivos estritos de cada projeto, estaríamos perdendo a oportunidade de nos envolver com um questionamento fundamental para o nosso trabalho como um todo: o que podemos aprender com o aprender das crianças com as quais trabalhamos em nossas pesquisas?

Em todas as experiências aqui apresentadas que realizamos junto com as crianças, elas nos ensinaram que, em que pese os problemas da educação e da escola brasileiras atuais, elas estiveram presentes naquilo que faziam, buscando realizar o que lhes era pedido, tentavam realizar

a tarefa mesmo quando também diziam não saber o que fazer e também estavam aprendendo quando faziam o que lhes era solicitado de modos diferentes dos que lhe havíamos pedido. É fazendo com as crianças que nós, professoras e pesquisadoras, podemos aprender sobre elas e sobre o trabalho educativo. Além de conteúdos e de metodologias de ensino, nós poderíamos estar abertos(as) para aprender sobre o que surge a todo o momento na escola: diferenças entre pessoas e jeitos distintos de fazer. Dessa situação se desdobram outras tantas perguntas e possibilidades de ação na pesquisa e na formação de profissionais para a educação: estamos nós professores/as preparados para isso? Como os cursos de licenciatura, especialmente o curso de Pedagogia, podem favorecer esse tipo de aprendizado sobre as crianças e suas culturas na formação do/a professor/a?

Quanto a outra pergunta que apresentamos - de que maneira a imaginação e o faz de conta aparecem nas narrativas e nos desenhos de estudantes do ensino fundamental de escolas públicas e os(as) ajudam na (re)invenção de si e nos modos de abordar e modificar a realidade? -, podemos dizer que, nas escritas-desenhos produzidas, a função de imaginar e o faz de conta, como uma de suas ações fundamentais, se fazem presentes e, para nós, apresentam-se como componentes essenciais do aprendizado infantil.

Não pretendemos articular aqui uma posição simplificadora em que sinalizar possibilidades de aprendizado para professoras e pesquisadoras implique em idealizar crianças como portadoras de verdades inocentes, absolutas, oprimidas e inquestionáveis e, por isto mesmo, melhor do que as defendidas pela escola. O esforço de analisar as situações aqui apresentadas concentra-se em um movimento que compreende a infância como construção social. A criança, assim como qualquer outro sujeito ou categoria, como “uma variável da análise social, a ser analisada em conjunto com outras”, e que

as crianças devem ser consideradas como partes ativas na determinação de suas vidas e das vidas daqueles que estão ao seu redor. [...] Assim, as relações entre adultos e crianças podem ser descritas como uma forma de **interação**, na qual os pequenos têm cultura própria ou sucessão delas (HEYWOOD. 2004: 12,13, grifos nossos).

Sarmiento (2003) também nos ajuda a compreender o conjunto de elementos que compõem as produções infantis, seus significados e sentidos, considerando que “as culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra, das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares” (p. 7 - 8).

Visualizamos em todas as produções infantis aqui apresentadas problemas ortográficos e sintáticos e entendemos que tais problemas podem e devem ser superados no processo de ensinar-aprender, por exemplo, esclarecendo às crianças sobre regras da língua portuguesa e promovendo oportunidades significativas de praticá-la; mas tais produções também trazem outras informações importantes. Por exemplo, alguns deram títulos para suas produções sem que tivéssemos solicitado, sinal de aprendizado realizado, possibilidades de ensino, indicação de interação com o conhecimento. Não falaram de viagens do jeito que pensávamos que fossem fazer, por exemplo, apresentar lugares reais e/ou imaginários para os quais elas já tivessem viajado e/ou que gostariam de viajar, falaram da escola (figuras 1 e 2) e de pessoas (figuras 2, 3, 4 e 5). Todas tentaram fazer semelhante ao que viram nos gibis, inclusive porque nós, pesquisadoras, havíamos levado como exemplo do que poderia ser feito. Mesmo que ali estivessem crianças que estavam observando de maneira mais sistemática tal produção pela primeira vez, em todas as produções apresentadas há tentativas de escrita, de escrever-desenhar no formato sugerido (sequenciando a história e relacionando-a com desenhos, tentando estabelecer relações complementares entre escrita e desenho), com tentativas de criar quadrinhos, que nas produções aparecem como linhas, na figura 1, ou até mesmo como quadrinhos, nas figuras 2 e 3. Utilizam, com exceção da figura 5, sinais típicos dos quadrinhos, por exemplo balões em que aparecem falas dos personagens. Também não esperávamos que falassem da escola, mesmo levando em consideração que realizávamos a atividade nesse local; mas, para nossa surpresa, elas falaram desse lugar e o fizeram de uma maneira muito interessante - por exemplo nas figuras 1 e 2. Na figura 1, a criança escreve: *Olá eu sou o Nelson eu estudo naquela escola/na minha escola há muitas coisas boas/há bons professores/só não temos bons alunos*. Alguns professores/as acreditam que o maior problema

da escola são os estudantes, mas como entender tal situação quando as palavras são apresentadas por uma criança? Por que um estudante, uma criança, escreve-desenha assim? Em que medida a realidade vivenciada corresponde a essa produção? Por que escreve que os estudantes não são bons? É possível que uma escola e os professores/as sejam bons, se os estudantes são ruins? O que são estudantes ruins?

Na figura 2, a criança escreve: *Paulo você está atrasado de novo para a escola/que nada!/ô menino o seu ônibus já passou/que nada/viu como eu sou sortudo/um/a escola fechou/que nada/viu/um*. Apresenta-se aqui um herói, uma pessoa comum, que poderia ser o próprio autor, que enfrenta dificuldades cotidianas daqueles que precisam de transporte coletivo para chegar à escola, dificuldades que se relacionam com o andar de ônibus, mas vence-as e chega até lá, mesmo que atribua tal resultado a uma boa sorte. Relacionando com a proposta inicial do trabalho, podemos dizer que a aventura aqui narrada é a de chegar à escola, mas não somente. Não nos esquecemos que, para muitos brasileiros, chegar à escola e ali efetivamente aprender continua sendo um empreendimento quase impossível. Sabemos que, em termos estatísticos, temos hoje uma quase universalização de matrículas no Ensino Fundamental. Segundo o Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (2012), nos anos de 2007 a 2010, teríamos 96% das crianças brasileiras matriculadas em escolas. De acordo com esses dados, poderíamos considerar que o ingresso nas escolas de Ensino Fundamental deixa de ser um dos maiores problemas da educação, mas a permanência dos estudantes na escola, a qualidade do ensino oferecido, principalmente no caso das crianças pobres e a conclusão de cada nível de ensino também se apresentam como problemas sérios a serem resolvidos. Muitas vezes, a escola brasileira torna-se uma escola pobre para os pobres (ARROYO. 2007). Poderíamos relacionar a produção apresentada na figura 2 com tal realidade? O aprender e as experiências escolares podem ser vividos como uma grande aventura? Que tipo de aventura nossas crianças têm vivido nas escolas brasileiras? As aventuras vividas por elas nas escolas têm propiciado que tipo de aprendizado?

Não podemos e não pretendemos esgotar aqui as possibilidades de aprender com as crianças. Quisemos apenas nos aproximar das crianças e de suas relações com o aprender na escola, de modo a incorporar tais

ensinamentos no trabalho que realizamos como professoras e pesquisadoras. Até mesmo em relação às produções aqui apresentadas, há dimensões que podem ser mais bem exploradas: entre outras, a relação entre as produções e o gênero, a utilização ou não de cores nas escritas-desenhos e a relação entre imagens e o texto produzido - por exemplo. Na figura 5, há dois blocos de escrita - o primeiro: *sexta-feira faz um ano que meu coração fechou e quem morava dentro dele tirou a chave ele voou*; e o segundo: *Rei ladrão capitão menino menina macaco Simão*. Não há nada que explicita ligações entre esse dois blocos de escrita, mas a figura com asas e com auréola, que foi desenhada em meio ao que aparenta serem nuvens, poderia nos indicar que a separação e o sofrimento indicado na escrita devem-se à morte de alguém. O desafio de aprender com as crianças significa tornarmo-nos professores/as e pesquisadores/as e também poder lhes dar o que precisam para se tornarem o que podem ser.

Palavras Finais

O que nós professores/as e pesquisadores/as realmente sabemos sobre o aprender das crianças? O que temos a dizer sobre seus Aquiles e outros heróis, suas viagens, traços e traçados interessantes, histórias bacanas, histórias-vidas/vidas-histórias e das crianças quando se apresentam por elas mesmas? Como podemos conviver com elas? Seria possível desejar e construir outras maneiras de ensinar-aprender na escola? É possível construir pontos de encontros entre adultos e crianças? Como?

O que produzimos aqui são algumas anotações de viagens em andamento. Buscamos o encontro com as crianças, pois verificamos que respostas para os desafios do ensinar-aprender na Educação Infantil e nos anos iniciais da escola Ensino Fundamental podem ser produzidas no cruzamento de rotas de professores/as com seus estudantes. As escritas-desenhos e a convivência com as crianças comprovam que elas têm uma grande capacidade de compreender o que está a sua volta e de produzir conhecimentos, além de mostrar o nosso desconhecimento sobre tais experiências.

Parece-nos que ensinar-aprender depende do estabelecimento de uma relação entre professor(a) e aluno(a). Tal relação é quase inexistente.

Até porque as condições de trabalho docente são muito precárias. Na escola em que trabalhamos com o Café Literário, todas as cinco salas de aula possuíam uma média de vinte e cinco estudantes

frequentes por turma. Todas as professoras eram contratadas em caráter temporário e dobravam turno para completar o salário recebido, sem tempo para estudar, planejar e avaliar o trabalho educativo. Por isto mesmo, podemos dizer que as professoras desconheciam seus estudantes e realizavam um trabalho padronizado. Em grande parte das ocasiões, o que requeriam das crianças era obediência, pouca criatividade, quase nenhuma produção autoral. De certo modo, as crianças eram consideradas sujeitos apenas no discurso.

As escritas-desenhos aqui apresentadas exemplificam, ao contrário do que tem sido vivido nas escolas, que as crianças são criativas, imaginativas, com grande capacidade de observação e criação. Suas produções demonstram capacidade de raciocinar, de escrever, de desenhar, de realizar um trabalho autoral com beleza, sensibilidade, senso crítico, ironia e tantas outras qualidades que perpassam nossas produções e que atestam capacidade para aprender. Já dissemos antes que nas produções infantis apresentadas encontramos problemas ortográficos e de composição de textos, entretanto, reafirmamos aqui que tais características confirmam para nós o que a escola e os/as professores/as poderiam trabalhar. Aproximarmo-nos das crianças, das/os professores/as e das escolas que conseguirem aceitar parcerias, para ajudar a construir um trabalho educativo com as crianças, os/as professores/as, as escolas e conosco (nós, professores/as e pesquisadores/as), é uma possibilidade importante neste momento.

Referências

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente*. Trad.: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAROSSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad.: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LISPECTOR, Clarice. *Um Sopro de Vida* (pulsações). Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1978.
- MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 27, n. 95, p. 553-573, 2006.
- SARMENTO, Manuel J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.
- UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Criança. *Situação Mundial da Infância 2012*. Crianças em um Mundo Urbano. Todos juntos pelas crianças, fevereiro de 2012, disponível em www.childinfo.org/socw2012, acessado em 27 de julho de 2012.
- VIGOTSKI, Lev Seminovich. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância; Pensamento e palavra. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2000, p 241- 394; 395- 489.
- _____. *O desenvolvimento psicológico na infância*; tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Seminovich. *A Formação Social da Mente*. Trad.: Michael Cole e outros. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

Data de registro: 31/07/2012

Data de aceite: 17/10/2012

