

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção

Manoel dos Santos Gomes

**A utilização do vídeo no processo de ensino/aprendizagem na
Educação Infantil: um olhar Vigotskiano.**

Dissertação de Mestrado

Florianópolis

2003

Manoel dos Santos Gomes

A UTILIZAÇÃO DO VÍDEO NO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR
VIGOTSKIANO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação
em Engenharia de Produção da Universidade Federal de
Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do
grau de Mestre em Engenharia de Produção

Orientadora: Prof^a Dulce Márcia Cruz, Dr^a

Florianópolis

2003

370
G633u

Gomes, Manoel dos Santos

A utilização do vídeo no processo ensino/aprendizagem na educação infantil: um olhar vigotskiano / Manoel dos Santos Gomes; orientado por Dulce Márcia Cruz. - Florianópolis, 2003.
128 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

1. Vídeo. 2. Aprendizagem. 3. Desenvolvimento. 4. Jogo.
5. Vigotski I. Cruz, Dulce Márcia. II. Título.

CDD

Bibliotecária responsável: Eva M. Seitz – CRB-14/719

Manoel dos Santos Gomes

A UTILIZAÇÃO DO VÍDEO NO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR
VIGOTSKIANO.

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Mestre em
Engenharia de Produção no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 24 de setembro de 2003

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.
Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA

Profª Cristiane Tramonte. V. de Souza, Drª
UFSC

Profª Dulce Márcia Cruz, Drª
Orientadora
UFSC

Profª Marialice Moraes, Msc.
UFSC

Prof. Fernando Simão Vugman, Dr.
UFSC

A Isabele e Manuela porque são singulares

Agradecimentos

As crianças (Anderson, Cristiele, Ediane, Jeiel, Joadson, Leandro, Luane, Mateus, Mirela, Samuel, Vanessa, Wallace) por terem dado significado com seus sorrisos, gritos, saltos, corridas, jogos, brinquedos e brincadeiras às páginas que seguem.

A Lusimary de Gouvêa pessoa “ausente”, mas presente em cada página, contribuindo com sua fraterna generosidade na “corrida” pelas bibliografias, lá em Curitiba, para que eu pudesse escrever, em Jequié, You’re my best friend.

A Dulce Márcia pela orientação “ausente”, presente em todos os momentos iluminando o caminho, OBRIGADO POR TUDO.

A Ana Cruz, Diretora da Creche Nossa Senhora de Fátima, por sua generosidade em abrir todas as portas para que a pesquisa se efetivasse, você é muito linda.

Aos amigos Kathia, Katia, Welington e Onildo: “eu não vou entrar em suas lógicas conceituais pré-estabelecidas”!

A Isabele Pires Santos pela cumplicidade e gentileza e, acima de tudo, por seu olhar arguto de quem vê a Educação como direito da humanidade.

A Rita Roxané e Itamar de Sousa pelo privilégio de tê-los conhecido e termos trabalhado juntos, obrigado por estarem no mundo e serem pessoas de pura luminosidade, vocês estão presentes em cada caractere deste trabalho.

A Manuela Cássia por fazer parte de cada milímetro da minha pele, de cada gota do meu sangue, você é a minha obra-prima.

A Rita de Cássia Silveira por ser um elo fundamental nesta trajetória.

“Antes de existir computador existia a tevê, antes de existir a tevê existia luz elétrica
Antes de existir luz elétrica existia bicicleta, antes de existir bicicleta existia enciclopédia
Antes de existir enciclopédia existia alfabeto, antes de existir alfabeto existia a voz
Antes de existir a voz existia o silêncio, foi a primeira coisa que existiu
Um silêncio que ninguém ouviu.”

(Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown)

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominados pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através de constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotskii, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre as pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras do mundo transformam-se em um processo intrapsíquico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza.

(A. R. Luria)

RESUMO

GOMES, Manoel dos Santos. **A utilização do vídeo no processo ensino/aprendizagem na educação infantil: um olhar vigotskiano.** 2003. 128f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

Este trabalho é fruto de pesquisa de mestrado realizado no município de Jequié – Bahia, na Creche Nossa Senhora de Fátima, cujo objetivo principal foi verificar quais as contribuições do vídeo no processo ensino/aprendizagem de crianças entre 4 e 6 anos, tendo como arcabouço teórico a Escola de Vigotski. As ações pedagógicas com o vídeo se referenciaram em Ferrés(1996) e Rosado e Romano (1993), e consistiu em gravar as aulas desenvolvidas com as crianças, e reapresentá-las posteriormente como conteúdo temático. Os resultados apontam a probabilidade de utilização do vídeo, associado ao jogo de faz-de-conta, como uma ferramenta metodológica importante nas ações didático-pedagógicas. A pesquisa assinala ainda que é essencial políticas de investimento na formação do professor, tanto inicial, quanto continuada, que lhe proporcione suporte para a utilização das tecnologias audiovisuais no seu fazer pedagógico.

Palavras-chave: Vídeo, Aprendizagem, Desenvolvimento, Jogo, Vigotski

ABSTRACT

GOMES, Manoel dos Santos. **The use of the video in the process instruction/learning in the Infantile Education:** glance Vigotskiano. 2003. 128f. Dissertation (Master's degree in Engineering of Production) - Program of Masters degree in Engineering of Production, UFSC, Florianópolis.

This work is fruit of master's degree research accomplished in the municipal district of Jequié - Bahia, in the Creche Nossa Senhora de Fátima whose main objective went to verify which the contributions of the video in the process teaching/learning of children between 4 and 6 years , tends as theoretical outline the School of Vigotski. The pedagogic actions with the video if referenciam in Ferrés(1996) and Rosado and Romano (1993), and it consisted of recording the classes developed with the children, and to represent them later as thematic content. The results point the probability of use of the video, associated to the do-of-bill game, as an important methodological tool in the didactic-pedagogic actions. The research marks although it is essential political of investment in the teacher's formation, so much initial, as continuous, that it provides him/her support for the use of the audiovisual technologies in yours to do pedagogic.

Words-key: Video, Learning, Development, Game, Vigotski

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| CAIC | Centro de Atendimento Integral à Criança |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| OMEP | Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar |
| PMJ | Prefeitura Municipal de Jequié |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNE | Plano Nacional de Educação |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 Apresentação | 14 |
| 1.2 Contextualização | 15 |
| 1.3 Justificativa e importância do trabalho | 20 |
| 1.4 Objetivos | 22 |
| 1.4.1 Objetivo geral..... | 22 |
| 1.4.2 Objetivos específicos..... | 22 |
| 1.5 Procedimentos metodológicos | 23 |
| 1.6 Hipóteses | 26 |
| 1.7 Estrutura do trabalho | 26 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 28 |
| 2.1 Vigotski: Referencial Teórico/Metodológico | 28 |
| 2.1.1 O jogo sob o olhar da Escola de Vigotski | 30 |
| 2.1.1.1 O jogo de faz-de-conta: instrumento de aprendizagem e desenvolvimento . | 33 |
| 2.1.2 Vigotski: reflexões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento | 37 |
| 2.1.2.1 O desenvolvimento se antecipa à aprendizagem | 37 |
| 2.1.2.2 Desenvolvimento e Aprendizagem são uma identidade | 38 |
| 2.1.2.3 Desenvolvimento e Aprendizagem se combinam | 39 |
| 2.1.2.4 Zona de Desenvolvimento Proximal | 42 |
| 2.1.3 Aspectos históricos da legalidade | 45 |
| 2.2 Mídias audiovisuais na escola | 49 |

| | |
|--|------------|
| 2.2.1 Semiótica e a linguagem dos signos | 54 |
| 2.2.2 Vídeo no espaço escolar: uma inserção possível..... | 60 |
| 2.2.2.1 Vídeo: apêndice ou instrumento de aprendizagem?..... | 61 |
| 2.2.2.2 O vídeo no cotidiano escolar: limites e possibilidades..... | 63 |
| 2.2.2.3 A sistematização das modalidades na utilização do vídeo | 68 |
| 2.3 Creche: análise histórica e práxis pedagógica..... | 74 |
| 2.3.1 Origens da modalidade creche na educação infantil | 74 |
| 2.3.2 Infância e criança: prolegômenos..... | 77 |
| 2.3.3 Tendências pedagógicas da Educação Infantil | 80 |
| 2.3.3.1 Tendência Romântica..... | 82 |
| 2.3.3.2 Tendência Cognitiva | 86 |
| 2.3.3.3 Tendência Crítica..... | 89 |
| 3 ESTUDO DE CASO: CRECHE NOSSA SENHORA DE FÁTIMA | 92 |
| 3.1 Metodologia: descrição da pesquisa..... | 92 |
| 3.2 Situando tempo e espaço | 94 |
| 3.3 Descrição dos resultados da pesquisa | 97 |
| 3.4 Análise dos resultados: para entender as experiências vivenciadas..... | 110 |
| 3.4.1 Respondendo às questões da pesquisa a partir da análise das imagens | 114 |
| 3.4.2 Será possível que o jogo sendo gravado e exibido posteriormente para os mesmos atores possa criar-lhes zonas de desenvolvimento proximal? | 114 |
| 3.4.3 O que as atividades vivenciadas pelas crianças queria lhes ensinar? | 115 |
| 3.4.4 Por que em torno de 15 a 20 minutos as crianças se dispersavam? | 116 |
| 3.4.5 Como avaliar a aprendizagem? | 117 |

| | |
|---|------------|
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES | 119 |
| 4.1 Considerações finais..... | 119 |
| 4.2 Recomendações | 120 |
| REFERÊNCIAS | 121 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

A pesquisa, ora apresentada, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, estando ancorada na linha de pesquisa Mídia e Conhecimento. A construção do referencial da investigação se articulou com a aproximação de duas áreas: a Comunicação, a partir de algumas de suas teorias, cujo sentido foi decodificar as mídias audiovisuais, no caso específico o vídeo, e a Educação referenciada na educação infantil com o olhar voltado para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

A partir dos elementos acima, estabeleceu-se como eixos discursivos: as teorias da comunicação e as inserções midiáticas no cotidiano; a educação infantil focada em ações pedagógicas direcionadas a crianças entre 4 e 6 anos; o vídeo como suporte metodológico das intervenções didático/pedagógicas e mídia responsável pela análise das imagens e o jogo de faz-de-conta (jogo de papéis) estruturado por Vigotski e colaboradores.

Tendo em vista o perfil dos sujeitos que compõem o universo da pesquisa que têm na creche/pré-escola seu espaço de educação formal e a característica da investigação, optou-se pelo Estudo de Caso como procedimento técnico mais apropriado para viabilizar a concretização do trabalho.

O problema da pesquisa se estruturou tendo como base a seguinte questão: Quais as contribuições do vídeo no processo ensino/aprendizagem de crianças entre 4 e 6 anos, na Creche Nossa Senhora de Fátima, à luz da teoria Vigotskiana, em Jequié - Bahia? Sendo o objetivo fundamental da investigação verificar quais as contribuições do vídeo como instrumento metodológico no processo de ensino/aprendizagem de crianças em idade pré-escolar.

A investigação se divide em 6 capítulos desenvolvendo as seguintes temáticas: legislação na educação infantil; percurso histórico e o papel da creche/pré-escola na educação da criança pequena; introdução às teorias da comunicação e as implicações do binômio emissor-receptor; o jogo de faz-de-conta como elemento facilitador nas

articulações das ações docentes, sob a ótica da Escola de Vigotski e o vídeo enquanto tecnologia audiovisual capaz de ser utilizado nas ações didático-pedagógicas, sendo também o instrumento de análise das imagens.

1.2 Contextualização

A realidade da Educação Infantil nos municípios baianos se assemelha, em muitas das suas características, àquela que ocorre no resto do Brasil. Existe um número considerável de professores que trabalha com a criança pequena, na faixa etária entre 0 e 6 anos, cuja formação profissional traz uma série de carências. Entre elas pode-se mencionar a falta de aprofundamento nas diversas correntes que discutem a aprendizagem e o desenvolvimento. Essas matrizes são vistas, muitas das vezes, de forma muito superficial. Autores como Piaget, Vigotski¹ e Wallon entre outros são entendidos como se suas elaborações não trouxessem nuances que as diferenciavam entre si, isso deixa patente um verdadeiro ecletismo epistemológico.

A análise do entendimento dos que militam na área, no que se refere aos autores citados, provoca uma indagação imediata, isto é, como estão sendo elaboradas as ações pedagógicas do processo de aprendizagem da criança pequena se os profissionais que atuam nas creches/pré-escolas têm dificuldades de perceber as diferenças entre as diversas correntes teóricas? Duarte (1999, p. 87) mostra que autores como Grossi e Bordin trazem uma percepção semelhante no que se refere à “confusão epistemológica” anunciada:

Construtivismo pós-piagetiano é um novo e sólido paradigma sobre aprendizagem, o qual acrescenta aos dois pólos clássicos - sujeito e a realidade – em torno dos quais era pensada a construção de saberes e conhecimentos, ‘a fascinação do estar juntos’, isto é, os outros, o grupo e o social. Trata-se, portanto, da junção enriquecedora dos resultados dos estudos de Piaget, com os de Wallon, de Vygotsky, de Paulo Freire, de Sara Pain às contribuições de Marx, Freud e da sociologia, da antropologia, da lingüística contemporâneas.

¹ Há uma profusão de grafias com o nome do autor russo: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski, Vygotsky. Utiliza-se aqui a grafia VIGOTSKI, mas foram preservadas as grafias das bibliografias referenciadas.

Pelo visto, a confusão que perpassa a práxis dos professores não é um movimento acidental, é algo que está inserido numa concepção de educação que propõe a “fusão” dos paradigmas mais distintos.

Em estudo realizado por Gomes (2001, p.3), nas creches no município de Jequié-BA, com o objetivo de verificar como os professores articulavam suas ações didático-pedagógicas, o quadro apresentado foi “de carência quanto ao arcabouço teórico dos profissionais que atuam naquele espaço de educação infantil”.

A situação delineada sobre os elementos que compõem a formação teórico-metodológica dos profissionais que atuam na Educação da criança pequena, no interior da Bahia, mostra um dado que preocupa. Se o docente que atua com o segmento de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos apresenta uma formação que carece de aprofundamento, de um arcabouço teórico que fundamente suas ações didático/pedagógicas, o trabalho realizado por esses docentes não poderá trazer seqüelas na formação da população infantil sob a sua responsabilidade? A identificação dessas condições remete-se para a busca de alternativas que possam proporcionar uma aprendizagem com qualidade social para a criança que está inserida no universo das creches e pré-escolas, é preciso e urgente que este quadro seja alterado.

Por outro lado, se o foco se voltar para o uso das novas tecnologias nas ações docentes com o pré-escolar, as coisas se mostram mais problemáticas ainda, além da precariedade de espaço, de materiais de apoio, não existe nenhum programa que aponte para a utilização de tecnologias audiovisuais no trabalho desenvolvido nas creches.

Uma explicação possível, para entender esta situação, pode estar ligada às ações das políticas públicas que, hoje, estão voltadas, quase que totalmente, para o ensino fundamental, embora no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) esteja escrito que os municípios devem assegurar, além de outros recursos municipais, os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Há que se buscar alternativas não só para a alocação de recursos, criando condições de instrumentalizar o profissional, como também metodologias que possam

contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena. As tecnologias audiovisuais não podem ser esquecidas nestas elaborações metodológicas sob pena de se repetir as carências já percebidas na formação dos professores.

As mídias vêm se inserindo, de forma sistemática, na vida das pessoas, levando para os rincões mais distantes sugestões de consumo, convites voltados para o lazer, propostas de cursos etc. Entre essas mídias, o rádio, a televisão e o vídeo veiculam linguagens que fazem parte do cotidiano de uma parcela significativa da população infantil. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) observou que em 2001, pela primeira vez, o número de moradias com televisão (89%) ultrapassou o de residências com rádios (88%), (IBGE/PNAD, 2001). Esses dados mostram que é preciso buscar meios capazes de dar conta desse excesso de exposição, ou melhor, é preciso pensar metodologias para a aprendizagem da criança pequena associadas a essas mídias; negá-las é retroceder no tempo e no espaço. Contudo, essas metodologias não podem perder vista como a criança se relaciona com o mundo. A teoria Histórico-Cultural, entre outras que discutem aprendizagem e desenvolvimento, constata que a criança na faixa etária entre os 2 e os 7 anos, aproximadamente, estabelece uma relação com o mundo a partir do brinquedo, do jogo, da brincadeira. Vygotsky (1994, p.122) lembra que:

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente nos animais.

Se o brinquedo, como afirma Vigotski, compõe uma das possibilidades de a criança realizar seus desejos, qual das mídias, das citadas anteriormente, podem dar uma contribuição na concretização desses desejos, dessa imaginação? Muitas são as tecnologias capazes de estarem associadas ao processo de ensino-aprendizagem, entre elas, devido ao forte apelo que as imagens audiovisuais provocam na parcela referida da população infantil, o vídeo apresenta características que o apontam como uma mídia com probabilidade de contribuir nas ações em sala de aula. Autores como

Rosado e Romano (1993), Ferrés (1996), Sancho (2001), Pons (2001) anunciam o quanto é persuasiva a mensagem que é transmitida pelos meios audiovisuais, Freinet (apud FERRÉS, 1996, p. 8), diz que:

[...] A imagem é hoje a forma superior de comunicação. E, contrariamente ao que tem acontecido com a escrita e com o livro, que não têm conseguido substituir a linguagem, hoje estamos diante de uma técnica que tende a generalizar a sua supremacia. Já não se trata apenas de uma elite ou uma minoria de privilegiados ou de especialistas que se vê afetada por esse fato, mas da massa do povo, da humanidade, já que serão nações inteiras as que passaram, talvez, da cultura da palavra à cultura da imagem sem passar pela etapa intermediária da escrita e do livro.

O professor Mario Osorio Marques, na introdução do livro de Rosado e Romano, (1993, p.5) - **O vídeo no campo da educação** - traz elementos que confirmam a tese apresentada por Freinet, ao considerar o vídeo como um instrumento que deve superar a condição de mero objeto auxiliar em sala de aula. É preciso utilizá-lo aproveitando todas as suas potencialidades. Nessas condições, deve-se incentivar a inserção de tecnologias em sala de aula que extrapolem o mero efeito decorativo, ou seja:

A linguagem audiovisual na sala de aulas, em especial, o vídeo, graças à sua larga difusão social e seu peculiar contexto de recepção, se constitui não apenas em suporte e instrumento, mas em forma do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o uso do vídeo em sala de aulas não pode ser restrito à função de mero auxiliar de outras atividades, de entretenimento lúdico ou relaxamento de tensões.

A partir dessas interpretações, percebe-se que a imagem provoca no espectador sentimentos que extrapolam as situações cotidianas; quando se fala em criança, sujeito em início de aprendizagem, o que se tem é que ela é bombardeada diuturnamente por um turbilhão de imagens, nas longas horas dedicadas à televisão. Estas imagens, às quais a criança é exposta, têm a força de promover valores e estabelecer atitudes. Existe, então, uma possibilidade de aproximação das imagens para fins pedagógicos, já que as mensagens audiovisuais compõem seu foco de recepção e o sujeito (criança/espectador) já está familiarizado com este tipo de tecnologia.

Existe um estudo semelhante, que deu subsídios para a elaboração deste trabalho, feito por Rocha (2000), na cidade de Campinas. Esta autora, a partir da gravação das imagens, faz um estudo comparativo entre o jogo de papéis (faz-de-conta) e o de jogo de regras, tendo a teoria Histórico-Cultural como referência. A diferença fundamental

entre os dois trabalhos é que Rocha utiliza o vídeo apenas como instrumento analítico, enquanto que aqui ele é, também, um instrumento metodológico.

A questão colocada a partir de então é: qual seria a relevância em se construir estudo dessa natureza? Que contribuição efetiva uma pesquisa como essa pode trazer para a Educação Infantil ampliando possivelmente a discussão sobre a temática?

A Teoria Histórico-Cultural tem suas origens na primeira metade do século XX, capitaneada por Vigotski, Leontiev e Luria, cujo objetivo era romper com a visão hegemônica que grassava na psicologia da época. Sendo uma das abordagens que tratam do universo infantil, mas diferencia das demais por privilegiar o papel da linguagem, da cultura e da história, enquanto outras teorias secundarizam esses elementos, ou não os levam em consideração. Para a Escola de Vigotski a linguagem e a cultura são fundamentais no processo de aprendizagem, assim como ação do professor deve extrapolar o de mero facilitador no espaço escolar reconhecendo o quão é importante o conhecimento do estudante:

Só começamos a entender a relação efetiva entre desenvolvimento do pensamento da criança e o desenvolvimento social da criança quando aprendemos a ver a unidade entre comunicação e generalização. As relações entre pensamento e palavra e generalização e comunicação devem ser a questão central a cuja solução dedicamos as nossas pesquisas (VIGOTSKI, 2001, p.15).

Embora possa parecer óbvio, à primeira vista, às vezes não se leva em consideração essas peculiaridades entre pensamento e palavra, comunicação e generalização; o professor, neste processo, deve estar buscando promover um tipo de ensino que se antecipe ao que o aluno já sabe. Oliveira (2001, p.62), a partir dos pressupostos vigotskianos, afirma:

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado [...]. **O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento.** Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do 'bom ensino'. (grifo de Oliveira)

As críticas feitas por diversas entidades que tratam da educação da população infante/juvenil obrigaram os meios de comunicação a estabelecer horários, para a veiculação de determinada programação, que não agrida esta faixa etária. É sabido que um número expressivo de crianças passa grande parte do seu dia sendo torpedeado

por imagens, que vão desde um simples comercial de leite a animações que sugerem as mais variadas circunstâncias: violência, alegria, tristeza, subserviência, em relação à subserviência, presente nos programas infantis, havia até um personagem cujo nome era **capachão**. Fala-se muito que o momento vivido é o da imagem, se isso é um fato, será que é possível aproveitar essa exposição das crianças (às vezes excessiva) às imagens, colocando-a à disposição do processo ensino-aprendizagem? A resposta talvez seja buscar ferramentas que possam fazer uma ponte entre as imagens veiculadas e a sala de aula. Diante dessa situação cabe a pergunta: por que não utilizar as tecnologias audiovisuais no processo ensino/aprendizagem?

Essas perspectivas indicam que situamos a reflexão sobre o alcance do vídeo em sala de aulas a partir da inserção desse suporte, não como auxiliar (coadjuvante) na aprendizagem, mas como instrumento que se integra necessariamente de maneira harmoniosa ao contexto da formação. Isto supõe uma clara articulação do recurso ao suporte, aos objetivos pedagógicos do curso, ao conteúdo desse programa, a outros meios suportes para aprendizagem (ROSADO; ROMANO, 1993, p.10).

A análise dos fundamentos apresentados fez emergir a questão que se constitui no problema da investigação, isto é, quais são as contribuições da utilização do vídeo no processo ensino-aprendizagem de crianças entre 4 e 6 anos, na creche Nossa Senhora de Fátima, em Jequié – Bahia, tendo como subsídios os conceitos vigotskianos da mediação simbólica e zona de desenvolvimento proximal?

A relevância desta investigação está focada na preocupação em apresentar uma proposta metodológica para a educação da criança pequena a partir da inserção das tecnologias audiovisuais, empregando o jogo, o brinquedo, a brincadeira, atingindo uma faixa etária em que pesquisas voltadas para as novas tecnologias ainda se encontram em estado incipiente.

1.3 Justificativa e importância do trabalho

Ao longo de décadas a educação infantil esteve apartada das preocupações essenciais das diversas instâncias governamentais. A discussão em torno da criança de 0 a 6 anos, no que se refere às políticas públicas, sempre foi relegada a um plano secundário.

O investimento em pesquisas que tratam desse nível de ensino se justifica por dois motivos: o primeiro aponta para o suposto esquecimento que o segmento infantil vinha tendo ao longo do tempo, principalmente na elaboração das políticas públicas e isso vinha se refletindo nas propostas educacionais. Esta lacuna só começa a ser preenchida a partir da Constituição de 1988, que no seu artigo 208, inciso IV, traz uma preocupação mais efetiva com a criança pequena, ao ser garantido o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Esta mudança se revela a partir do instante que a criança de zero a seis anos é vista a partir de uma ótica diferente da até então implementada. A atenção, nos textos legais e isso quer dizer políticas públicas voltadas à população infantil, esteve relegada a ações muitas vezes paliativas, é só verificar as propostas presentes nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 4024/61 e 5692/71.

O Plano Nacional de Educação (PNE) mostra como diferentes abordagens científicas vêm a questão da pesquisa voltada para a criança:

As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores (BRASIL, 2001, p.39).

Não se pode esquecer que a preocupação assinalada no PNE, nem sempre fez parte da ordem do dia. Basta analisar as diversas propostas anteriores à Constituição referida, para se ter certeza que a criança de 0 a 6 anos não vinha sendo uma prioridade, embora o discurso oficial diga o contrário.

O que leva à razão do segundo motivo, que em verdade é reflexo do primeiro. Para isso, é necessário verificar o que está previsto na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 29). No seu artigo 29, de forma didática, é apresentado um dado importante para qualquer proposição metodológica:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A boa notícia presente no texto da LDBEN é a superação de um hiato de 8 anos em relação ao anunciado na Constituição de 1988, além de apresentar um significativo avanço em todas as proposições anteriores relativas à educação infantil, ainda que não

contemple todas as aspirações dos setores envolvidos, haja vista o tempo decorrido entre uma política e outra.

Referenciado nos elementos citados e sabendo da carência, para não dizer ausência, no uso das novas tecnologias na educação infantil, entende-se que a proposição da utilização do vídeo como ferramenta de aprendizagem irá provocar outras reflexões sobre o uso dessa tecnologia no espaço pré-escolar. Por outro lado, sua inserção pode ampliar as possibilidades no processo ensino/aprendizagem das crianças no interior das creches e pré-escolas.

A importância da investigação, entre outras coisas, está em apresentar uma proposta que visa a contribuir no trabalho docente nos aspectos da aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, além de provocar a utilização do vídeo nas ações didático-pedagógicas construídas e vivenciadas através do lúdico, pelos atores sociais envolvidos.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

- Verificar, tendo o referencial vigotskiano como suporte, como o vídeo pode contribuir no processo ensino/aprendizagem de crianças entre 4 e 6 anos.

1.4.2 Objetivos específicos

- Elaborar uma proposta metodológica com a utilização do vídeo como ferramenta no processo de aprendizagem/desenvolvimento para o pré-escolar;
- Verificar quais são as possibilidades da interação entre o vídeo e o jogo de faz-de-conta no processo ensino/aprendizagem da criança entre 4 e 6 anos;
- Possibilitar o acesso ao conhecimento produzido nesta investigação à comunidade pesquisada.

1.5 Procedimentos metodológicos

A busca pela resposta à questão - quais são as contribuições da utilização do vídeo no processo ensino-aprendizagem de crianças entre 4 e 6 anos? – indicou que o estudo de caso era o procedimento técnico que melhor se adequava à perspectiva da investigação, “o estudo de caso caracteriza-se por grande flexibilidade. Isto significa que é impossível estabelecer um roteiro rígido que determine com precisão como deverá ser desenvolvida a pesquisa” (GIL, 1993, p.121).

Esta flexibilidade provoca uma série de críticas quanto aos encaminhamentos do estudo de caso justamente porque muitas das suas conclusões não podem ser generalizadas, críticas que Laville e Dionne (apud, SILVA, 2003, p. 23) replicam de forma incisiva,

É verdade que as conclusões de tal investigação valem de início para o caso considerado, e nada assegura, *a priori*, que possam se aplicar a outros casos. Mas também nada o contradiz: pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo [...].

À primeira vista não se quis afirmar que esta flexibilidade não tinha os seus limites, muito pelo contrário, existe um percurso que deve ser utilizado para que não se perca o real sentido da pesquisa, assim para encaminhar o estudo de caso, Gil (1993, p. 121) coloca quatro momentos que se articulam:

- a) Delimitação da Unidade-Caso;
- b) Coleta de Dados;
- c) Análise e Interpretação dos Dados;
- d) Redação do Relatório.

A delimitação da unidade-caso se configura nas características que o objeto apresenta, podendo ser “uma pessoa, uma família, uma comunidade, um conjunto de relações ou processos (como conflitos no trabalho, segregação racial numa comunidade etc.) ou mesmo uma cultura” (GIL, 1993, p.121). O mesmo autor assegura, ainda, que “além de ser difícil traçar limites de qualquer objeto social, é difícil determinar a quantidade de informações necessárias sobre o objeto delimitado”.

A coleta de dados no estudo de caso pode ser implementada a partir dos mais diferentes procedimentos. Costuma-se utilizar de forma muito comum a observação, a análise de documentos, a entrevista etc.

A análise e interpretação dos dados se diferenciam de alguns delineamentos de pesquisa, como os **levantamentos** e os **estudos experimentais** ou **quase experimentais** porque não existem etapas que devam ser observadas no processo de análise e interpretação dos dados. Isto ocasiona duas situações diferentes.

Duas percepções compõem o universo do Estudo de Caso. Uma consiste em concluir a pesquisa apresentando simplesmente os dados. Outra em tendo os dados ir diretamente para a interpretação na procura de amplos sentidos que os dados possam apresentar. (GIL,1993)

A segunda percepção pode levar o pesquisador a incorrer na falsa impressão que seus resultados são conclusivos. Se o objetivo é não cair nesta armadilha, “convém que o pesquisador defina antecipadamente o seu plano de análise. Este plano deve considerar as limitações dos dados obtidos, sobretudo no referente à qualidade da amostra” (GIL, 1993, p.123). Quanto a isso e para amenizar as “angústias” de quem pesquisa o mesmo autor sugere: “Quando não se tem certeza dessa qualidade, será razoável apresentar suas conclusões em termos de probabilidade” (GIL, 1993, p.123).

Ao longo de sua História, as pesquisas foram classificadas sob os mais variados formatos. Gil (1993) apresenta quatro pontos de vista como os mais usuais: **natureza**, **abordagem do problema**, **objetivos** e **procedimentos técnicos**.

Esta investigação do ponto de vista de natureza é aplicada já que visa à formatação de uma proposta de ensino/aprendizagem para a criança pequena, especificamente entre os 4 e 6 anos.

Quanto à abordagem do problema, trata-se de um estudo qualitativo pois consegue perceber “uma relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SILVA; MENEZES, 2001, p.20).

No que se refere aos objetivos, ela é exploratória pois tem como meta “proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito” (SILVA; MENEZES, 2001, p.21).

Finalmente, no que se refere aos procedimentos técnicos, como já foi enfatizado, trata-se de um estudo de caso “caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante outros tipos de delineamentos considerados” (GIL, 1999, 72).

A observação participante, na forma assinalada por Richardson et al (1999 p. 261): “O observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado”; foi um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados. A entrevista também fez parte da técnica de coleta de dados pela sua capacidade de desvelar o espaço/tempo da pesquisa. “A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais” (MINAYO, 1999, p.57).

O percurso, inicialmente, constou de um levantamento, cujo objetivo foi reconhecer o espaço, campo de pesquisa, a Creche Nossa Senhora de Fátima que é o lugar onde acontece a educação formal das crianças, com um intuito de delinear o perfil dos atores que compunham o universo da pesquisa, 12 crianças entre 4 e 6 anos de idade.

Elaborou-se um plano para a realização de aulas com as crianças duas vezes por semana, onde ficou definido o jogo de faz-de-conta (jogo de papéis) como recurso metodológico e ao mesmo tempo como conteúdo da ação docente, realizada em nove encontros de 50 minutos.

As atividades foram elaboradas a partir do jogo de faz-de-conta, materializando-se situações tais como: viagem de ônibus, visita à padaria, passeio à praia, viagem à lua, caminhada na floresta, O mundo do circo, fuga do vampiro etc.

O jogo era gravado e posteriormente exibido. A exibição das vivências também eram gravadas. As análises ocorreram diariamente, a partir da observação das crianças tanto participando das gravações, como as assistindo.

As análises das imagens se fundamentaram na Semiótica de Charles Peirce, à luz de Teixeira Coelho. A partir da combinação do vídeo com o jogo de faz-de-conta verificou-se a criação de zonas de aprendizagem nas crianças, tanto no momentos das

vivências, como também nas exposições das gravações, referenciadas na aprendizagem por imitação.

1.6 Hipóteses

As hipóteses de trabalho estruturam-se a partir das afirmações que seguem:

- a) O vídeo promove aprendizagem porque as imagens (televisivas, de vídeo entre outras) compõem uma parte significativa do cotidiano da criança, objeto de análise deste trabalho;
- b) O jogo, a brincadeira, o brinquedo associado às imagens provoca zonas de aprendizagens nas crianças;
- c) O referencial vigotskiano pode ser adequado para o uso do vídeo;
- d) O vídeo é uma ferramenta metodológica importante no processo aprendizagem/desenvolvimento da criança pequena.

1.7 Estrutura do trabalho

Esta pesquisa foi formatada em 6 capítulos, organizados dentro dos parâmetros estabelecidos abaixo:

- No capítulo 1 encontram-se a Introdução, a contextualização, seus objetivos, a metodologia, as hipóteses, assim como sua justificativa, importância e estrutura;
- O capítulo 2 apresenta Vigotski enquanto referencial teórico/metodológico da pesquisa; trata-se da discussão das teorias da comunicação e das mídias de uma

forma geral e do vídeo especificamente e, conclui com a discussão da gênese e estruturação das creches enquanto espaço da educação infantil.

- O capítulo 3 traz o estudo de caso, foco da pesquisa, realizado na Comunidade e Creche Nossa Senhora de Fátima, na cidade de Jequié-BA.
- No capítulo 4 encontram-se as conclusões e recomendações para futuros trabalhos

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Vigotski: Referencial Teórico/Metodológico

Nestes tempos, em que o fenômeno da globalização se espalha em todas as direções, que alguns anunciam o fim da história, onde se tornou lugar comum a fusão de matrizes epistemológicas dissonantes, pensar um referencial apenas não é assumir uma posição ortodoxa? Não representa marcar passo? Neste sentido, a linha seguida por esta pesquisa concorda inteiramente com o que diz Freitas (2001, p.15):

Pessoalmente, não tenho problema em conviver com alguns princípios que, agora, são considerados 'ortodoxias', por esta parte da academia. Entendidas tais 'ortodoxias' desta forma, prefiro conviver com boas 'ortodoxias' a assumir algumas falácias modernas.

Por que Vigotski e não outro ou outros? A opção pelo autor russo se estabelece, primeiro, pela sua opção pelo materialismo Histórico/Dialético, Vigotski não concorda que a compreensão deste método deva se resumir a uma coleção de citações de Marx e Engels; segundo, porque o seu entendimento do sujeito criança está focado na cultura, onde a linguagem tem papel fundamental, a aprendizagem se dá pela imitação, nada de acomodação e assimilação ou estágios de desenvolvimento, tão ao gosto dos construtivistas. Em verdade, ele pensa dialeticamente a realidade, entendendo-a como contraditória, síntese de múltiplas determinações.

Duarte (2001, p.19) é taxativo ao falar das inúmeras tentativas aproximar o autor russo de outras abordagens, como se elas fossem complementares, negando, desse modo, o caráter comunista de sua obra.

A questão que está em jogo é a de se a psicologia de Vigotski e demais componentes da escola histórico-cultural é ou não compatível com a pedagogia do "aprender a aprender", se a psicologia de Vigotski pode ou não ser integrada ao movimento construtivista, em termos epistemológicos, psicológicos e pedagógicos. Nossa resposta é categoricamente negativa.

A perspectiva apontada nessa pesquisa comunga inteiramente com a assertiva trazida pelo autor citado, não concordando com as diversas tentativas de "fusão" dos referenciais, muito comum entre os chamados pós-modernos.

A escolha pela escola histórico-cultural não é algo acidental, nem faz da parte do "modismo" que tem acontecido, nos últimos anos, por esta perspectiva teórica. Sabe-se

que Vigotski nunca foi tão lido quanto agora, talvez esteja ocorrendo com ele o que ocorreu com Piaget nos anos de 1980. Mas, para além dos modismos, o olhar apresentado pelo psicólogo russo, no que tange o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança, não só afirma a importância da ação docente, como também acredita no sujeito como resultado de sua interferência na cultura e desta no indivíduo, a produção do conhecimento acontece em colaboração permanente.

As relações sociais são mediadas por signos que marcam os atos e ações dos sujeitos. Nesse caso, a criança vai refletir o meio cultural em que está inserida, um mundo construído a partir da ótica dos adultos.

Dessa forma, o aspecto mais importante do desenvolvimento da criança é processo pelo qual ela se apropria da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. Os conteúdos da experiência histórica do homem não estão consolidados somente nas coisas materiais, mas, sobretudo, se encontram generalizados e se refletem nas formas verbais de comunicação produzidas entre os homens sobre estes conteúdos. A interiorização dos conteúdos dá-se principalmente pela linguagem, pois é a linguagem que faz com que a natureza social das pessoas se torne igualmente sua natureza psicológica (SOUZA; KRAMER, 1991, p.76).

Não se está aqui colocando a teoria como salvadora, como redentora dos problemas que ocorrem no processo de desenvolvimento/aprendizagem. Mesmo porque, as relações sociais em que estão imersas as crianças, são relações eivadas dos valores de classe. A teoria vigotskiana não vai dissimular estas contradições, terá como objetivo primário, evidenciá-las. Nesta perspectiva, o papel representado pelo professor é fundamental na apropriação do conhecimento pela criança:

Em termos pedagógicos, ao invés de termos educadores preocupados em não interferir negativamente num desenvolvimento que ocorreria de forma ótima se não fosse necessária a aprendizagem escolar, temos, na ótica da Escola de Vigotski, educadores voltados para o conhecimento de como produzir esse desenvolvimento ótimo, que não é o ponto de partida do ensino escolar, mas sim o ponto e chegada que se quer atingir (DUARTE, 1999, pp.104-105).

Findando a questão referente à opção pela Escola de Vigotski, diria-se que ao esclarecer as diversas relações estabelecidas na práxis pedagógica, desmistificando a criança que para muito é uma abstração, revela que ela está presente numa sociedade dividida em classes e que isso é determinante na apropriação do bens culturais e, por consequência, da educação.

Existe na postura dessa corrente da psicologia, a nítida influência da concepção de Marx sobre o vir-a-ser histórico da vida em sociedade. Para Marx a construção histórica da liberdade humana é a construção de uma sociedade na qual os homens controlem as relações sociais ao invés de serem por elas dominados como se fossem forças naturais superiores à vontade humana (DUARTE, 1999, p.105).

2.1.1 O jogo sob o olhar da Escola de Vigotski

No sentido de facilitar o entendimento, é preciso que se diga que não existe, na corrente histórico-cultural, nenhuma distinção nas expressões jogo, brincadeira, brinquedo. Esta colocação se torna importante, na medida em que muitas das abordagens que tratam da questão, fazem claramente distinção a respeito desse aspecto.

Não é algo recente, para as diversas teorias que discutem aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, que o jogo é um elemento fundamental em qualquer proposta pedagógica da educação infantil. Este fato pode ser melhor observado quando forem apresentadas as tendências pedagógicas. O que se verá ali é que umas mais outras menos, mas o jogo está sempre presente nas suas elaborações.

Sabe-se que o conceito de jogo varia muito entre as tendências que o anunciam. Vai-se demonstrar, neste momento, qual o sentido de jogo encontrado entre os vigotskianos. Elkonin, num primeiro momento, vai buscar, em outras fontes, incluindo os dicionários, o seu significado:

Os vocábulos 'jogo' e 'jogar' possuem muitas acepções. A palavra 'jogo' emprega-se com o significado de entretenimento ou diversão. "Jogar" significa divertir-se; também se emprega no sentido figurado de manejar com habilidade: 'jogar com os sentimentos de alguém'; ou de conduzir-se com lisura e honestidade: "jogar limpo"; correr um risco: 'jogar com a própria vida'; tratar um assunto sério com leviandade: 'jogar com fogo'; arremessar em alguma direção: 'jogar pedras'; combinar: 'Jogo de luzes', 'jogo de sofás' etc. (ELKONIN, 1998, p.11).

Estes conceitos, além de genéricos, não dão conta do sentido emprestado ao jogo pela corrente histórico-cultural. O mesmo Elkonin conclui, após dialogar com outros autores, que "o jogo é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais" (ELKONIN, 1998, p.19).

Gisela Wajskop apresenta uma conceituação que se corrobora a elaboração de Elkonin ao assegurar que “a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura” (WAJSKOP, 2001, p. 28).

Referindo-se à questão temporal em que o jogo *aparece*, diz a autora: “desde os primórdios da educação greco-romana, com base nas idéias de Platão e Aristóteles, utilizava-se o brinquedo na educação”, (WAJSKOP, 2001, p.19). Contudo, não é ainda neste momento que o brinquedo ganha o espaço educativo, isso só vai acontecer séculos depois, pois é “com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas” (WAJSKOP, 2001, p.19).

Quando se fala em jogo na área da Educação, quase sempre este é pensado enquanto recurso pedagógico e conseqüentemente ligado à discussão da criança, mas é preciso não se perder de vista de que criança está se falando. Como já foi enfatizado anteriormente, não é uma criança abstrata, ou um ser metafísico

Se a criança está imersa, desde o nascimento, em um contexto social que a identifica enquanto ser histórico e que pode por esta ser modificado é importante superar as teses biológicas e etológicas da brincadeira que idealizam a criança e suas possibilidades educacionais (WAJSKOP, 2001, p.25).

A teoria histórico-cultural vai analisar este sujeito enredado em uma teia de relações, construídas a partir de um mundo constituído pelos mais experientes, portanto, estará sofrendo influência deste mundo, mas que também o estará influenciando.

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo deles. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos (WAJSKOP, 2001, p.25).

A brincadeira é fruto de relações, traz no seu bojo valores e atitudes estabelecidos que as crianças deverão apreender a partir dos signos elaborados e difundidos pelos adultos, para que haja diálogo entre as gerações; a criança já encontra um mundo de representações e precisa dominar este código para que possa fazer parte deste mundo de cultura. Wajskop (2001, pp.25-26) declara que “essa definição de brincadeira, como

atividade social específica e fundamental que garante a interação e construção de conhecimentos da realidade pelas crianças, é que nos faz estabelecer um vínculo com a função pedagógica da pré-escola”.

Esta forma de apreensão do jogo como um elemento fulcral no espaço de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena é que vai possibilitar uma retroalimentação de relações trocadas entre os diversos atores que compõem o universo das ações didático-educativas, daqueles que estão nas creches ou pré-escolas.

A criança que brinca pode adentrar o mundo do trabalho pela via da representação e da experimentação; o espaço da instituição deve ser espaço de vida e interação e os materiais fornecidos para as crianças podem ser uma das variáveis fundamentais que as auxiliam a construir e apropriar-se do conhecimento universal (WAJSKOP, 2001, p. 27).

Para que isso se efetive é essencial que o olhar sobre a brincadeira infantil se modifique, desprenda-se dos modelos, ainda vigentes, em que os exercícios motores de treinos de habilidades e funções cognitivas específicas, cedam lugar ao concreto vivido pelas crianças. Sabe-se que

Esta concepção da função da pré-escola, de reflexão e sistematização recente, é, no entanto, prática ainda nova e ameaçadora para a maioria dos professores, acostumados que foram, nos cursos de formação do magistério, com exercícios motores de treinos de habilidades e funções cognitivas específicas (WAJSKOP, 2001, p. 27).

Existem duas considerações que não podem ser esquecidas, e que são essenciais no sentido de ampliar a compreensão sobre o jogo e seu papel na educação da criança pequena; a primeira é a “de que não existe na criança um jogo natural. A brincadeira é o resultado de relações interindividuais, portanto, de cultura. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar” (WAJSKOP, 2001, p.29).

A segunda tem um caráter de superar uma falsa crença, uma mistificação, ou seja, procura não esquecer das ideologias que permeiam as relações onde quer que elas aconteçam. Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais. No entanto, é importante ressaltar que, pelo seu caráter aleatório, a brincadeira também pode ser espaço de reiteração de valores retrógrados, conservadores, com os quais a maioria das crianças se confronta diariamente. A contradição dessa atividade só pode ser encontrada e resolvida a partir de uma decisão pedagógica e objetiva sobre os caminhos que se quer ampliar para as crianças (WAJSKOP, 2001, p.31)

Por fim, não se pode esquecer que nas ações pedagógicas as certezas não devem fazer parte do processo, para não se correr o risco de dimensionar demasiadamente o horizonte de possibilidades do brinquedo, da brincadeira, do jogo, esquecendo-se que o sujeito-criança é histórico-cultural, portanto

Não se pode organizar, a partir da brincadeira, um programa pedagógico preciso. Aquele que brinca pode sempre evitar aquilo que não gosta. Se a liberdade caracteriza as aprendizagens efetuadas na brincadeira, ela produz também a incerteza quanto aos resultados (WAJSKOP, 2001, p.31).

2.1.1.1 O jogo de faz-de-conta: instrumento de aprendizagem e desenvolvimento

A Escola de Vigotski confirma o jogo de papéis, ou de faz-de-conta, como um instrumento importante no processo de aprendizagem/desenvolvimento da criança pequena, já que este vai atuar potencialmente como criador de zonas de desenvolvimento imediato.

Elkonin (1998, p.26) informa que “Quase todos os pesquisadores que se dedicam a descrever os jogos de crianças pequenas repetem, de diferentes modos, a idéia de Sully de que o fundo do jogo infantil consiste em representar algum papel.”

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Vigotski (1994, p.127) pondera:

no brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê.

A situação imaginária possibilita à criança ampliar seu olhar sobre a realidade e sua capacidade de criação, quando “impõe” que ela aceite que aquilo que está vendo é outra coisa, por exemplo, o cabo de vassoura vira um corcel, mesmo ela tendo consciência que não é bem isso.

Para a criança, neste nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob forma de ação. Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo (LEONTIEV, 2001, p,120)

Segundo Rocha (2000, p.55) “O jogo, particularmente o que se conhece como jogo de faz-de-conta, é largamente apontado na Psicologia como uma atividade fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança, na idade que se convencionou chamar (neste âmbito da pesquisa educacional) de infância”.

A forma como a criança vai descobrindo as coisas do mundo parte desse tipo de brinquedo, já que “o mundo dos objetos humanos revela-se à criança de uma maneira extremamente ingênua. O aspecto humano das coisas aparece ainda, para ela, diretamente na forma da ação humana com essas coisas, e o próprio homem surge para ela como dominador das coisas que age nesse mundo objetivo (LEONTIEV, 2001, p.121).

Como fazer parte deste mundo que se lhe apresenta? Quais são os meios de que dispõe?

durante este período do desenvolvimento infantil que é criada a clássica fórmula “eu mesmo”; com o emprego do “eu mesmo” dito pela criança, esta converte o modo adulto de ação em conteúdo de sua própria ação; agindo como uma pessoa em relação ao objeto, ela torna-se consciente dele como um objeto humano. “Me deixa” é a fórmula que expressa a essência real da situação psicológica na qual uma criança se encontra no limiar deste novo estágio em seu desenvolvimento – no limiar do período pré-escolar (LEONTIEV, 2001, p.121).

Neste momento é criada a primeira das contradições que acompanharão a criança ao longo do seu processo de desenvolvimento, e esta deverá buscar mecanismos para superá-la.

A forma exterior desta nova contradição, que surge no limite superior da idade pré-escolar, consiste em um conflito entre a forma clássica infantil “Me deixa” e a forma não menos clássica do adulto “Não faça”. Não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar nele; ela precisa *agir*, ela precisa guiá-lo, comandá-lo. (LEONTIEV, 2001, p.121)

Esta necessidade de agir sobre as coisas e a negação dos adultos provoca na criança um sentimento de frustração inicial que deverá ser superado a partir do brinquedo, Leontiev (2001, p.121) pondera:

Como se resolve esta contradição, a discrepância entre sua necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações, por outro? Pode esta contradição ser resolvida? Ela pode ser solucionada, mas, para a criança, apenas por um único tipo de atividade, a saber, a atividade lúdica, em um jogo.

Aprofundando a questão, o autor justifica sua argumentação, dizendo “Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação” (LEONTIEV, 2001, p.122).

Mais uma vez, Leontiev chama a atenção para a ênfase que deve ser dada ao brincar no desenvolvimento psíquico e conseqüente apreensão da realidade concreta pela criança.

O papel dominante do brincar na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas para dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança neste estágio, quando o brincar desempenha o papel dominante, não é certamente suficiente apenas reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do jogo e de seu desenvolvimento precisam ser apresentadas (LEONTIEV, 2001, p.122)

Não se pode perder de vista, dentro das ponderações do autor, a importância da atividade principal que é, na realidade, o ponto chave de sua teoria para a compreensão do jogo de faz-de-conta no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, note-se o que ele diz:

O brincar, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV (2001, p.122).

A importância do jogo de papéis para a criança pequena parece que fica bem definida nestas colocações. Vigotski (1996, p.127) assegura que “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.”

Procurando compreender as questões levantadas, o que está perfeitamente claro é que

uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brincar; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa. Vigotski, (1996, p.132).

É nos jogos protagonizados em que a criança busca agir segundo parâmetros do mundo dos adultos, que “esses jogos têm dois rumos visíveis: jogos de encenação,

quando a criança dirige o brinquedo (ou seja, ela atua por intermédio do brinquedo) e jogos em que o papel é interpretado pessoalmente pela própria criança (faz de mamãe, de aviador etc.)” (ELKONIN,1998, p.237).

O jogo de faz-de-conta dá a impressão que está carregado de fantasia, como se o que o norteasse fosse as coisas fantásticas, essa discussão quer mostrar que é justamente o contrário que acontece.

Assim, nós alcançamos novamente um resultado bastante paradoxal: não encontramos quaisquer elementos improváveis e fantásticos na estrutura do brinquedo no qual há fantasia. O que reflete realmente a consciência da criança que brinca? Em primeiro lugar, a imagem de uma vara real que requer operações reais a serem executadas com ela. Em segundo lugar, o conteúdo de qualquer ação que a criança esteja reproduzindo no brinquedo, e reproduzindo com grande pedantismo, reflete-se em sua consciência. Finalmente, há a imagem do objeto da ação, mas não há nada de fantástico nela; a criança imagina o cavalo de forma muito adequada. Portanto, nas premissas psicológicas do jogo não há *elementos fantásticos* (LEONTIEV, 2001, p.127).

Portanto, não é a ação imaginária que vai determinar as características do jogo de faz-de-conta, ou seja, “é preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (LEONTIEV, 2001, p.127).

O que se percebe é que “a relação particular entre sentido e significado do brinquedo não é, portanto, dada antecipadamente nas condições do jogo; ela surge ao longo do jogo” (LEONTIEV, 2001, p.129).

Em realidade, a questão do sentido e significado que o brinquedo adquire é definidora para que se possa entender como as ações da criança se estruturam durante o jogo, que podem, aparentemente, ser encaradas como fantasiosas, carregadas de elementos fantásticos, fica demonstrado que não é bem assim, sendo este um instrumento essencial para a inserção da criança no mundo humano.

2.1.2 Vigotski: reflexões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento.

As contribuições da teoria vigotskiana para o processo de aprendizagem e desenvolvimento passam por muitas sutilezas. Não se pode perder de vista que muitas são as percepções que grassam a respeito dessa temática. Autores os mais diversos trazem entendimentos que muitas vezes se mostram antagônicos. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem, por vezes, traz uma compreensão bastante diferente de uma teoria para outra. Ora uma teoria privilegia o desenvolvimento em detrimento da aprendizagem, ora os aproximam, “os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre o aprendido e o desenvolvimento em crianças em idade escolar” (VYGOTSKY, 1994, p.103). Segundo o autor, ainda é uma parte obscura, sob o ponto de vista metodológico, a discussão dessa relação fundamental entre aprendizagem e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994). A análise vigotskiana apresenta três abordagens referentes à temática.

2.1.2.1 O desenvolvimento se antecipa à aprendizagem

Dentro das “divisões” apontadas por Vigotski, a primeira afirma que existe uma “separação” entre desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento independe dos processos de aprendizagem, é um elemento que não sofre interferência. Vigotski assinala que o aprendido, nesta perspectiva, “[...] simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso” (VYGOTSKY, 1994, p.104).

A forma encontrada para demonstrar o papel da aprendizagem no curso do desenvolvimento por esta abordagem teórica está sinalizada no método utilizado, na formulação utilizada para a efetivação do dado, veja-se o tipo de pergunta feita por Piaget à criança de cinco anos: por que o sol não cai? Vigotski analisando o método utilizado por esta perspectiva responde:

Quando se pergunta a uma criança de cinco anos de idade por que o sol não cai, tem-se como pressuposto que a criança não tem uma resposta pronta e nem capacidade de formular uma questão desse tipo. A razão de se fazerem

perguntas que estão além do alcance das habilidades intelectuais da criança é tentar eliminar a influência da experiência e do conhecimento prévios. O experimentador procura obter as tendências do pensamento das crianças na forma “pura” completamente independente do aprendizado (VYGOTSKY, 1994, p.104).

Pelo visto, as argumentações sinalizam para essa compreensão, percebe-se que esta abordagem teórica secundariza, para não dizer elimina, o papel do aprendizado colocando-o como um elemento sem possibilidades de interferência real no desenvolvimento. Vigotski analisa e, de forma incisiva, pontua a questão nestes termos:

Uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado poder ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. Para resumir essa posição: o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado (VYGOTSKY, 1994, p. 104).

As reflexões acerca dos pressupostos dessa abordagem teórica, mostram que o papel do professor é trabalhar na “faixa” de desenvolvimento apresentada pela criança para que não ocorram conteúdos fora do tempo:

Eles temem, especialmente, as instruções prematuras, o ensino de um assunto antes que a criança esteja pronta para ele. Todos os esforços concentram-se em encontrar o limiar inferior de uma capacidade de aprendizado, ou seja, a idade na qual um tipo particular de aprendizado se torna possível pela primeira vez (VYGOTSKY, 1994, p. 104).

2.1.2.2 Desenvolvimento e Aprendizagem são uma identidade

Na segunda perspectiva teórica, existe uma identidade entre o desenvolvimento e a aprendizagem, isto é, aprendizagem é desenvolvimento e vice-versa. A discussão desta segunda elaboração está posta em um conjunto de teorias que se embasam em pressupostos muito parecidos, “essa identidade é a essência de um grupo de teorias que na sua origem são completamente diferentes” (VYGOTSKY, 1994, p. 105). Entretanto existem elementos nestas elaborações que aproximam-se daquelas em que Piaget é o referencial, o caso é que “em ambas o desenvolvimento é concebido como elaboração e substituição de respostas inatas”, (VYGOTSKY, 1994, p 105). James

(apud VYGOTSKI, 1994, p.105) diz: “Em resumo não existe melhor maneira de descrever a educação do que considerá-la como organização dos hábitos de conduta e tendências comportamentais adquiridos.” E Vygotsky (1994, p.105), assim se expressa: “O desenvolvimento reduz-se, primariamente, à acumulação de todas as respostas possíveis. Considera-se qualquer resposta adquirida como uma forma mais complexa ou como substituto de uma resposta inata.”

É claro que as aproximações param por aí, pois:

[...] apesar das similaridades entre a primeira e segunda posições teóricas, há uma grande diferença entre seus pressupostos, quanto às relações temporais entre os processos de aprendizado e de desenvolvimento. Os teóricos que mantêm o primeiro ponto de vista afirmam que os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental. Para o segundo grupo de teóricos, os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas figuras geométricas idênticas quando superpostas. (VYGOTSKY, 1994, p.106) .

Postas essas considerações, que explicitam e tornam claro o entendimento das duas posições em destaque, veja-se, agora, como se estruturam os pressupostos da terceira das posições discutidas por Vigotski.

2.1.2.3 Desenvolvimento e Aprendizagem se combinam

Nas ponderações feitas por Vigotski, a terceira das posições apresentadas tenta superar os extremos encontrados nas posições 2 e 3 e nesta tentativa propõe uma combinação entre os processos de aprendizado e desenvolvimento.

A abordagem de Koffka, dentre outras que compõem este universo, pondera que:

O desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro – de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso ; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994, p.106).

Ainda segundo as considerações postas por Vigotski, (1994, p.106), existem três novos elementos, trazidos por esta teoria, que geralmente são vistos isolados:

O primeiro, como já assinalamos, é a combinação de dois pontos de vista aparentemente opostos, cada um dos quais tem sido encontrados separadamente na história da ciência. A verdade é que, se esses dois pontos

de vistas podem ser combinados em uma teoria, é sinal de que eles não são opostos e nem mutuamente excludentes, mas têm algo de essencial em comum. Também é nova a idéia de que os dois processos que constituem o desenvolvimento são interagentes e mutuamente dependentes.

Corroborando as considerações de Vigotski sobre a proposição de Koffka; Newman e Holman (2002, p.75) colocam que:

Koffka, por exemplo, propõe que o desenvolvimento em si mesmo tem caráter dual – existe o desenvolvimento como maturação e o desenvolvimento como aprendizagem. Um influencia o outro em certa medida, mas Koffka não especifica como. Embora seja um ligeiro avanço sobre posições extremas anteriores, longe de “desatar o nó” e tornar possível explorar a relação mais funda entre desenvolvimento e aprendizagem, a teoria de Koffka estreita mais ainda o nó.

Concluindo no que se refere às proposições trazidas por Koffka, Vygotsky (1994, p.106) pondera:

O terceiro e mais importante aspecto novo dessa teoria é o amplo papel que ela atribui ao aprendizado no desenvolvimento da criança. Essa ênfase leva-nos diretamente a um velho problema pedagógico, o da disciplina formal e o problema da transferência.

Vygotsky (1994, p.107) vai discutir, a partir das considerações de Thorndike, que os teóricos em psicologia e educação não refletiram de forma aprofundada sobre esta assertiva:

Os professores acreditavam e agiam com base na teoria de que a mente é um conjunto de capacidades – poder de observação, atenção, memória, pensamento, assim por diante – e que qualquer melhora em qualquer capacidade específica resulta numa melhora geral de todas as capacidades. Segundo essa teoria, se o estudante aumentasse a atenção prestada à gramática latina, ele aumentaria sua capacidade de focalizar a atenção sobre qualquer tarefa.

Na verdade, os autores que acreditavam nesta perspectiva, não tinham a perfeita dimensão do que era a apreensão do conhecimento por parte dos sujeitos, Vigotski, (1994, p.107) ampliando a crítica, acrescenta:

Portanto, se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assume-se que as capacidades mentais funcionam independentemente do material com que elas operam, e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras.

Vigotski mostrando o equívoco dos que pensam que a mente é um emaranhado de capacidades gerais como observação, atenção e memória, julgamento, pondera que:

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidades para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. De acordo com esse ponto de vista, um treino especial afeta o desenvolvimento global somente quando seus elementos, seus materiais e seus processos são similares nos vários campos específicos; o hábito nos governa [...]. A melhora de uma função da consciência ou de um aspecto de sua atividade só pode afetar o desenvolvimento de outra na medida em que haja elementos comuns a ambas as funções (VYGOTSKY, 1994, p.108).

Ainda rechaçando os teóricos que comungam com a proposição de que em se apreendendo determinado aspecto da realidade, este aprendizado deverá se expandir para outros, vai concordar com autores como Kofka:

A partir dos seus estudos dos princípios estruturais, afirmam que o processo de aprendizado não pode, nunca, ser reduzido simplesmente à formação de habilidades, mas incorpora uma ordem intelectual que torna possível a transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa para várias outras tarefas. Desse ponto de vista, a criança, durante o aprendizado de uma determinada operação, adquire capacidade de criar estruturas de um certo tipo, independentemente dos materiais com os quais ela está trabalhando e dos elementos particulares envolvidos. Assim Kofka não imaginava o aprendizado como limitado a um processo de aquisição de habilidades.

Não concordando nem com a primeira proposição que vê os processos de desenvolvimento da criança independentes do aprendizado (Piaget está entre os que pensam dessa forma), nem tampouco com Thorndike para quem o aprendizado e o desenvolvimento coincidem em todos os pontos, menos ainda com Kofka que entende que o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado, porque:

A questão a ser formulada para chegar à solução desse problema é complexa. Ela é constituída por dois tópicos separados: primeiro, a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento; e, segundo os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar (VYGOTSKY, 1994, p.109).

É a partir da *Zona de Desenvolvimento Proximal* que Vigotski vai buscar solução deste aparente paradoxo:

Já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou

que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidade? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (VYGOTSKY, 1994, p.110).

2.1.2.4 Zona de Desenvolvimento Proximal

Na teoria Histórico-Cultural, a categoria que discute a questão da aprendizagem por imitação e, conseqüentemente, lança um novo olhar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança é zona de desenvolvimento proximal.

Sabe-se que seu sentido inicial foi alterado ao ser incorporada ao fazer pedagógico, ou seja, inicialmente, seu intuito era avaliar as capacidades intelectuais e alterou-se para a tentativa de compreensão das complexas relações entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento, embora esta acepção não fugisse às inúmeras ênfases dadas por Vigotski no desenvolvimento das suas experiências.

Ao tentar tornar claras as leis do aprendizado da criança e sua relação com o desenvolvimento mental, Kofka concentra sua atenção nos processos mais simples de aprendizado, ou seja, aqueles que ocorrem nos anos pré-escolares. Enquanto ele nota uma similaridade entre o aprendizado pré-escolar e escolar, erra ao não perceber a diferença entre eles – não consegue ver elementos especificamente novos que o aprendizado escolar introduz. (VYGOTSKY1994, p.110).

A escola de uma forma geral sempre trabalhou naquilo que o aluno era capaz de fazer dentro de um nível possível de aprendizagem, sem desafiá-lo, portanto, não se tentava ir além das capacidades. Vigotski argumenta que

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Por exemplo, afirma-se que seria bom que se iniciasse o ensino de leitura, escrita e aritmética numa faixa etária específica. Só recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994, p.111).

O primeiro nível seria aquele em que o indivíduo é capaz de realizar, sem auxílio algum as tarefas que lhe são pedidas ou sugeridas, existe pleno domínio do que é feito e como fazê-lo, ou seja, o nível real de desenvolvimento.

Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas (VYGOTSKY, 1994, p. 111).

O outro nível de desenvolvimento da criança é o potencial, aquele que está em “formação”, aquele em que as tarefas precisam ser auxiliadas pelas crianças maiores, pelo professor, pelos mais experientes e que possibilita que o indivíduo venha a fazer estas atividades sozinho posteriormente, justamente por causa do apoio dos outros. Vygotsky assevera que

Se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança completa, ou ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças – em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha – a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental. Esta ‘verdade’ pertencia ao senso comum e era por ele reforçada. Por mais de uma década, mesmo pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha (VYGOTSKY, 1994, p.111).

No sentido de tornar explícita a ZDP e, ao mesmo tempo, mostrar elementos capazes de torná-la compreensível na questão escolar, Vigotski, a partir de um exemplo bem característico, apresenta-a:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky, 1994, p.113).

O professor atento pode utilizar o conhecimento da zona de desenvolvimento proximal para ampliar as possibilidades dos estudantes já que estará trabalhando sempre no vir a ser, provocando-lhes zona de aprendizagens nas ações sugeridas em sala de aula. “Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” Vygotsky (1996, p.113). Outro elemento importante que compõe o arcabouço da zona de desenvolvimento imediato é a *imitação*, Vigotski coloca que deve-se reavaliar o papel que a imitação pode vir a

representar na aprendizagem da criança e declara que “Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1996, p.114).

Há um certo preconceito com relação à aprendizagem por imitação, justamente por se entender este processo como algo mecânico, destituído de reflexão e pensamento, quanto a isso Vigotski reitera:

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças (VYGOTSKY, 1994, p.115).

Não se pode deixar de perceber, a partir das proposições da teoria Histórico-Cultural, que o bom aprendizado é aquele que se antecipa às possibilidades da criança, ao invés de trabalhar nas capacidades mentais já alcançadas por elas. Por que não utilizar as projeções de zona de desenvolvimento proximal no cotidiano da sala de aula? Quais seriam os empecilhos para que os professores verificassem o quão pode ser importante a sua inserção no espaço infantil? Quanto a isso

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1996, p.117).

Na expectativa de uma compreensão mais aprofundada do processo de aprendizagem e desenvolvimento, é preciso se apropriar das proposições sinalizadas por Vigotski, quebrando alguns dos preconceitos presentes no espaço da sala de aula. Neste sentido é que ele detalha as premissas básicas da sua hipótese de trabalho.

Resumindo, o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1994, p.118).

Neste momento, toca-se num ponto crucial na discussão do processo de aprendizagem e desenvolvimento, quando o autor russo apresenta claramente sua percepção a respeito da trama. Para o desenvolvimento a aprendizagem é fundamental, ou seja, as ações culturais são determinantes na maturação da criança e não o contrário como está delineado, por exemplo, na teoria de Piaget.

Nossa hipótese estabelece a unidade mas não a identifica entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno. Ela pressupõe que um seja convertido no outro. Portanto, torna-se uma preocupação importante na pesquisa psicológica mostrar como se internalizam o conhecimento externo e as capacidades (VYGOTSKY, 1994, p.118).

Finalizando, procura deixar explícito o quanto é perigoso fechar-se numa concha nas questões do desenvolvimento, sem refletir sobre a flexibilidade das hipóteses e diz:

Um segundo aspecto essencial de nossa hipótese é a noção de que, embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (VYGOTSKY, 1994, p.119).

Sem esquecer o quão é complexa esta questão, sabe-se que a formação do professor é algo preponderante para que propostas sejam implementadas e, principalmente, entendidas. Não se pode esperar que o mero conhecer possa levar o docente a mudança de atitude, basta lembrar o que foi colocado nas páginas iniciais, quanto falava-se da confusão de epistemes apresentadas pelos professores, mas esse não pode ser o motivo para que não se pense numa mudança nas ações no espaço escolar. É preciso antes de mais nada instrumentalizar o professor nas questões relativas ao arcabouço teórico, bem como ao domínio das diversas tecnologias, neste sentido, a formação continuada é fundamental.

2.1.3 Aspectos históricos da legalidade

As primeiras indicações referentes ao atendimento do setor público ao pré-escolar datam da terceira década do século XX. Em realidade, isso mostra uma certa negligência com a educação formal da criança na faixa etária de 0 a 6 anos.

Pesquisas em educação infantil passam, obrigatoriamente, pelas leis que organizam esta área de estudo. Isso vai mostrar, de uma forma geral, como os especialistas, ao longo da história, entendiam/entendem a formação, ou melhor, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena. Todavia não se pode perder de vista que pesquisar a infância, analisar como as diversas teorias (Wallon, Piaget, Vigotski) se referendam no cotidiano, como este diálogo se materializa traz uma complexidade que estimula o pesquisador. Uma segunda perspectiva, essa de caráter corporativo e que o profissional da educação infantil não pode perder de vista, é que estar fundamentado teórica e metodologicamente é fundamental para evitar cair no ecletismo pedagógico (uma profusão de tendências divergentes) muito comum em profissionais que trabalham na área no país e no interior da Bahia não é diferente.

Esta vem sendo a realidade que se impõe nos mais diversos estados brasileiros, entretanto encontra ecos de mudança nas discussões da Constituição de 1988. Mas a preocupação com a formação do pessoal que vai ingressar na área de educação Infantil dá sinais mais efetivos na LDBEN 9394/96, nas suas disposições transitórias, no seu parágrafo 4º, que aponta as mudanças necessárias para que o perfil deste profissional se altere. Quanto a isso, assim está posto no texto legal: “Até o final da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, p.62).

O anúncio de novos ares na educação infantil não apaga as imagens que compõem sua história, sempre permeada de contradições. As diversas leis, elaboradas nos últimos anos, traziam no seu âmago apenas tentativas de resolução dos problemas e isso vinha provocando uma certa preocupação, entre aqueles que militam na área, quanto aos rumos que as políticas públicas relativas a este segmento educacional tomaria.

A proposição destacada na LDBEN 9394/96 só vem referendar a forma de entendimento da criança pequena por quem vinha elaborando as políticas públicas referentes à educação infantil, até então, pois uma situação como esta não acontece acidentalmente, os poderes competentes ao invés de estabelecerem uma forma mais sistemática de estudar esse segmento educacional, o estava relegando a planos muito

inferiores, esquecendo-se da importância, para uma nação, de políticas criteriosas no que se refere às questões da criança pequena na faixa etária de 0 a 6 anos.

Este quadro era ainda pior, antes da Constituição de 1988, é só a partir do texto da lei que se estabelece outra percepção no seu entendimento e a partir daí uma nova concepção é então proposta, a criança passa então a ser definida como um sujeito de direitos. Em relação a essa forma de entendimento o artigo 227 da constituição brasileira é bastante contundente quando afirma:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, 1988).

Nos últimos anos as políticas governamentais brasileiras, voltadas para o segmento da Educação Infantil, estão mudando significativamente seu perfil. Existe um crescimento no que se refere às pesquisas. Um olhar mais atento às leis que antecederam a atual Constituição e a própria LDBEN 9394/96, começando pela 4024/61 que sequer tocou no assunto, houve um “esquecimento” total da temática. Por outro lado, a 5692/71 mostrou-se extremamente tímida ao propor no seu artigo 19, § 2º que os sistemas de ensino “velassem” para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem “conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (SOUZA; SILVA, 1997, p. 51).

A observação do texto das leis anteriores mostra um avanço significativo. Existe uma afirmação de direito assegurado na Constituição de 1988 e na LDBEN 9394/96, que não havia nas anteriores, conseqüentemente possível de ser implementado, coisa que antes, por mais estranho que possa parecer, não existia. Não se pode esquecer que isso acontece quase no final do século XX. Entretanto, existe um outro elemento que a lei traz que deve ser observado, está no seu artigo 7º, inciso XXV, que os trabalhadores (homens e mulheres) têm direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas. O texto em destaque mostra não só um ganho significativo dos trabalhadores como também quebra um certo preconceito, isto é, o espaço em que a criança pequena convive diariamente é um espaço que deve pertencer a toda família, existe uma

ampliação da percepção, já que antes a creche era vista como um lugar onde as crianças deviam ser depositadas. Não se pode perder de vista que:

As recentes conquistas ocorridas no Brasil no campo da educação infantil, foram fruto do trabalho de educadores que sempre entenderam que era importante investir na educação das crianças dessa faixa etária, através da criação de programas formais e não-formais (SOUZA; SILVA, 1997, p.51).

Neste sentido, Carmem Maria Craidy coloca que: “Dessas definições decorre que as creches e as pré-escolas são direito tanto das crianças como de seus pais e são instituições de caráter educacional e não simplesmente assistencial como muitas vezes foram consideradas” (CRAIDY, 2001, p.24).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDBEN, 9394/96, traz mais elementos que mostram a mudança do olhar sobre a Educação Infantil, no seu artigo 29 está escrito:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Não é possível negar que houve um avanço, talvez não o que se desejava, no pensamento que norteava as políticas públicas voltadas para a criança de zero a seis anos. Um olhar mais apurado não é necessário para se perceber que o texto da lei está encharcado da concepção positivista. Isso significa que diversos problemas não foram superados, muito pelo contrário, eles se avolumam e é preciso apontar alternativas para suplantá-los.

em síntese, a expansão em curso vem ocorrendo com um atendimento de qualidade deteriorada. Temos problemas de espaços inadequados, de ausência de propostas pedagógicas, de pessoal sem habilitação. Enfim, temos uma gama de situações que estão exigindo um urgente ordenamento do esforço público e da sociedade civil em benefício da criança (MACHADO apud PALHARES; MARTINEZ, 2000).

O entendimento de tudo o que foi dito até aqui leva a crer que a compreensão dos responsáveis pela implementação de ações no âmbito da Educação Infantil era de que trabalhar com a criança nos seus anos iniciais fosse uma tarefa que poderia ser feita sem conhecimentos mais aprofundados, já que uma formação mais consistente e efetiva fora relegada a segundo plano. A formação do professor para trabalhar com

Educação Infantil talvez não tenha sido encarada como deveria e por isso esteve sempre à margem das políticas educacionais.

Dessas argumentações, o que se apreende é que os investimentos destinados à educação infantil nos últimos tempos, denotam uma alteração de rumo, observa-se uma mudança qualitativa nas políticas públicas relacionadas com o tratamento dirigido ao segmento da faixa etária de zero a seis anos, mas não se pode perder de vista políticas que proporcionem condições dignas de trabalho e de salário.

2.2 Mídias audiovisuais na escola

A discussão neste momento tenta articular duas áreas de estudo, a Comunicação e a Educação, a partir de três eixos de abordagens que se complementam por estarem correlacionados, em seus objetivos, ao problema estrutural da pesquisa: o vídeo no contexto da aprendizagem e desenvolvimento da criança; o jogo de faz-de-conta (de papéis), tendo a teoria Histórico-Cultural como referência, utilizando as categorias da *mediação simbólica e a zona de desenvolvimento próximo* e a Educação Infantil, nesta é preciso destacar como se estruturam as creches e pré-escolas.

A discussão das teorias da comunicação emerge da tentativa de compreensão do universo dos meios de comunicação que entrecruzam o cotidiano dos atores sociais, tendo o foco voltado para o entendimento do papel das diversas mídias no ambiente de aprendizagem, e, no caso específico, o vídeo enquanto mídia com possibilidade de contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Buscar-se-á mostrar as teorias que sustentam o discurso dos meios de comunicação para dar maior clareza ao objeto de estudo, tentando mostrar como acontece a “invasão” dessas linguagens nos espaços formais e informais dos indivíduos, neste caso, crianças entre os 4 e 6 anos.

Com a inserção de novos artefatos (mídias diversas) no meio social, há uma alteração no modo de se relacionar dos indivíduos porque se rompe uma visão paradigmática de mundo, provocando a inclusão de novas necessidades e habilidades, ou seja, o livro “obriga” a aprendizagem de uma outra forma de linguagem, gerando outra forma de entendimento do mundo, criando diversas teorias para explicar a relação emissor/receptor.

A análise proposta, neste momento, estrutura-se a partir das considerações de John Thompson (2001) que demonstra em suas reflexões que a produção e o intercâmbio das informações e conteúdo simbólico sempre foram privilégios dos seres humanos e isso se deu desde os tempos mais remotos. É preciso destacar, ainda, que os meios de comunicação apresentam características que lhe são peculiares tornando, dessa forma, possível perceber uma dimensão que lhe proporciona uma percepção única enquanto objeto de conhecimento.

A dimensão simbólica é fator importante e essencial para a compreensão do fenômeno da comunicação em seus vários aspectos, entretanto não se pode esquecer de outra dimensão importante dentro deste contexto, na realidade, absolutamente necessária para que a percepção do fenômeno da comunicação de massa esteja situada de forma clara e transparente, assim Thompson (2001, p.20) explica que:

[...] é também importante enfatizar que a comunicação mediada é sempre um fenômeno social contextualizado: é sempre implantada em contextos sociais que se estruturam de diversas maneiras e que, por sua vez, produzem impacto na comunicação que ocorre. Mais uma vez, é fácil perder de vista este aspecto. Uma vez que a comunicação é geralmente “fixada” num substrato material de algum tipo – palavras inscritas em papel, por exemplo, ou imagens gravadas em películas – é fácil focalizar o conteúdo simbólico das mensagens da mídia e ignorar a complexa mobilização das condições sociais que subjazem à produção e circulação destas mensagens.

Às vezes tende-se a construir um pensamento muito abstrato referente ao discurso da comunicação e perde-se de vista que existem indivíduos colocados em tempos, lugares e com condições as mais variadas possíveis, ou seja, as relações estabelecidas no meio social. Além destes elementos, há que se focar, até para que não se tenha uma visão deturpada desta complexa relação, os sujeitos na interação com estes meios, seu papel, função e objetivos.

As escolas, universidades, igrejas etc. querem que seus discursos sejam difundidos para o maior número de sujeitos possível, para que isso aconteça é fundamental que os meios utilizados, para essa comunicação, atinjam a “sensibilidade”, consigam chegar até os indivíduos envolvidos o mais diretamente possível. Thompson (2001, p.25) afirma que entende “comunicação como um tipo distinto de atividade social que envolve a produção, a transmissão e a recepção de formas simbólicas e implica a utilização de recursos de vários tipos” Bordenave (apud CRUZ, 2000, p.13) afirma que “a

comunicação serve para que as pessoas se relacionem entre si, transformando-se mutuamente e a realidade que as rodeia. Sem comunicação, cada pessoa seria um mundo fechado em si mesmo”.

As transmissões das mensagens têm que estar ancoradas em suportes que consigam traduzir aquilo que os produtores almejam porque “todas as formas de comunicação implicam um certo grau de distanciamento espaço-temporal, certo grau de deslocamento no tempo e no espaço. Mas a extensão deste deslocamento varia grandemente, dependendo das circunstâncias de comunicação e do tipo de meio técnico empregado” (THOMPSON, 2001, p.28).

Na realidade, dependendo do meio técnico utilizado, a comunicação poderá acontecer a níveis satisfatórios, tornando-se capaz de responder às expectativas dos emissores das mensagens porque,

Na produção de formas simbólicas e na sua transmissão para os outros, os indivíduos geralmente empregam um meio técnico. O meio técnico é o substrato material das formas simbólicas, isto é, o elemento material com que, ou por meio do qual, a informação ou o conteúdo simbólico é fixado e transmitido do produtor para o receptor. Todos os processos de intercâmbio simbólico envolvem um meio técnico de algum tipo. Mesmo o intercâmbio de afirmações lingüísticas face a face pressupõe alguns elementos materiais – laringe, cordas vocais, ondas de ar, ouvidos, tímpanos auditivos, etc. – em virtude dos quais os sons significativos são produzidos e recebidos (THOMPSON, 2001, p.26).

A habilidade na utilização de um meio técnico está ancorada na necessidade de proporcionar um produto que contemple as expectativas iniciais do emissor da mensagem e o perfil do destinatário, pois a elaboração deve possibilitar um manuseio capaz do entendimento da codificação e também sua decodificação.

Ao utilizar os meios de comunicação, nos mais diversos espaços, tais como escolas, universidade e outras instituições paradigmáticas há que se levar em consideração as possibilidades e potencialidades dos sujeitos envolvidos, para que não se perca a real razão do meio técnico:

Ao considerar os tipos de habilidades e competências envolvidas no uso de um meio técnico, é importante distinguir entre aqueles necessários para decodificar a mensagem. Na prática estas habilidades e competências podem vir juntas ou coincidirem. A maioria dos indivíduos que assistem à televisão, por exemplo, é capaz de entender perfeitamente os programas, embora, conheça muito pouco sobre a produção de um programa (THOMPSON, 2001, p.26).

Procurando evitar uma interpretação ingênua da mídia e mostrando o quanto é importante estar atento para as exigências colocadas pelos meios técnicos, Cruz (2000, p. 15), afirma que:

Por isso, é importante lembrar que a mídia não nos proporciona as informações da realidade de uma forma neutra. Ela interpreta, propõe, representa realidades. Cada mídia tem forma próprias de apresentação da realidade e nenhuma delas é totalmente imparcial ou sem objetivo. Elas transmitem suas mensagens de modos diferentes de acordo com suas próprias capacidades, moldadas pelos seus contextos econômicos e políticos.

Perceber todas essas características é fundamental para que seja possível um encaminhamento crítico sobre a mídia, portanto, toda e qualquer proposição referente aos meios de comunicação, deve estar alicerçada na discussão a respeito das diversas teorias que norteiam e dão encaminhamento à comunicação.

Com desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, fez-se imperioso a elaboração de teorias que tornassem possível a leitura da realidade mediática e isso, vai-se tornar possível, com a fundamentação e aprofundamento em disciplinas e matrizes epistemológicas tais como a sociologia, a psicologia etc., por um lado, e o Behaviorismo, Funcionalismo, Marxismo etc., de outro, esta estruturação tem como referência o período compreendido entre guerras (1914-1945), especificamente.

As potencialidades dos **mass media**, os caracterizam como um campo de estudo, extremamente, polêmico e provocativo, é preciso, então, fazer uma incursão no campo das teorias estruturadas no sentido de analisá-las e, quiçá, compreendê-las.

Na realidade, toda teoria tem as características do seu tempo histórico, não seria diferente com a **hipodérmica**. Em linhas gerais, o que balizava, em última instância, a teoria hipodérmica ou teoria da bala (bullet theory) era “uma relação directa entre a exposição às mensagens e o comportamento: se uma pessoa é ‘apanhada’ pela propaganda, pode ser controlada, manipulada, levada a agir” (WOLF, 2002, p.28).

A teoria hipodérmica gerou algumas filiações e estas suscitarão grande influência na *communication research*, é neste contexto que se encontra o modelo de Lasswell, que busca respostas para as questões: *quem, diz o quê, através de que canal, com que efeito*.

A superação do paradigma de pesquisa hegemônico dos *mass media*, no caso da teoria hipodérmica, aparece, com mais intensidade, a partir da abordagem **empírico-**

experimental ou “da persuasão”. Neste aspecto, é importante observar o que diz Wolf (2002, p. 33): “Em primeiro lugar, a abordagem experimental, paralelamente à abordagem empírica de campo, conduz ao abandono da teoria hipodérmica e as aquisições de uma estão estreitamente ligadas à outra”. Este processo que começa a se materializar nos primórdios dos anos 40, dá-se, como já foi explicitado, de modo incisivo e determinante, não há mais volta, existe claramente a superação, nestes dois modelos da “velha” teoria hipodérmica.

A abordagem empírica de campo ou <dos efeitos limitados> aconteceu *pari passu* com a que foi levantada anteriormente, “o seu desenvolvimento cruzou-se constantemente com os trabalhos contemporâneos da pesquisa experimental e, por conseguinte, é difícil separar âmbitos totalmente autónomos” (WOLF, 2002, p.47). Entretanto se comparada com a teoria anterior, os estudos relativos a este período dos meios de comunicação foram fundamentalmente relevantes para a história da *communication research* (WOLF, 2002).

A **teoria funcionalista das comunicações de massa** se configura como uma abordagem global das comunicações de massa na sua integralidade, articulações internas estabelecem diferenciação entre gêneros e meios específicos. (WOLF, 2002).

Existe um aspecto entre esta teoria e as precedentes que não pode ser esquecido, sob o risco de ficar com uma compreensão limitada da *communication research*:

É este o aspecto em que mais se distancia das teorias precedentes: a questão de fundo não os efeitos, mas as funções exercidas pela comunicação de massa na sociedade. Assim se completa o percurso seguido pela pesquisa sobre os *mass media*, que começara por se concentrar nos problemas da manipulação para passar aos da persuasão, depois, à influência e para chegar precisamente às funções (WOLF, 2002, p.62).

Os estudos da *communication research* apresentados até aqui, mostram-se vinculados a uma percepção pragmática, difundida muito intensamente nos EUA. Com a inserção do discurso da **teoria crítica**, altera-se a perspectiva de análise, já que os pesquisadores e cientistas do Instituto de Pesquisas Sociais, fundado em 1923, conhecido também como a Escola de Frankfurt, além de estarem situados, num primeiro momento, em outro continente, percebem a comunicação como um campo de interações diversas.

Max Horkheimer e Theodor W. Adorno no célebre - **A indústria cultural – o iluminismo como mistificação de massa** – trazem a seguinte ponderação:

A indústria cultural continuamente priva seus consumidores do que continuamente lhes promete. O assalto ao prazer que ação e apresentação emitem é indefinidamente prorrogado: a promessa a que na realidade o espetáculo se reduz, malignamente significa que não se chega ao *quid*, que o hóspede há de se contentar com a leitura do menu. Ao desejo suscitado por todos os nomes e imagens esplêndidos serve-se, em suma, apenas o elogio da opaca rotina da qual se queria escapar (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p.187).

2.2.1 Semiótica e a linguagem dos signos

Antes de tudo, cumpre alertar para a distinção necessária: o século XX viu nascer e está testemunhando o crescimento de duas ciências da linguagem. Uma delas é a Lingüística, ciência da linguagem verbal. A outra é a Semiótica, ciência de toda e qualquer linguagem (SANTAELA, 1999, pp.9-10).

A Semiótica nesta discussão tem como objetivo auxiliar na decodificação das diversas manifestações de linguagens (fotográficas, televisivas, audiovisuais etc.), possibilitando uma leitura efetiva dos diversos signos veiculados pelos meios de comunicação e, ao mesmo tempo, a responsável pela análise das imagens de vídeo na pesquisa, em síntese, a Semiótica vai ser o instrumento que tornará possível a tradução das imagens. Vigotski utiliza-se do estudo dos signos para uma ampliação do entendimento do pensamento e da linguagem da criança.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análogo à invenção e o uso dos instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VIGOTSKI apud OLIVEIRA, 2001, p.30).

A Semiótica vai responder a algumas das inquietações e possibilitar o desvelamento dos diversos signos porque “é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como o fenômeno de produção de significação e de sentido” (SANTAELA, 1999, p.13).

A Semiótica, enquanto ciência, tem em Charles Peirce seu articulador, este na tentativa de ampliar o entendimento de sua ciência diz “minha definição de signo foi tão

generalizada que, ao fim e ao cabo, desesperei-me ao tentar fazê-la compreensível às pessoas. Assim, para me fazer entendido, eu agora a limitei” (PEIRCE apud SANTAELA, 1999, p.56).

Num mundo cercado de imagens, onde os meios de comunicação propõem modelos, tendo a propaganda como um veículo poderoso, faz-se necessário uma ferramenta que consiga traduzi-las. Coelho Netto (1991, p.52) esclarece que

sendo signo tudo aquilo que representa ou está no lugar de outra coisa (a palavra “cão” representa um cão qualquer real, assim como minha foto na carteira de identidade é um signo de minha pessoa, representa a mim, está em meu lugar), entende-se por “operação de signo” a relação que se estabelece entre o signo propriamente dito (uma palavra, uma foto, um desenho, uma roupa, uma edificação, etc.), o referente (aquilo para o que o signo aponta, aquilo que é representado pelo signo: este cão, aquela pessoa) e o interpretante (ou conceito, imagem mental, significado formado na mente da pessoa receptora de um dado signo

Com o objetivo de iluminar as características componentes dos signos, o referido autor vai, então, explicitar o primeiro dos elementos que estrutura a tríade peirceana; assim tem-se que “Ícone, ou signo icônico, é um signo que tem uma analogia com o objeto representado: uma foto, uma escultura” (COELHO NETTO, 1991, p.53).

Neste sentido, outro dos elementos constitutivos da tríade peirceana é o

Índice, ou signo indicial: signo que representa seu objeto por remeter-se diretamente a ele; o índice aponta para seu objeto, para seu referente; sem ser semelhante a seu objeto como o ícone, está ligado a ele de tal modo que, sem ele, não pode existir: poças de água podem ser índice de chuva recente, assim como nuvens escuras indicam chuva iminente; o cata-vento é um signo que indica a existência de vento, assim como uma seta pintada num corredor indica caminho (COELHO NETTO, 1991, p.55).

A diferença básica entre índice e ícone, perceptível à primeira vista, é que o signo indicial está ligado ao evento, além de não mostrar características fundamentais do objeto representado, por exemplo, as poças de água representam que choveu, mas não caracteriza que tipo de chuva ocorreu, se foi forte, se provocou grandes alagamentos etc.

Nesta descrição, percebe-se uma diferença determinante entre estes dois tipos de signos que vai ser fator determinante no que se refere ao olhar dos indivíduos no cotidiano, “isto leva a ver o ícone com um signo capaz de propor o novo, como um

signo que revela, enquanto o índice é por excelência um signo repetidor, um signo de manutenção” (COELHO NETTO, 1991, p.56).

O terceiro componente é o símbolo, mas, afinal, o que é símbolo? Como ele se caracteriza?

Símbolo, ou signo simbólico: signo que representa seu objeto em virtude de uma convenção, de um acordo. O ícone assemelha-se a seu objeto significado. Quanto ao símbolo, diversamente do ícone, não tem nenhum traço em comum com seu objeto, nem está ligado a ele de algum modo: ele é arbitrário (COELHO NETTO, 1991, p.57).

Feitos os esclarecimentos conceituais da tríade peirceana, na perspectiva de buscar interpretar os signos, há que se explicar a estrutura desses signos,

O símbolo é, assim, uma proposta artificial. A entidade cão poderia ser representada por qualquer outra combinação de sinais gráficos com hum, zeto, ou qualquer outra coisa. Podia ser representada por mesa, árvore, avião – ou por dog, cane, chien (COELHO NETTO, 1991, p.57).

Avançando no raciocínio do símbolo procurando perceber para onde ele converge, diria-se que

O símbolo é, mesmo, um modo de conhecer coisas novas. Mas também, ao contrário do ícone, o conhecimento do símbolo não implica o conhecimento da coisa representada tal como ela é. Para ambas as conclusões, a razão é uma só: o símbolo não tem ligação com a coisa significada, independe desta – o que faz com que, entre outras coisas, não seja efêmero (COELHO NETTO, 1991, p.57).

Neste momento, já se pode fazer uma relação entre signo e consciência operante, na realidade, na tentativa de interpretar e desvelar os signos que aparecem no cotidiano.

Tratar das consciências irá abrir um leque de possibilidades para o entendimento de como os signos se manifestam na vida dos indivíduos. Coelho Netto (1991, p. 58) torna fácil a compreensão ao dizer que

À categoria do signo icônico corresponde uma categoria de consciência que se poderia dizer, igualmente, consciência icônica. É uma consciência que opera basicamente com o sentir e o sentimento, não se interessando pelos procedimentos de análise, de dissecação do objeto sobre o qual se debruça. Não se preocupa em proceder a argumentações lógicas e, atuando através do pensamento analógico, do pensamento por semelhanças, contenta-se com formar raciocínios não definitivos, não conclusivos. É a consciência da intuição das sensações.

O estudo das consciências apontadas pelo autor demonstra que

ela pode ser motivada pela recepção de um signo icônico: a observação de uma pintura, a contemplação de uma foto que surge, para um dado receptor, como representação de uma pessoa bela, cativante. Neste caso, o sujeito não está preocupado em tirar conclusões lógicas, não está preocupado com conteúdos, ele se entrega a seus sentimentos, intui coisas sobre o objeto significado, não forma nenhum juízo definitivo, nem está preocupado com isso (COELHO NETTO, 1991, p.59).

As características apresentadas dão uma percepção geral de como os indivíduos nesta forma de encarar a realidade percebem-na

esse modo de conhecimento, baseado na intuição, na empatia (isto é: não sentir o objeto, mas sentir com o objeto, penetrar no objeto e senti-lo por dentro, freqüentemente é aquele que leva às verdadeiras e significativas descobertas, embora não se possa demonstrá-lo (COELHO NETTO, 1991, p.59).

Como é perceptível, a cada tipo de signo existe uma consciência correspondente. Neste momento coloca-se o foco na consciência indicial, procurando demonstrar como os indivíduos se relacionam com a realidade concreta quando têm seu olhar vincado pela consciência indicial.

À categoria do signo indicial corresponde a consciência indicial. Contrariamente ao signo icônico, o signo indicial exige algo mais que a simples contemplação. Uma seta que indica um certo caminho só funciona efetivamente como signo indicial para alguém interessado em descobrir esse caminho e que o descobre, locomovendo-se: ou o signo indicial funciona ou não será signo indicial. Isto implica que a pessoa que o recebe deve praticar um certo ato, deve despender alguma energia no processo de recepção desse signo. A recepção do signo indicial implica um certo esforço, físico ou mental. Esforço que se concretiza no ato de seguir na direção apontada ou de avaliar mentalmente, a real possibilidade de chuva iminente (COELHO NETTO, 1991, p.60).

Se quiser estabelecer uma comparação entre os dois tipos de consciência, no sentido perceber como ambas se manifestam quando os indivíduos lêem a realidade, pode-se dizer que “assim como a consciência icônica é num certo sentido contemplativa, a indicial é operativa” (COELHO NETTO, 1991, p.60). Isso porque “não sendo uma consciência de intuição, a indicial é uma consciência de constatação: o catavento me diz que realmente há vento e que o vento sopra nesta direção” (COELHO NETTO, 1991, p.60).

A terceira das consciências, denominada de simbólica, se estrutura buscando compreender, examinar, ir fundo na leitura da realidade, desvelando-a, nesta perspectiva,

trata-se de uma consciência interessada na investigação do objeto em questão, uma consciência que produz as convenções, as normas, que pretende conhecer as causas. Não se contenta com sentir ou intuir uma coisa, nem em constatar que ela exista: quer saber porque existe (COELHO NETTO, 1991, p.61).

Exemplificando: “diante de uma nuvem escura a consciência indicial conclui que choverá; a simbólica quer saber por que vai chover e quando deve chover de novo” (COELHO NETTO, 1991, p.61).

A partir das premissas anunciadas, o que se percebe é que cada vez mais as pessoas são levadas a viver dentro de parâmetros “preestabelecidos”, ou seja, as formas de convivências apontam para um sujeito que apenas faz o que se lhe é pedido, não existe a reflexão sobre o ato sugerido,

É isso. Toda a indústria cultural vem operando com signos indiciais e, assim, provocando a formação e desenvolvimento de consciências indiciais. Isto é: tudo, signos e consciências e objetos, é efêmero, rápido, transitório; não há tempo para à intuição e o sentimento das coisas, nem o exame lógico delas: a tônica consiste apenas em mostrar, indicar, constatar. Não há revelação, apenas constatação, e ainda assim uma constatação superficial – o que funciona como mola para a alienação. O que interessa não é sentir, intuir ou argumentar, propriedades das consciências icônica e simbólica; apenas operar (COELHO NETTO, 1991, p. 62)

Em linhas gerais, o que termina acontecendo é uma formatação de indivíduos que respondem “silenciosamente”, “do mesmo modo, a possibilidade de proceder a uma interpretação simbólica do mundo, de procurar suas causas e reuni-las em teorias coerentes, torna-se sempre, mais e mais, algo como um dom especial, reservado a um pequeno número , quase uma elite” (COELHO NETTO, 1991, p.63).

À primeira vista, a impressão é que se está vivendo o momento da imagem, o signo seria o elemento norteador desse processo de leitura da realidade, em verdade,

entendia-se por ícone algo como uma ‘imagem semelhante’; e como entre os grandes veículos deste tempo estão o cinema, a história em quadrinhos, os fascículos e sua profusão de imagens e, principalmente, a TV, concluiu-se apressadamente que estávamos na Era do Ícone e que isso era bom – uma vez que, como foi exposto, a consciência icônica é tal que permite a revelação, a prática do novo, de maneira cada vez mais efetiva em todo caso mais imediata do que a permitida pela consciência simbólica. (COELHO NETTO, 1991, p.65).

Os meios de comunicação se utilizam, na formatação de suas linguagens, de instrumentos que apontam para a construção de relações entre os sujeitos onde a consciência indicial é a operante.

Como se dá esse procedimento indicial num dos veículos da indústria cultural, como a TV? Basicamente, através da multiplicação não de informações mas de trechos de informações, apresentadas como que soltas no espaço, sem reais antecedentes (a não ser a eventual repetição anterior de informações análogas à tela, mas que não são sua causa) e sem conseqüentes (COELHO NETTO, 1991, p.65).

A quantidade de horas de exposição à programação televisiva, com esse perfil, traz suas conseqüências já que impõe um padrão, um modelo em “rede”, sem contar que na grande maioria das vezes, os critérios não são muito bem definidos e as crianças terminam assistindo quase que a mesma coisa que o adulto. Em realidade, não é apenas a TV que traz essa formatação de linguagem,

esse esquema se repete no rádio, no jornal, no filme de aventuras – mas também na escola e no cotidiano. Somente a criança de pouca idade, ainda não submetida maciçamente à ação da indústria cultural e da sociedade em geral (e, mesmo, da sociedade anterior à indústria cultural), consegue furta-se a esse esquema. Ela é capaz de pensar iconicamente, sentindo ou intuindo o significado pleno das coisas sem se preocupar com fornecer-lhes razões “lógicas” (COELHO NETTO, 1991, p.66).

Contudo, essa criança não permanecerá por muito tempo com essa possibilidade de “transgredir” as regras estabelecidas por esse tipo de pensar, o que lhe proporciona transitar pelos diversos tipos de consciência sem os entraves que as pessoas mais experientes, cuja formas de pensar já se encontram “consolidadas”. Chegará um momento que as imposições da sociedade se manifestarão nas suas relações mais comezinhas, determinando comportamentos e atitudes, ou seja,

[...] essa criança entrará no pelotão dos adultos que, em virtude da ‘educação’ recebida, do conformismo, da lei do menor esforço, do sentimento injustificado de vergonha e de uma série de motivos deixam de perguntar de perguntar-se e perguntar aos outros sobre os antecedentes e conseqüentes de um conceito – ficando assim prontos para entrar no esquema indicial de que se serve, mas não só ela, a indústria cultural. Passam a contentar-se com ‘dados’ que saem do nada e levam a parte alguma, e acomodam-se a esse universo vazio de significação em que se transformam suas vidas (COELHO NETTO, 1991, p.67).

Será que não há saídas? Esta não seria uma visão apocalíptica da indústria cultural? Os indivíduos estariam, a partir dos elementos colocados, numa rua de mão única? Esmagados pela dimensão indicial, impossibilitados de usar as funções de interpretação e de formação de significados?

Há possibilidade de modificar-se o processo? Aparentemente sim. Nada indica que a indústria cultural, genericamente considerada, tenha uma natureza tal que exija necessariamente a prática indicial. Talvez num determinado veículo, mais que em outro, essa prática seja mais fácil; mas não será impossível adotar

a prática icônica ou simbólica, de modo a ter-se nessa prática um instrumento de libertação do homem (COELHO NETTO, 1991, p.68).

2.2.2 Vídeo no espaço escolar: uma inserção possível

O intuito, neste momento, é analisar quais são as possibilidades da utilização do vídeo no espaço da sala de aula. Para isso é preciso que se compreenda as imagens como elementos capazes de proporcionar aprendizagem, imagens essas que de uma forma ou de outra se proliferam na vida dos sujeitos, situados tanto nos centros urbanos, como na grande maioria dos espaços rurais, desde as antenas das grandes redes de TV até a já conhecida e, talvez, mal utilizada TV Escola.

O vídeo deve ser pensado como um instrumento metodológico capaz de auxiliar o professor, que trabalha na educação infantil, sem perder de vista a complexidade do processo ensino/aprendizagem, capaz de trazer contribuições efetivas para criança pequena.

Portanto, espera-se que o vídeo possa ser usado por metodologias comprometidas com a educação da criança que se encontra no espaço das creches e pré-escolas, sem perder de vista as ideologias que permeiam toda e qualquer proposta pedagógica. Ao se construir uma proposta que atenda ao público infantil, esta deve estar relacionada com as necessidades e potencialidades das crianças, portanto, esta proposta não deve limitá-las nas suas descobertas, sonhos, desejos e criatividade. Estes indivíduos de pouco idade, que vivem num mundo povoado por imagens, têm essa coisa esquecida pela educação formal, negando-lhes a possibilidade de ter a escola como uma extensão do seu cotidiano.

Para que o vídeo seja entendido como um instrumento capaz de trazer contribuições originais no processo ensino/aprendizagem, é preciso deixar bem claro qual será o seu papel, para que ele não se perca no emaranhado de proposições que são levadas para dentro da escola, geralmente como medidas salvadoras do desastre que tem sido o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Ferrés, (1996, p.6) indica que:

[...] a ênfase não deve ser colocada na tecnologia, mas na forma de expressão. O audiovisual deve ser compreendido como um diferencial no processamento

de informações. Somente como uma adequada concepção de vídeo, pela adoção de critérios de uso coerentes, poder-se-á aproveitar todo seu potencial educativo.

Compreender esta proposição se torna absolutamente necessário para que seja possível perceber que o suposto “fracasso” do vídeo como ferramenta colaborativa no processo de aprendizagem esteja vinculado ao descaso observado a esta tecnologia, por um lado, e ao mesmo tempo ao desconhecimento por parte dos atores da escola das suas possibilidades de uso. Portanto, no primeiro momento, vai ser preciso deixar de lado os preconceitos quanto aos meios e sua utilização e, a partir daí, buscar alternativas que possibilitem o acesso ao conhecimento às crianças, tendo como suporte metodológico a tecnologia audiovisual.

2.2.2.1 Vídeo: apêndice ou instrumento de aprendizagem?

A inserção da imagem na sala de aula tem que passar por um planejamento rigoroso, haja vista as formas equivocadas em que, às vezes, é utilizada. A proposição deve estar bem definida, ou seja, para que se está propondo, qual o objetivo, formas de utilização etc. Por outro lado, pode-se aproveitar as longas horas das crianças frente à televisão e usando a analogia, utilizar o vídeo como um dos interlocutores da educação da criança.

É importante que não se entenda a proposição do vídeo como uma apologia da tecnologia. O que se aponta, neste momento, é a possibilidade de inserção desta tecnologia no “currículo” do pré-escolar.

Na atualidade, nos países industrializados, e atendendo as horas de dedicação, assistir à televisão se tem convertido na terceira atividade do cidadão comum, depois de trabalhar e dormir, e na segunda atividade dos estudantes, depois de dormir (FERRÉS,1996, p.11).

Um estudo feito entre os estudantes espanhóis, no sentido de avaliar o grau de incidência dos meios de comunicação em suas vidas, constatou que:

Os 80% da informação assimilada pelos adolescentes espanhóis entre 12 e 15 anos lhes eram transmitidos através dos meios de comunicação de massa e da interação social, e somente 20% através da escola. O fato, grave por si só, torna-se mais grave ainda porque destes 20% que a escola faz chegar à criança só dois décimos serão úteis na vida futura. Ou seja, de todas as

informações que chegam à criança, a escola só lhe garante 4% úteis (FERRÉS, 1996, 11).

Pode-se argumentar que contexto espanhol é bem diferente do contexto brasileiro, mas, os dados da PNAD de 2001, apresentados aqui, logo no início, confirmam uma “aproximação” entre as duas realidades no contato com os meios de comunicação, especificamente o acesso à televisão e rádio.

Quando se propõe a utilização do vídeo como um meio que pode vir a ser importante no espaço escolar é pensando no perigo de a escola se fechar, se esconder, fingir que não existe como se a tecnologia representasse uma ameaça para a aprendizagem e o conseqüente descarte do professor. O que não se deve deixar de enxergar é o potencial da imagem a favor da aprendizagem. Ferrés ao analisar a atitude dos professores frente às possibilidades tecnológicas assevera que:

Os professores têm olhado apreensivos as novas técnicas aplicadas à comunicação. Os professores sempre se mostraram reticentes à integração na escola daquelas novidades técnicas que lhes podiam exigir mudanças pedagógicas ou supor uma perda de função (FERRÉS, 1996, p.33).

Pensar o vídeo como uma ferramenta que pode contribuir na aprendizagem não é tê-lo como único instrumento neste processo, mas como mais um instrumento no espaço escolar que possa trazer contribuições fundamentais para o processo ensino-aprendizagem: “São cada vez mais numerosos os profissionais de ensino que assumiram este caminho” (FERRÉS, 1996, p.32).

As mudanças tecnológicas é um fato que não pode ser desconsiderado. Quanto a isso, não se pode deixar de mencionar o que diz Decaigny (apud FERRÉS, 1996, p. 32):

A época do audiovisual como auxiliar está acabando. Começa a era da comunicação audiovisual e eletrônica, e se trata de um processo complexo que abrange a pedagogia, a psicologia e a sociologia, que por sua vez engloba o racional e o imaginário e formula problemas teóricos, abstratos, como também problemas de material, de técnica, de infra-estrutura.

Com a introdução das mais diversas mídias no cotidiano das pessoas, urge que os professores estejam atentos e as utilize na sala de aula de forma mais incisiva, como elementos capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças.

2.2.2.2 O vídeo no cotidiano escolar: limites e possibilidades

Ferrés traz uma reflexão importante relativa à escola, que não pode ser negligenciada. É, justamente, a separação entre a cultura da rua viva, repleta de sons e imagens e a cultura escolar que, algumas vezes, não traz nenhum colorido, a não ser aqueles exercícios chatos e enfadonhos. Com isso a escola corre o risco de perder sua função, conseqüentemente, seu papel na sociedade:

A escola tem sido vítima, e, ao mesmo tempo, causa direta dessa situação de conflito. A escola tem sido e é, porém pode ser outra coisa. Pode se converter em uma ponte entre as duas culturas, facilitando uma aproximação dialética e crítica entre elas. A tarefa unificadora da escola exige que sua própria estrutura se baseie na coerência entre sensibilidade de nosso tempo, os meios de que dispõe e o próprio sistema cultural (FERRÉS, 1996, p.17).

Sobre a tecnologia do vídeo não se pode dizer que seja algo recente nem tampouco algo desconhecido no cenário escolar. Tomando-se por base tal assertiva, qual a razão da sua não inserção de forma mais acentuada no espaço da escola? Será que pela sua característica não poderia vir a ser um grande instrumento nas mãos do professor? Esta indagação está presente de forma bastante incisiva em Ferrés (1996, p.5):

Muitos anos já se passaram desde que a tecnologia do vídeo foi introduzida no âmbito doméstico. Ainda que em sua globalidade, embora a instituição escolar não tenha levado muito tempo para incorporar a nova tecnologia, não se pode dizer que esta incorporação tenha contribuído de maneira substancial à otimização do processo ensino-aprendizagem. Por quê?

Muitas vezes ao se refletir sobre a questão da inserção do vídeo na escola, explica-se sua ausência a partir de carências diversas, entre os quais, a falta de domínio por parte do professor em trazer à baila os conteúdos onde as imagens são a referência de estudo, Cruz (2000, p.55), por exemplo, questiona a sua pouca utilização e, às vezes, o desconhecimento do próprio acervo da escola da qual o professor compõe o quadro docente:

apesar de estar há tanto tempo em uso, o vídeo ainda é muito pouco aproveitado em todas as suas potencialidades em sala de aula. Esse desperdício passa pelo desconhecimento de como utilizar o equipamento de reprodução, como encaixar os conteúdos dos vídeos nas aulas, como saber o que há de disponível nas videotecas das próprias escolas.

Responder a esta complexidade de forma apressada, pode não indicar de forma cristalina a causa para a resistência à tecnologia. À primeira vista, uma possível resposta poderia levar aos cursos de formação de professores, já que estes apresentam uma certa fragilidade no currículo quando o foco de discussão são as disciplinas que apontam para a utilização das diversas mídias, entre elas as audiovisuais.

Aceitar esta resposta é ser extremamente simplista, pois ela traz no seu âmago a negação de possibilidades do avanço do conhecimento, pois é muito comum não existir um contingente “preparado” para as alterações impostas com a inclusão de novas tecnologias. Ferrés, (1996, p.31) explica que:

O universo e a própria vida do homem estão organizados em ecossistemas, unidades constituídas por um espaço e uma comunidade de organismos que o habitam e que estão mutuamente condicionados. Em um ecossistema, a simples alteração de um dos fatores constituintes supõe a modificação de todo o conjunto.

Utilizando-se do entendimento do que vem a ser ecossistema, vai-se perceber que dificilmente se terá as condições ideais para as mudanças impostas pelas novas formas de pensar a realidade, haja vista a invenção do livro, do automóvel, da máquina de escrever, do rádio etc.:

Qualquer invenção técnica assumida como tal provoca uma modificação mais ou menos profunda no ecossistema que o acolhe. O surgimento do automóvel tem provocado em nosso século profundas transformações de todo o tipo: os caminhos dos carros foram transformados em auto-estrada, as quais, por sua vez, têm transformado a fisionomia dos povoados e cidades, foi alterada a vida familiar nos fins de semana e nas férias, tem estourado a guerra do petróleo, foram gerados problemas de contaminação...Assumir p automóvel como tecnologia inovadora supõe assumir a transformação de todo o ecossistema (FERRÉS, 1996, p.31).

O objetivo central desta pesquisa é descobrir as possíveis contribuições do vídeo, enquanto uma ferramenta metodológica nas mãos do professor, no processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento de crianças na faixa etária entre os 4 e 6 anos. Para isso não se pode perder de vista que absorver algo “novo”, exige uma mudança nos métodos e ações, por conseguinte, uma alteração no ecossistema:

A integração do vídeo no ensino gera um dilema semelhante. Ou é aceita a nova tecnologia com toda a sua capacidade inovadora, assumindo então a transformação de todo o sistema educativo, ou se subjeta a nova tecnologia, tirando dela suas vantagens inovadoras e a colocando a serviço da velha pedagogia (FERRÉS, 1996, p.32).

Deve-se ter clareza quanto à introdução do vídeo na sala de aula para que a tecnologia não termine perdendo sua força e torne-se muito mais uma ameaça na construção do saber entre professor e aluno do que provocador de aprendizagem:

Quando a escola, entendida como ecossistema, conscientizou-se da ameaça que representava para o professor a incorporação das modernas tecnologias audiovisuais, optou pela sujeição: os audiovisuais convertidos em auxiliares. Assim se revertia a situação. A ameaça se transforma em reforço. O audiovisual já não serve para questionar os procedimentos tradicionais, mas para os reforçar, tornando possível sua sobrevivência (FÉRRES, 1996, p.32)

Portanto, há que se ter muita clareza quanto aos sujeitos que esta escola quer formar e quais são os seus objetivos para que não se perca o potencial presente na tecnologia audiovisual, ou seja, dependendo da forma como se vai utilizar, existem possibilidades da implementação de uma metodologia que venha fazer uso do vídeo enquanto um instrumento importante no processo ensino-aprendizagem.

A escola deve estar aberta às possibilidades que o vídeo oferece, mesmo reconhecendo que o uso de tecnologias nunca foi elemento comum na formação dos docentes, provocando com isso uma relação com a tecnologia audiovisual de resistência e medo.

Diante do vídeo os professores têm a convicção, mais ou menos consciente, de que os alunos os superaram. Sentem-se em situação de inferioridade. Há pouco mais de uma década uma pesquisa de opinião mostrou que as crianças, mesmo de 4 a 5 anos, liam e compreendiam uma série de imagens com muito mais rapidez e eficácia que os adultos. (FERRÉS, 1996, p.33).

Talvez não fosse necessário dizer, mas, apenas para que não se esqueça, as mudanças que acontecem com o ecossistema são ocasionadas com a inserção de novos artefatos tecnológicos, não há como fugir, “obrigando” as pessoas a uma adaptação necessária, o computador pessoal é um exemplo disso:

A tecnologia do vídeo é multifuncional: pode-se utilizá-la (infra-utilizar-se) para reforçar a pedagogia tradicional, mantendo uma escola centrada exclusivamente na transmissão de conhecimentos; entretanto, também pode-se utilizá-la para transformar a comunicação pedagógica. Assumir toda a sua potencialidade expressiva significa assumir este desafio de transformação da infra-estrutura escolar (FERRÉS, 1996, p.32).

As alterações já estão postas, os profissionais que não levarem em consideração essas mudanças, estarão marcando passo, desta forma, negando as possibilidades

oferecidas pelas novas tecnologias aos seus alunos, pensar com este espírito é não entender que se está vivendo um outro momento.

A pergunta que pode ser feita, neste momento, é se não existe o perigo de a tecnologia vir a ser apenas mais um “penduricalho” no espaço da escola, no caso aqui tratado, da pré-escola? Marques (1993, p.5) pondera que:

o vídeo não é mero objeto de uso, nem veicula mensagem pronta para simplesmente ser absorvida; mas programa na perspectiva das abordagens diferenciadas a serem pedagogicamente reconstruídas e assumidas pelo grupo nelas interessado. Como toda mensagem, só se efetiva a comunicação mediatizada ao ser interpretada pelo receptor, um sujeito histórico concreto, com conceitos, crenças, ideais, critérios e normas que adota, com seus preconceitos.

Os professores, de uma forma geral, não podem perder de vista o quanto é fundamental que no processo ensino-aprendizagem, a relação com aquele que aprende deva ter a interação como premissa básica mediando a relação na escola:

E a reconstrução da mensagem pelo coletivo da sala de aulas – professores e alunos em interação – se faz inseparável da aprendizagem como reconstrução dos saberes em sua contextualização e finalização nas práticas sociais dos sujeitos, requerendo-se para tanto, procedimentos regrados, ou metodologias adequadas aos intentos da educação (MARQUES, 1993, p.6).

A realidade da escola pode não comportar uma proposta que, de uma forma ou de outra, propõe a divisão de poder. A inclusão da tecnologia do audiovisual exige mudanças no modelo hierárquico, onde a relação além de ser verticalizada, geralmente se dá de cima para baixo:

Em qualquer caso, o vídeo não somente não é um concorrente, mas, pelo contrário, pode se converter em um excelente aliado. O vídeo pode liberar o professor das tarefas menos nobres, permitindo-lhe ser, antes de tudo, pedagogo e educador. As tarefas mais mecânicas, como difusor de conhecimentos ou mero transmissor de informações, foram confiadas às novas tecnologias (sobretudo ao vídeo e computador), reservando-se ao professor tarefas mais especificamente humanas: motivar condutas, orientar o trabalho dos alunos, resolver dúvidas, atendê-las segundo o nível individual de aprendizagem. Nessas tarefas o professor é insubstituível. Nas demais as máquinas podem fazer muito melhor que ele. O professor já não é o homem sábio, o depositário da sabedoria. As máquinas sabem mais que ele (FERRÉS, 1996, p.34).

O que se vê é uma escola desarticulada com as mudanças pela quais as sociedades vêm passando. É como se estivesse com as características ainda de tempos passados. Para ficar mais claro, é uma escola em que a máquina de escrever

ainda está presente, é cotidiana, enquanto o computador pode vir a ser considerado artigo de luxo. Concluindo, esta percepção de escola deve ser superada, deve-se pensar numa escola para a libertação.

A escola tem perdido o trem da história. Ou para utilizar outra metáfora, pegou o caminho errado. Tem escolhido um carro com o espelho retrovisor maior que o pára-brisa dianteiro. O retrovisor é imprescindível: serve para controlar o passado, utilizando-o como ponto referencial. Porém, quando o retrovisor é maior que o pára-brisa dianteiro, não podem alcançar as velocidades que a vida social impõe hoje. (FERRÉS, 1996, pp.10-11)

Portanto, para que propostas em que haja alterações no **status quo** da escola, se implementem, há que pensar em outra maneira de educação e quando se diz outra forma de educação quer-se afirmar que não se pode mais negar as possibilidades que uma educação coadjuvada pelo uso cotidiano das tecnologias possam oferecer, uma educação em estéreo, segundo Ferrés (1996, p.17):

A expressão é de P. Babin e M. F. Kouloumdjiam. Trata-se de uma resposta ao desafio que os meios de comunicação de massa da era eletrônica lançam à escola. É uma proposta unificadora, integradora. Uma tentativa de superar a falta de parâmetros.

Educação em estéreo como está colocada dar a idéia de superação de modelo, que supostamente apresenta apenas uma via, no caso, ter-se-ia uma escola “mono” com uma só direção, mas como promover esta superação?

Como se estende esta ponte? Como se consegue que as informações recebidas no hemisfério direito passem ao esquerdo? É necessário introduzir aqui um conceito-chave na utilização didática do vídeo: a *comunicação*. (grifo do autor). Se a epistemologia da televisão começa e quase termina no plano visceral, se mostra pessoas e situações diante das quais se relaciona de uma maneira quase estritamente emocional, uma educação em estéreo utilizará a comunicação, o diálogo e a confrontação para facilitar a passagem das emoções ao hemisfério da reflexão e a racionalidade. Do mono ao estéreo. Do homem fragmentado ao homem completo (FERRÉS, 1996, p.17).

Para sinalizar a urgência de uma educação em estéreo, que supere limites e aponte possibilidades, Ferrés (1996, p. 18) conclui dizendo que:

Esta formulação pedagógica atinge o aluno em sua especificidade e em sua integridade, preenche, também, as possibilidades expressivas dos meios audiovisuais e facilita a unificação do ambiente cultural. Finalmente, assim concebido, o vídeo didático facilita a coerência entre a sensibilidade do aluno, a especificidade do meio e a evolução do sistema social.

Para que o vídeo possa realmente estar no cotidiano escolar, não se pode perder de vista como se dará esta inclusão para que não se perca todo o potencial oferecido ao processo de ensino-aprendizagem por esta tecnologia, por que uma:

Educação em estéreo transforma a escola não em um centro de ensino, mas de aprendizagem. Um centro preocupado não pela simples transmissão de conhecimento, mas pelo enriquecimento em experiências de todo o tipo: conhecimentos, sensações, emoções, atitudes, intuições [...]. É a oportunidade de o aluno elaborar um projeto próprio de personalidade por intermédio da integração de todas as suas faculdades físicas e psíquicas mediante a inter-relação constante com o grupo, com a aula, com a escola, com a sociedade em geral [...]. O vídeo é algo mais que uma técnica. É um desafio para a escola (FERRÉS,1996, p.18).

2.2.2.3 A sistematização das modalidades na utilização do vídeo

A entrada no vídeo na sala de aula traz uma alteração na forma como o conhecimento deva ser sistematizado. Temos um elemento “diferente” e como tal deve-se buscar a melhor maneira para que o processo ensino-aprendizagem se estruture de forma satisfatória. Para isso é necessário que se estabeleça caminhos para a concretização dos objetivos com a inserção da tecnologia. Uma proposição na utilização do vídeo no espaço escolar deve estar ancorada em preceitos que tornem o aluno e o professor cúmplices na construção do conhecimento, Wachowicz, (1995, p.15,) mostra sua compreensão sobre esta relação:

O método didático necessário é aquele capaz de fazer o aluno ler criticamente a prática social na qual vive. Esse processo não se realiza, individualmente, nem mesmo numa relação a dois entre professor e aluno. É um processo coletivo pelo qual um grupo de pessoas se defronta com o conhecimento(herança e porvir) e no qual não se perde a perspectiva individual

No processo de elaboração e sistematização de modalidades para o uso do vídeo, na escola, alguns equívocos se estabelecem, Moran (apud CRUZ, 2001, p. 55) “mostra que o vídeo é usado de modo inadequado, de várias maneiras”. A autora evidencia como Moran percebe as “artimanhas” engendradas pela escola quando utiliza o vídeo no espaço da sala de aula:

vídeo-tapa buraco: colocar vídeo quando há um problema inesperado, como a ausência do professor. Vídeo-enrolação: exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria. O aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula. Vídeo-deslumbramento: o professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passa vídeo em todas as aulas, esquecendo

outras dinâmicas mais pertinentes. O uso exagerado do vídeo diminui a sua eficácia e empobrece as aulas. Vídeo-perfeição: existem professores que questionam todos os vídeos possíveis porque possuem defeitos de informação ou estéticos. Os vídeos que apresentam conceitos problemáticos podem ser usados para descobri-los, junto com os alunos, e questioná-los. Só vídeo: não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto de aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes (MORAN apud CRUZ, 2001, p.55).

Além disso, Cruz (2000, p.55) traz uma observação que ilumina esta questão ao apontar algumas possibilidades: “é possível, no entanto, trabalhar com o vídeo de maneira criativa e complexa”. A partir disso, e tendo Ferrés como base teórica, apresenta-se as seis modalidades elaboradas para o uso do vídeo: **videolição**, **videoapoio**, **videoprocesso**, **programa motivador**, **programa monoconceitual** e **vídeo interativo**. vai-se explicitar, neste momento, as peculiaridades de cada um.

A **videolição** se caracteriza basicamente pela tentativa de expor determinados conteúdos de forma exaustiva. Na realidade, na videolição o professor é substituído pelo vídeo. “A videolição poderia ser considerada como o equivalente de uma aula expositiva, com o diferencial de que o professor seria substituído pelo vídeo”, Ferrés, (1996, p. 21). Existe uma relação direta entre as formas utilizadas pela escola tradicional e as elaborações fechadas dos programas de televisão. (FERRÉS, 1996).

Existem vantagens e desvantagens mostradas no emprego de tal modalidade, as desvantagens

se manifestam quando em trabalhos de grupo. Em uma aula expositiva o professor pode adaptar o ritmo de sua exposição ao de compreensão dos alunos. Pode repetir um conceito mais difícil ou estender-se em algumas considerações mais complexas se o tema desperta interesse, pode modificar o ritmo ou a estrutura de seu discurso em função do grau de compreensão dos alunos (FERRÉS, 1996, p.21).

Entretanto, há algumas vantagens que devem ser consideradas, justamente por conta das características apresentadas, porque “sendo o vídeo uma tecnologia audiovisual-cinética, a videolição será particularmente útil quando se tratar de transmitir informações visuais que incorporem o movimento e o som” (FERRÉS, 1996, p.21).

Assim

a videolição se mostrará sobremaneira útil e estimulante para trabalhos em grupos pequenos e, sobretudo, para ensino individualizado. Nessas condições se poderá tirar proveito da versatilidade do meio, o qual permite que um programa possa ser visto quantas vezes for necessário, congelando imagem, alterando o ritmo, retrocedendo ou avançando (FERRÉS, 1996, p.21).

Se assim o desejar “O professor pode preparar ou selecionar uma videolição para complementar o estudo de um tema, colocando-a à disposição dos alunos, individualmente ou em pequenos grupos, em horas preestabelecidas. Cabe inclusive, a possibilidade de que os alunos possam levar para casa uma cópia da videolição para estudo (FERRÉS, 1996).

A Segunda modalidade elencada é o **videoapoio**, este

é usado para ilustrar o discurso verbal do professor com imagens em movimento. Nessa modalidade, não se trabalha com programas inteiros, mas apenas imagens ou partes isoladas. O conceito de apoio não vem do vídeo mas é dado pelo professor. É ele quem dá dinamismo às imagens, já que pode adequar o ritmo da exposição ao grau de atenção e nível de compreensão dos alunos. Para que seja criativa, essa modalidade exige também um professor criativo, que seja capaz de encontrar as seqüências mais adequadas ao que pretende apresentar. Na busca dessas imagens, o professor pode construir um arquivo com a ajuda inclusive dos alunos, em fontes as mais variadas (CRUZ, 2001, p.56).

Nesta modalidade em que se tem o vídeo como elemento central, existem duas formas de entendimento, que são: o diaporama e o diapositivo.

Falava-se de diaporama, ou montagem audiovisual, quando o discurso era feito integralmente mediante linguagem audiovisual, quer dizer, por intermédio da integração de elementos visuais e sonoros em uma única unidade expressiva. Em outras palavras, falava-se de diaporama quando o audiovisual era concebido como uma forma de expressão específica e autônoma. Falava-se, no entanto, em diapositivos de apoio quando as imagens apenas ilustravam o discurso verbal do professor (FERRÉS, 1996, p.22).

É justamente esta faceta que distingue o videoapoio, contudo

com a peculiaridade de que as imagens estáticas são substituídas por imagens em movimento. Nesta modalidade de uso não se trabalha com um programa de vídeo, mas com imagens isoladas. Inclusive quando se utiliza um programa, não interessa enquanto programa fechado, mas enquanto imagens isoladas. E o conceito de apoio não faz referência a apoio de um tema, mas a acompanhamento da exposição verbal por parte do professor ou dos próprios alunos (FERRÉS, 1996, p.22).

Em relação à videolição, o videoapoio traz elementos que mostram uma qualidade “superior” quando na sua utilização, Ferrés, (1996, p.22) diz:

A eficácia didática desta modalidade pode ser superior à da videolição, já que o professor pode adequar o ritmo de sua exposição ao grau de atenção dos alunos ou ao nível deles”, e conclui declarando que “neste trabalho o professor pode ser auxiliado pelos próprios alunos. Bastará convidá-los, individualmente ou em grupos, para que forneçam imagens ou seqüências relacionadas com

alguns temas do programa. Tanto ele como os alunos poderão encontrar estas imagens em programas da televisão, em programas comerciais didáticos, em filmes de videolocadoras, ou em gravações pessoais.

O **vídeoprocesso** tem como característica principal a de ser construído fundamentalmente pelos alunos, são eles que “protagonizam a cena”. Cruz, (2001, p.56) declara que o vídeoprocesso

é uma das fórmulas mais criativas no uso didático do vídeo. É aquela modalidade na qual a câmara de vídeo possibilita uma dinâmica de aprendizagem em que os alunos se sentem criadores, ou pelo menos como sujeitos ativos, participam, criam, tornam-se protagonistas.

Outro ponto que se deve destacar no que se refere ao vídeoprocesso é que

também deve ser incluída como exemplo desta modalidade de uso do vídeo a elaboração pelos alunos de programas didáticos, já que neste caso a aprendizagem é realizada basicamente por intermédio do processo de produção: busca de informação, elaboração do texto, gravação com a câmara e sonorização [...] (FERRÉS, 1996, p.23).

As possibilidades são ilimitadas, cabe, portanto, ao professor provocar os alunos já que

o vídeo pode ser estímulo para a criatividade ou como meio ou como fim. Como meio, quando limita a registrar outras formas de expressão artísticas autônomas: dramatizações, dança, expressão corporal. Como finalidade, quando a criatividade se concretiza em experimentar possibilidades visuais e sonoras do próprio meio videográfico (FERRÉS, 1996, p.23).

Em relação ao **programa motivador**, que é outra das modalidades discutidas, note-se o que diz Ferrés (1996, p.23):

Pode ser definido como um programa audiovisual feito em vídeo, destinado fundamentalmente suscitar um trabalho posterior ao objetivado. Diferencia-se do vídeoprocesso porque na modalidade do programa motivador se trabalha com um produto acabado. No vídeoprocesso não há programas. Ou, se há, é o resultado da própria aprendizagem. Na modalidade do programa motivador, no entanto, parte-se do programa. O trabalho didático é realizado precisamente a partir de sua visão.

Se for feita uma comparação entre o vídeoapoio e o programa motivador, o último apresenta

uma formulação expressiva eminentemente audiovisual. Não se trata de imagens a serviço de um discurso verbal, mas de uma integração de imagens, música, texto falado e efeitos sonoros formando uma unidade expressiva indissolúvel. Com ritmo, um desenvolvimento e uma duração previamente estabelecidos (FERRES, 1996, p.24).

Há uma peculiaridade muito interessante entre a vídeolição e o programa motivador e a que deve ser colocada:

a vídeolição fundamenta-se na *pedagogia do enquanto*. A aprendizagem se realiza basicamente enquanto o produto é exibido. O programa motivador, contudo, baseia-se na *pedagogia do depois*. A aprendizagem se realiza basicamente no trabalho de exploração posterior à exibição (FERRÉS, 1996, p.24).

O programa motivador pode ser um grande auxiliar do professor, já que este pode construir seus próprios programas, tendo, quem sabe seus próprios alunos como referência o que já ampliaria as possibilidades de envolvimento.

Com base em pesquisas feitas por instituições americanas, Ferrés traz uma tabela (reproduzida abaixo) onde são apresentados dados bastante interessantes no que se refere às possibilidades de aprendizagem:

| Como aprendemos | (%) | Dados memorizados pelos estudantes | (%) |
|------------------------|------------|---|------------|
| por meio do gosto | 1% | dos que lêem | 10 |
| por meio do tato | 1,5 | dos que escutam | 20 |
| por meio do olfato | 3,5 | dos que vêem | 30 |
| por meio do ouvido | 11 | dos que vêem e escutam | 50 |
| por meio da visão | 83 | dos que dizem e discutem | 79 |
| | | dos que dizem e depois realizam | 90 |

Fonte: Adaptada de Ferrés (1996).

Tabela 1: Porcentagens de Retenção Mnemônica – como aprendemos.

| Métodos de Ensino | Dados mantidos após 3 horas | Dados mantidos após três dias |
|-----------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| Somente oral | 70% | 10% |
| Somente visual | 72% | 20% |
| Oral e visual conjuntamente | 85% | 65% |

Fonte: Adaptada de Ferrés (1996).

Tabela 2: Porcentagens de Retenção Mnemônica – métodos de ensino.

O autor alega que se estes dados realmente se traduzirem na realidade da sala de aula, se são reais,

o programa motivador, tal como foi definido, se converterá em recurso eficaz para a aprendizagem, sobretudo porque é uma forma de expressão audiovisual, quer dizer, coloca em jogo a vista e o ouvido conjuntamente, mas principalmente porque é formulado como um estímulo para a expressão, a discussão, a pesquisa, o trabalho (FERRÉS, 1996, p.24).

A penúltima das modalidades trazidas pelo autor é o **programa monoconceitual**. Como todos apresentados até aqui, visa contribuir de forma mais efetiva no processo de ensino/aprendizagem, buscando tornar a tecnologia parceira da práxis pedagógica, quanto a isso, Ferrés (1996, p.24) declara que se trata de

programas muito breves, comumente mudos, e que desenvolvem de uma maneira intuitiva um só conceito, um aspecto parcial e concreto de um tema, um fenômeno, uma noção ou um fato. O que define, então, o programa monoconceitual é o fato de limitar-se a um tema muito específico, sobre conhecimentos, hábitos ou destrezas', facilitando sua compreensão ou aprendizagem de uma maneira intuitiva.

Cruz (2000, p. 56) diz que "podem ser chamados de 'filme-tijolo', já que o professor coloca onde deseja para conseguir um ponto de apoio, completar um vazio ou um ensinamento". São programas rápidos que giram em torno de 4 a 5 minutos, embora há casos que este tempo extrapole aos 10 minutos, mas em algumas oportunidades, apenas são suficientes 2 a 3 minutos para que o pretendido seja alcançado; em linhas gerais,

O fato de que via de regra sejam programas mudos obedece, em algumas ocasiões, a que a informação que transmitem não precisa das palavras e, em outros casos, a que se pretende assim facilitar o trabalho do professor. Pode-se dizer, então, que o programa monoconceitual está a meio caminho entre o programa motivador e o vídeoapoio (FERRÉS, 1996, p.25).

A modalidade do **vídeo interativo** "nasce do encontro de duas tecnologias de ponta: o vídeo e a informática. Duas tecnologias autônomas que adquirem uma nova dimensão quando entram em contato." Ferrés, (1996, p. 26).

O vídeo interativo traz uma característica bem diferente das modalidades apresentadas até aqui, já que possibilita a fuga da linearidade de programas, permitindo uma interação no uso da tecnologia.

À diferença dos programas lineares, que são unidirecionais, os programas interativos estabelecem a birecionalidade, possibilitando um diálogo aberto entre o homem e a máquina. As informações são oferecidas progressivamente,

sempre em função do nível de compreensão e da capacidade de aprendizagem de cada aluno (FERRÉS, 1996, p. 26).

O importante no uso desta tecnologia é a possibilidade de interação, de diálogo, entre homem e máquina”. O que se pressente com as observações da autora é que de todas as modalidades apresentadas, o vídeo interativo é a única que desembocou em outra por questão das circunstância, ou seja, existe um sucessor técnico anunciado que é o CD-ROM (CRUZ, 2001), mas é fundamental que as palavras de Ferrés (1996) não se percam no ar, quando ele diz que ainda “Há muito caminho a percorrer. Para percorrê-lo com êxito deve-se continuar unindo pedagogia e tecnologia”, ou seja, é utilizar a tecnologia em benefício do processo ensino/aprendizagem, procurando, contudo, não hierarquizar nenhuma delas.

2.3 Creche: análise histórica e práxis pedagógica

A tentativa neste momento é situar historicamente a modalidade de educação infantil voltada para a criança de 0 a 6 anos, conhecida como creche e pré-escola. Pretende-se mostrar sua formatação, assim como as origens e necessidade desta instituição; no seu início como espaço de guarda e cuidado de criança, e hoje com a discussão de que os **Centros de Educação Infantil** dariam conta da educação da criança de 0 a 6 anos, sem a necessidade dessa fragmentação histórica conhecida como creche e pré-escola.

2.3.1 Origens da modalidade creche na educação infantil

Na realidade, estudos recentes mostram que a creche como lugar de educação de crianças já está superado, pois que traz na sua organização um entendimento fragmentado do processo de desenvolvimento da criança. A esse respeito Didonet (2001, p. 7), vice presidente da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP) para a América do Sul, questiona:

Não significaria um retrocesso diante da visão que se está construindo da educação infantil como um todo, que começa no nascimento e vai até o ingresso no ensino fundamental? Uma insistência no fracionamento dos seis

primeiros anos em dois períodos – 0-3 e 4-6 – cuja razão predominante é a existência de diferentes instituições para seu atendimento? É justificável continuar com modelos de creche e de pré-escola, quando um Centro de Educação Infantil pode dar conta de todo o período?

Entretanto, estrategicamente por causa da percepção trazida nas diversas políticas relativas à educação infantil, e especificamente ao segmento de 0 a 3 anos, ao longo dos anos, optou-se pela manutenção do conceito creche por dois motivos. O primeiro está atrelado às condicionantes legais, pois a LDBEN 9394/96 estabeleceu uma subdivisão onde a faixa etária entre 0 e 3 anos estaria nas creches, enquanto a de 4 e 6 anos estaria na pré-escola, mas considerou o período inteiro desde o nascimento até a inserção no ensino fundamental como a fase primeira da Educação Básica (DIDONET, 2001). Ainda no que se refere à questão da estratégia, Didonet (2001, p.8) para justificar a permanência deste conceito afirma:

Enquanto o segmento inicial permanecer marginalizado, a educação infantil continuará assediada pela perspectiva e expectativa pré-escolar. A identidade da educação infantil ganha força à medida que integraliza o atendimento de 0 a 6 anos. Por isso, é estratégico voltar a atenção para a creche, neste momento. Paradoxalmente, na atual circunstância, reforçar o segmento etário 0 a 3 na educação e cuidado infantil é reforçar todo período 0 a 6.

Outra razão, esta muito mais de ordem conjuntural e explicativa. Na realidade, para evitar confusão no entendimento deste estudo. O que acontece é que na instituição creche, pelo menos no município de Jequié, estão presentes as crianças de 0 a 6 anos. Não existe claramente uma subdivisão como a veiculada na LDBEN 9394/96, quando aqui se falar em creche, entenda-se que se está falando do segmento entre 4 e 6 anos, que, na realidade, representa a pré-escola. A utilização do termo creche é muito mais por uma questão histórica.

A história deste espaço ocupado por crianças vem carregada de preconceito, desde os seus primórdios. Haja vista que na sua gênese, os sujeitos atendidos não estavam entre os considerados bem nascidos. Nas suas primeiras construções, os “depositados”, os “guardados” eram os filhos das mães solteiras, órfãos, os filhos que os pais não queriam, entre outros desvalidos, portanto este seria o local onde a sociedade colocaria aqueles que incomodavam o retrato das cidades.

A Revolução Industrial provoca a entrada da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, essa inserção vem acompanhada da necessidade de cuidar dos filhos dessas

trabalhadoras. Este fato traz alguns problemas, dentre eles: a busca de um lugar para deixar suas crianças. Em relação a isso, Didonet (2001, p.12) traz à baila que a “Mortalidade infantil elevada, desnutrição e acidentes domésticos passaram a chamar a atenção e despertar sentimentos de piedade e solidariedade de religiosos, empresários, educadores [...]”. A criança então começa a ser atendida fora do seio familiar “com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial”, (DIDONET, 2001, 12). o lugar que antes atendia apenas aos filhos das mães solteiras, de órfãos, de “mulheres de má conduta” passa a atender também os filhos das mulheres que trabalham, insere-se um novo grupo, uma nova população passa também a ser atendida, mas a entrada desse novo grupo não altera o perfil da instituição.

Os nomes escolhidos para a instituição creche revelam claramente suas intenções: *garderie*, na França; *Asili*, na Itália; *écoles gardiennes*, na Bélgica (DIDONET, 2001). Pelo significado que as palavras carregam, nota-se que as origens da creche diz bem claramente que seu papel estava reservado à guarda da criança pequena e este foi o sentido que se instituiu aqui no Brasil.

Na Europa como aqui as características das creches se assemelhavam e os objetivos se irmanavam:

Para os filhos da mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial(ista) da creche (DIDONET, 2001, p.12).

A creche adquire o status de lugar não apenas vinculado à guarda da criança, há um repensar do espaço como local para além da preocupação de apenas cuidar das crianças e sim que o binômio cuidar/educar componha de forma unívoca sua proposta de atuação. Conceitualmente a creche é a Instituição educacional voltada para o cuidar e o educar de crianças entre 0 a 3 anos, geralmente em tempo integral:

Sendo um lugar de atendimento integral para todas as crianças, e não apenas às provenientes das famílias pobres, define-se o tipo de conteúdo dos serviços a partir da criança como pessoa-em-desenvolvimento e não a partir de categorias de pobreza, carência, abandono [...]. E ao dirigir o enfoque principal de seus serviços para a criança como sujeito de educação e, em vista disso, desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, com profissionais que buscam o melhor para a criança, a creche passa a ser uma instituição que

acrescenta, que enriquece o que a mulher (o pai, a família inteira) pode fazer pela criança.

Há que se pensar então, e rapidamente, formas de intervenção imediata nos espaços onde a criança pequena se encontra, nas creches e pré-escolas espalhadas pelo país, como também, nas que estão localizadas nos municípios baianos, carentes de ações mais efetivas no que tange tanto à formação dos seus profissionais como de propostas pedagógicas que atendam à criança de 0 a 6 anos. Vistas, às vezes, como pequenos adultos, estas crianças não são atendidas, em certos momentos, nas suas mais corriqueiras necessidades, o pesquisador Moysés Kuhlmann Jr, afirma que:

Nos textos legais, a intenção da letra é distinguir as faixas etárias atendidas, creches para as crianças de zero a três anos, pré-escola para de quatro a seis. Essa intenção atendeu à demanda dos pesquisadores da educação infantil, que argumentavam ser necessário retirar da instituição creche o estigma de destinação exclusiva aos pobres, assim como delimitar aspectos relativos à educação das crianças pequenas (KUHLMANN apud FARIAS; PALHARES, 2000, p. 55).

Se é verdade que está reservado à creche exercer o papel tanto de educação como de cuidados, urge que seja superada esta dicotomia e preconceito, e isso, sem perder de vista a realidade das cidades brasileiras, isto é, buscar construir uma práxis profissional que atenda a esse sujeito que está na creche de forma que seja possível contemplá-lo de forma integral.

2.3.2 Infância e criança: prolegômenos

A percepção abstrata que se tem de criança faz com que ao se pensar neste sujeito de pouca idade, a imagem que logo vem à mente é a do indivíduo que estando no período da infância está a brincar. Em realidade, esta é uma percepção não só equivocada, como também deslocado no tempo e no espaço. Historicamente este período conhecido como infância não é algo que sempre fez parte do universo da criança. Que sempre houve criança, isso é fato, mas infância é uma invenção da modernidade. O historiador francês, Philippe Ariès, declara que

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÈS, 1981, p.50).

Tenta-se, inicialmente, desconstruir a compreensão que aproxima criança e infância como conceitos sinônimos. Geralmente quando se fala em criança faz-se referência quase que imediata à infância; o que seria, então, infância e criança? Infância seria o período em que o ente humano teria para crescer e desenvolver-se antes de entrar no mundo de “tarefas” dos adultos. “A infância surge como uma época especial na vida de homens e mulheres – uma fase natural à existência humana, mas que precisa de um ambiente histórico-social para se realizar” (GHIRALDELLI JR., 2000, p.8). Fala-se então de sentimento de infância que não deve ser confundido com afeição:

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento (KRAMER, 1992, p.17).

Em relação à época que este tipo de sentimento se estabelece, é preciso que sejam enfatizados dois aspectos que são considerados fundamentais para o entendimento do que vem a ser esse conceito:

1. Era extremamente alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e, por isso, a morte das crianças era considerada natural. Quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos. A partir do século XVI as descobertas científicas provocaram o prolongamento da vida, ao menos nas classes dominantes. É importante acentuar que essa mortalidade continua hoje a ser regra geral para os filhos de classes dominadas em países de economia dependente, como o Brasil.
2. O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto (KRAMER, 1992, p. 17).

Será que esta percepção hoje é diferente? Outra alteração que ocorre no período está vinculada à família, que não é algo novo, novo é “o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância. O reduto familiar torna-se, então, cada vez mais privado e, progressivamente, esta instituição vai assumindo funções antes preenchidas pela comunidade” (KRAMER, 1992, p.18). O que é percebido, à primeira vista, é que

As noções de inocência e de razão não se opõem, elas são os elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza,

que persiste até hoje: considera-se, a partir desse conceito, que todas as crianças são iguais (conceito único), corresponde a um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa (KRAMER, 1992, p.18).

Para sintetizar as ponderações a respeito do conceito de infância e também superar sua idéia estereotipada, note-se o que diz Kramer (1992, p.19), sobre o assunto:

A idéia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

E de que criança se está falando? Como percebê-la nesse emaranhado de conceitos, sempre orientados a partir da visão do adulto, logo, uma visão assimétrica e desigual?

Partindo-se do princípio de que a relação dos homens com a produção da vida material o fator determinante, tanto das relações que os homens estabelecem entre si, quanto da produção de idéias, pode-se dizer que a relação primeira existente entre o adulto e a criança é econômica. Para o adulto, a criança é um ser economicamente não produtivo que ele deve alimentar e proteger. A criança é, portanto, financeiramente dependente do adulto (KRAMER, 1992, p.22).

Nesta relação, onde o econômico subjaz o adulto de uma forma geral encara a criança como um investimento, esperando colher dividendos futuros, o que se percebe é que além de abstrata, tem-se a idéia de uma criança enquanto um ser homogêneo.

Tal significação econômica da infância fundamenta o valor atribuído à criança nos vários domínios da realidade social. A criança não tem, pois, um valor único, e não existe uma forma universalmente ideal de relação entre criança e adulto. Tratar da criança em abstrato, sem levar em consideração as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância (KRAMER, 1992, p. 23).

Esta criança anunciada termina se transformando no modelo que interessa à escola, modelo este que justifica o não aprender, pois se existe um culpado, este é sempre o aluno, nunca a escola, e consolida currículos e programas que não levam em consideração a diversidade social dos alunos.

Assim como não é possível universalizar o sentido de infância, a ponto de afirmar que todos, ou todas as crianças a vivenciarão, embora tenha-se instituído, formalmente, um tempo cronológico, sabe-se que ter ou não ter infância vai depender e muito da

classe social em que a criança estiver inserida, é claro que muitas das crianças “bem nascidas” têm a infância transformada em trabalho, com suas inúmeras obrigações, tipo: aulas de balet, de tênis, de natação etc. Enquanto os desfavorecidos estão nas sinaleiras das grandes cidades, nos canaviais, quebrando pedras; do mesmo modo, não se pode generalizar um sentido único de criança, com base nas premissas enunciadas, portanto, a percepção de criança e infância desenvolvida neste trabalho não perde de vista estes pressupostos.

2.3.3 Tendências pedagógicas da Educação Infantil

Falar de Educação Infantil e, especificamente, em crianças de 4 a 6 anos, traz à tona a discussão sobre qual currículo que deve nortear o processo de ensino/aprendizagem da instituição infantil e mais, levanta a questão do como implementar tal currículo. A inclusão da educação infantil como um nível de ensino que compõe a educação básica, mostra uma preocupação com o atendimento da criança pequena, mas pode, de novo, ensejar a pré-escola como sustentáculo do ensino fundamental, nas suas séries iniciais, a esse respeito Souza e Kramer (1988, p.21) dizia:

Temos apontado, aqui e ali, o risco de programas de massa, de cunho compensatório, que tão-somente aumentam os números e abdicam de oferecer uma pré-escola de qualidade que venha efetivamente beneficiar as crianças. Além disso temos denunciado o discurso oficial que fundamenta tais programas, conferindo à pré-escola a solução para a evasão e a repetência escolares. A retórica da “importância do pré” escamoteia a profunda e necessária reversão que o ensino de 1º grau precisa sofrer, a fim de resolver esses problemas, quer em nível de estrutura e funcionamento, quer em nível de prática pedagógica, quer, ainda, no nível das teorias que a embasam.

Um currículo para a pré-escola se mostra como uma preocupação emergente de diversos educadores. Já se viu onde, como e porque a creche foi pensada ao longo da sua história, contudo cabe salientar como as diversas concepções se manifestam no espaço brasileiro. Kramer (2002, p.19) chama a atenção para esta situação ao afirmar que:

Entendemos que a escola não tem o poder de mudar a sociedade, mas, simultaneamente, ela não tem o papel de conservar mecanicamente esta sociedade. A escola de 1º grau e também a escola para crianças até 6 anos

têm a função de contribuir, junto com as demais instâncias da vida social, para as transformações necessárias no sentido de tornar a sociedade brasileira mais democrática.

É necessário que o acesso à educação às vezes anunciado, se materialize no cotidiano das crianças de 0 a 6 anos. Para que isso aconteça, há que se pensar propostas que respondam às suas necessidades, não dicotomizando o cuidar e o educar. Diversas são as formas como a criança vem sendo percebida, e isso vai se refletir na maneira como são articuladas as ações para a implementação do fazer pedagógico.

A elaboração de uma proposta que atenda à criança que está na creche, não pode esquecer as diversas dimensões (sócio-afetiva, cognitiva, lingüística, psicomotora) que fazem parte deste sujeito que se desenvolve e aprende. Contudo é necessário muito cuidado para que estas dimensões não sejam pensadas isoladas, esquecendo-se que essas dimensões se irmanam, a criança tem que ser pensada como global e indivisível.

Neste sentido, não se pode ignorar as peculiaridades que fazem parte do local onde a criança se encontra, os valores, costumes presentes na família, nas pessoas que a rodeiam, nos professores etc., por isso, não se pode pensar em “pré-escola” diferenciada quando o que está em jogo é a sua qualidade social, tanto a criança ‘A’ como a criança ‘B’ devem ter acesso de forma democrática, quebrar o preconceito da visão do espaço ora referenciado para o pobre, ora para o rico. Kramer (2002, p. 22) assinala esta preocupação:

Mas esse reconhecimento da diversidade cultural e social das crianças não pode levar a aceitar discriminações do tipo “escola ou pré-escola para crianças das classes populares” e “escola ou pré-escola para crianças das classes médias”. E isso porque insistimos no critério único de qualidade como requisito para uma educação democrática, pois a diferença deve ser considerada para que se possam alcançar os mesmos objetivos independente da origem sócio-econômica ou cultural das crianças.

No espaço da creche convivem as mais variadas concepções metodológicas. Cada uma traz nos seus princípios a visão de mundo, de sociedade e de sujeito que baliza sua práxis, por isso, ao apresentar as concepções que dão suporte ao trabalho pedagógico, não se pode esquecer que a realidade é dinâmica e que o ‘modelo’ é uma tentativa de aproximação dessa realidade “além disso, a maioria dos professores e de

seus trabalhos não encaixa facilmente em um dos tipos, exatamente porque a prática pedagógica é contraditória e está sempre em movimento.” (KRAMER, 2002, p.23).

A partir das proposições de Kramer (2002, p.24), foram levantadas três tendências que transitam no universo do pré-escolar no Brasil:

1 - a tendência romântica, que concebe a pré-escola como um “jardim de infância”, onde a criança é “sementinha” ou “plantinha” que brota e a professora a “jardineira”

2 - a tendência cognitiva, de base psicogenética, que enfatiza a construção do pensamento infantil no desenvolvimento da inteligência e na autonomia

3 - a tendência crítica, que vê a pré-escola como lugar de trabalho coletivo, reconhece no professor e nas crianças sua condição de cidadãos, e atribui à educação o papel de contribuir para a transformação social.

Estas seriam as concepções pedagógicas que se fazem presentes na educação infantil e que terminam definindo as diversas proposições teórico/práticas construídas para a criança pequena. A referida autora e seus colaboradores chamam a atenção para uma possível “quarta” tendência que os incautos poderiam apontar como constituinte desse espaço de educação, entretanto, esta “quarta” tendência seria um equívoco, pois além de não se configurar como tal, o desejo de “acelerar” o aprendizado, inerente a essa percepção, está presente tanto na tendência romântica como na cognitiva.

2.3.3.1 Tendência Romântica

A educação para crianças pequenas começa a se constituir lá pelo idos do século XVIII, na tentativa de superação de um modelo que caracterizava as crianças como adulto em miniatura, se estabelece no cenário educacional a Tendência Romântica que traz no seu interior uma negação da chamada educação tradicional cujo caráter conteudista sofre severas críticas. Quanto a esse entendimento, Kramer (2002, p.25):

Nasce no século XVIII, num contexto em que os princípios do liberalismo, no plano filosófico, as profundas modificações na organização da sociedade, no plano social, e ainda, as progressivas descobertas na área do desenvolvimento infantil geram intensos questionamentos à chamada escola tradicional, no plano educacional.

É nesse contexto que os princípios que nortearão o fazer pedagógico articula seu arcabouço teórico, a partir dos ensinamentos e ideais da Escola Nova², momento de transformações profundas que esta tendência se institucionaliza:

Como princípios básicos da escola nova destacam-se: a valorização dos interesses e necessidades da criança; a defesa da idéia do desenvolvimento natural; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a crítica à escola tradicional, porque os objetivos desta estão calcados na aquisição de conteúdos; e a conseqüente prioridade dada pelos escolanovistas ao processo de aprendizagem (KRAMER, 2002, p.25).

Diversos são os educadores que baseados nos princípios da Escola Nova elaboram propostas metodológicas para a educação pré-escolar que, neste momento, dá seus primeiros passos; dentre estes educadores estão Froebel, com seus Jardins de infância, Decroly e seus Centros de Interesses e Maria Montessori com sua Pedagogia Científica. Na realidade, o que todos eles desejam é apresentar uma proposta que atenda aos anseios da educação pré-escolar, conseqüentemente a aprendizagem da criança:

O currículo que deriva de tais princípios tem sempre como centro as atividades. Desde a sua origem na Europa, com Froebel e os primeiros jardins de infância, passando por Decroly e sua proposta de renovação do ensino e organização das atividades escolares em 'centro de interesses', até Montessori e sua preocupação com uma 'pedagogia científica' e um 'método pedagógico' capazes de orientar eficientemente ação escolar, o fundamental para a Escola Nova é a atividade e o seu caráter de jogo. (KRAMER, p. 26).

Froebel, ao construir os jardins de infância nas favelas de Berlim, tinha como idéia básica proporcionar o acesso às crianças carentes à educação, "defendia a idéia da evolução natural da criança e enfatizava a importância do simbolismo infantil" (KRAMER, 2002, p.26), em linhas gerais:

² A Escola Nova tem como proposta nuclear descentrar o ensino do professor para centrá-lo no educando. Autores como Dewey, Montessori, Lourenço Filho, Anísio Teixeira entre outros compõem seu universo cujo lema é: "Aprender a Aprender".

Sua proposta pode ser caracterizada como um ‘currículo por atividades’, onde o caráter lúdico é o determinante da aprendizagem da criança, Brinquedos cantados, histórias, artes plásticas, desenho, recorte e colagem, construção e observação a natureza e horticultura são as atividades fundamentais nos **Kindergartens**, onde os recursos pedagógicos estão organizados em ‘prendas’ (brinquedos, jogos de construção), ‘ocupações’ (recortes, colagem, dobradura) e ‘atividades maternas’ (música, dança, embalas).

Embora esteja situada no século XVIII a proposta de Froebel, suas características fundamentais, estão presentes no dia-a-dia da maioria das pré-escolas brasileiras, mantêm-se vivas, impregnando os educadores depois de três séculos. Analisando os princípios norteadores da proposta, Kramer (2002, p. 26) afirma: "Pode-se criticar, nesse enfoque, a desconsideração dos aspectos sociais, a concepção positivista de que as atividades levam espontaneamente ao conhecimento e, ainda, a visão linear do processo educacional."

Outro representante da corrente em questão é Decroly, este destacava a percepção geral da atividade da criança e propunha um ensino globalizante. (KRAMER, 2002). Advogava que o interesse era gerado por uma questão de necessidade. Dizia que as necessidades capitais do homem, na sua interação com o meio em que ele estava inserido, eram: 1) a alimentação; 2) a defesa contra intempéries; 3) a luta contra perigos e inimigos; 4) o trabalho em sociedade, descanso e diversão (KRAMER, 2002, p.26)

Tendo por base esse pressuposto, Decroly constrói uma proposta pedagógica tendo como meta organizar a escola em “Centros de Interesses” que se estruturam em três momentos a saber:

1. o da observação (origem do estudo das crianças naturais)
2. o da associação no tempo e no espaço (da qual derivam a história e a geografia)
3. e a expressão (em que se trabalha o grafismo e a linguagem)(KRAMER, 2002, p.27)

Esta é a forma pensada para que ocorra a educação do pré-escolar na perspectiva de Decroly. Outra vez, percebe-se, como na proposta anterior, semelhanças com as “metodologias” que campeiam, ainda, nas pré-escolas espalhadas pelo Brasil:

Nesta corrente pode-se analisar criticamente, em primeiro lugar, que as necessidades básicas apontadas por Decroly são as dos adultos (e de determinados adultos), e não as das crianças. Em segundo lugar, o objetivo do trabalho escolar continua sendo a aquisição de conhecimentos

predeterminados, pois os “centros de interesses”, na verdade, apenas reorganizam os conhecimentos em geral distribuídos nas matérias escolares, apesar de proporem atividades que caminhem do “empírico” ao abstrato (KRAMER, 2002, p.27).

Na linha da percepção romântica da educação pré-escolar, Maria Montessori com sua “pedagogia científica” e seu “método pedagógico” também compõe essa corrente. Sua proposta inicialmente estava voltada para crianças excepcionais, mas por fim é estendida a todas as crianças. Os princípios filosóficos norteadores da concepção montessoriana são: “ritmo próprio, a construção da personalidade através do trabalho, a liberdade, a ordem (considerada o elemento integrador da personalidade), o respeito e a normatização (autodisciplina)” (KREMER, 2002,p.27).

A partir desses princípios se organizam as diretrizes metodológicas de Montessori, que:

Estão calcadas: na importância da escola ativa; na visão de que a criança ‘absorve’ o meio; na noção de ‘silêncio’ e autocontrole (para Montessori uma conquista);na progressão (inicialmente controle de si, e em seguida o controle das coisas, enfim, o respeito pelos outros); na modificação e adaptação do mobiliário às crianças; e na utilização de materiais específicos que visam a promover a aprendizagem nas diferentes áreas (sensorial, vida prática, linguagem, matemática etc). Na concepção do método Montessori, esses materiais são autocorretivos, graduados, isolam as dificuldades(“uma tarefa de cada vez”) e devem ser explorados segundo a ‘lição de três tempos’ (informação; reconhecimento; fixação do vocabulário) (KRAMER, 2002, p. .27).

As autoras não poupam críticas à corrente montessoriana por entender que esta ao fragmentar o conhecimento, traz uma percepção por etapas do processo de aprendizagem da criança.

A abordagem Montessori, por sua vez, teve sua expansão principalmente devido à atuação dos educadores vinculados à Organização Brasileira de Atividades Pedagógicas e à Associação Brasileira de Educação Montessoriana (KRAMER, 2002, p.28).

A corrente montessoriana conserva, ainda hoje, relevo na educação infantil, tendo numerosas escolas que seguem este método espalhadas pelo país.

2.3.3.2 Tendência Cognitiva

Entre as tendências que fazem parte do universo da pré-escola, encontra-se a intitulada cognitiva que tem em Piaget e seus seguidores sua referência. Há um momento, na história da educação infantil, que todas as “respostas” podem ser encontradas no epistemólogo suíço. O nome de Piaget passa a representar todas as saídas para a solução da aprendizagem e do desenvolvimento da criança pequena. No entendimento de Piaget:

O desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio: o eixo central, portanto, é a interação organismo/meio. O interacionismo pretende, assim, superar, de um lado, as concepções inatistas e, de outro lado, as teorias comportamentalistas. Essa interação se dá através de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo de toda a vida. A adaptação – definida por Piaget como o próprio desenvolvimento da inteligência – ocorre através da assimilação e a acomodação. Os esquemas de assimilação vão se modificando, progressivamente, configurando os estágios de desenvolvimento (KRAMER, 2002, p.29).

As linhas norteadoras que dão visibilidade a tal proposta têm na percepção dos estágios o modo de explicação dos processos psicológicos de desenvolvimento do indivíduo:

Os estágios evoluem, segundo a teoria de Piaget, como uma espiral, de maneira que cada estágio engloba o anterior e o amplia. Piaget não define idades rígidas para os estágios, mas considera que se apresentam em uma seqüência constante (construtivismo seqüencial), a saber: sensório-motor, simbólico(ou pré-operacional), operatório concreto e operatório abstrato(ou lógico-formal). Considera, ainda, que tal processo de desenvolvimento é influenciado pelos seguintes fatores: maturação (crescimento biológico dos órgãos); exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica na formação de hábitos), aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais) e equilíbrio (processo de autoregulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido) (KRAMER, 2002, p.29).

A tendência cognitivista (talvez, seja a hegemônica nas diversas pré-escolas, espalhadas nos mais distantes espaços educacionais deste país) tem como meta formar a criança na ação, a construção do conhecimento passa pelo sujeito “assim, os principais objetivos da educação consistem na formação de homens ‘criativos,

inventivos e descobridores', na formação de pessoas crítica e ativas e, fundamentalmente, na construção da autonomia" (KRAMER, 2002, p.30). Alguns princípios que fundamentam a prática pedagógica que se estrutura a partir de Piaget, poderiam ser elencados, tendo como referência a elaboração de Kramer (2002, p.30):

1 - Tudo começa pela **ação**. As crianças conhecem os objetos, usando-os (um esquema é aplicado a vários objetos e vários esquemas são aplicados ao mesmo objeto).

2 - Toda atividade na pré-escola deve ser **representada** (semiotizada), permitindo que a criança manifeste seu simbolismo.

3 - A criança se desenvolve no contato e na interação com outras crianças: pré-escola deve sempre promover a realização de atividade em **grupo**.

4 - A **organização** é adquirida através da atividade e não o contrário. É fazendo a atividade que a criança se organiza.

5 - O professor é desafiador da criança: ele cria "**dificuldade**" e "**problemas**". Assim, a pré-escola deixa de ser vista como passatempo, e passa a ser um espaço criativo, que permite a diversificação e ampliação das experiências infantis, valorizando a iniciativa, curiosidade e inventividade da criança e promovendo a sua autonomia.

6 - Na pré-escola é essencial haver um clima de **expectativas positivas** em relação às crianças, de forma a encoraja-las a ter confiança nas suas próprias possibilidades de experimentar, descobrir, expressar-se, ultrapassar seus medos, ter iniciativa etc.

7 - No currículo da pré-escola informado pela teoria de Piaget as diferentes **áreas do conhecimento**(linguagem, matemática, ciências naturais e sociais) são **integradas**. O eixo central desse currículo são as atividades.

Muitas são as críticas direcionadas à teoria de Piaget e conseqüentemente às propostas que se ancoram na referida teoria. Apontam-se, dentre outras, as seguintes:

a) reducionismo da epistemologia genética, que identifica o desenvolvimento do homem com o desenvolvimento da inteligência e, dessa forma, prioriza o pensamento lógico-matemático (ocidental), desconsiderando outras “lógicas” construídas em outros contextos sócio-culturais.

b) O caráter universal de seus achados, na medida em que a teoria não leva em consideração as interferências de classe social, cultura e sexo, além da preponderância dos processos cognitivos sobre os sócio-afetivos na determinação do desenvolvimento infantil.

Práticas pedagógicas piagetianas valorizam as atividades lúdicas, elas são o centro e não a criança histórica e socialmente situada.

Concluem as críticas referentes à tendência cognitivista, afirmando que:

Nesse sentido, considerar o desenvolvimento da **inteligência** como prioridade do trabalho pedagógico traria os riscos de uma pedagogia elitista, centrada em propostas norteadas por uma teoria “científica” e implementada por educadores supostamente neutros. Esses questionamentos não visam, em hipótese alguma, diminuir as valiosas contribuições da teoria de Piaget, mas apenas relativizá-las (KRAMER, 2002, p.32).

O Brasil, na década de 1970, seguindo a tônica de inserir sempre novas metodologias “salvadoras” nos seus currículos, adota uma quantidade incomensurável de propostas que tinham em Piaget sua base de sustentação, dentre essas, algumas foram encampadas pelos órgãos públicos, entre elas se destacam: **Novas metodologias para o ensino de 1º grau** (Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, 1976); **Programa Alfa**, elaborado pela Fundação Carlos Chagas, de São Paulo, em 1977, sob a coordenação de Ana Maria Poppovic (compradas por várias Secretarias de Educação, principalmente nas regiões Norte e Nordeste) (KRAMER, 2002).

2.3.3.3 Tendência Crítica

No Brasil uma discussão mais aprofundada sobre esta tendência ainda precisa ser implementada. Ela traz como uma de suas metas pensar a educação como um instrumento de transformação da sociedade, não é papel da escola apenas “criar” sujeitos inventivos, criativos e descobridores e amoldá-los às condições estabelecidas, mas buscar alternativas de superação do *status quo*, porque:

A sociedade é plena de contradições que refletem os interesses antagônicos das classes sociais nela existentes, penetrando tais contradições em todos aspectos da vida social, inclusive na escola. Além disso, entende que a relação direta do homem com o mundo físico e social é feita pelo **trabalho** – sua atividade coletiva – e que “**liberdade**” não é cada um fazer o que quer, mas sim o que decidimos em conjunto (KRAMER, 2002, p. 33).

A Tendência Crítica tem em Celestin Freinet um dos seus aportes teóricos. Adversário ferrenho de algumas das tendências citadas anteriormente, isso por não concordar com o entendimento que trazem do trabalho pedagógico. Sustenta uma crítica tanto à Escola Nova como também a autores da tendência romântica como, por exemplo, Decroly e Maria Montessori. Questiona seus métodos, principalmente, quando assinalam que é preciso: materiais, local e condições especiais para a realização da ação didático/pedagógica. Diferentemente do que fizeram os autores da tendência romântica e cognitivista, traz uma preocupação com a excessiva valorização da teoria e teme o discurso vazio. Por isso

Freinet constrói uma pedagogia, não cria um método como caminho fechado, mas **técnicas** construídas lentamente com base na experimentação e documentação, que fornecem à criança instrumentos para aprofundar o seu conhecimento e desenvolver a sua ação (KRAMER, 2002, p.34).

Por considerar o trabalho como atividade básica, mostra-se preocupado com as atividades propostas na escola por serem enfadonhas e repetitivas, diferentemente dos jogos, enquanto atividade prazerosa (KRAMER, 2002), e diz que essa dicotomia prazer/trabalho termina por refletir as relações da sociedade:

Aponta como essa dualidade presente na escola reproduz a dicotomia trabalho/prazer gerada pela sociedade capitalista industrial. Propõe o trabalho-jogo como atividade fundamental da escola dinâmica popular [...]. Embora adaptado à criança, o trabalho deve ser atividade verdadeira, e não um trabalho

para brincar, assim como a organização escolar não deve ser uma caricatura da sociedade.

Uma outra característica importante da pedagogia de Freinet está vinculada, ao que hoje é uma proposição comum em todas as instâncias que tratam da educação infantil, ou seja, que é fundamental a inserção da família e da comunidade nos espaços de educação formal da criança pequena. Porque apartar o trabalho engendrado na Creche das ações que acontecem na família e na comunidade, este diálogo deve ser constante, “se se respeita a palavra da criança, necessariamente há mudança” (FREINET apud KRAMER, 2002, p.34).

Os princípios que norteiam a proposta pedagógica de Freinet estão pautados em algumas técnicas, tais como: as aulas passeio, o desenho livre e o texto livre, a correspondência interescolar, o jornal (mural e impresso), o livro da vida (diário individual e coletivo), o dicionário dos pequenos, o caderno-circular para os professores. “Tais técnicas visam a favorecer o desenvolvimento dos métodos naturais da linguagem (desenho, escrita, gramática), da matemática, das ciências naturais e das ciências humanas” (KRAMER, 2002, p.35). Pouco divulgado no Brasil, além da incompreensão de sua pedagogia, no que se refere à sua proposta de educação pelo trabalho, provocou a “ira” dos tradicionais por considerá-lo escolanovista, por outro lado, deixa os escolanovistas “zangados” já que estes consideram-no tradicional; foi perseguido pelos nazistas que viam nele um revolucionário, enquanto sofreu sérias críticas dos comunistas franceses por ele não ter se filiado ao Partido Comunista Francês (KRAMER, 2002).

Críticas podem e devem ser feitas, como toda e qualquer proposta pedagógica, não seria diferente com a pedagogia de Freinet, nesta perspectiva algumas “fragilidades” são apresentadas na nesta elaboração:

Sua pedagogia apresenta, obviamente lacunas – em termos de nossa realidade atual – que precisam ser ultrapassadas, dentre as quais pode-se destacar, por um lado, sua visão talvez por demais otimista quanto ao papel transformador da escola. Por outro lado, a dimensão social identificada por Freinet aos fatores de classe social ou geográfico-culturais, estando ausentes os aspectos referentes à discriminação de sexo e de cor, problemas efetivos para a sociedade brasileira e o movimento social atual. Do ponto de vista do método natural de leitura, pode-se questionar a proposta de o professor ser o “escriba” da turma, aspecto que as investigações, mais recentes da psicolinguística permitem modificar. Finalmente, falta na sua pedagogia uma explicitação mais articulada, sob o ponto de vista psicológico, do processo de desenvolvimento das crianças.

O que leva a inserção das diversas tendências da Educação infantil neste trabalho, além de esclarecer como as teorias se articulam na tentativa de promover a educação das crianças, é demonstrar que essas tendências oscilam no tempo e no espaço, ora uma, ora outra, mas sem uma hegemonia definida para nenhuma delas. A perspectiva anunciada nesta pesquisa não está enquadrada em nenhuma das tendências apresentadas, mas poderia facilmente ser colocada como uma visão crítica na Educação da criança pequena, não só pelo referencial que a sustenta, a teoria Histórico-Cultural, como também pela forma como estrutura sua práxis pedagógica.

3 ESTUDO DE CASO: CRECHE NOSSA SENHORA DE FÁTIMA

Neste capítulo, vai-se apresentar, no primeiro momento, as características da creche pesquisada, inclusive colocando as falas da sua diretora no sentido de que esta possa trazer as peculiaridades das crianças, dos seus pais, do lugar em que a creche está situada, da realidade social e do seu paradigma educacional. O objetivo é construir uma “imagem” do espaço onde se realizou a pesquisa; no segundo momento, o foco estará centrado na pesquisa realizada, com suas coletas, análises e resultados.

3.1 Metodologia: descrição da pesquisa

A referência para a construção do arcabouço teórico para uma construção didática com o vídeo, se pautou na proposta de Joan Ferrés. Como já foi sinalizado em outro momento deste trabalho, ele apresenta algumas modalidades para a utilização do vídeo, mas faz uma ressalva importante para o pesquisador, diz ele: “oferecer uma sistematização das modalidades de utilização didática do vídeo pode ser eficaz, porém tem riscos” (FERRÉS,1996, p.20). É justamente para esses “riscos” que a atenção foi dirigida, procurando não mistificar o que a pesquisa mostrou.

Das modalidades analisadas para a execução do trabalho, o *programa motivador* foi o que apareceu como o instrumental mais adequado para responder aos objetivos estabelecidos, porque coloca em ação a *visão* e a *audição* simultaneamente. O autor também apresenta algumas funções que podem ser implementadas no uso do vídeo, dentre as funções sugeridas, por analogia, optou-se pela *função avaliadora* – *videoespelho*, tendo como pressuposto a raiz etimológica do vídeo “‘eu vejo’”. Daí ao ‘eu me vejo’ só há um passo”(FERRÉS,1996, p.52), e a função motivadora – videoanimação por possibilitar trabalhar as emoções e afetos dos sujeitos envolvidos, fundamental para a realização da pesquisa.

A investigação trabalhou com 12 crianças, entre 4 e 6 anos, em 9 encontros de 50 minutos, um diário de campo contendo os objetivos, procedimentos e avaliação do dia e

utilizando como pano de fundo, para a realização das aulas, o jogo de papéis, de faz-de-conta a partir dos pressupostos de Vigotski e seus colaboradores.

O que ficou estabelecido foi que um dia se gravava as crianças jogando, no outro, estas assistindo suas próprias imagens, da mesma maneira que se criava uma situação imaginária quando elas jogavam, fazia-se o mesmo quando elas assistiam suas imagens. Por exemplo, vamos assistir a um “filme”, ou seja, era criado um jogo de faz-de-conta onde eles eram os “atores”. Utilizou-se como técnica de coleta de dados a entrevista não estruturada, feita com a diretora da creche, onde esta traçou o perfil do lugar onde as crianças pesquisadas viviam, as relações dos seus pais, em síntese, sua realidade social, econômica e cultural, além da observação participante.

A entrevista não estruturada, também chamada *entrevista em profundidade*, em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informação detalhadas que possam ser utilizadas em análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita (RICHARDSON, 1999, p. 208).

Richardson (1999, p.262) acrescenta:

A grande vantagem da observação participante diz respeito à sua própria natureza, isto é, ao fato de o pesquisador tornar-se membro do grupo sob observação. Isso significa que as atividades do grupo serão desempenhadas naturalmente porque seus membros não apresentarão inibições diante do observador, nem tentarão influenciá-lo com procedimentos que fujam ao seu comportamento normal, já que deve apresentar um nível elevado de integração grupal pelo fato de os membros esquecerem ou ignorarem que há um “estranho” entre eles.

As aulas eram divididas em dois momentos que se imbricavam. O primeiro, consistia em um bate-papo inicial com a intenção de situar as crianças a respeito das ações que aconteceriam no dia. Neste instante, é preciso que se diga, que em nenhum momento da pesquisa foi sugerido algo que elas não soubessem de antemão, inclusive a gravação em vídeo, de todas as ações vivenciadas. No segundo, eram desenvolvidas atividades, jogo de faz-de-conta (jogo de papéis) cujo objetivo era provocar aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Esta afirmação de que o jogo de papéis possibilita aprendizagem e desenvolvimento está estruturada a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural para quem, segundo Rocha (2000, p.67),

o brincar é considerado por Vygotsky (1988) como zona de desenvolvimento proximal por excelência. A atividade lúdica é identificada como espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, e que, por sua vez, instaura espaço para o desenvolvimento em vários sentidos.

Compreendendo a complexidade que é o processo ensinar/aprender e quão é difícil mensurá-lo, a partir da interlocução com Vigotski, vai-se mostrar as possibilidades do que foi proposto, se efetivar. Uma das estratégias de avaliação se fundamenta na zona de desenvolvimento proximal:

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. (VYGOTSKY, 1994, p.113).

Como as contribuições do vídeo no processo de ensino/aprendizagem é o foco do trabalho, antes de delinear a pesquisa propriamente dita, vai-se demonstrar como foi operacionalizado o uso da câmara nas atividades com as crianças.

Três professores estavam envolvidos na realização do projeto: Manoel dos Santos Gomes (autor da pesquisa), Itamar Silva de Sousa e Rita de Cássia Roxané F. Borges. Os três professores se revezavam tanto na operação da filmadora, como no trato do conteúdo pedagógico; a câmera “passeava” livremente entre as crianças, isso pode ser percebido na maioria das imagens, momentos em que elas brincavam com quem estava operando a câmera, naquele instante. O caminho percorrido, mostrando como aconteceu cada um dos encontros realizados, com o objetivo de apontar cada uma das técnicas utilizadas na execução do trabalho e seus resultados será mostrado a seguir.

3.2 Situando tempo e espaço

Localizada na região sudeste do Estado da Bahia, a 360 km da capital, Salvador, a cidade de Jequié, está na zona limítrofe entre a caatinga e a Zona da Mata, possui

aproximadamente duzentos mil habitantes, situada no médio Rio de Contas, que divide a cidade, com temperatura média entre 13 e 36° e a 216 metros acima do nível do mar. Teve seu desenvolvimento a partir de uma feira movimentada e que atraía comerciantes de todos os cantos da região, lá pelos idos do século XIX.

Na passagem do século, com as alterações sofridas trazidas pelo desenvolvimento de outras cidades próximas sofre alguns reveses que alteram profundamente o seu perfil:

Até 1930/40 Jequié foi importante centro de comércio, quando para ela convergia a produção regional em busca de transporte ferroviário. A abertura da BA – 2 provocou o deslocamento do transporte para Ilhéus e marcou o começo do declínio do comércio jequeense. Por essa época, armazéns de fumo, café e cacau tiveram de fechar suas portas. Em seguida, na década de 50 (1959), veio o fim da atividade ferroviária, decrescente desde 1945 (fim da segunda Guerra) e a construção da BR – 116, privilegiando Vitória da Conquista com relação à influência regional para o sertão de Brumado, Caitité etc, com novo golpe à economia e ao comércio de Jequié. Perdeu o município o caminho de seu desenvolvimento, perdeu a trilha do progresso, que alcançou cidades como Vitória da Conquista, Itabuna, Juazeiro, Santo Antonio de Jesus, Alagoinhas e tantas outras (PREFEITURA...,1992, p.11).

Hoje, a cidade se caracteriza como um lugar que atrai uma população jovem, não só da Bahia como também dos Estados vizinhos, por exemplo Minas Gerais, por causa dos cursos da Universidade, tais como: Enfermagem, Educação Física, Fisioterapia etc., uma população flutuante que basicamente não dialoga com a cidade, esta é apenas seu local de estudo.

Os níveis e modalidades de ensino apontados no PNE (BRASIL, 2001), estão presentes no município. No caso do nível de ensino superior, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, (UESB), com campi em três municípios (Jequié, Itapetinga e Vitória da Conquista), contempla uma parcela da população, além da Faculdade de Ciências Contábeis (particular).

Nos níveis Fundamental e Médio, há inúmeras escolas localizadas na sede do município, que tentam atender à demanda da população escolar: o Instituto de Educação Régis Pacheco, o Centro Integrado Luiz Viana Filho, o Polivalente, o Professor Magalhães Neto, o Celi de Freitas entre outros.

Na Educação Infantil, o número aproximado de creches/pré-escolas, na sede do município, para atender às crianças de 0 a 6 anos, gira em torno de 7: Yeda Barradas, Vovó Malvina, Santa Teresa, Senhor do Bonfim, Dr. Astolfo Silveira, Centro de

Atendimento Integral à Criança(CAIC), Nossa Senhora de Fátima, a escolhida para a realização desta pesquisa.

Estas instituições, voltadas para a educação da criança na faixa etária entre 0 e 6 anos, não podem perder de vista o que está anunciado no Plano Nacional de Educação:

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há “janelas de oportunidade” na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano (BRASIL, 2001, p. 31).

O trecho acima chama a atenção para o período em que está se estruturando a formação da inteligência, e afirma: “**desde o nascimento**” e propõe que se esteja atento, devido à importância de se trabalhar estímulos e experiências, a partir das “**janelas de oportunidade**”, na infância, por ser esse um momento crucial para que não se perca o grande potencial de desenvolvimento da criança. Sem perder de vista estes elementos, está posto que o Plano Nacional de Educação visa a atender nos próximos 5 anos, **30%** da população de 0 a 3 e **50%** em 10 anos; para a faixa de 4 a 6 anos o prazo estabelecido foi de **50%** em 5 anos e **80%** em 10 anos (BRASIL, 2001), Estes prazos foram estabelecidos a partir dos seis objetivos da Educação para Todos, pactuados pelos países participantes da Conferência de Jontiem em 1990, na Tailândia:

Nós (os países aqui reunidos) nos comprometemos com o atingimento dos seguintes objetivos: **1º)** expandir e melhorar o cuidado e a educação infantil compreensivos, especialmente para as crianças mais vulneráveis e menos privilegiadas; **2º)** Assegurar que, até 2015, todas as crianças particularmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e de minorias étnicas, tenham acesso à educação primária completa, gratuita, obrigatória e de boa qualidade; **3º)** Assegurar que as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos sejam atendidas por meio de acesso equitativo a aprendizagem apropriada e a programas de competências para a vida; **4º)** Alcançar 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; **5º)** Eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005, e alcançar igualdade de gênero na educação até 2015...; **6º)** Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência em todos os resultados de aprendizagem reconhecidos e mensurados, alcançados por todos, especialmente na alfabetização, matemática e competências essenciais para a vida (BRASIL, 2001, p.17).

Postos os objetivos, indispensável que estes não se tornem letra morta e, por sua vez, as políticas educacionais busquem contemplar o que anunciam, visto que:

Hoje se sabe que há períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado para exercer funções em áreas como a matemática, a linguagem, a música. Se essas oportunidades forem perdidas, será muito mais difícil obter os mesmos resultados mais tarde (BRASIL, 2001, p.32).

Esta percepção está posta no documento que deverá servir de baliza para os próximos anos no que se refere a uma educação não exclusiva, portanto tem como pressuposto a garantia do oferecimento indistintamente, embora priorize as necessidades emergentes como as anunciadas nos objetivos. “A educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal.” (BRASIL, 2001, p.32).

3.3 Descrição dos resultados da pesquisa

Há um fato curioso, em algumas creches da cidade de Jequié, que merece ser destacado para uma melhor compreensão do seu funcionamento; das sete instituições existentes, três delas estão vinculadas à Igreja Católica, mais especificamente à Igreja Católica Espanhola, significa dizer que há outra fonte de recursos além dos provenientes da prefeitura local.

A creche Nossa Senhora de Fátima está entre aquelas que tem apoio de uma instituição religiosa, uma Comunidade Eclesial de Base. Situada no Alto da Bela Vista, um dos logradouros do Bairro Joaquim Romão, a creche foi construída a partir da organização de sua comunidade que colocou a mão na massa, literalmente, para vê-la erguida, impedindo, inclusive, uma “articulação política” da Prefeitura local, na escolha da sua direção, a comunidade exigiu a professora Ana Cruz.

A creche Nossa Senhora de Fátima está localizada aqui no Alto da Bela Vista, antes conhecido como ‘inferinho’ e esse Alto da Bela Vista está situado no bairro Joaquim Romão que é um bairro constituído de famílias carentes, a maioria das nossas crianças são filhos, filhas de pais separados, pais e mães envolvidos com drogas (ANA CRUZ).

Tem-se, a partir do relato, um retrato das pessoas que compõem a comunidade, a professora Ana Cruz pinta com cores fortes o perfil do lugar, dos pais e das crianças

que fazem parte da localidade onde está situada a Creche Nossa Senhora de Fátima. Uma pergunta que pode ser feita é justamente por que o lugar era chamado de “**inferninho**” e a professora responde:

[...] devido a violência existente aqui, né? Essa questão mesmo do tráfico de drogas. Então, não sei, a própria população adotou esse nome. Infelizmente, não é? Infelizmente, muita briga, muito...com os próprios policiais e aí adotaram esse nome, mas graças a Deus, a partir do projeto BIRD que veio, né? Fazer essa regularização do bairro, aí, mandou até Brasília esse nome –‘Inferninho’- as pessoas de lá acharam “interessante” o nome, mas já fizemos, assim, muito trabalho de conscientização com a população e o ‘inferno’, não tem nada aqui de inferno, muito pelo contrário, né? As pessoas, apesar, né?, de muitas pessoas envolvidas com esse negócio das drogas, do alcoolismo, mas é um povo sofrido, um povo também digno, um povo bom, um povo trabalhador, apesar de não ter trabalho, né? [...]

Criada há 5 anos, funcionando os dois turnos, para atender a um número aproximado de 60 crianças, entre 3 e 6 anos, a Creche Nossa Senhora de Fátima conta com 8 professores mais a diretora, perfazendo um total de nove, que ingressaram na instituição a partir de concurso público.

Outra questão referente à creche diz respeito a estrutura do seu Projeto Político Pedagógico, ao ser indagada sobre isso, Ana Cruz disse: “Nosso Projeto Político-Pedagógico está em construção”.

Então, o que é que eu faço? Respeito o que a prefeitura manda, né?, aproveito o que é melhor e a gente adapta à realidade do aluno. Lógico [...] naquela metodologia que a gente acredita, né? E aí o que acontecia: eu sentava com o professor...sempre respeitei a maneira de trabalhar de cada um. Lógico [...] dava as minhas sugestões. Indicava os caminhos [...] eu sempre gostei de trabalhar com Paulo Freire, com Emília Ferreiro [...] e tantos outros pensadores [...] né? Mas nos dois primeiros anos [...] eu nunca tive experiência em creche, nem tampouco de coordenação pedagógica, não sou pedagoga [...].

Como pode ser percebido, pelas palavras da diretora da creche, o Projeto Político Pedagógico está ancorado em Paulo Freire e Emília Ferreiro. Sabe-se que nenhum dos autores anunciados têm uma proposta articulada que para a educação infantil.

Primeiro Encontro

Além de começar as gravações, tinha-se como objetivo conhecer as características das crianças. A estratégia seria utilizar o jogo de faz-de-conta para provocar a aproximação. brincar de espelho com elas, segundo a perspectiva de Ferrés, (1996,

p.52) “o vídeo faz com que seja possível a contemplação e a conseqüente reflexão sobre o próprio comportamento”. Isto seria feito colocando a câmara de vídeo para a captação da imagem que estaria sendo refletida no aparelho de TV; a tv ganharia “vida” e começaria uma conversa com a criança, sobre coisas bem específicas capazes de traçar um “desenho” daquela criança, perguntas do tipo: “qual o seu nome? Idade, Mãe? Etc. Entretanto, por problemas técnicos (não foi possível instalar a câmara no televisor) as crianças não tiveram a possibilidade de dialogar com suas imagens, divertir-se a partir do reflexo de sua imagem na “telinha”. Na realidade, havia uma expectativa, por parte dos pesquisadores, no sentido de analisar como seria a reação delas frente à sua própria imagem.

Contudo, fez-se a primeira gravação com o intuito de integrar as crianças com a equipe da pesquisa e, ao mesmo tempo, realizar a gravação das imagens que serão analisadas posteriormente. O jogo trabalhado neste encontro foi o “pega-pega na floresta”, que consiste em nomear cada sujeito como um animal e dentre eles um que será o Lobo, este tentará pegar os outros animais. Foi utilizado o faz-de-conta, conteúdo estruturador da pesquisa, houve participação das crianças, mesmo um grupo que num primeiro momento resistiu, garantiu-se a ludicidade e as imagens foram gravadas. A questão é: *como mensurar a aprendizagem?*

Segundo Encontro

Neste encontro um dos objetivos era colocar para dialogar as crianças com suas imagens, coisa que não se conseguiu no anterior. Desejava-se também analisar as reações delas frente às suas imagens refletidas na tela da TV, além de conhecer as características dos sujeitos da pesquisa. No jogo de faz-de-conta procurou-se dar vida à TV, fazendo com que “ela” conversasse com as crianças, visto que a criança na faixa etária da pesquisa tem facilidade de dialogar com a realidade a partir de situações imaginárias. Oliveira (2001, p.67) aponta que

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. Embora num exame superficial possa parecer que o brinquedo tem pouca

semelhança com atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais aprofundada revela que as ações no brincar são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança.

No primeiro momento a água foi utilizada como temática, sugeriu-se que as crianças desenhassem os animais marinhos, dos lagos, lagoas e rios que elas gostariam de ser, depois cada uma deveria “nadar” como o peixe escolhido, fugindo do “peixão” que iria pegá-las. A Segunda atividade do dia consistiu em colocar as crianças para dialogar com suas imagens refletidas no televisor, uma a uma elas se “espeelharam”, ora tímidas, ora espantadas, ora completamente mudas. O recurso utilizado foi o de “fingir” que a televisão era tagarela e fazia muitas perguntas aos pequenos.

Neste segundo encontro, foi possível concretizar os três objetivos estabelecidos. Na primeira atividade a sugestão dos desenhos dos animais que vivem na água não se efetivou já que os pequenos tiveram dificuldades em desenhar os animais que gravitam nestes espaços(rio, lagos e lagoas). Foi feita a sugestão que eles poderiam desenhar o que quisessem fugindo da temática proposta e que não haveria necessidade de associar o desenho à sua imagem. Esta atividade era um link para uma película (pega-pega, pique), que foi denominada “do jacaré”, que consistiu em uma “máscara” que foi usada pelos pesquisadores “nadando” atrás das crianças dizendo que elas eram peixinhos. A segunda atividade conseguiu fazer com que as crianças vissem sua imagem na tela da TV e que conversassem com ela, materializando tanto na película do jacaré, como na TV como espelho, o jogo de faz-de-conta. De novo a questão é: *como mensurar a aprendizagem?*

Terceiro Encontro

Neste encontro pela primeira vez as crianças assistiram as atividades vivenciadas até então. Os objetivos eram gravar as crianças vendo suas imagens refletidas no vídeo e analisar suas reações frente a exibição de suas imagens.

A atividade de reproduzir no vídeo um jogo em que elas são os atores, tem como princípio desafiar a criança para que ela possa, a partir disso, trabalhar no nível de superação das suas potencialidades.

O terceiro encontro começou com o já “tradicional” bate-papo buscando criar uma situação para “envolvê-las” no faz-de-conta, sugerindo assistir um “espetáculo de TV”, cujos artistas são elas mesmas. Ação como essa está referendada em Vigotski, veja-se o que diz Oliveira (2001, p.63):

[...] a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar **no processo de desenvolvimento das crianças** (grifo nosso).

Primeiramente, argumentou-se com as crianças dizendo-lhes que seriam apresentados artistas de televisão, fazendo-lhes algumas perguntas, do tipo: quem eram aquelas pessoas que apareciam no vídeo? O intuito era que elas se envolvessem no faz-de-conta. Mencionou-se os dias anteriores, houve uma certa expectativa por parte das crianças por acharem que o brinquedo daquele dia seria parecido com o do dia anterior, algumas disseram que não queriam, no que foi respeitado, afinal se está propondo uma prática pedagógica não impositiva, mas no final todas participaram da atividade sugerida.

Colocou-se como imagem inicial o primeiro jogo que foi utilizado, o pega-pega na floresta, já descrito anteriormente, era a primeira vez que eles se viam jogando na tela da TV, enquanto a ação transcorria, analisava-se a reação delas, eles naquelas imagens corriam de um lobo imaginário, e eram cachorros, gatos, e leões imaginários, um dado curioso é que duas crianças correram para o banheiro e utilizou-se o faz-de-conta para dizer-lhes que só valia na floresta!

Houve um envolvimento e atenção por parte das crianças, gritavam, saltavam e outras manifestações foram notadas, elas estavam “ligadas” com o que ocorria no vídeo fazendo uma série de comentários sobre elas e os outros “personagens” que apareciam na tela.

As imagens seguintes era a apresentação que cada um fez para o “espelho TV” onde diziam seus nomes, dos seus pais, onde moravam. A princípio houve identificação dos primeiros que se apresentaram, mas ao longo da exibição elas começaram a se

dispersar, chegando a um determinado momento que não se interessaram nem mesmo por suas próprias imagens, chegaram a criar uma “piculinha” enquanto as imagens eram projetadas no vídeo. Duas questões podem ser levantadas; primeira, foram as imagens iniciais da picula que as levaram a criar outra picula durante a exibição?, Segunda, foi pelo desinteresse causado pela imagem sem “movimento” das suas apresentações? E mais a velha questão: como mensurar a aprendizagem?

Quarto Encontro

Os objetivos estabelecidos para este encontro visavam iluminar as hipóteses da pesquisa, quais sejam: a) o vídeo promove aprendizagem porque as imagens (televisivas, de vídeo entre outras) compõem uma parte significativa do cotidiano da criança da faixa etária desta pesquisa; b) o jogo, a brincadeira, o brinquedo associado às imagens provoca zona de desenvolvimento proximal nas crianças; c) o referencial vigotskiano pode ser adequado para o uso do vídeo e por último, d) o vídeo é uma ferramenta metodológica importante no processo de aprendizagem/desenvolvimento da criança pequena.

Em todos os encontros houve um bate-papo, sempre no início das atividades, entre os professores e as crianças buscando criar uma situação de envolvimento no jogo proposto, falando sobre o “personagem” que provocaria as ações primeiras do dia, neste caso, o vampiro. A idéia era chegar na brincadeira do pega-pega.

No caso aqui, o vampiro com toda a sua simbologia obriga a que se fuja dele. Essa imagem foi utilizada para promover o jogo, envolver a criança, o professor vestiu uma capa, colocou dentes e passou a perseguir as crianças que corriam e tentavam se esconder.

A própria idéia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo – isto é, fazer relações, planejar, comparar, lembrar, etc. – supõe um processo de representação mental. Temos conteúdos mentais que tomam o lugar dos objetos, das situações e dos eventos do mundo real. Quando pensamos em um gato, por exemplo, não temos na mente, obviamente, o próprio gato; trabalhamos com uma idéia, um conceito, uma imagem, uma palavra, enfim, algum tipo de representação, de signo, que substitui o gato real sobre o qual pensamos (OLIVEIRA, 2001, p. 35).

Foi inserido o vampiro nesta lista de “personagens”, que já conta com o lobo e o jacaré. Para que fosse possível fugir do vampiro foi sugerida uma viagem de ônibus, as crianças se envolveram nos primeiros momentos, criando situações como parar o ônibus para nadar na praia, comprar pão na padaria, contudo, após determinado tempo, talvez dez minutos do início da brincadeira, houve um começo de violência por parte das crianças, provocando o fim das atividades do dia. Isso não é uma evidência de que elas são violentas, mas reflete um pouco as condições vivenciadas por elas. Um cotidiano onde as ações agressivas compõem seu universo, haja vista o que foi apresentado pela diretora da creche ao detalhar quem são os pais dessas crianças.

As questões de multiplicam: quais as conclusões que esta pesquisa pode apresentar? Será que culturas orais (jogo de faz-de-conta) conseguem estabelecer diálogo com a cultura audiovisual? É possível verificar alguma linha de aproximação entre estas duas linguagens? Além dessas, a que já é parte integrante desta análise: como mensurar a aprendizagem?

Quinto Encontro

O encontro 5 tinha como objetivo essencial gravar as crianças no brinquedo, nas atividades sugeridas para posterior exibição visando provocar zona de desenvolvimento proximal. Como o objetivo principal da pesquisa era analisar como o vídeo poderia contribuir no processo ensino/aprendizagem, elegeu-se como conteúdo norteador das imagens o jogo de faz-de-conta, contudo é preciso estar atento para o que diz Vigotski:

É incorreta a afirmação de Goethe de que no brinquedo qualquer objeto pode ser qualquer coisa para a criança. É claro que, para os adultos que podem fazer um uso consciente dos símbolos, um cartão postal *pode ser* um cavalo. Se eu quiser representar alguma coisa, eu posso, por exemplo, pegar um palito de fósforo e dizer: ‘isto é um cavalo’. Isto seria suficiente. Para uma criança, entretanto, o palito de fósforo não pode ser um cavalo uma vez que não pode ser usado como tal, diferentemente de um cabo de vassoura; devido a essa falta de substituição livre, o brinquedo e não a simbolização, é a atividade da criança. Um símbolo é um signo, mas o cabo de vassoura não funciona como signo de um cavalo para a criança, a qual considera ainda a propriedade das coisas, mudando, no entanto, seu significado. No brinquedo, o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada (VYGOTSKY, 1994, p.129).

Neste dia, a atividade constou de uma variação da “cabra cega”. Tinha-se um caçador com os olhos vendados tentando pegar os animais, que seriam considerados “caçados” quando o caçador os tocasse e se transformariam em caçador e vice-versa, para isso era preciso que cada “animal” emitisse o seu som característico, ou seja, gato, cachorro etc. Aconteceram algumas variações como se deslocar em duplas, trios, quartetos.

Como já foi colocado, percebeu-se que durante a exibição de imagens elas costumavam se dispersar. Uma das hipóteses para esse evento, seria a ausência de movimentação nas imagens apresentadas. A atividade conseguiu aglutiná-las por pelo menos 20 minutos, passado este tempo aconteceu uma dispersão que, a princípio, não tinha sido prevista, pois quando atividade semelhante foi feita no 1º encontro, foram os pesquisadores que sugeriram o término do brinquedo.

O que se notou é que em determinado momento elas começam a brincar de forma “espontânea”, ou seja, sem nenhuma participação ou sugestão dos professores. Uma das formas utilizadas por elas para brincar consistia em juntar os dois pés, numa rampa que a sala de aula possuía, erguiam as mãos e uma outra criança as puxava até a base da rampa. Um fato bastante curioso é que Samuel que apresenta uma timidez muito grande e quase não participa das atividades propostas, era um dos que puxava uma das meninas, Mirela. Outro dado interessante é que o próprio Samuel que geralmente se “recusa” a participar das atividades, quando Vanessa sugeriu que brincássemos de “roda”, (um jogo popular cantado, que consiste em girar com as mãos dadas) ele foi um dos primeiros a dar a mão para participar, mas não aconteceu já que a grande maioria não quis.

Provisoriamente, chegou-se a algumas conclusões, são elas: a) são necessárias pelo menos três atividades para as crianças; b) a utilização de outros materiais como arcos, bolas, bexigas, cordas etc. e c) uma variação maior das atividades. Por fim, a questão que se impõe: como mensurar a aprendizagem?

Sexto Encontro

Este foi mais um dos encontros onde se apresentou as imagens gravadas com as atividades vivenciadas por elas. O intuito era observar as suas reações frente às imagens exibidas, procurando analisar suas atitudes, reações, vocalizações, dispersões. Oliveira (2001, p.73) reflete que

a mediação simbólica e a origem sócio-cultural dos processos psicológicos superiores são pressupostos fundamentais para explicar o funcionamento da percepção. A visão humana, por exemplo, está organizada para perceber luz, que revelará pontos, linhas, cores, movimentos, profundidade; a audição permite a percepção de sons em diferentes timbres, alturas e intensidades; o tato permite perceber a pressão, temperatura, textura.

A questão fundamental para a pesquisa é como as crianças apreendiam os eventos que aconteciam, como percebiam as proposições? Realizou-se uma conversa com elas falando sobre as atividades e também da violência que alguns vinham manifestando. Falou-se que o objetivo era “brincar” e não machucar quem quer que fosse. Pediu-se que elas assistissem a seu jogo, (a variação da “cabra cega”), e dissessem se gostaram ou não de ver as suas imagens na “televisão”.

[...] é fundamental para educação a idéia de que os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento. O percurso do desenvolvimento humano se dá ‘de fora para dentro’, por meio da internalização de processos interpsicológicos. A escola, enquanto agência social explicitamente encarregada de promover o aprendizado das crianças e jovens das sociedades letradas, tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos (OLIVEIRA, 2001, p.105).

Era um bom momento para se analisar quanto tempo elas conseguiam ficar “ligadas” na atividade vivida por eles. Existe um dado interessante para a pesquisa, elas gostam de se ver no vídeo, ficam fascinadas, às vezes começam a imitar o que está ocorrendo, isso gira em torno de 10 a 15 minutos e aí começam a se dispersar. Saem em busca de algumas atividades espontâneas, entre elas de se arrastar no chão, escorregar na rampa da sala etc.; daí a alguns instantes retornam suas atenções para as imagens. Uma questão fica no ar: será que se fosse uma animação, elas sairiam? Por que abandonam as imagens e vão brincar de outra coisa? Quando se perguntava se gostavam de se ver na “televisão”, umas afirmavam que sim, outras respondiam que não. Na realidade, essas respostas não permitiam tirar conclusões apressadas, porque

ora a que sim numa oportunidade, respondia não na seguinte. Em situações como essas, a questão é: como mensurar a aprendizagem?

Sétimo Encontro

A situação imaginária favorece o entendimento das crianças das diversas relações sócio-culturais, pois estas situações evidenciam regras estabelecidas pelo grupo do qual a criança está imersa. Neste encontro, como jogo de faz-de-conta foi utilizado o circo e seus variados papéis, tais como: palhaços, mágicos, equilibristas etc. O intuito seria referenciá-lo como um desencadeador de aprendizagens. Vigotski assevera:

O que restaria se o brinquedo fosse estruturado de tal maneira que não houvesse situações imaginárias? Restariam as regras. Sempre que há uma situação no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Se a criança esta representando o papel de mãe, então ela obedece as regras de comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se-ão sempre regras (VYGOTSKY, 1994, p.125).

Neste dia, o roteiro que se tinha pensado foi totalmente esquecido. Pretendia-se vivenciar o circo de forma bastante intensa, elas iriam desenhar um palhaço, transformar-se em palhaço, fazer mil e uma “travessuras” e por fim, escapar do “palhaço/vampiro”. Todas as crianças foram estilizadas como palhaço, sendo coordenadas pelo professor, que também se vestiu de palhaço, elas deveriam imitá-lo em todas as suas “acrobacias”. Por fim, o palhaço professor se “transformaria” em vampiro e perseguiria as crianças no jogo de pega-pega até que houvesse saturação do brinquedo, então, encerraria-se a atividade. Na realidade, havia duas atividades, uma embutida na outra. Elas brincariam de circo com todo o seu simbolismo e na transição, o vampiro “apareceria” para “assustar”, criando não só motivação, como também, intensificando o jogo de faz-de-conta. Não se pode esquecer que no período da pesquisa, uma das redes de televisão estava exibindo “O beijo do vampiro”, no horário das 19:00 horas, portanto um horário em que elas estão expostas às imagens televisivas.

Foi um dos dias mais interessante, já que por conta do carnaval, houve uma paralisação das atividades e elas pareciam que queriam “viver” tudo ao mesmo instante. O jogo de faz-de-conta aconteceu e as crianças se doaram, participaram da forma mais intensa possível. Talvez tenha sido o dia que mais se aproximou do seu universo. Um dado curioso, ao término das atividades elas perguntaram se poderiam levar para casa a “estilização de palhaço”. Ante a resposta afirmativa, seus rostos se iluminaram. A questão que não pode ser esquecida: como mensurar a aprendizagem?

Oitavo Encontro

Como havia um objetivo explícito de verificar as possibilidades da interação entre o vídeo e o jogo de faz-de-conta no processo ensino/aprendizagem, para isso, utilizou-se muito na metodologia de trabalho a associação destes elementos. É óbvio que isso com o concurso do professor mediando as ações pedagógicas, desafiando as crianças nas suas potencialidades, criando zonas de desenvolvimento proximal, Vigotski concorda que

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado, numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VYGOTSKY, 1994, p.130).

Resolveu-se neste encontro fazer um festival de danças e aqueles que conseguissem imitar o ‘palhaço dançarino’ ganharia “balas/troféus”. É preciso que se diga que os troféus não passavam de guloseimas. Houve a estilização do professor em “palhaço/dançarino” na frente das crianças e, em seguida, sugeriu-se que as crianças o imitasse na sua “performance”, no segundo momento, seriam as crianças que criariam danças no que seriam imitadas por todos. Ouça-se o que diz Vigotski:

Para uma criança a palavra ‘cavalo’ aplicada ao cabo de vassoura significa ‘eis um cavalo’, porque mentalmente ela vê o objeto por trás da palavra. Um estágio vital de transição em direção à operação com significados ocorre quando, pela primeira vez, a criança lida com significados como se fossem objetos (como, por exemplo, ela lida com o cabo de vassoura pensando ser um cavalo). Numa fase posterior ela realiza esses atos de forma consciente. Nota-se esse mudança,

também, no fato de que, antes de a criança ter adquirido linguagem gramatical e escrita, ela sabe como fazer várias coisas sem saber que sabe (VYGOTSKY, 1994, p.130).

Houve uma certa “inibição”, ou seja, quando foi pedido para que elas criassem os movimentos, eles se retraíram. A partir disso, refletiu-se que o melhor era não forçar a “barra”, deixar que elas se envolvessem e se desejassem que interferissem.

Foi muito interessante porque, pela primeira vez, desde que a pesquisa começou, houve uma participação muito intensa, contudo não se perdeu de vista que o elemento “balas” tinha um alto poder de convencimento, isto é, as balas funcionaram como um elo capaz de seduzi-las. Uma questão pode ser levantada, neste momento: não se deixou de ter Vigotski como referencial e se trilhou os caminhos de Skinner, do já famoso estímulo-resposta, presente de forma tão contundente na teoria hipodérmica da comunicação ao apostar na passividade do sujeito?

Pelo que já foi dito sobre a teoria hipodérmica dá para se perceber que não existiu, em nenhum momento, a intenção de mecanizar uma resposta, um movimento; nesta percepção de sujeito as proposições e/ou movimentos são repetidos até a exaustão para que o indivíduo internalize e por fim, a idéia de cobaia está muito presente.

Nenhuma das proposições anunciadas estavam presentes no trabalho realizado, não havia interesse algum de fazer com que as crianças repetissem os movimentos tal e qual eram apresentados, não havia intenção velada ou explícita em automatizar uma resposta e para terminar, todos indistintamente, dançando ou não, receberam os troféus. Como mensurar a aprendizagem?

Nono Encontro

O último encontro com as crianças no espaço da creche teve um caráter de despedida e também uma certa tristeza. Não se pode esquecer dos momentos vividos ao longo do caminho. Conversou-se sobre isso com eles, sobre as atividades desenvolvidas na creche, tentando verificar qual o “impacto” da inserção da equipe de pesquisa no cotidiano delas. A preocupação era ter criado expectativas que não poderiam ser cumpridas. O trabalho acabava ali, naquele momento? Como ficavam

registrados em suas “mentes e corações” aqueles encontros? Enquanto se refletia sobre estas questões, preparava-se a última exibição deles para eles e para a equipe, em realidade, pretendia-se fazer, neste momento final, a mesma atividade realizada no segundo encontro, que foi colocá-los para conversar com a TV como Espelho, e, a partir disso, analisar como foi a trajetória delas, neste diálogo com a tecnologia. Os tímidos teriam superado seus medos?

O vídeo exibido foi aquele em que eles estavam todos travestidos de palhaços. Para se aproximar do objetivo, criou-se uma situação imaginária dizendo que seria apresentado um espetáculo circense tendo como artistas as crianças da Creche Nossa Senhora de Fátima. Esta sugestão era um desafio para fazê-las participar daquele jogo de faz-de-conta. Note-se o que diz Vigotski:

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental (VYGOTSKY, 1994, p.136).

Neste último encontro, foram apresentadas também as imagens em que eles dançaram e ganharam os “troféus”, Neste dia, elas ficaram extremamente atentas às imagens apresentadas, quase não houve dispersão. Foi muito interessante vê-los apontando, gritando, se reconhecendo e reconhecendo os outros, nas imagens que se apresentavam para aqueles olhos curiosos e fascinados.

Perguntas gravitam no ar, a busca de respostas angustia, a imitação, elemento utilizado no cotidiano das aulas, conseguiu se materializar nas diversas proposições vivenciadas pelas crianças? Quais os limites de uma metodologia baseada nesta premissa?

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda um alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994, p.115).

Neste encontro muitas questões foram levantadas. O resultado das atividades naquele momento remetia a outras indagações do tipo: por que hoje deu certo coisas

que em outros momentos, pareciam confusas? Em tese, poderia se argumentar que se encontrou uma dimensão interessante para trabalhar com eles, entretanto, esta pode ser uma percepção aligeirada. Muitos elementos devem ser levados em consideração: a questão do tempo, a afetividade construída, entre outros. Só uma análise mais minuciosa poderia apontar as respostas. Como mensurar a aprendizagem?

3.4 Análise dos resultados: para entender as experiências vivenciadas

Este estudo tinha como meta discutir a utilização do vídeo no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil, com crianças da creche/pré-escola. O problema norteador questionava: quais seriam as contribuições da utilização do vídeo no processo ensino-aprendizagem de crianças de 4 a 6 anos, na creche Nossa Senhora de Fátima, em Jequié – Bahia, tendo como subsídios os conceitos vigotskianos da mediação simbólica e zona de desenvolvimento proximal?

Para efetivação do pretendido, foram escolhidas 12 crianças nas faixas etárias apontadas. A técnica de pesquisa escolhida foi o estudo de caso, tendo como referência Gil (1993, 123) quando faz a seguinte afirmação: “para o estudo de caso não se pode falar em etapas que devem ser observadas no processo de análise e interpretação dos dados”. Foram 9 encontros realizados, onde três professores se revezaram nas atividades didático-pedagógicas aliando o jogo de faz-de-conta à tecnologia do vídeo.

A criança retratada nesta pesquisa faz a leitura da realidade tendo como referência os signos que compõem o universo adulto, (signos que a Semiótica classificaria como: icônico, indicial e simbólico), ou seja, o jogo serve como um elo entre o mundo infantil e o mundo adulto. Quando uma criança vê uma ação realizada por pessoas de mais idade, como por exemplo, pilotar um avião, seu desejo é fazer o mesmo, mas como isso não é possível, já que ainda não domina e nem pode, as ações exigidas pela concreticidade do real, o jogo vai ser o estuário desse desejo.

Existe uma relação entre essa criança e o objeto a ser conhecido, portanto alguém estará mediando esta relação, neste caso, o professor/pesquisador. É uma relação assimétrica entre um emissor, aquele que propõe, sugere, ensina, e um receptor,

aquele que aprende a partir de determinados instrumentos utilizados por aquele que encaminha a mensagem.

Nesta relação entram as imagens servindo como ponte para o processo de ensino/aprendizagem. É preciso tomar cuidado para que neste processo comunicacional, o receptor não seja uma massa amorfa, um ser passivo pronto para lhe ser injetado o conhecimento, como está explícito nos princípios da teoria hipodérmica.

Há uma proposição de interferência no processo de ensino/aprendizagem da criança pequena, com a inserção de uma tecnologia, utilizando o jogo de faz-de-conta como conteúdo referenciador. Quais são os caminhos possíveis para materializar esta proposição? O que se quer ensinar com o vídeo?

A tecnologia não pode ser um obstáculo para o professor. Não se vai, é fato, minimizar o quão deficiente é a sua formação, contudo não se pode permitir que as dificuldades impeçam seu diálogo com a tecnologia, estas limitações não devem ser usadas como “defesa”, ou medo.

O aparecimento de novas tecnologias impõe ao professor uma contradição de conseqüências imprevisíveis. Por um lado, sente-se tentado a incorporá-las ao processo educativo para se adaptar às exigências dos novos tempos. Por outro, sente-se freiado pela inércia que o leva a tentar somente pequenas e superficiais modificações no sistema de ensino com a intenção última de que tudo continue igual. É um mecanismo de defesa diante de possíveis concorrentes que poderiam impor mudanças substanciais em sua função didática (FERRÉS, 1996, p.45).

O vídeo não pode estar desarticulado do Projeto Político Pedagógico, tem-se que pensar qual é o papel que ele pode desempenhar no universo escolar, para que não se torne mais um meio auxiliar adicionado ao seu acervo da escola, mas que não se sabe qual é a sua real finalidade. Sabe-se que “na educação, cada meio expressivo tem um caminho e aplicações concretas, e o vídeo educativo luta para encontrar sua identidade específica como meio expressivo integrado no processo educativo. Nesta busca fazem falta boas doses de imaginação e de criatividade” (FERRÉS, 1996, p.45).

Essa facilidade de implementação possibilita ao vídeo liberdade para ser mais informativo sem as restrições que acompanham outras mídias, como a televisão, porque no vídeo “a seleção das informações pode ser feita atendendo às necessidades específicas do grupo que se expressa ou do grupo que se converterá em receptor” (FERRÉS, 1996, p.46). O vídeo ao ser utilizado em ações em que a informação é o

ponto central lhe garante uma qualidade muito variável que não se encontra em outros artefatos técnicos. “As possibilidades informativas do vídeo se vêem potenciadas, também por sua versatilidade, manifestada igualmente durante a exibição: exibição em ritmo normal, acelerado, congelamento da imagem, busca visualizada do momento certo.” (FERRÉS, 1996, p. 47).

Das funções apresentadas por Ferrés para a implementação de propostas para a educação, a motivadora – videoanimação talvez seja a que mais atenda aos interesses do universo infantil, além de ser possível fazer um paralelo entre ela e o programa motivador. A função motivadora se estabelece quando o ato comunicativo tem no destinatário seu objetivo; por outro lado, o programa motivador tem como intuito provocar atividade ulterior ao evento. Na função motivadora “a imagem mostra-se mais eficaz que a palavra na hora de provocar emoções e afetos. As imagens e os sentimentos se encontram em uma mesma freqüência de onda” (FERRÉS, 1996, 48). Outra função importante para o entendimento de uma proposição a partir do vídeo é a função avaliadora – videoespelho. “Quando se fala em função avaliadora, faz-se referência àquele ato de comunicação no qual o que interessa fundamentalmente é a elaboração de valores e atitudes ou habilidades dos sujeitos captados pela câmara” (FERRÉS, 1996, p.52).

Os nove encontros na Creche Nossa Senhora de Fátima mostraram elementos interessantes e importantes para a compreensão do processo ensino/aprendizagem, da criança pequena. Contudo não se pode perder de vista as ponderações de Gil (1993, p.123) em relação a duas situações distintas, mas igualmente desfavoráveis do estudo de caso:

A primeira consiste em finalizar a pesquisa com a simples apresentação dos dados coletados. A segunda consiste em partir dos dados diretamente para a interpretação, ou seja, para a procura dos mais amplos significados que os dados possam ter. Esta última situação tende a ser bastante problemática, pois no estudo de caso é freqüente o pesquisador chegar a uma falsa sensação de certeza de suas conclusões.

Procurando não cair na última situação mencionada, é preciso refletir sobre o que foi feito, como foi feito e para que foi feito, para não ser traído pela realidade concreta. Existe a compreensão de que um trabalho desse tipo levanta uma série de problemas metodológicos, teóricos, pedagógicos, psicológicos etc. Por isso, é importante muito

cuidado com as análises e resultados encontrados, evitando generalizações apressadas.

Está provado pela análise da literatura, vide a discussão sobre o jogo, neste trabalho, que o jogo de faz-de-conta enquanto elemento metodológico provoca desenvolvimento, já que o jogo é um elemento facilitador na criação de zonas de aprendizagem, porque

o brincar é considerado por Vygotsky (1988) como zona de desenvolvimento proximal por excelência. A atividade lúdica é identificada como espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, e que, por sua vez, instaura espaços para o desenvolvimento em vários sentidos (ROCHA, 2000, p.67).

Significa dizer que, independentemente das proposições da metodologia com o vídeo, “zonas” foram provocadas, já que o jogo de papéis (faz-de-conta) foi o conteúdo que norteou todas as ações implementadas. Atrelado a isso, a linguagem também foi um dos componentes das atividades, logo, um sistema de signos esteve presente durante todos os momentos.

Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 2001, p. 36).

Por isso, as relações estabelecidas com as atividades orientadas, as imagens construídas nas vivências e reconstruídas no ato de recepção das crianças denotam que

A inserção da criança num contexto histórico-cultural implica e decorre, assim, da internalização daquilo que ela percebe como utilíssimo nas relações dos sujeitos humanos, daquilo de que se apropria como uma forma de organizar inclusive o domínio de seu próprio psiquismo. Do encontro destas instâncias, resulta um processo em que o intersubjetivo deixa suas marcas no intrasubjetivo, modificando-o ao mesmo tempo em que é modificado (ROCHA, 2000, p.36).

Assim como, as funções psicológicas superiores (atenção, memória, pensamento, imaginação, percepção, vontade, sensação) se reorganizam a partir da internalização semiótica,

Instauradas no plano das relações sociais, mediadas por elas, em especial através da linguagem, as funções psicológicas humanas afastam-se, gradativamente, de sua natureza original, marcada pela imediaticidade e por determinações elementares e constituem-se como funções de natureza social. Transformam-se, assim, em processos psicológicos chamados, na teoria histórico-cultural, superiores (ROCHA, 2000, p.37).

Portanto, há uma troca estabelecida entre os sujeitos, uma mediação de signos nesta ação pedagógica realizada em cada um dos encontros com as crianças. Se existe todo esse processo envolvendo os indivíduos, se a aprendizagem acontece a partir do jogo, quais são os resultados das análises feitas com as gravações em vídeo realizadas com as crianças?

Na revisão de literatura realizada, não se encontrou literatura que abordasse a utilização do vídeo, na perspectiva que se anuncia aqui, com crianças nesta faixa etária, ou seja, o jogo de faz-de-conta vivido e gravado, sendo posteriormente utilizado como conteúdo de aula. Este foi um problema, que sugere incursões mais efetivas neste universo. Por outro lado, se está provado que o jogo é um provocador de zonas de desenvolvimento proximal, será possível que este mesmo jogo sendo gravado e repetido para os atores que o vivenciaram possa fazer o mesmo? O vídeo ensina? Foi possível associar o jogo de faz-de-conta com o vídeo? Como as análises podem responder às questões levantadas no trabalho?

3.4.1 Respondendo às questões da pesquisa a partir da análise das imagens

Existem algumas questões levantadas, (além das anteriores) que são significativas e fundamentais, por isso, vai-se buscar, a partir das análises originadas pelo trabalho realizado, as possíveis respostas. Para uma leitura das imagens foi utilizada a Semiótica de Peirce, a partir das consciências trazidas por Coelho Netto.

3.4.2 - Será possível que o jogo sendo gravado e exibido posteriormente para os mesmos atores possa criar-lhes zonas de desenvolvimento proximal?

A partir das análises de Coelho Netto (1991), pode-se dizer que os signos da tríade peirceana resultam nas consciências: icônica, indicial e simbólica (não se pretende, agora, discutir exaustivamente seus princípios, pois os mesmos já se encontram presentes neste trabalho, mas apenas recorrer a eles para fazer a leitura das imagens).

O jogo de faz-de-conta gravado é um signo e como tal deve representar uma realidade. Ele, portanto vai representar a realidade das crianças naquele momento, vai causar um impacto nas consciências daqueles que tiveram acesso a esse signo. A consciência icônica é a da contemplação, da intuição, o jogo, no primeiro momento, agirá na consciência icônica da criança, **ela terá uma percepção clara e imediata do objeto**. A consciência indicial é operativa, a criança deverá despender alguma energia no processo de recepção do signo, ou seja, a **consciência indicial** vai dizer: “ absorva a imagem que está à sua frente”; mas há também a perspectiva da **consciência simbólica** que vai exigir que a criança investigue a imagem, ela vai induzi-la a querer saber o porquê do signo, no caso da imagem refletida no vídeo.

A partir dessas considerações e sabendo que zonas de aprendizagens são criadas a partir do momento que é pedido à criança aquilo que potencialmente ela pode realizar, assistir a si mesmo vai provocar zona de desenvolvimento proximal nos atores envolvidos, como assegura Rocha (2000, p.67) “As ações simbólicas possibilitam uma liberdade para a criança, permitindo-lhe transgredir os limites dados pelo desenvolvimento real e configurando instâncias de constituição de seu desenvolvimento proximal”. Então a resposta às duas primeiras questões é sim! O vídeo ensina.

3.4.3 O que as atividades vivenciadas pelas crianças queria lhes ensinar?

A resposta não está somente pautada em questões objetivas. À primeira vista, pode-se dizer que o objetivo era ensinar o jogo, a brincadeira, o brinquedo, como também, os princípios de cooperação, respeito, afetividade, cidadania. Fazê-las entender que a realidade que as rodeia, onde quase tudo falta, é histórica. Contudo no caso específico, o jogo também é um instrumento para que a criança amplie suas possibilidades corporais: saltar, correr, saltitar etc. Noções básicas de percepção do

corpo em relação ao espaço e o tempo. Portanto, estará se trabalhando esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal e grafismo (pré-escrita), elementos essenciais da psicomotricidade, tão negligenciados na educação infantil, ao tempo que os princípios anunciados acima são ensinados. O jogo nesta perspectiva é um instrumento metodológico além de conteúdo de aula, mas os conhecimentos serão determinados pelas circunstâncias e objetivos do professor.

3.4.4 Por que em torno de 15 a 20 minutos as crianças se dispersavam?

Quando da exibição das imagens, percebeu-se que as crianças se concentravam até determinado tempo, uma média de 15 a 20 minutos, logo após este tempo se dispersavam, partiam para atividades espontâneas, depois retornavam para as imagens, como se nada tivesse acontecido, imediatamente se fazia a pergunta: por que elas se dispersam? Quanto a essa questão, sem perder de vista o que foi dito anteriormente sobre as consciências geradas pelos signos, resolveu-se utilizar as argumentações das professoras Elizabeth Tunes e Gabriela Tunes, (2001, p. 87).

Se observarmos a criança em seu ambiente familiar, constatamos que ela alterna atividades nesses três planos: ora reivindica participar de alguma atividade do pai ou da mãe (arrumar a casa, cozinhar, lavar roupa, ler, escrever, realizar consertos ou outra atividade comum naquele ambiente) e não apenas aceita como gosta de ser por eles regida (“Pega a panela para a mamãe”, “Busca o alicate para o papai”, “Segura a ponta do barbante” e coisas parecidas); ora o adulto para brincar com ela, mas quer regê-lo (“Vamos brincar de carrinho? Aqui vai ser a garagem, aqui a rua. Você põe o seu carrinho aqui, e eu ponho o meu na garagem” e coisas parecidas) ora envolve-se em brincadeiras solitárias ou com outra criança e não aceita a presença do adulto. No nosso entender, a instituição de educação infantil não pode romper radicalmente com a estrutura de tal ambiente social de desenvolvimento, correndo o risco de promover a formação de uma criança alienada.

Pelo que as professoras colocam, essas “dispersões”, que apareceram de forma bastante acentuadas na pesquisa, compõem a estrutura de desenvolvimento da criança e que ao chegar nas creches e pré-escolas tem esse hábito rompido de forma abrupta, impondo-lhe um modelo que cerceia a sua educação. É fundamental que essas peculiaridades sejam respeitadas, pelos educadores, na elaboração de qualquer proposta pedagógica que tenha como foco a criança pequena.

3.4.5 Como avaliar a aprendizagem?

A última das perguntas que a pesquisa tenta responder, e que aliás serviu de provocação ao longo do texto, será posta em foco agora. Como avaliar que as crianças participantes da pesquisa estavam assimilando os conhecimentos trabalhados?

A LDBEN 9394/96 traz uma proposta de avaliação de aprendizagem no seu artigo 31, quando afirma que: "Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (BRASIL, 1996).

Note-se os parâmetros de avaliação da aprendizagem da criança pequena estabelecidos pelo dispositivo legal. A LDBEN traz uma proposta de avaliação. Como foi feita avaliação das crianças que participaram da pesquisa? Em verdade, o referencial de Ferrés traz uma forma que no caso específico da pesquisa serviu de suporte. O videoespelho tem função avaliativa e é uma ferramenta extremamente interessante. A imagem pode ser gravada, sendo repetida quantas vezes forem necessárias, ou seja, pode-se sugerir a auto-análise da criança, analisar sua cinestesia, sua linguagem, seus movimentos etc.

A pesquisa se utilizou desta arcabouço, inclusive na elaboração das atividades propostas, complementado pelas anotações de um diário de acompanhamento.

A observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento do trabalho que poderá ajudar na avaliação e no replanejamento da ação educativa (Brasil, 1998, p.65).

Utilizando-se desses instrumentos foi possível verificar e analisar como as crianças estavam se apropriando dos conhecimentos sugeridos, sendo possível avaliar o que estavam aprendendo. Como as imagens permearam todo o trajeto das crianças, era possível analisar suas ações, verificando se o que era trabalhado era assimilado por elas, tanto pelas imagens como por suas respostas.

Pode-se ilustrar, como o exemplo, a criança chamada Mirela. Quando se lhe perguntou o nome do pai, numa das atividades; muito tempo depois, foi-lhe feita uma questão em que se fingiu não conhecer o nome do seu pai, ao que ela replicou: "eu não

lhe disse naquele dia que brincamos de espelho?” E olha que isso foi no primeiro encontro!.

O que isso mostra? Duas coisas, aparentemente óbvias. Primeira, que ela estava se apropriando dos conhecimentos trabalhados. Segunda, que o jogo possibilita, realmente, trabalhar as funções psicológicas superiores.

O que fica evidente é que com estes dois suportes (o vídeoespelho e o diário de acompanhamento) coadjuvados pela observação sistemática, foi possível avaliar como estava acontecendo o aprendizado das crianças envolvidas na pesquisa, o exemplo de Mirela referenda a tese.

Há que se ter cuidado, é certo, com os resultados desse tipo de investigação, Gil (1993, p. 123) chama a atenção para o que ele denomina de qualidade da amostra, o pesquisador “quando não tem certeza dessa qualidade, será razoável apresentar suas conclusões em termos de probabilidade”. Portanto, as possibilidades existem, mas não se pode esquecer das suas limitações. A utilização de tecnologias audiovisuais pode vir a ser um grande instrumento no sentido da diminuição da precarização da educação infantil, apontando para um ensino com qualidade social neste país.

4 Considerações finais e Recomendações

4.1 Considerações finais

O ano:1988; o documento: Constituição do Brasil; o marco: pela primeira vez na história do país, as crianças de 0 a 6 anos adquiriram o direito de serem educadas em creches e pré-escolas, portanto, passando a ser considerados cidadãos, sujeitos de direito. Esta inserção passa a ser bastante significativa, pois que a educação infantil por longo tempo teve sua importância minimizada, as crianças foram por muito tempo esquecidas nas legislações que trataram da temática.

No que se refere a aparecer numa legislação educacional, isso só veio a acontecer na LDBEN 9394/96, quando então ganha o “status” de nível de ensino, haja vista que este tema sequer foi mencionado na 4024/61 e a 5692/71 sugeria que os “sistemas de ensino ‘velassem’ para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebessem ‘conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (SOUZA E SILVA, 1997, p.51).

As mudanças ocorridas significam avanços, trazem uma brisa de esperança relativa à temática, à necessidade da formação continuada soma-se a exigência na formação superior, essas são notícias alvissareiras, para a educação da criança pequena. Entretanto, essas alterações costumam levar algum tempo para chegar nos espaços mais longínquos onde está se dando a educação da criança. O tamanho do país dificulta o acesso de propostas que possibilitem a mudança de ótica com relação a educação infantil, mas estes percalços fazem parte do processo.

Os objetivos deste trabalho caminham nesta perspectiva, fazer pesquisa, apresentar propostas, discutir mais amiúde estas questões é a saída para a superação de muitos entraves que existem, alguns já pontuados aqui. As análises presentes, mesmo que de forma incipiente, buscam esta direção.

Este é o “tempo dos homens rápidos”, tempo das mudanças aceleradas, onde as tecnologias fazem parte do cotidiano, vídeo, computador, televisão digital, TV a cabo, por satélite, são artefatos que compõem o cenário dos novos tempos, embora o acesso a esses bens esteja reservado a alguns, a uma pequena parte da população, já que existe uma concentração brutal de renda no país, isso termina fazendo com que muitos

sejam os excluídos, os sujeitos desta pesquisa estão entre aqueles em que estas mídias passam ao largo ou estão à reboque delas.

Os limites de uma pesquisa como esta não podem servir de motivo para não fazê-la, nem a consecução dos seus objetivos uma mistificação de que tudo é possível, basta desejar. Não se pode perder de vista os diversos obstáculos que fazem parte da rotina dos professores, desde salários aviltantes até suas condições de trabalho girando em torno de 60 horas, o que equivale a três turnos. Com estas condições, em que momento o/a docente vai encontrar tempo para aprofundar seus estudos?

A inserção das tecnologias na escola e também nas creches e pré-escolas passa pela formação do professor, que passa pelas condições de trabalho, que passa pelas políticas públicas voltadas para a educação infantil. Estes elementos sugerem mudança de paradigma, portanto, seria leviandade apontar uma causa para que as coisas possam acontecer, contudo elas podem acontecer. Vandré, em “Para não dizer que não falei de flores”, diz: “Vem, vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer”.

4.2 Recomendações

Toda proposta de alteração de uma ordem estabelecida, requer que os atores sociais envolvidos sejam sujeitos do processo, e para que se estabeleça a cumplicidade é necessário que haja investimento em todos os sentidos, políticas que repensem os modelos há muito superados. A inserção de tecnologias audiovisuais como vídeo, entre outras, no ensino, passa pela formação do professor, pelas mudanças nos currículos dos centros de estudos, pela criação e ampliação de cursos de pós-graduação: mestrado doutorado, para que de novo não se corra o risco da mistificação, do abuso da credulidade.

Como recomendação para futuras pesquisas que se amplie o conhecimento sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Max et al. **Teoria da cultura de massa**. 5. ed. revista. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Comentários de Luiz Costa Lima)

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, v.32)

ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Orgs.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

ARAÚJO, Vânia Carvalho. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

BELONI, Maria Luiza (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1984.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para ator e o não-ator com a vontade de dizer algo através do teatro**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BRASIL. **Constituição 1988** : texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 19/98 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília : Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar! 2. ed. Santos: Re-Novada, 1999.

BROUGÈRE, Giles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época, 43.).

CARRAHER, Terezinha Nunes. **Aprender pensando**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

COSTA, Ana Alice Alcântara (Org.). **Creche comunitária**: uma alternativa popular. Salvador: Neim/UFBA, 1991.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.) **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, Dulce Márcia. **Introdução a mídia e conhecimento**. Apostila do Curso de Especialização para Gestores de Instituições de Ensino Técnico do SENAI, Turma 4. Disciplina 1 do Terceiro Módulo. Florianópolis: PPGE/LED, 2000.

DANIELS, Harry. **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Piaget**: uma iniciação à psicologia genética. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. São Paulo: Autores associados, 2001.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. (Org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000.

EM ABERTO. **Educação infantil**: a creche, um bom começo. Brasília, v.18, n.73, julho, 2001.

EPSTEIN, Isaac. **O Signo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERRÉS, Joan. **Televisão subliminar**: socializando através de comunicações despercebidas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FLAVEL, John H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1998.

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização e do trabalho pedagógico e da didática**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FRITZEN, Silvino José. **Recreação e jogos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Mídias e formação de professores: em busca de caminhos de pesquisa vinculada à docência. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001. p. 99-118.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, Regina Leite(Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.) **O que é filosofia da educação?** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

GOMES, Manoel dos Santos. **Trocando experiências com a educação infantil.** Jequié: 2001.(Projeto de Extensão).

GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs). **Construtivismo Pós-Piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HOHLFELDT, Antonio et al, (Orgs). **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências.** Petrópolis: Vozes, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

HURTADO, Johann G. G. Melcherts. **Glossário Básico de Psicomotricidade e ciências afins.** Curitiba: Educa/editer, 1983.

KISCHIMOTO, Tizuko M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

_____. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** 14. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** 5. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

LAPIERRE, André. **A Educação Psicomotora na escola maternal.** São Paulo: Manole, 1989.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Khol; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 12. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LATOURETTE, Bruno. **Jamais fomos modernos.** São Paulo: Editora 34, 2000.

LAUWE, Marie-José Chombart de. **Um outro mundo: a infância.** São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1991.

LEVY, Janine. **O despertar do bebê**: práticas de educação psicomotora. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Por que Piaget?**: a educação pela inteligência. Petrópolis: Vozes, 1999.

LÖVY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LURIA, A. R.; LEONT'EV, A. N.; VIGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MAKARENKO, Anton. S. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

_____. **Poema Pedagógico**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986. v. 3.

MARQUES, Mario Osorio. Introdução. In: ROSADO, Eliana M. da Silva; ROMANO, Maria Carmem J. de S. **O vídeo no campo da educação**. Ijuí: Unijuí, 1993. p. 5-6.

MIRANDA, Nicanor. **210 jogos infantis**. Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento**: psicomotricidade: alternativas pedagógicas. 2. ed. Porto Alegre: Edita, 1998.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento**: perspectivas psicopedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1994.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento**: simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos)

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Creches**: crianças, faz de conta & cia. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. **O raciocínio na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, [196?].

PREFEITURA MUNICIPAL DE JEQUIÉ. **Jequié, síntese histórica e informativa**. Jequié: SMJ/SMCLE, 1992.

_____. **Jequié em versos e fotos**: 100 anos de história. Campo Grande: Executivo Publicações, 1993.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de M. L. da. **Não brinco mais**: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

RODRIGUES, Maria. **O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo**. São Paulo: Ícone, 1992.

ROSADO, Eliana M. da Silva; ROMANO, Maria Carmem J. de S. **O vídeo no campo da educação**. Ijuí: Unijuí, 1993.

SANCHO, Juana Maria(Org.) **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTAELA, Lúcia. **O que é Semiótica**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1999. (Coleção Primeiros Passos)

_____. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker, 2001.

SANTAELA, Lúcia; WINFRIED Nöth. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SEBER, Maria da Glória. **Piaget**: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera M. **Metodologia da pesquisa** e elaboração de dissertação. 3. ed. Florianópolis: LED/UFSC, 2001.

SILVA, Welington Araújo. **O papel pedagógico da educação física frente ao texto televisivo da Copa do Mundo de 2002**: um estudo de caso. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo, SP: Pioneira, 1997.

SOUZA, Solange Jobim e, KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela?**: a criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.(Coleção Espaço, 11).

SOUZA, Solange Jobim e, KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as Políticas Educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.77, p.69-80, maio,1991.

COELHO NETTO, José Teixeira. **O que é indústria cultural**. 14. ed. São Paulo,SP: Brasiliense,1991.(Coleção Primeiros Passos).

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 3. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALSINER, Jaan, VEER, René, Van Der. **Vygotsky: uma síntese**. 3. ed. São Paulo, SP: Loyola, 1999.

VIGOTSKII, Lev S., LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Aléxis, N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Psicologia da Arte**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, 48)

WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação - mass media: contextos e paradigmas**. 7ed. Lisboa: Editorial Presença, 2002.