



GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: crianças bem educadas não respeitam alguns limites para aprender

Natália de Fátima Sá
nataliasa01@hotmail.com

Graduada em Pedagogia e Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), professora na Escola Municipal de Educação Infantil Profa. Izildinha Maria Macedo do Amaral, Uberlândia/MG. Rua Osvaldo Samora, nº 2. Bairro Luizote de Freitas. Uberlândia/MG. CEP 38414-292.

Sérgio Luiz Miranda
selumi@ig.ufu.br

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Rio Claro), professor do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Geografia (IG). Av. João Naves de Ávila, nº 2121. Campus Santa Mônica. Uberlândia/MG. CEP 38408-100.

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir os resultados principais de pesquisa realizada para verificar se e como podem ser abordadas na Educação Infantil noções relativas a conteúdos curriculares de Geografia que contribuam para aprendizagens nessa disciplina durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da análise de documentos curriculares oficiais para identificar relações entre o que é proposto para a Educação Infantil e os conteúdos do currículo para os primeiros anos do Ensino Fundamental, foram desenvolvidas práticas educativas com uma classe formada por crianças entre 4 e 5 anos de idade. As atividades integraram um projeto de trabalho em andamento na escola e possibilitaram uma abordagem multiescalar do espaço articulando diferentes linguagens, principalmente desenho e oralidade, mas também imagem de satélite, música, modelos tridimensionais, animação em vídeo. O estudo foi orientado por concepções e pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, particularmente as contribuições de Lev Vigotski para a Educação e a abordagem sócio-histórica da pesquisa neste campo. Para tratar da Educação Infantil como parte da educação escolar básica, com uma perspectiva afirmativa do ensino, neste artigo acrescentamos contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Dermeval Saviani. Os resultados das atividades desenvolvidas com as práticas educativas na escola demonstram que a capacidade de compreensão das crianças e as possibilidades do ensino em Geografia na Educação Infantil são bem mais avançadas do que os limites impostos por concepções predominantes em algumas propostas curriculares oficiais, bem como pelas formas predominantes de pensar e fazer o ensino na escola.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de Geografia, Desenho infantil, Pedagogia Histórico-Crítica, Teoria Histórico-Cultural, Vigotski.

GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN INICIAL: bien educados los niños no respetan algunos límites para aprender

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar y discutir las principales conclusiones de la investigación realizada para ver si y cómo pueden ser abordados en la educación de la primera infancia nociones en relación con los planes de estudio de la geografía que contribuyen al aprendizaje de esta disciplina durante los primeros años de la escuela primaria. A partir del análisis de los documentos oficiales del plan de estudios para identificar las relaciones entre lo que se propone para la educación de la primera infancia y los contenidos curriculares para los primeros años de la escuela primaria, se desarrollaron las prácticas educativas con una clase compuesta por niños de entre 4 y 5 años de edad. Las actividades fueron parte de un proyecto de trabajo en curso en la escuela y se les permite un enfoque multiescala al espacio empleando diferentes lenguajes, principalmente dibujo infantil articulado con la oralidad, sino también imágenes de satélite, música, modelos tridimensionales, video animación. El estudio se basó en los conceptos y supuestos teóricos y metodológicos de la Teoría Histórico-Cultural, en particular las contribuciones de Lev S. Vygotski a la educación y el enfoque histórico-social a la investigación en este campo. Para tratar la educación de los niños como parte de la educación escolar básica, con una perspectiva afirmativa sobre el acto de enseñar, en este artículo agregamos contribuciones de la Pedagogía Histórico-Crítica propuesta por Dermeval Saviani. Los resultados de las actividades desarrolladas con las prácticas educativas en la escuela muestran que la capacidad de comprensión de los niños y las posibilidades de la enseñanza de la Geografía en el jardín de infantes son mucho más avanzadas que los límites impuestos por las concepciones que prevalecen en algunas propuestas oficiales del plan de estudios, así como por las formas predominantes de pensar y hacer la enseñanza en la escuela.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la Geografía, Dibujo infantil, Pedagogía Histórico-Crítica, Teoría Histórico-Cultural, Vygotski.

Introdução

O presente artigo resulta de trabalho para monografia de conclusão de curso de graduação em Geografia realizado por Sá (2014). Esse trabalho de conclusão de curso procurou verificar se a Educação Infantil pode contribuir e de que forma para a formação das crianças com vista à aprendizagem de conteúdos curriculares de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O tema e a questão norteadora do referido estudo surgiu do processo de formação e da prática docente da autora, sendo pedagoga e atuando como professora na Educação Infantil. Ao cursar graduação em Geografia, no Estágio Supervisionado 1 do grau de Licenciatura, dirigido para a Educação Infantil e os anos

iniciais do Ensino Fundamental, a autora se voltou para a própria prática em sua experiência docente buscando identificar conteúdos do ensino de Geografia presentes em atividades desenvolvidas e temáticas abordadas com as crianças em práticas na escola de Educação Infantil. Com isso, abriu-se uma perspectiva interessante para continuidade do estudo, materializada em pesquisa desenvolvida para a monografia de conclusão do curso de graduação em Geografia.

Tendo o segundo autor deste artigo orientado esse processo formativo desde o Estágio Supervisionado 1, retomamos juntos agora, através da escrita compartilhada deste texto, o percurso realizado para apresentar uma parte específica do trabalho enfocando as práticas educativas em Geografia realizadas na escola, as análises das mesmas e as concepções principais que as nortearam como fundamentos teórico-metodológicos. Nessa retomada, com a distância e a depuração pelo tempo decorrido, apuramos o olhar, ampliamos alguns aspectos e passamos a enxergar outros, o que procuramos refletir neste texto. Esperamos com este artigo, mesmo que modestamente, contribuir para a inserção da Geografia na Educação Infantil e para a superação de concepções limitadas e limitantes tanto da Educação Infantil quanto das capacidades das crianças para aprendizagens nessa disciplina escolar durante a primeira etapa da escolarização básica, o que, por conseguinte, implica o ensino e as concepções sobre o mesmo, sobre o papel do professor, sobre a educação escolar e, em particular, a Educação Infantil e, nesta, o ensino de Geografia.

Faz-se necessário destacar aqui que foi só a partir da lei federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica como sua primeira etapa, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, considerando-se seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme estabelecido no Título V, Capítulo II, Seção II, artigo 29. Com a introdução do Ensino Fundamental de nove anos de duração, iniciando-se aos seis anos de idade, a faixa etária para a Educação Infantil foi alterada para zero a cinco anos. Antes associada às secretarias de Assistência Social e com atendimento principalmente por instituições de caridade e suas creches, com a LDBEN de 1996 a Educação Infantil passou a integrar os sistemas municipais de ensino, vinculada às secretarias de Educação dos municípios.

Essa mudança em relação à Educação Infantil na LDBEN teve como marco anterior a Constituição Federal de 1988, que a reconheceu como um direito da criança e um dever do Estado, como aponta Cerisara (2002). A autora acrescenta que, nessa perspectiva, o cuidar e o educar, de forma indissociável e complementar, se constituem

como uma finalidade das instituições de Educação Infantil, diferindo-se das concepções de caráter assistencialista.

Nóbrega situa essa mudança em um movimento sócio-histórico mais amplo que remete ao processo de urbanização associado a um modelo de desenvolvimento industrial, cujas implicações socioeconômicas levam à entrada da mulher no mercado de trabalho, refletindo-se em lutas por mais creches e escolas: “este processo que altera as condições da organização familiar provoca a discussão sobre o atendimento a crianças em idade pré-escolar e as muito pequenas” (2007, p. 22). Ainda segundo Nóbrega, como esse atendimento encontrava-se organizado através das instituições de caridade e suas creches, no campo da assistência social, a partir da década de 1970 a consolidação da população nas cidades resulta em maior exigência de pré-escolas e creches para as crianças e a filantropia não podia atender a tal demanda. Esse processo culmina nas mudanças consolidadas na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996, organizando-se então a Educação Infantil integrada ao sistema de ensino como primeira etapa da educação básica.

Com isso, colocou-se a necessidade de orientações e propostas curriculares para essa etapa da escolarização, a qual se procurou atender com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o RCN (BRASIL, 1998). Esse documento é organizado em três volumes e se apresenta como “[...] uma proposta aberta, flexível e de caráter não obrigatório, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem na elaboração de programas e currículos” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 14). Para Nóbrega (2007, p. 38), a partir do RCN se pode refletir sobre diversas possibilidades teóricas e metodológicas no âmbito da Educação Infantil, dependendo, no entanto, do posicionamento de cada instituição em relação à sua proposta educacional, permitindo inclusive imaginar e projetar possibilidades várias para a construção de identidades que se busca no processo educativo.

O RCN para a Educação Infantil se insere também no bojo das reformas educacionais no campo do currículo que tiveram curso no país ao longo da década de 1990, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Publicados pelo Ministério da Educação entre 1997 e 1999, tais documentos não são de caráter obrigatório para cumprimento por escolas e sistemas de ensino, mas constituem-se referências curriculares oficiais para a educação básica em todo o território nacional e, assim, orientam políticas e programas oficiais para a Educação, como nos sistemas de avaliação externa das escolas. Dessa forma, embora

não tenham caráter obrigatório, não podem ser simples ou completamente desconsiderados pelas instituições e sistemas de ensino.

Pelo exposto, defendemos que a Educação Infantil, integrada ao sistema de ensino como primeira etapa da educação básica, precisa se constituir de fato como início da escolarização e, como tal, na perspectiva de continuidade na etapa seguinte, ou seja, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é preciso pensar e fazer o trabalho educativo nessas duas etapas da escolarização considerando-se suas articulações horizontais e verticais na integralização do currículo da Educação Básica.

A pesquisa empírica realizada foi concebida como vivência experimental, conforme proposto por Miranda (2005) a partir das contribuições teórico-metodológicas de Freitas (2002) sobre a abordagem sócio-histórica na pesquisa qualitativa. As práticas educativas desenvolvidas e as análises feitas das mesmas foram norteadas pelas concepções de ensino, aprendizagem, desenvolvimento intelectual e educação escolar a partir da Teoria Histórico-Cultural, particularmente nas contribuições de Vigotski (1986; 1998; 2001; 2014), enquanto concepção afirmativa do ato de ensinar (DUARTE, 1998), com contribuições ainda da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (1997; 2003; 2008). As práticas tiveram como campo uma escola municipal de Educação Infantil e, como sujeitos, crianças entre 4 e 5 anos de idade de uma turma de primeiro período. É essa parte do trabalho que enfocaremos neste artigo, centrando-se nas contribuições teórico-metodológicas que nortearam a pesquisa empírica como vivência experimental, na abordagem do desenho, nas práticas educativas desenvolvidas no exercício da docência na escola, nas análises das mesmas e nos seus resultados principais.

Para superar desafios e limitações na educação infantil

Ainda encontramos discursos e práticas pautados pela ideia de que a função principal da escola de Educação Infantil e, portanto, de seus profissionais, se reduz a cuidar das crianças, principalmente daquelas cujos pais e mães precisam trabalhar para prover o sustento da família, prolongando a herança de uma concepção de Educação Infantil de caráter essencialmente assistencialista. Isto quando, desde a LDBEN (BRASIL, 1996), a Educação Infantil já está integrada ao sistema de ensino como primeira etapa da educação básica e, conforme apontou Cerisara (2002), o cuidar é parte constitutiva da sua finalidade, mas de forma indissociável e complementar ao educar.

Por outro lado, mesmo quando considerada etapa inicial da educação básica, integrada ao sistema de ensino e para a qual deve haver um projeto pedagógico que se realiza através de um currículo praticado, seguindo ou não as propostas e orientações curriculares oficiais, a Educação Infantil sofre também influências daquelas concepções negativas sobre o ensino e a educação escolar apontadas por Duarte (1998). Dentre tais concepções, como demonstrou o mesmo autor, estão aquelas centradas na atividade do aluno e que valorizam mais as aprendizagens espontâneas e individuais do que as decorrentes da transmissão cultural entre sujeitos sociais através da mediação, como ocorre nos processos de ensino-aprendizagem na educação escolar.

O principal representante dessas concepções é o construtivismo piagetiano, que ainda exerce grande influência na formação e na prática de professores no Brasil como ideário pedagógico, mesmo que combinado de forma eclética com outros referenciais teóricos, inclusive opostos, como nos PCNs (MIRANDA, 2005). Ideias decorrentes dessas concepções e que orientam a prática docente ganham força ainda maior na Educação Infantil quando esta é entendida apenas pelo cuidar das crianças, e que, logo, não se deveria pensar em ensinar algo relacionado às disciplinas escolares ou, mesmo, em ensinar. Cabe então indagar sobre o que adianta integrar a Educação Infantil ao sistema de ensino, vinculada às secretarias municipais de Educação e como primeira etapa da educação básica.

Foi a partir de considerações como as expostas até aqui que se empreendeu uma análise das orientações curriculares nacionais oficiais no Referencial Curricular Nacional - RCN para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) contrapostas com as dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de Geografia para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), buscando também, em seguida, verificar se e como poderiam ser trabalhadas nas práticas educativas na Educação Infantil noções relacionadas com os conteúdos curriculares de Geografia propostos para os primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo em vista a relação de continuidade entre essas duas etapas da educação básica.

Essas considerações nos apontam, sobretudo, para a necessidade de se superar concepções e práticas limitadas e limitantes da Educação Infantil e da educação escolar como um todo, o que constitui para os educadores desafios para além de regulamentações, normas, resoluções, legislação, orientações e propostas oficiais para o currículo escolar e o trabalho docente. Mudar concepções e práticas exige explicitar e rever seus fundamentos teórico-metodológicos para estabelecê-las em outras bases.

Se a função da teoria é explicar, informar, esclarecer, orientar a prática; problematizá-la, reinventá-la e reconduzi-la por outros caminhos sempre que necessários outros modos de pensar e fazer para se produzir os efeitos e resultados desejados, então precisamos de teorias mais adequadas para as mudanças que desejamos na educação escolar em geral e, em particular, na Educação Infantil e no ensino de Geografia.

Do nosso ponto de vista, tais mudanças devem se processar a partir da perspectiva da Educação como uma modalidade específica da práxis social para a formação dos seres humanos, em que o trabalho educativo produz de forma direta e intencional nos indivíduos singulares a humanidade produzida histórica e coletivamente pelos homens para que os indivíduos singulares das novas gerações se tornem humanos apropriando-se dos elementos culturais necessários para sua humanização (SAVIANI, 2008, p. 13). Na educação escolar, particularmente, a função docente é a de produzir nos alunos os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e considerados socialmente relevantes, buscando-se as formas mais adequadas pelas quais se produzem esses conhecimentos, residindo aí o que o trabalho docente na escola tem de mais específico e principal, ou seja, o ensino, o qual não se confunde com pesquisa, prática distinta para produção de conhecimento novo, ainda não existente (SAVIANI, 1997).

O conhecimento que é objeto de transmissão-assimilação, ensino-aprendizagem, de socialização na escola e que diz respeito ao seu papel e à razão de sua existência como instituição, é o conhecimento sistematizado, elaborado, o saber metódico, que tem a ver com ciência, de acordo com Saviani (2008). A partir disso, o autor coloca a necessidade de se distinguir e manter a diferença entre o que se considera curricular e extracurricular para não se tomar por principal o que é secundário e deslocar para o acessório as atividades que constituem a razão de ser da escola, o que de fato se observa muito facilmente no cotidiano escolar. Acrescentamos que essa inversão ou mesmo ausência de definição do que é o principal da escola, como papel e razão da sua existência, ou seja, a socialização do conhecimento elaborado, sistematizado, pode ser ainda mais comum nas escolas de Educação Infantil devido àquela herança da concepção assistencialista e à incompreensão ou resistência para se fazê-la como escolarização, como primeira etapa da educação básica. Cabem, então, também para a Educação Infantil as colocações de Saviani sobre o papel ou a função da escola e o currículo, a partir de uma citação de Gramsci, tomando como critério o que é considerado Clássico, este entendido como aquilo que adquiriu caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 2008, p. 18)

Essas contribuições de Saviani nas suas formulações para a Pedagogia Histórico-Crítica nortearam o trabalho desenvolvido, compreendendo-se a Educação Infantil, enquanto parte da educação básica, na sua função principal, nuclear, clássica, qual seja, a de ensinar o que se propõe como currículo. Cabe agora, de modo coerente com essa perspectiva, explicitar a concepção de ensino orientadora da prática pedagógica na pesquisa realizada.

Afirmando o ensino

Analisando posições teóricas em relação ao ensino, Duarte (1998) conceitua como concepções negativas sobre o ato de ensinar: as teorias que Saviani (2003) chamou de teorias crítico-reprodutivistas (as de Bourdieu e Passeron; Althusser; Baudelot e Establet); a Escola Nova (ou Pedagogia Nova) e; o Construtivismo, tendo este a teoria piagetiana como principal fundamento. O autor desenvolve em sua análise uma crítica contundente ao Construtivismo e às tentativas equivocadas de aproximação entre as teorias de Piaget e de Vigotski como complementares, através de denominações como socioconstrutivismo ou sociointeracionismo, quando são epistemologicamente opostas. Para Duarte (idem, p. 96-97), o interacionismo construtivista de Piaget é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano por um viés biológico e para o qual não é suficiente colocar o adjetivo *social*. Kravtsov, destacando a importância de se considerar a Filosofia nas ciências, em particular na Psicologia, e afirmando Vigotski como “um marxista sincero” no contexto da União Soviética, coloca essa questão nos seguintes termos:

A não reflexão sobre as bases filosóficas das teorias psicológicas frequentemente leva a um monstruoso ecletismo quando se junta o que é incompatível. À cabeça de um animal se acopla o corpo de outro e o rabo de um terceiro. Como resultado, temos um monstro imprestável. Já foi possível ouvirmos em conferências científicas de renome convocações para, por exemplo, deixar de contrapor Piaget e Vigotski, mas tomá-los e unir o que cada pesquisador tem de melhor. Consideramos que, segundo esse caminho, nós perderemos exatamente o melhor que há em Piaget e em Vigotski. É impossível unir mecanicamente teorias que tem princípios basilares qualitativamente diferentes, assim como visões de mundo de seus autores, estruturalmente

diversas. As boas intenções, nesse caso, não levam a nada bom. (KRAVTSOV, 2014, p. 30)

Dentre os aspectos que o levam a considerar o Construtivismo piagetiano uma concepção negativa sobre o ato de ensinar, Duarte (1998) destaca que para esse referencial teórico na educação escolar as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho são consideradas qualitativamente superiores e mais desejáveis do que aquelas em que assimila conhecimentos através da transmissão cultural, pelo ensino. Essa desvalorização, secundarização ou negação do ensino como transmissão cultural de conhecimentos obriga ao questionamento sobre o papel do professor no processo educativo. Duarte (1998, p. 93-94) aponta que, apesar das constantes afirmações sobre a importância do professor, para o Construtivismo e a Escola Nova esse papel é diluído ao ponto de conceber o professor como um “animador”, alguém que proporciona situações para que o aluno construa o conhecimento por si mesmo, não sendo por acaso que o Construtivismo tenha resgatado o lema “aprender a aprender” da Escola Nova.

Vigotski (1998; 2001; 2014) apontou problemas e limitações das teorias de Piaget acerca das relações entre pensamento e linguagem, desenvolvimento intelectual e aprendizagem e suas implicações educacionais, situando-as dentre aquelas teorias em que o desenvolvimento e a aprendizagem são absolutamente independentes, como processos autônomos em que o aprendizado escolar não influencia em nada o desenvolvimento do pensamento da criança. Em seus experimentos, ao colocar tarefas e perguntas completamente alheias às atividades escolares e para as quais a criança não tinha qualquer possibilidade de sequer imaginar uma resposta próxima da correta, Piaget procurava estudar o pensamento da criança em sua forma “pura”, isolado dos conhecimentos prévios da criança, de influências do aprendizado escolar, da sua experiência e da sua cultura (VIGOTSKI, 2001, p. 103-104). Com uma concepção marcadamente de caráter biológico, naturalizante, em seu construtivismo interacionista, Piaget isola e desconsidera as dimensões histórica, cultural e social do pensamento humano, dos processos de desenvolvimento intelectual proporcionados e guiados por aprendizagens, do conhecimento e de suas formas de produção e apropriação pelos sujeitos nas relações sociais. Do entendimento de que o desenvolvimento intelectual se dá de forma espontânea, natural, como processo interno e autônomo, independente da aprendizagem, que só poderia ocorrer posteriormente a ele, decorrem a negação do ensino, a espera, o atraso.

Ao distinguir e separar o aspecto intelectual do aspecto social, Piaget confirma, teoricamente, a ruptura que instaura e acentua o dilema pedagógico: ensinar ou esperar a criança aprender? Essa distinção tem sérias implicações pedagógicas: como trabalhar o ensino e a construção ou o desenvolvimento espontâneo da inteligência ao mesmo tempo? Muitas vezes, apoiados no referencial piagetiano, os professores ficam observando, sim, mas “aguardando” as crianças passarem de um nível ou de um estágio ao outro, tendo por pressuposto que o desenvolvimento intelectual ocorre “espontaneamente”! (SMOLKA, 1989, p. 30).

Tendo o materialismo histórico dialético como base filosófica e epistemológica, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski constitui uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar, sobre a educação escolar, na qual a aprendizagem é que promove, impulsiona e dirige o desenvolvimento intelectual, explicando esses processos e suas interações nos contextos histórico, social e cultural em que se dão as relações concretas entre os sujeitos.

[...] a teoria vygotskyana tem caráter histórico-cultural ou sócio-cultural, pois envolve a supremacia do componente sócio-cultural sobre o biológico-natural (fisiológico), pois as fontes de desenvolvimento psicológico não se encontram no indivíduo, mas principalmente no sistema de comunicação e de relações sociais que ele estabelece com outras pessoas. Isto nos indica que este desenvolvimento é determinado pela evolução cultural da sociedade ao longo da história humana, integrando dialeticamente a história do indivíduo e a história da humanidade. (ISAIA, 1998, p. 23-24).

A produção de conhecimentos se dá pela e na interação entre sujeitos e não apenas do sujeito com o objeto de conhecimento. Essa interação é viabilizada pela mediação dos sistemas simbólicos construídos ao longo da história da humanidade, principalmente a linguagem. Ainda segundo Isaia, para Vigotski uma peculiaridade distintiva dos seres humanos se constitui na possibilidade de beneficiar-se da experiência socialmente elaborada e assim desenvolver-se.

É neste contexto mais amplo, de geração e apropriação de saberes socialmente constituídos que a educação instaura-se como mecanismo social, por excelência, responsável pela mediação necessária à dinâmica geração/apropriação da produção humana ao longo de sua história. (ISAIA, 1998, p. 28).

A teoria da zona de desenvolvimento imediato ou potencial (ZDI) formulada por Vigotski (1998; 2001) redefine a atividade imitativa e a ajuda de alguém como aspectos importantes nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento intelectual. A ZDI corresponde às funções que estão em processo de formação, àquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas que pode aprender pela imitação e com a ajuda de outro mais capaz. Assim, o ensino na escola, criando e intervindo na ZDI, proporcionando modelos e ajuda ajustada às necessidades da criança, pode promover o

desenvolvimento intelectual exigindo da criança capacidades que ela ainda não alcançou, mas que estão em formação, e desencadeando processos que não ocorreriam espontaneamente. O nível de desenvolvimento real ou efetivo da criança corresponde às capacidades que ela já alcançou, como etapa já superada no seu desenvolvimento intelectual, como passado do processo.

Portanto, para produzir e conduzir o desenvolvimento da criança o educador deve centrar o ensino na ZDI, naquilo que está em formação e aponta o futuro imediato do processo de desenvolvimento intelectual no campo de conhecimentos da disciplina. Daí que, por essa teoria, nos testes para diagnosticar nível de desenvolvimento psicointelectual para orientar as ações no trabalho pedagógico se deveria atentar mais para a determinação das capacidades ainda não alcançadas e que estão em processo de formação, delimitando a ZDI, do que aquelas que já se realizaram como desenvolvimento efetivo. Vigotski (2001, p. 114) apresenta uma fórmula originada da sua teoria da ZDI, segundo a qual “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

Contrapostos ao Construtivismo interacionista piagetiano como concepção ainda hegemônica no campo da Educação no Brasil, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski delineados até aqui nos fornecem uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar que desejamos para a educação escolar, valorizando o papel do professor sem oposição excludente à atividade do aluno nos processos de ensino-aprendizagem, considerados no contexto sócio-histórico e cultural como relações concretas entre sujeitos de produção e apropriação de conhecimentos constituídos socialmente, tal como os próprios sujeitos, as relações entre estes, os objetos de conhecimento e as formas culturais de produção e apropriação dos conhecimentos elaborados.

Isto posto, trataremos brevemente, no próximo tópico desta seção, da abordagem do desenho infantil no ensino e na pesquisa, tendo assumido centralidade nas práticas desenvolvidas com as crianças na escola e nas suas análises. Para tal tratamento, nos apropriamos também de contribuições na mesma perspectiva histórico-cultural vigotskiana.

Abordagem do desenho como linguagem no ensino e na pesquisa

A maioria dos estudos sobre o desenho infantil traz uma visão do desenvolvimento do grafismo por etapas que se sucedem sequencialmente, procurando-

se estabelecer padrões que caracterizariam aspectos universais dos desenhos de crianças e do seu desenvolvimento gráfico como um processo natural que segue uma mesma ordem para toda criança.

Vigotski (1986), em obra de período anterior ao estabelecimento dos fundamentos filosóficos e epistemológicos mais sólidos de sua teoria, também tratou de escalões ou etapas do desenvolvimento do desenho infantil, mas já observava que não se trata de algo espontâneo ou natural e destacava o papel do ensino, do meio cultural da criança e das condições concretas existentes para a atividade do desenho. Aponta, entre aspectos que influenciam o desenvolvimento do grafismo infantil, os materiais disponíveis para a criança desenhar e pintar, seu acesso a ilustrações, o incentivo dos adultos, o ensino de técnicas, observando que a maioria das crianças e dos adolescentes não é capaz de alcançar no desenho a representação adequada da perspectiva e da plasticidade dos objetos sem a ajuda dos professores. Sem essa ajuda pelo ensino, como de técnicas, materiais e recursos gráficos para o desenho, os adolescentes e jovens, que se tornam mais exigentes em suas produções quanto ao realismo nas representações gráficas dos objetos, acabam por abandonar a atividade do desenho, que, geralmente, permanece pela vida adulta com o mesmo nível de desenvolvimento gráfico de quando, no final da infância ou na adolescência, encontrou os limites para se avançar de forma autônoma, quando o ensino deveria intervir para proporcionar as condições para superação dos limites individuais.

Na referida obra de Vigotski (1986), uma contribuição importante, além da consideração da necessidade do ensino para a superação das dificuldades enfrentadas pela criança no seu desenvolvimento gráfico, é a abordagem dos desenhos infantis como narrativas ou relatos gráficos e também como criação, como produto da imaginação criadora. A criança pensa sobre o objeto de sua representação gráfica e o desenha como se estivesse falando dele, sem se preocupar com observação e com formas realistas da representação mesmo quando diante do objeto. Na atividade do desenho como espaço de criação, tal como ocorre nas artes, com as obras de ficção, a criança, e os seres humanos em geral, através de suas observações, experiências e da memória, seleciona e retira elementos da realidade, os reelabora, modifica e recombina através do pensamento, os convertendo em uma nova composição como produto da sua imaginação criadora que, pelo desenho, no caso, passa a ter existência material na realidade.

Em atividades das crianças com desenho em aula observamos muito comumente situações de narração, imaginação e criação nos processos de produção, leitura e

interpretação dos desenhos. Nessa abordagem vigotskiana, imaginação, arte, ficção e realidade não são excludentes, mas integram processos de criação semelhantes aos que proporcionam as novas invenções e descobertas, que nunca são apenas individuais, mas se tornam possíveis a partir das condições existentes na realidade, das conquistas e dos conhecimentos já alcançados pela humanidade.

Para a abordagem do desenho no ensino coloca-se como central a questão da atribuição de significados na produção e na interpretação das figuras. Alguns estudos sobre a atividade do desenho na educação escolar e, particularmente no ensino de geografia, trazem contribuições para o tratamento dessa questão na perspectiva da Teoria Histórico-Crítica de Vigotski. Miranda (2005) verificou que, além de se empregar o desenho praticamente de forma exclusiva para se ensinar o mapa, em um percurso balizado pela teoria de Piaget sobre a representação do espaço pela criança, os estudos na área de ensino de geografia trazem os desenhos de alunos/crianças como produtos acabados, prontos, que são analisados, significados, interpretados pelo pesquisador sem a voz dos autores desses desenhos falando sobre o que realmente significam. Isso tem pelo menos duas implicações para o ensino e a pesquisa. Para se apreender possíveis mudanças no desenvolvimento e compreender como se deram é preciso analisar os processos e não seus produtos ou objetos (VIGOTSKI, 1998, p. 77-99). Os processos de produção de desenho em aula permitem também compreender sua constituição social, os papéis da interação entre os sujeitos, da fala, da linguagem e da imaginação, como demonstram Silva (2002) e Ferreira (1998). A produção e a interpretação de desenhos envolvem a atribuição de significados objetivos e subjetivos pelo sujeito autor e pelo sujeito leitor, impondo-se a mediação pela palavra, quando “os significados não são expressos pelas figuras, mas pela linguagem” (FERREIRA, 1998, p. 34). As interações entre os sujeitos (alunos-docente) através da fala durante os processos de produção dos desenhos em aula podem mudar seu curso e alterar seus resultados. O desenho, assim, como linguagem não verbal, não se aparta da palavra. Essa é uma condição para que o desenho possa ser linguagem em atividades de ensino-aprendizagem, situações que exigem compreensão de significados e do pensamento pelos sujeitos envolvidos.

Na seção seguinte, tratamos da pesquisa empírica realizada na escola de Educação Infantil, seu delineamento metodológico e os principais resultados a partir dos pressupostos teóricos apresentados.

A pesquisa como vivência experimental

O trabalho de campo da pesquisa empírica foi realizado durante o segundo semestre de 2013 na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Izildinha Maria Macedo do Amaral, localizada no bairro Luizote de Freitas, na cidade de Uberlândia-MG, onde obtivemos autorização da direção da escola e dos pais de alunos para desenvolver a pesquisa no exercício da docência, sendo a primeira autora deste artigo também professora naquela escola. Assim, a pesquisa empírica foi realizada em sua própria prática docente com uma turma de 1º período da Educação Infantil, formada por 23 crianças de 4 e 5 anos de idade.

A investigação em aula foi concebida como vivência experimental, proposta por Miranda (2005) a partir das contribuições de Freitas (2002) para orientação da pesquisa qualitativa pela abordagem sócio-histórica com base em pressupostos teórico-metodológicos de Vigotski, Luria e Bakhtin. Considera-se tal abordagem como alternativa teórico-metodológica em ciências humanas e sociais para tratamento da questão da subjetividade no processo de pesquisa com enfoque do materialismo histórico dialético nos estudos de fatos e fenômenos especificamente humanos. Tem-se como pressuposto que o pesquisador é um sujeito social concreto, com uma determinada visão de mundo social com a qual se insere na pesquisa como parte constitutiva desta, cujos objetos e sujeitos investigados também são sociais, históricos, culturais, não havendo, portanto, neutralidade possível.

Freitas (2002, p. 27) coloca que na pesquisa qualitativa orientada pela abordagem sócio-histórica “não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento”. Considerando tal abordagem e que a investigação científica pressupõe planejamento, rigor, critério, Miranda (2005) desenvolveu pesquisa qualitativa em sala de aula como vivência experimental, um experimento aberto para as condições e necessidades da investigação no seu acontecer como experiência vivida. Não se busca controle rígido de variáveis, definidas a priori, em condições criadas artificialmente como para teste em laboratório, mas conduzindo a pesquisa em aula tendo em vista o que se deseja saber, o que se procura conhecer com a investigação, o que orienta a procura de respostas adequadas para as situações surgidas no contexto da pesquisa enquanto se dá seu acontecimento, residindo também aí a aprendizagem e o desenvolvimento do

pesquisador em interação com os sujeitos envolvidos na sua investigação, em uma relação dialógica.

A partir dessas colocações, foram definidos em linhas gerais os procedimentos para a pesquisa em sala de aula. Procurar-se-ia identificar no programa para o trabalho pedagógico com a turma noções relacionadas com conteúdos curriculares de Geografia e verificar se e como poderiam ser abordadas em atividades com as crianças, a partir de seus resultados. Considerando que as crianças da turma ainda não são alfabetizadas, a oralidade e o desenho seriam as linguagens centrais nas atividades, sem descartar outras possíveis conforme as situações surgidas durante o trabalho. Para registrar ideias das crianças e coletar dados para a pesquisa, foram utilizados registros de notas em caderno de campo e gravações em vídeo durante rodas de conversa e as seções de trabalho em que as crianças desenhavam na aula. Durante essas seções também era incentivada e conduzida a conversa com os colegas e a professora sobre os desenhos em produção e os conteúdos das atividades, quando falavam sobre suas ideias em elaboração e os significados que os autores dos desenhos estavam atribuindo para suas figurações. A partir de suas observações, a professora também fazia anotações escritas nos próprios desenhos das crianças, registrando significados das figurações atribuídos pelos seus autores e por eles expressos através de palavras nas falas sobre os desenhos durante a produção dos mesmos e nas rodas de conversa.

As práticas educativas na pesquisa em aula

A pesquisa em aula inseriu-se em um projeto de trabalho que já estava em andamento na escola, denominado “Vamos preservar o mundinho” e voltado para a compreensão do que é meio ambiente. Em uma atividade do projeto, ao ouvirem a leitura do livro “O Mundinho”, de Bellinghausen (2008), as crianças compreenderam que o “Mundinho” se tratava do planeta Terra, quando começaram a colocar várias perguntas, tais como: Existe apenas o planeta Terra? Há outros planetas? O que são alienígenas? Para ver os planetas é preciso voar no foguete? Os astronautas voam de foguete? Com o interesse e entusiasmo das crianças pelo assunto e pela possibilidade de inserção da pesquisa no trabalho pedagógico em andamento, abordando conteúdos curriculares de geografia, foram definidos dois temas para estudo no projeto: “Meu mundinho e os outros planetas” e “Onde estamos no mundo”. As práticas educativas para a pesquisa trataram desses temas em atividades que relatamos em seguida com algumas produções

selecionadas dos alunos. As palavras nos desenhos foram expressas pelas crianças autoras em conversa e escritas pela professora.

Meu mundinho e os outros planetas

Após leitura do livro de Bellinghausen (2008) e uma roda de conversa em que as crianças manifestaram interesse e curiosidade sobre a existência de outros planetas, alienígenas, disco voador, o Sol, a Lua, as estrelas, solicitou-se que fizessem um desenho sobre os planetas. As produções gráficas nessa primeira atividade revelam combinação de elementos da imaginação das crianças e dos conhecimentos da realidade que já possuíam sobre o tema. Planetas e outros astros reais, que as crianças sabem que existem, como Terra, Marte, Saturno, Sol e Lua, aparecem com outros criados por elas, como planetas Pirulito, Borboleta, Vento. Na maioria, os astros são representados com formas redondas, expressando que as crianças sabem da esfericidade desses astros, mas alguns também são desenhados com formas diferentes, principalmente aqueles “inventados” pelas crianças. Os desenhos apresentados nas Figuras 1 e 2 são exemplos dessas características das produções gráficas.

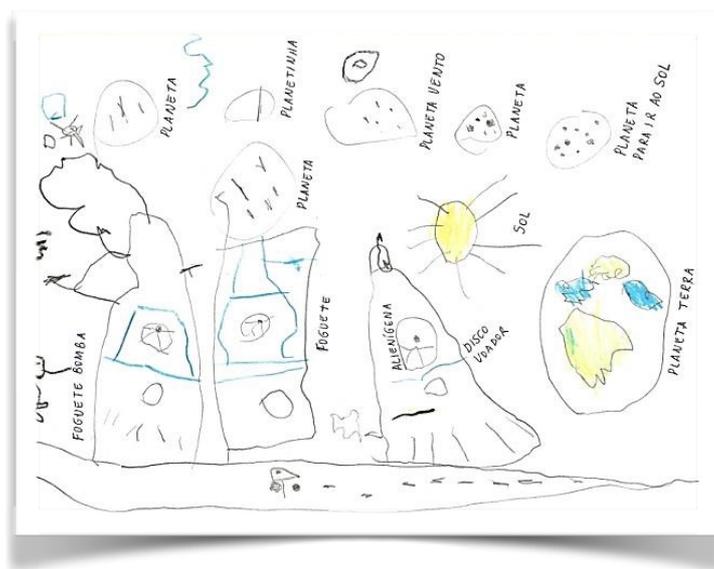


Figura 1: Os planetas I. Hum, cinco anos.



Figura 2: Os planetas I. Ana, cinco anos.

A partir dessas observações, encaminhou-se a segunda atividade apresentando-se para a turma, em roda de conversa, uma ilustração do sistema solar muito comum em livros didáticos, em que aparece o Sol, os planetas e o traçado de suas órbitas (Disponível em: <<http://cienciasetecnologia.com/wp-content/uploads/2014/02/sistema-solar.jpg>>. Acesso em 10/09/2014).

Na conversa sobre a ilustração, as crianças fizeram observações e perguntas para as quais a professora foi mostrando e explicando que o Sol é maior porque é uma estrela, um astro que possui luz própria; que os planetas não possuem luz própria e são iluminados pelo Sol; e que a Lua é um satélite, um astro que gira em torno do planeta. Na sequência, foi organizada uma brincadeira para demonstrar os movimentos de translação e de rotação da Terra, sem mencionar esses termos científicos. Uma criança segurou uma bola grande representando o Sol e outra, uma bola menor representando a Terra. Essa segunda criança, sob orientação da professora, girava a bola enquanto circulava em volta da outra criança, simulando os movimentos de rotação da Terra e de translação ao redor do Sol. Algumas crianças expressaram pela fala suas conclusões: “Não é o Sol que gira, são os planetas que giram em torno do Sol por causa da luz solar” (Edu, cinco anos); “Agora entendi porque quando aqui está de dia, no Japão está de noite. Onde a luz do Sol bate é de dia, e onde não bate é de noite” (Kau, cinco anos). Depois disso, pediu-se que desenhassem novamente os planetas, como no exemplo da Figura 3.

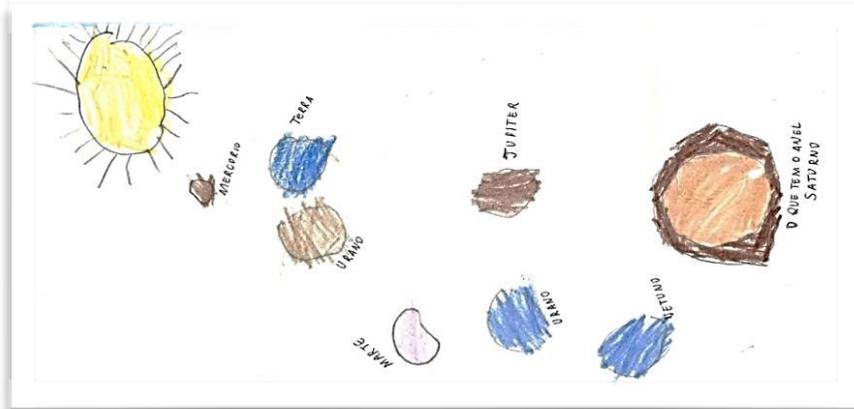


Figura 3: Os planetas II. Kau, cinco anos.

Na segunda atividade de desenho, observamos, como na Figura 3, diferenças significativas em relação às produções da atividade anterior. São representados apenas astros reais do sistema solar, com alinhamento aproximado a partir do Sol, embora em ordens diferentes, com repetição de alguns planetas ou ausência de um ou outro, na maioria em tamanhos menores que o do Sol. Atribuímos tais mudanças à introdução da ilustração do sistema solar, que além de fornecer um modelo para a representação gráfica, desencadeou ideias e questionamentos nas crianças que possibilitaram a abordagem pela professora de aspectos desse conhecimento da realidade e, através da brincadeira com as bolas, as crianças demonstraram compreender também os fenômenos dos dias e das noites, associando-os a situações reais.

Na terceira atividade, as crianças fizeram modelos do sistema solar com massinha de farinha de trigo, o que deu origem a uma discussão sobre como poderiam fazer os anéis de Saturno. Art, cinco anos, apresentou a seguinte proposta: “E só pegar um pedacinho da massinha, fazer uma cobrinha e colocar ao redor da bolinha de Saturno”. Os outros concordaram, apropriaram-se da ideia de Art, copiando seu modelo, imitando-o na atividade.

Em continuidade, foram selecionados alguns vídeos sobre os planetas do sistema solar e exibida para a turma uma animação em desenho feita por alunos da 4ª série de uma escola de Odemira (Portugal), intitulada “A grande viagem ao espaço” (AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ODEMIRA, s.d.). Apresenta a história de duas crianças que viajam pelo espaço, visitando os planetas do sistema solar, o que despertou atenção da turma. Da roda de conversa sobre a história apresentada, destacamos duas falas: “Eram nove planetas, mas como Plutão desistiu de ser planeta, agora só tem oito planetas” (Ana, cinco anos); “As crianças não constroem foguetes e não podem viajar

pelo espaço, pois apenas os astronautas podem viajar pelo espaço” (Edu, cinco anos). Esse episódio nos mostra que essas crianças já esboçam uma capacidade de interpretação crítica, que não se apropriam passiva e mecanicamente de tudo que lhe é dado pelo meio social, mas que também avaliam, julgam, comparam e confrontam com o que já sabem e pensam sobre a realidade objetiva.

Para finalização do tema, foi construído com a turma um móbile do sistema solar com bolas de isopor de tamanhos diferentes e pintadas com tinta guache. O móbile foi pendurado no teto da sala de aula, quando as crianças fizeram comentários sobre os planetas girarem em torno do Sol, a ordem dos mesmos, qual era a Terra, qual está mais próximo e qual está mais distante do Sol, demonstrando que se assimilaram conhecimentos elaborados.

Onde estamos no mundo

A partir do entendimento pelas crianças de que o “Mundinho” do qual tratamos inicialmente é o planeta Terra e que este é um dentre vários outros que compõem o sistema solar, com as práticas educativas propostas em atividades do tema “Onde estamos no mundo” procurou-se explorar com as crianças a ideia de que somos habitantes do mundo e de um lugar, o que envolve a noção de espaço em diferentes escalas entre a local e a planetária, exigindo, para abordagem no e pelo desenho, o desenvolvimento das formas de representação gráfica do espaço. Para introdução do tema, escolheu-se a música “Ora bolas” (PALAVRA CANTADA, 1996), que possibilitaria a abordagem das diferentes escalas do espaço de forma lúdica, além de haver uma animação em vídeo para essa música. A letra da composição, em linhas gerais, diz de uma bola no pé de um menino, o vizinho, que mora em uma casa, que fica em uma rua na cidade, ao lado da floresta no Brasil, na América do Sul, no continente americano, cercado do oceano e das terras mais distantes de todo o planeta, que é uma bola “que rebola lá no céu”.

Primeiro, as crianças apenas ouviram a música e em seguida fizeram desenhos sobre a mesma. Apesar de alguns alunos perceberem a noção de inclusão espacial na letra da música, como Kau (cinco anos), que disse que “então está tudo dentro um do outro”, nas figurações nos desenhos predominaram apenas a bola, o menino, a rua e a casa, como nas Figuras 4 e 5.

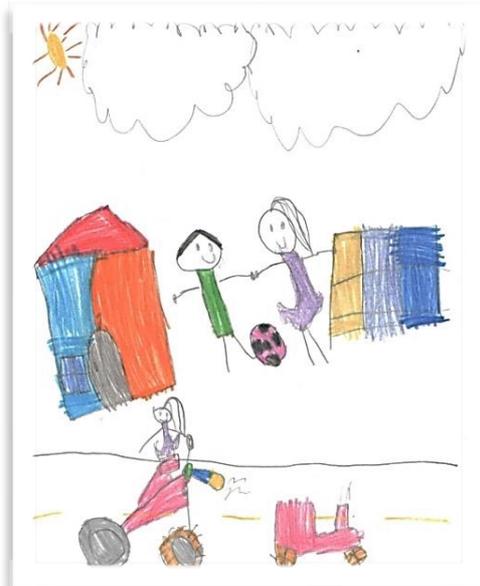


Figura 4: Ora bolas I. Ana, cinco anos.

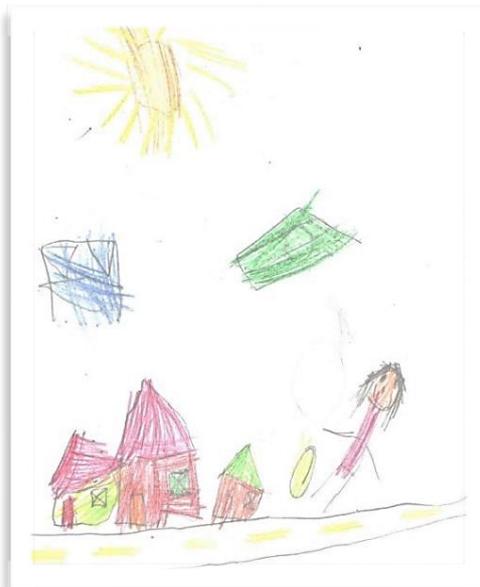


Figura 5: Ora bolas I. Edu, cinco anos.

Os desenhos são limitados aos elementos da letra da música que caracterizam a escala local do espaço, como o menino com a bola, o vizinho, a casa e a rua. Não há referências a outras dimensões escalares mais amplas do espaço mencionadas na letra, as quais, apenas pela audição da música, sem qualquer material em imagem para apoio ou como modelo, as crianças precisariam concebê-las em pensamento, assim como as formas de sua representação para expressá-las em um mesmo desenho. Com base nessa

observação, planejamos as atividades da sequência para ampliar a noção de espaço das crianças, tratando das dimensões escalares do espaço terrestre e de sua representação gráfica, introduzindo imagens e outros materiais que proporcionassem modelos que as crianças pudessem se apropriar em suas ideias e representações gráficas.

Assim pensando, a música “Ora Bolas” foi reapresentada, agora com o vídeo de animação (PALAVRA CANTADA, s.d.), o qual traz desenhos-imagens alusivas à cidade, ao mapa do Brasil na América do Sul, ao continente americano, ao mapa-múndi e ao globo terrestre. Após a apresentação do vídeo, as crianças observaram e manusearam um globo terrestre em roda de conversa e que foram estimuladas na discussão sobre o espaço tratado na música e representado no vídeo e no globo terrestre. Fizeram inúmeras observações e perguntas sobre o globo terrestre, apontando oceanos, Uberlândia e outras cidades, o Brasil e outros países, o continente americano. Depois disso, voltaram a desenhar sobre a música. Nos desenhos produzidos nessa atividade, comparando-se com os da atividade anterior, observamos aumento no número e na variedade de elementos figurados e uma pequena ampliação do espaço representado nas cenas, referindo-se mais à cidade, com figuras que remetem às apresentadas no vídeo, principalmente prédios altos.

Um aspecto nos desenhos dessa atividade que nos chamou mais a atenção foi como algumas crianças incluíram o planeta Terra na representação, como um astro visto no céu da cena ou paisagem representada no desenho. Uma vista do nosso planeta que só seria possível a partir da superfície de outro astro, como numa visão a partir da Lua. No entanto, compreensão de que estamos na superfície da Terra já havia sido demonstrada pelas crianças na roda de conversa sobre o vídeo de animação da música com a observação do globo terrestre e mesmo antes, após audição da música na primeira atividade desse tema, quando Kau disse que “está tudo dentro um do outro”. Isso não nos permite admitir aquela hipótese suscitada pela vista da Terra nos desenhos.

Parece-nos mais provável que tenha sido a solução encontrada para mostrar em uma mesma representação o planeta todo e um local desse planeta, uma cidade ou parte dela. Ou talvez tenham apenas procurado incluir no desenho os principais elementos das diferentes escalas de abrangência do espaço introduzidas pelas atividades com a música. Ou talvez ainda por sugestão da letra da música, nos versos “O planeta é uma bola que rebola lá no céu”. Contudo, essas ideias só nos surgiram depois e, por isso, não pudemos verificar com as crianças o que explicaria melhor a forma como incluíram a Terra nesses desenhos, como nas Figuras 6 e 7.

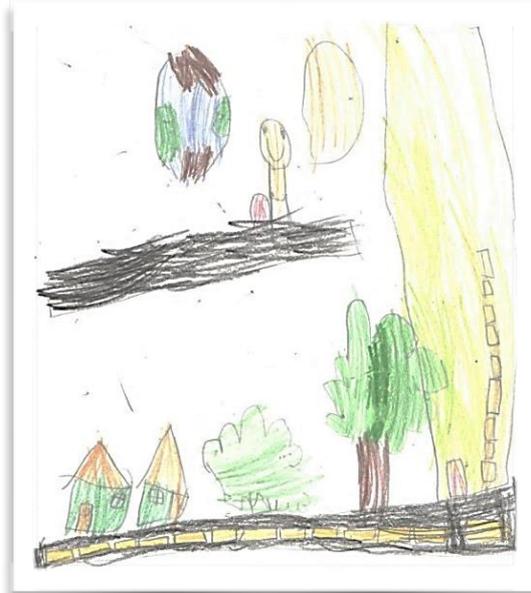


Figura 6: Ora bolas II. Edu, cinco anos.



Figura 7: Ora bolas II. Ana, cinco anos.

Pensando que a dificuldade das crianças residia mais na forma de representação gráfica das diferentes dimensões escalares do espaço em um desenho, já que demonstraram oralmente compreensão mais avançada do que a apresentada nos desenhos, preparamos as atividades seguintes com vista a criar condições melhores para que pudessem superar tal dificuldade. Para isso, seriam introduzidas imagens de satélite em escalas diferentes, numa sequência em que a escola e seu entorno mais próximo

diminuem e desaparecem em uma área que vai se ampliando sucessivamente até se poder ver todo o continente americano na Terra, acompanhando aproximadamente aquela sequência das dimensões escalares na música “Ora bolas”. Antes, porém, foi organizada uma brincadeira na área externa da escola na qual as crianças deveriam observar um objeto – uma boneca – de longe e de perto. Poderiam verificar ao observamos um objeto de perto, percebemos o objeto maior e com mais detalhes, enquanto que à medida que nos distanciamos desse objeto, vamos percebendo-o cada vez menor e com menos detalhes, mas que, quanto mais distante, podemos visualizar extensões cada vez maiores do espaço em que o objeto se encontra.

Colocadas essas observações, apresentamos, uma a uma, primeiramente na sala de aula, cinco imagens de satélite selecionadas previamente no visualizador do Google Earth na internet. A primeira, em escala grande, mostrava a escola, lugar de referência comum para as crianças. Com essa primeira imagem de satélite, foi explicado que se tratava de uma vista de cima, do alto, mostrando-se os telhados das construções da escola e as copas das árvores. Percorreu-se a área externa da escola com essa imagem aberta na tela com o notebook, parando em alguns pontos do percurso, onde as crianças eram solicitadas a observarem a imagem e a identificarem nela elementos da escola que podiam ser vistos de onde estavam (prédios, árvores, quadra esportiva, portões, passagens entre prédios...), ou a indicarem na escola elementos desta que apareciam na imagem.

Nas imagens seguintes, todas com o marcador do Google Earth indicando a localização da escola, pela ordem, aparecia parte do bairro e de seu entorno; o Triângulo Mineiro em parte do Estado de Minas Gerais com principais cidades da área; o Brasil com países vizinhos na América do Sul; e o continente americano com a divisão dos países e rodeado pelos oceanos. Na apresentação de cada imagem, eram destacadas as parcelas do espaço terrestre (o bairro Luizote de Freitas, a cidade de Uberlândia no Triângulo Mineiro, o Brasil na América do Sul e no continente americano), indicando-se o marcador de localização da escola e lembrando o efeito da distância da observação no detalhamento e na abrangência do espaço. Depois, fizeram novos desenhos sobre o tema “Onde estamos no mundo”.

Os desenhos nessa atividade mostram mudanças tanto nas formas quanto nos conteúdos das representações pelas crianças. Os elementos são representados com melhor proporção e organização espacial; alguns desenhos esboçando início de uma rede viária da cidade, em cujas ruas são assentadas várias construções e outros elementos, em uma abrangência espacial mais ampla. Mas foram outras as diferenças mais significativas em vários dos desenhos dessa atividade, como os das Figuras 8 e 9. A

primeira delas é uma linha contornando toda a cena, representando o planeta Terra, onde estão incluídos os elementos da escala local (ruas, carros, casas, prédios altos, árvores) e, em alguns, também o Sol, mas como um elemento característico dos desenhos infantis e não por seus autores pensarem que o Sol está na Terra, pelo que já haviam demonstrado até aquele momento. A outra característica mais marcante da maioria desses desenhos diz respeito aos significados subjetivos atribuídos às figurações, revelando a emergência do lugar como espaço vivido dos sujeitos, como relações de identidade com essa parcela do espaço, que não se reduz a uma localização ou a um espaço local qualquer. Não se tratam mais daqueles significados objetivos, mas genéricos, como casa, rua, menino, bola, mas da “minha casa”, “a casa da minha avó”, “minha escola”... Pensamos que a introdução dos procedimentos com as imagens de satélite nas práticas educativas, procurando proporcionar formas mais sistematizadas para se representar “onde estamos no mundo” com as diferentes dimensões escalares no desenho, produziram outros efeitos por remeterem para a representação do espaço real e suas referências pessoais mais imediatas para os sujeitos, como a escola, a casa, o bairro e a cidade reais em que vivem aquelas crianças reais. Não se tratam mais de quaisquer casas, ruas, meninos ou meninas, como se referiam nos desenhos inspirados naquela música.



Figura 8: Ars, cinco anos. Onde estamos no mundo I.

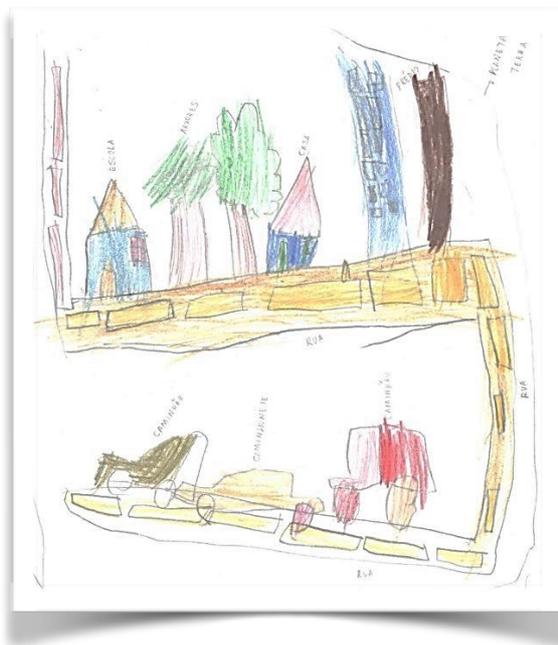


Figura 9: Edu, cinco anos. Onde estamos no mundo I.

Em continuidade ao trabalho com a turma, foi realizada outra atividade para proporcionar modelos mais elaborados de representação da Terra e ampliar a noção de espaço, iniciando-se com uma roda de conversa sobre oceanos e continentes, recuperando a observação do globo terrestre de atividade anterior. As crianças associaram os continentes com as partes de terras emersas do globo, onde há florestas, casas, ruas, cidades, e os oceanos como o mar, que tem água salgada. Foi entregue a elas cópias de uma figura do globo terrestre com o mapa do Brasil no continente americano, a localização aproximada de Uberlândia e a identificação dos oceanos Atlântico e Pacífico para que colorissem a figura, sugerindo-se a cor marrom para o continente e a cor azul para os oceanos. Trata-se de uma tarefa relativamente simples, depois das atividades realizadas, para a qual não demonstraram qualquer dificuldade. Todos coloriram como nas Figuras 10 e 11. No entanto, um aluno foi além da representação dada e acrescentou a Lua no canto superior direito da folha (Figura 11), lembrando que a “Lua gira em torno da Terra”, tendo, portanto, “visto” na imagem o planeta, que projetou no espaço acrescentando o seu satélite na representação.

Para finalizar o tema e o projeto de trabalho com a turma, foram retomados os principais pontos dos conteúdos sobre o tema “Onde estamos no mundo” abordados nas práticas educativas. Para isso, foi reapresentado o vídeo de animação da música “Ora bolas” (PALAVRA CANTADA, s.d.) e, em seguida, feitas novamente observações no globo

terrestre. Por fim, solicitou-se a produção de um último desenho sobre o tema “Onde estamos no mundo”.



Figura 10: Ana, cinco anos. Pintura da figura do globo

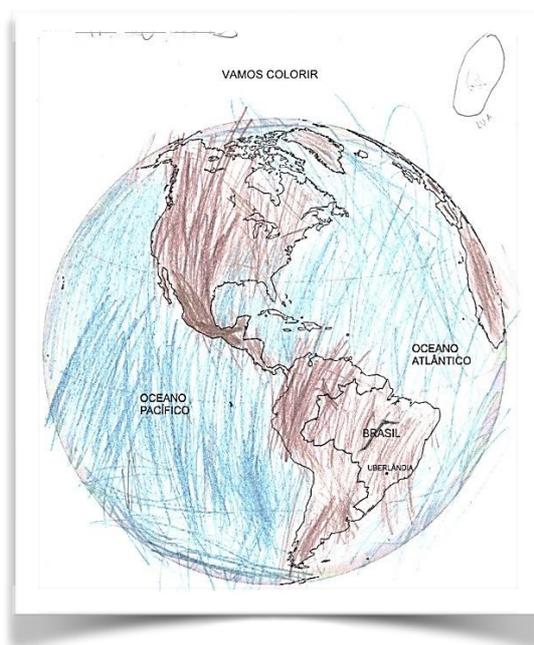


Figura 11: Ars, cinco anos. Pintura da figura do globo.

Nos últimos desenhos produzidos, verificamos que a forma predominante encontrada para a representação das diferentes dimensões escalares do espaço terrestre, da local à planetária, foi mesmo incluir o espaço local real, com várias ruas e casas (realmente existentes no lugar, como a própria casa), como lugar no planeta Terra

representado geralmente por um círculo aproximado envolvendo a cena do espaço local. Mas agora, com a inclusão também de oceanos, definindo-se áreas de terras e de águas. Criaram uma forma original que comporta o espaço vivido, o lugar, no planeta em uma mesma representação gráfica para mostrar “onde estamos no mundo”. Um aluno fez várias ruas que formam a cidade, onde mora em um prédio, vizinho do Eduardo, que mora em uma casa ao lado, contornando toda a cena com uma linha que delimita o continente americano, circundado pelo oceano e dentro do planeta Terra, que fez nos limites do quadro da folha (Figura 12). Outra criança colocou os elementos do espaço local assentados na parte superior da superfície da Terra, representada de forma esférica e com partes de águas e terras, pintadas respectivamente de azul e marrom, incluindo outros elementos da sua imaginação, como duas portas de entrada no planeta (Figura 13).

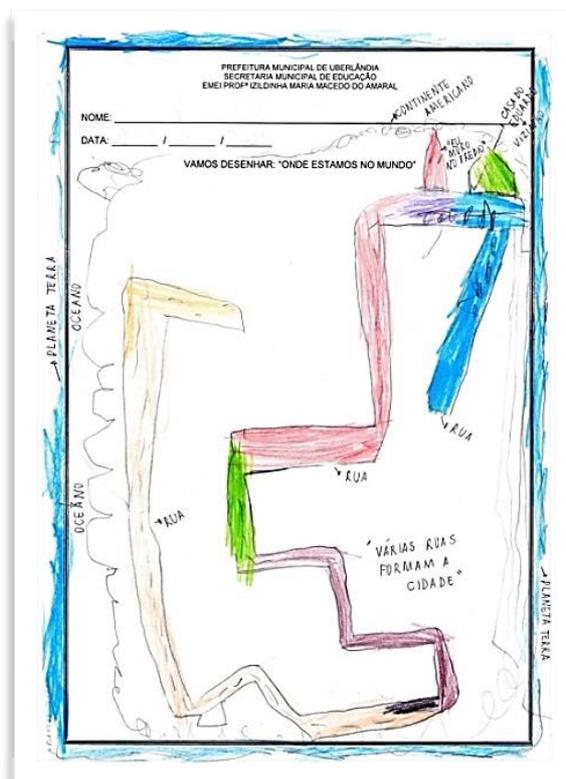


Figura 12: Joa, cinco anos. Onde estamos no mundo III.

produções em cada atividade. Demonstraram que são capazes de compreender e desenvolver gradualmente e em níveis diferenciados noções sobre conteúdos complexos, como conhecimentos elaborados sobre o sistema solar, o planeta Terra e sua superfície, as dimensões escalares do espaço terrestre e sua representação gráfica. No entanto, não chegaram sozinhas a isso e nem individualmente, mas com ajuda da professora através da mediação pedagógica nas atividades de ensino, em situações planejadas durante o processo do trabalho educativo para a transmissão de conhecimentos de modo sistematizado e intencional. Isto sem negar a atividade dos alunos no processo, inclusive as ajudas que prestam uns aos outros em suas interações em aula. Daí que, com o posicionamento filosófico-epistemológico e os pressupostos teórico-metodológicos assumidos neste trabalho, com uma perspectiva afirmativa do ensino, da educação escolar e do papel do professor como mediador na transmissão cultural de conhecimentos para a formação dos sujeitos, concluímos: a Educação Infantil pode e deve contribuir para aprendizagens de noções relacionadas com conteúdos curriculares de Geografia dos anos iniciais do ensino fundamental, etapa seguinte da educação básica. E as práticas educativas nessa disciplina na Educação Infantil não precisam basear-se naquela abordagem sequencial do espaço por círculos concêntricos (a casa, a escola, o bairro, a cidade... o mundo), como predomina ainda nas diretrizes curriculares do Município para os anos iniciais do ensino fundamental (UBERLÂNDIA, 2003). As atividades desenvolvidas na pesquisa em sala de aula demonstraram que as crianças podem compreender primeiro aspectos do espaço em escala planetária e mesmo do sistema solar.

Concordamos que só é possível interferirmos educacionalmente nos processos infantis promovendo intencionalidades que possibilitem às crianças irem além de si mesmas, ou seja, não conformando o ensino aos limites do desenvolvimento atual de cada criança, ao nível do que ela já alcançou como etapa superada, mas orientando-se pelo que ela ainda precisa e pode alcançar. E isso se faz com ajuda do ensino nas zonas de desenvolvimento próximo ou imediato, através da mediação pedagógica e da transmissão de conhecimentos elaborados para que a criança supere suas limitações.

Quando lhes é proporcionado ensino adequado, as crianças, assim, bem educadas, não deixam de aprender nos limites estabelecidos, aquém de suas capacidades, pelas concepções teóricas que negam o papel do ensino e da aprendizagem na promoção do desenvolvimento intelectual dos sujeitos, ou negam que a função principal, central, nuclear da educação escolar, razão da existência institucional da escola, seja a transmissão-assimilação cultural do conhecimento elaborado. Sem a

negação e superação dessas concepções negativas na formação e na prática pedagógica dos professores, não haverá avanço significativo na educação escolar como um todo e, em particular, na Educação Infantil como parte da educação básica, permanecendo como atraso da Nação.

Referências Bibliográficas

- BRASIL.** Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. MEC: Brasília, 1996.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: historia e Geografia. MEC/SEF: Brasília, 1997.
- _____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 3 vols. MEC/SEF: Brasília, 1998.
- AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ODEMIRA. **A grande viagem ao espaço.** Animação em vídeo digital. Odemira-Portugal: s.e; s.d. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=CK5iq281COw>>. Acesso em: 15. Set. 2013.
- BELLINGHAUSEN, I. B. **O Mundinho.** Coleção 10 anos, 3ª ed. São Paulo: DCL, 2008.
- BOGOSSIAN, T.; LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. Por uma cartografia com crianças: a geografia nas creches e na educação infantil. p. 69-83. In: OLIVEIRA, S. S.; PEREIRA, T. R. D. S.; PORTUGAL, J. F. (Orgs.). **(Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas.** 1ª ed. Curitiba: CRV, 2013
- CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set, 2002 p. 326-345. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 10. mar. 2012.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas: 1998, v. 19, n. 44, p. 85-106.
- FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança.** 3ª. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: 2002, n. 116, p. 21-39.
- ISAIA, S. M. A. Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da Educação. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). **Vygotsky um Século Depois.** Juiz de Fora: EDUFJF, 1998, p. 21-34.
- KRAVTSOV, Guenad. As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. In: **Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski.** v. 1. p. 29-42. Brasília: UniCEUB, 2014.
- MIRANDA, S. L. **O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de geografia: contribuição para uma geografia escolar crítica.** 2005. 162 f. Tese de Doutorado em Geografia – Programa de Pós Graduação em Geografia, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/104334>>. Acesso em: 04. Set. 2015.

NÓBREGA, M. L. S. **Geografia e Educação Infantil: Os croquis de localização – um estudo de caso**. 2007. 188 f. Tese de Doutorado em Geografia – Programa?, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

PALAVRA CANTADA. **Ora bolas**. Composição: E. Derdyk e P. Tatit. Álbum: Canções de brincar. Gravadora: Palavra Cantada. Selo: Eldorado, 1996. Disponível em : <<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/palavra-cantada/ora-bolas/1184244>>. Acesso em: 10. set. 2013.

_____. **Ora bolas**. Vídeo de animação digital. S.d. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=AewiY5jHy0>> . Acesso 14. Set.2013.

SÁ, N. de F. **Geografia na educação infantil: orientações curriculares oficiais e uma experiência na docência**. 2014. Monografia de Graduação em Geografia - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

SAVIANI, D.. A função docente e a produção do conhecimento. In: **Educação e Filosofia**, n. 11 (21 e 22), p. 127-140, jan.jun. e jul.dez. Uberlândia: 1997.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 36ª. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª. ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, S. M. C. da. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SMOLKA, A. L. B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: _____; e outros. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p. 23-41.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes básicas do ensino de geografia**: 1ª. a 8ª. séries. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação; Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais-CEMEPE, 2003.

VIGOTSKI, L. S. [VIGOSKII]. **La imaginación y el arte en la infancia**. (Ensayo psicológico). 3ª. ed. Madri-Espanha: Ediciones Akal, 1986.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, M. [et al]. (Orgs.). Trad: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6ª. ed. São Paulo: Matins Fontes, 1998.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

_____. [VYGOTSKI]. **Obras escogidas**. v. 2, tomo II. Pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre Psicología. Trad. José María Bravo. Edição em língua espanhola dirigida por Amelia Álvarez e Pablo Del Rio. Madri-Espanha: Machado Livros, 2014.

Recebido em 15 de novembro de 2015.

Aceito para publicação em 21 de maio de 2016.