



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

ANNA CAROLINA DE SOUZA FEITOZA

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:  
A CRIANÇA, A CURIOSIDADE E A CONSTRUÇÃO  
IMAGINATIVA.**

Brasília - DF

2016

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação

ANNA CAROLINA DE SOUZA FEITOZA

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:  
A CRIANÇA, A CURIOSIDADE E A CONSTRUÇÃO  
IMAGINATIVA.**

Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, pela  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob  
a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina M. Madeira Coelho.

Brasília - DF

2016

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:  
A CRIANÇA, A CURIOSIDADE E A CONSTRUÇÃO IMAGINATIVA**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Massot Madeira Coelho  
Orientadora – Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fátima Lucília Vidal Rodrigues  
Banca Examinadora – Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alexandra Militão Rodrigues  
Banca Examinadora – Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup>. Aicyr Lomonte Tamanaha  
Avaliadora Suplente

## **AGRADECIMENTOS**

Como tudo na vida, este trabalho de conclusão de curso só pôde ser concluído com o apoio de pessoas imprescindíveis, como meus familiares, amigos, professores, alunos e profissionais da educação. Antes de tudo, gostaria de agradecer ao Deus trino, Criador dos céus e da terra, meu Salvador e Condutor da minha vida e, conseqüentemente, de tudo o que resultou neste trabalho. A Ele toda honra e glória por sua fidelidade e amor comigo.

Agradeço a toda a minha família, especialmente aos meus pais, Carlinhos e Cláudia; aos meus irmãos, Pedro e César; também a minha cunhada e sobrinha, Priscila e Maria, que me deram todo o suporte necessário para concluir meu curso da melhor maneira possível. Eles são meus maiores incentivadores, educadores e exemplos.

Agradeço imensamente a minha professora orientadora, a Dr.<sup>a</sup> Cristina Madeira Coelho, a quem, antes de professora, se tornou confidente nos momentos de crise e de inspiração durante o curso; sem ela este trabalho não se realizaria e não causaria o impacto que ainda tem causado dentro de mim. Esta mulher incrível acendeu ainda mais o amor pela Educação e pelas pessoas, ensinando-me na prática e no exemplo o ofício de mestre.

Agradeço as professoras que aceitaram participar da banca avaliativa dessa monografia. Vocês são pessoas que merecem toda minha admiração.

Agradeço as professoras – e amigas – Ana Cláudia Santos e Aictyr Tamanaha, que abriram as portas de suas salas de aula para que eu pudesse aprender a prática docente escolar durante os estágios e observações e, também, por abrirem suas vidas para que pudéssemos compartilhar nossas casas, pães de queijos, cafés, histórias, sorrisos, lutas e tudo mais. Essas mulheres são exemplos de professoras os quais sempre carregarei comigo. Agradeço aos alunos e alunas que me acolheram de braços e corações abertos nessa caminhada.

Gostaria ainda de agradecer aos meus amigos e minha igreja que tem me apoiado com palavras, orações, e, acima de tudo, sonhado esse sonho junto comigo. Agradeço também a todos as colegas e os colegas, professores e professoras com os quais tive o prazer de estudar e que contribuíram grandemente para a minha formação.

Agradeço a Universidade de Brasília por proporcionar tudo isso.

## RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de entender de que forma a curiosidade e o interesse da criança, por meio de construções imaginativas, podem conecta-la aos seus processos internos de aprendizagem e pensamento. Utilizamos os princípios da Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2005) como base para a inserção e participação nas aulas na sala regular e da sala de recursos de uma Escola Classe do sistema público de ensino do Distrito Federal. Na sala de aula regular desenvolvemos um projeto intitulado Momento Curiosidade, que consistia em trabalhar conteúdos científicos a partir dos interesses das crianças. Percebemos que a relação afetiva das crianças com o projeto e com os conteúdos se expressam em forma de brincadeiras e construções imaginativas. Por outro lado, a vivência na sala de recursos, em atendimentos individualizados com crianças autistas, permitiu com que identificássemos seus interesses e, então, utilizássemos essas falas relacionadas à imaginação para introduzirmos novos conceitos científicos. A reflexão sobre a prática desenvolvida por meio dos aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotsky, e da Teoria da Subjetividade, de González Rey permitiram relacionar interesses das crianças e suas curiosidades com processos imaginativos na criação de conceitos considerados processos internos de conhecimento. Concluimos afirmando a complexidade dos sujeitos e a indissociabilidade de seus processos e que, apesar de não termos como controlar o desenvolvimento interno do pensamento, a prática docente tem a função de adequar os conteúdos aos interesses das crianças a fim de facilitar o desenvolvimento do conhecimento. E, por isso, consideramos que tanto professores como alunos devem olhar-se como sujeitos de seus próprios conhecimentos e processos internos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem e Desenvolvimento. Pensamento. Construção imaginativa. Curiosidade. Epistemologia Qualitativa.

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	<b>6</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DO SUJEITO PENSAnte AO PENSAMENTO DO SUJEITO</b> .....	<b>18</b>
1.1 – O sujeito pensante .....	<b>18</b>
1.2 – Pensamento do sujeito.....	<b>21</b>
1.3 – A formação de conceitos.....	<b>24</b>
1.4 – Os interesses e a curiosidade.....	<b>28</b>
1.5 – A brincadeira e a imaginação.....	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO II – A PESQUISA, O PROJETO E AS EXPERIÊNCIAS</b> .....	<b>35</b>
2.1 – Metodologia.....	<b>35</b>
2.2 – A sala regular.....	<b>38</b>
2.2.1 – Caracterização da turma e inserção à docência .....	<b>38</b>
2.2.2 – O projeto <i>Momento Curiosidade</i> .....	<b>40</b>
2.2.3 – Os primeiros momentos do projeto.....	<b>41</b>
2.2.4 – As curiosidades .....	<b>45</b>
2.3 – A sala de recursos.....	<b>49</b>
2.3.1 – Caracterização das crianças .....	<b>50</b>
2.3.2 – Experiências com crianças autistas.....	<b>53</b>
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	<b>56</b>
3.1 – As consequências do projeto <i>Momento Curiosidade</i> .....	<b>56</b>
3.2 – As consequências do trabalho na sala de recursos com crianças autistas .....	<b>59</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>61</b>
<b>PERSPECTIVAS FUTURAS</b> .....	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>65</b>

## MEMORIAL

### O começo de tudo

Sou filha de Carlos da Veiga Feitoza (07/02/1963) e Cláudia Barbosa de Souza Feitoza (22/06/1962). Dessa mistura nascemos eu, Anna Carolina de Souza Feitoza (23/09/1994) e meus irmãos: o mais velho, Pedro Barbosa de Souza Feitoza (19/01/1988) e o caçula, César Barbosa de Souza Feitoza (02/05/1996). Todos goianos. Meu pai, eu e meus irmãos nascemos em Goiânia, enquanto minha mãe nasceu em Anápolis.

Minha mãe é formada em Música com bacharelado em piano clássico, pela Universidade de Goiás. Meu pai se formou em Jornalismo, pelo Centro Universitário de Brasília (CEUB), quando éramos crianças. Em Goiânia, na juventude, cursou outras graduações, mas se desligou delas quando foi trabalhar como missionário da Mocidade para Cristo (MPC) em Goiânia. Quando Pedro era pequeno, por volta dos dois ou três anos, a família mudou para Viçosa - MG, onde meu pai começaria os estudos na área de Missiologia e Teologia. Atualmente meu pai é pastor presbiteriano e colunista de uma revista. Minha mãe faz pós-graduação e é dona de sua própria empresa de quitutes. Além disso, os dois são músicos populares e tocam em festivais nacionais e shows da banda por esse Brasil.

Depois dos dois anos de curso e preparo em Viçosa, os três voltaram para Goiânia, a fim de dar continuidade ao trabalho com a MPC. Pouco tempo depois, eu nasci, e, logo em seguida, o César veio para completar o quinteto da família.

Vimos para Brasília em 1997, por causa de uma oportunidade de trabalho de meu pai. Como era muito nova, não me lembro qual foi a sensação ou as mudanças de sair da minha terra-natal, de perto das famílias e onde nossa história estava mais solidificada e vir “fazer história” na capital do país, começando tudo do ‘zero’. Meus pais lembram e me contam que não foi muito fácil, pois eram culturas e costumes totalmente diferentes. Minha mãe conta que tudo era muito diferente. A condição de vida aqui era muito mais cara. Às vezes a própria roupa causava um estranhamento nas pessoas, pois a “Brasília” que convidou meu pai era uma Brasília chique, elegante, fina, enquanto nossa família era simples, meio “hiponga” e desprendida desse modelo de vida. Enfim, eles sofreram um tanto até acostumar com a nova vida. Mas, nossa humanidade nos permite que adaptemos e habituemos às mudanças, e foi exatamente isso que aconteceu; aprendemos a ser quem éramos nessa cultura diferente da nossa.

## **A escola**

Em Goiânia, minha mãe foi uma das diretoras de uma escola de Educação Infantil. Pedro e eu estudamos nesta instituição, o Colégio Alvo. Tenho vagas lembranças do lugar, mas nada concreto.

Quando cheguei a Brasília, tive o privilégio de estudar como bolsista integral em uma mesma instituição de ensino, ao longo da educação básica. Sempre fui boa aluna, não era a melhor nota, mas estava acima da média da sala, na maioria das vezes. Tive – e ainda tenho – um carinho muito forte pela escola, pois nutríamos um sentimento bem familiar entre todos que compunham o ambiente escolar. É certo que, a partir da pré-adolescência, os grupos iam se formando conforme as identidades distintas, e também existiam “briguinhas” entre turmas nos jogos escolares internos, mas isso não retirava o sentimento de unidade que tínhamos.

Entre com quatro anos, no Jardim I da professora Kátia. Os Jardins II e III foram ministrados pelas professoras Lucirene e Márcia, respectivamente. Lembro-me das aulas de música e teatro, das brincadeiras e acontecimentos no recreio, das aulas de informática. Lembro-me claramente dos desenhos feitos pela Tia Sandra, na aula de música, enquanto nos ensinava a cantar o hino nacional e também da peça de teatro sobre a importância de higienizar a boca corretamente. Eu e minha colega ficamos com as personagens “pasta” e a “escova de dente” e tínhamos uma música própria. Lembro-me, também, que estava com a perna engessada e fiquei com muito medo de não participar da apresentação.

No Ensino Fundamental I, logo na primeira série da “tia” Glorinha, tive meu primeiro contato com uma criança com deficiência na minha sala, um garoto com Síndrome de Down. Como eu era uma das maiores alunas da classe, sempre me sentava nas últimas carteiras da sala e, geralmente, na frente dele. Confesso que, talvez por falta de conhecimento do que fosse a Síndrome de Down, eu tinha medo dele. Tenho lembranças bem claras de quando ele começava a se arrastar no chão da sala, como se fosse o Homem-Aranha, e subia em minha cadeira, como se estivesse “jogando suas teias” em mim. Minhas amigas gêmeas que estudavam comigo também contam de quando ele segurou as duas e, enquanto falava “entra, entra”, chocava a cabeça das meninas, uma contra a outra, na tentativa de “desduplicá-las”. Hoje nós rimos dessas histórias ao relembrá-las, mas na época era desesperador, pois o menino era muito maior que nós, forte, e gostava de brincar do seu jeito.

O período do Ensino Fundamental I da Tia Glorinha (1ª série), Tia Helena (2ª série), Tia Kátia (3ª série), e tias Márcia e Andreia (4ª série) foi marcante na minha trajetória escolar. Lembro-me que tomei gosto pela leitura e escrita, principalmente pela poesia e



histórias em quadrinhos. Fazia poemas para quase todas as pessoas do meu convívio – e até para quem não era, pedia livros de poesias de presente em todas as comemorações, decorava poemas, musicava-os, criava danças para eles, apresentava em saraus da escola e família.

O Ensino Fundamental II era um sonho de qualquer criança. Não precisávamos mais ficar no pátio esperando nossos pais chegarem, tínhamos muitos professores e muitas matérias, poderíamos escrever de caneta nos cadernos, na verdade, poderíamos escrever de caneta nos nossos fichários lindos e estilosos, enfim, nos tornaríamos mais velhos. O primeiro dia de aula da 5ª série poderia virar um filme. Na verdade, o Ensino Fundamental II poderia virar um filme, pois tiveram cenas românticas (mesmo que platônicas), suspenses, dramas, terrores. Tenho certeza que isso era em função dos hormônios da adolescência mas, na época, tudo parecia mágico demais. A impressão que tenho hoje é que entrei na escola saltitando e dançando ao som de uma música de fundo que existia só na minha cabeça, enquanto agarrava meu fichário e mochila novos; encontrava meus amigos e amigas, cumprimentava-os com gritos e abraços calorosos como se não os visse há anos a fio, e gritávamos ainda mais quando víamos nossos nomes na lista da mesma sala. É bem provável que isso tenha acontecido na sexta-série e na sétima-série também, mas com menos cores, saltos, músicas e gritos.

Durante esses três anos que permaneci no segundo andar do prédio da escola, minhas piores notas foram, com certeza, em Matemática. Eu não sei por qual motivo, mas tinha uma relação não muito boa com números. Não era porque não gostava dos professores, não era porque não gostava de Matemática, apenas tinha dificuldade. Tudo bem que, ao perceber que não era muito boa nessa disciplina, eu passei a desgostar dela, principalmente depois de outros acontecimentos que viriam nos anos seguintes, mas durante o Ensino Fundamental II, por causa dos ótimos professores que tive, minha relação com a Matemática era boa.

Em compensação, disciplinas como Português, História, Geografia, Artes, Ética e Ciências eram meu refúgio. Tive uma professora de História tão boa que começou a abrir minha cabeça para compreender o mundo e os movimentos dialéticos – apesar de que não sabia a existência dessa palavra ainda. Foram as minhas melhores e mais felizes notas 10 que tirei nessa época, porque sabia muito bem o que estava escrevendo. Lembro-me também de uma Feira de Ciências que tivemos na escola. Meu grupo fez um vulcão. Precisamos estudar muito para entender e saber explicar sobre a formação dos vulcões, a erupção, as causas e consequências deste fenômeno natural, e fazer isso tudo enquanto montávamos a simulação

da erupção. Ganhamos o prêmio de “Melhor Banca da Feira de Ciências” por nossa apresentação oral e experimental.

A oitava série, apesar de fazer parte do Ensino Fundamental II, era no andar superior, juntamente com o as turmas de Ensino Médio, isso devido ao acréscimo de aulas no período da tarde. Na 8ª série, a disciplina de Ciências se dividia em Física, Química e Biologia, com três professores diferentes. Tive experiências muito negativas com professores, que conseguiram criar um bloqueio com as matérias exatas, e por outro lado, professores que influenciaram positivamente a minha vida escolar que contribuíram para minha escolha profissional.

O Ensino Médio, tal como vivi, foi o momento de escolher entre “crescer e assumir responsabilidades” ou “pegar recuperação e viver no limite da reprovação”. Como a segunda opção nem passava pela minha cabeça, precisei amadurecer e focar nos estudos. Essa transição, porém, não foi nada fácil. Lembro-me de quando tirei uma nota muito ruim em Física e comecei a chorar, porque precisava recuperar aquela nota a qualquer custo. Também lembro que meu professor de Química me consolou e deu-me todo o apoio para continuar e tentar novamente.

O primeiro ano do Ensino Médio foi um período difícil de tentar me acostumar com o novo tipo de ensino. O segundo ano foi mais tranquilo, pois já estava habituada à rotina de estudos e ao funcionamento das coisas. O terceiro ano, sem sombra de dúvidas, foi um marco na minha vida. Não apenas por ser o último ano de escola, ou porque precisava decidir o curso que marcaria no vestibular, mas, sobretudo, pelo que aconteceu dentro da minha cabeça. Quando explico para as pessoas, o único meio que encontro para descrever esse momento é uma metáfora: é como se meu “mundo das ideias ideais” explodisse e eu pudesse enxergar todas as coisas com mais clareza, enquanto o arrumava novamente. Pude vivenciar um ensino que não era apenas para o vestibular, mas que me prepararia para a vida pós-escolar; ensino que me fizesse compreender o mundo de dentro e fora dos portões da escola. Outros fatores contribuíram para essa “explosão” em minha cabeça, e muitas delas relacionadas com minha família, que sempre me estimulou e impulsionou a reconhecer o mundo e também ideias ligadas à minha fé.

Formei em 2012, com muita gratidão à escola e a todos por esses anos de ensino e aprendizagem que contribuíram para minha formação pessoal e profissional.

## **A escolha do curso e a Universidade**

Escolhi o curso de Pedagogia durante meu terceiro ano. Sempre foi uma das minhas opções, desde a infância. Quando revisito o passado, lembro-me de muitas vezes em que estive com uma criança menor do que eu no colo, ou quando, já adolescente, brincava com crianças de boneca ou subir em árvores. Eu crescia, mas ainda sentia muito prazer em brincar com pessoas mais novas do que eu. Confesso que até hoje, em uma festa de aniversário, por exemplo, em vez de estar sentada com os adultos conversando sobre a vida, eu geralmente estou brincando de correr e esconder com as crianças.

Em 2007, um casal de amigos teve um filho e, depois que nasceu, descobriram que era uma criança com Síndrome de Down. O inesperado “momento da notícia” foi chocante para a família e para todos os que estavam ao redor, porque não havia qualquer alteração nos exames feitos durante a gravidez. Porém, nessa mistura de “o que faremos?” e “vamos conseguir?”, um amor muito mais profundo falou mais alto e nos unimos – família e amigos – com a certeza de que aquela criança teria toda nossa atenção e cuidado porque a amávamos, e não por ser uma criança com deficiência<sup>1</sup>.

Tenho o privilégio de acompanhar o crescimento dessa criança, o Miguel, bem de perto, desde o seu nascimento. E, se tinha algum “medo” do meu colega que tive no passado, mesmo anos sem vê-lo, eu passei a amá-lo sobremaneira, por causa do Miguelzinho. Pude vê-lo superando inúmeras barreiras. Nesse período, comecei a me interessar muito mais pelo trabalho com pessoas com deficiência e, por volta de 2008-2009, fiz um curso de LIBRAS e comecei a interpretar na minha igreja.

No meu terceiro ano, estava em dúvida entre cursar Serviço Social ou Pedagogia, mas já sabia que meu foco era o trabalho com pessoas com deficiência. Lembro-me que entrei no site da Universidade de Brasília com o intuito de ler as ementas dos cursos e, decidir o que fazer. Quando li a ementa de Serviço Social, tive certeza que era Pedagogia; e mesmo os professores da escola não incentivando muito a minha escolha profissional, a certeza e a vontade de trabalhar com pessoas com deficiência era muito maior. Nesse meio tempo, acompanhava o Miguel nas clínicas e nos atendimentos com a Pedagoga, e a certeza só aumentava.

Chegou a época do vestibular, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PAS (Programa de Avaliação Seriada) . Tanto no vestibular da UnB como no ENEM e PAS marquei Pedagogia como primeira opção. Fiz também o vestibular para História em uma

---

<sup>1</sup> Termo utilizado segundo o texto da convenção da ONU sobre direitos das pessoas com deficiência, promulgado no Decreto nº 6949/2009.

universidade privada. Passei na Universidade Federal de Viçosa, em Pedagogia; no Centro Universitário de Brasília, em História, e duas vezes na Universidade de Brasília, pelo PAS e vestibular. Só não passei na Universidade Federal de Goiás, também em Pedagogia. Escolhi Pedagogia na Universidade de Brasília. Tive meu “trote” na família, outro com amigos. Entrei no “mundo universitário” em 2013.

No curso, as disciplinas que mais contribuíram positivamente para minha formação e para a constituição de quem sou hoje foram: O Educando com Necessidades Especiais, Pesquisa em Educação, Organização da Educação Brasileira, Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, Atividades Lúdicas em Início de Escolarização, Aprendizagem e Desenvolvimento do Portador de Necessidades Educacionais Especiais, Formas de Expressão da Criança de 0 a 6 anos, Sociologia da Educação, Educação de Adultos, Didática Fundamental, Educação Matemática, Escolarização de Surdos, História da Educação Brasileira, Processo de Alfabetização, Educação em Geografia, Oficina do Professor Leitor e, sem dúvidas, os Projetos 1 até o 5. Também tive a experiência de pegar disciplina de outros cursos, como Canto Coral. Aprendi muito sobre Pedagogia nesta disciplina, então, mesmo que não seja dos departamentos do meu curso, ela precisa entrar como uma dessas disciplinas que contribuíram grandemente para minha formação. Por meio da música, o professor conseguiu ‘afinar’ uma turma de quase 200 pessoas. Logo no primeiro encontro na disciplina, o maestro entrou no auditório e, com gestos, nos convidou a levantar e cantarmos a mesma nota. Com pouquíssimos comandos unia as vozes e nos mostrava a importância de sermos um grupo.

### **Processo de decisão do tema do Trabalho Final**

Entre na Universidade com uma dúvida: a música influencia na corporeidade da criança com deficiência ao ponto de melhorar suas habilidades motoras grossas e finas? Minha intenção no curso era responder a essa pergunta. Durante o Projeto 3, a professora Cristina Madeira Coelho não respondeu a pergunta para mim, em vez disso, pediu-me para entrar no contexto da escola a fim de encontrar minhas respostas. Só que, no fundo, ela sabia que haveria uma confusão de questionamentos e outras dúvidas logo na minha primeira semana na escola. E assim aconteceu. Toda vez que “pisava” na escola, mais uma dúvida ou questionamento se acumulava e, por mais que eu conversasse com a professora Cristina em busca de respostas, ela sempre respondia a mesma coisa: vai à escola e tente encontrar as respostas.

A escola é meio mágica. Ela inculca inúmeras perguntas na sua cabeça, mas ela mesma responde com o passar do tempo. E mais, ela só responde se você se deixar fazer parte dessa “magia” que ela tem. A professora Cristina já sabia disso, já experimentara, e por isso sempre nos respondia a mesma coisa, mesmo que aquela resposta às vezes causasse uma “raivinha”. Ao mesmo tempo em que respondia essas palavras, ela anotava e guardava nossas informações e questionamentos para quando fosse nos orientar novamente. Era fantástico que, durante nossas falas e descrições, ela nos orientava a enxergar as respostas das nossas próprias perguntas. Assim, da minha vivência em sala de aula e das conversas com os grupos de Projeto, nasceram os temas para os trabalhos finais.

O primeiro semestre de Projeto 3, resultou em um trabalho sobre o uso do corpo da escola e a importância de trabalhar a corporeidade das crianças. O segundo semestre de observação em sala de aula regular resultou em um trabalho intitulado “Uma educação com sentido”, que visava buscar uma prática pedagógica que fizesse sentido para estudantes e professores, em que o aluno e seus processos subjetivos se constituíam como o centro, o alvo da ação docente.

No Projeto 4, que é o estágio obrigatório, desenvolvi um projeto chamado “Momento Curiosidade” na sala de aula regular e estagiei, também, na sala de recursos com crianças com deficiência.

Este trabalho de conclusão de curso nasce a partir das inúmeras dúvidas e questionamentos que tive durante a prática docente nesses dois anos dentro das escolas, mas principalmente das manifestações dos alunos, que são parte de uma construção individual e social de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Refletir sobre esses processos da complexidade humana e dos movimentos internos e externos, que são extremamente importantes para nossa compreensão dos alunos e para trazê-los para o centro da prática pedagógica, é o que me encantou e resultou neste trabalho final de curso.

## INTRODUÇÃO

Sempre ouvi dizer que um texto científico e acadêmico só tem seu real valor e reconhecimento se for escrito como uma redação dissertativa tal como se faz para um exame de vestibular: isto é, impessoalmente. Parece que na época do vestibular essa pressão era muito maior sobre os meus ombros, e eu sempre buscava falar por mim sem estar falando por mim. Deve ser porque entrar em uma universidade era um sonho – e uma necessidade – e eu não poderia falhar de jeito nenhum. Mas agora minha cabeça não consegue conceber a ideia de ter que escrever um texto que traduza a minha experiência e trajetória na universidade, que tente falar do meu processo de aprendizagem e da minha formação acadêmica como professora sem que eu utilize a primeira pessoa.

Parece meio esquizofrênico escrever todas essas páginas que você, leitor, lerá, sem que eu possa utilizar meu nome ou meus pronomes possessivos. Assim, as experiências que carrego com tanto cuidado parecem que escorregam por entre os dedos das mãos enquanto eu tento, rigorosamente, remodelá-las a fim de colocar num padrão aceitável pela ‘academia’, e nesse jogo de tentar adequá-las eu perco boa parte delas e me perco em boa parte do texto. E, na verdade, quem é essa academia que, de tão rigorosa, começou a mandar as pessoas a esconderem suas experiências por detrás de outra pessoa que não eu?

Tudo bem, não sou eu quem irá julgar a academia e sua forma estruturada que levou séculos para chegar ao modelo que é hoje; também não irei desprestigiar os textos escritos em terceira – quarta, quinta... – pessoa porque eles têm o seu lugar de valor e destaque no mundo imenso e cheio de possibilidades que é o mundo da escrita e da literatura. Porém, se tem uma coisa que eu aprendi nessa minha trajetória universitária é que é neste trabalho de conclusão de curso que eu irei contar como tenho me formado docente, a partir de vivências e reflexões que me aproximam da infância e me aproximação da reflexão teórica – se é que existe como concluir uma coisa tão complexa assim. E é por isso que, com todo o respeito aos “cabelos brancos” da academia e a seriedade dos textos dissertativos, que me introduzo como “aquela que conta a história” que vocês lerão e posso afirmar – com certo medo, mas com intrepidez – que isto não trará menos rigor científico ou menos contribuição para aqueles que um dia hão de citar-me em seus trabalhos, e sim trará vocês, leitores, mais para perto de mim, para que possam entender tudo o que aconteceu e continua acontecendo e reverberando em minha cabeça e coração.

Essa conclusão de deixar-me contar minha própria história tanto corresponde com as teorias que adotei para explicar minha visão sobre a educação, como é quem fundamenta e

me ‘empodera’ a falar em primeira pessoa. Mas não ache que é fácil falar em meu nome. Carrego comigo muitas outras histórias e marcas de pessoas e preciso honrá-las de tal forma que quem leia este trabalho consiga perceber esses entrelaçamentos que se formam nas relações com as pessoas e sujeitos que fazem parte deste trabalho e deste momento da minha vida. É complexo, assim como as teorias que utilizei para explicar as ideias.

O primeiro aporte teórico que mais se verá ao longo das páginas do texto é a Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovich Vigotsty. Ele é um russo soviético, viveu muito pouco para o que podia viver e viveu muito por sua contribuição gigantesca no campo da Psicologia e da Educação. A sua preocupação com o desenvolvimento psicológico infantil, que era seu foco de estudo, acabou colaborando – e muito – para os estudos no campo educacional. Mas, como morreu muito novo, ele deixou muitas lacunas, muitas perguntas a serem respondidas. Sem dúvida, suas obras ainda instigam e intrigam a nós, educadores e educadoras, a entender melhor aquilo que acontece com a criança e aceitar que ela é sujeito de seus processos de aprendizagem.

O segundo aporte teórico é a Teoria da Subjetividade, de Fernando González Rey. Resolvi trazê-lo para a pesquisa por alguns motivos: 1) sua teoria fundamenta e explica aquilo que foi encontrado na pesquisa; 2) ela conversa diretamente com a teoria de Vigotsky, pois avança a partir de questões e conceitos anunciados pelo autor soviético; 3) é um autor cubano, latino, e precisamos reconhecer nossa identidade latina bem como as riquezas que são produzidas fora do eixo norte-americano – europeu.

Já que é para valorizar os “nossos”, trago para ‘sentar a mesa’ e dialogar com esses autores Paulo Freire, autor brasileiro, pernambucano e que é referência mundial na área da educação – infelizmente mais valorizado fora do país do que “dentro de casa”. Freire traz uma concepção riquíssima sobre a prática docente e o respeito aos saberes dos alunos em várias de suas obras.

Esses três senhores, juntamente com muitas mulheres – professoras e autoras – que me orientaram e conduziram no caminho da docência, são os responsáveis por muitas crises pessoais e suspiros de alívio que dei durante os anos no curso de Pedagogia. Enquanto os lia e em conversas com outras pessoas, dentro de mim parecia que acontecia uma guerra entre a minha linha de frente cheia de certezas contra um grupo armado com dúvidas e perguntas que os “da certeza” não conseguiam explicar. Por vezes fui bombardeada ao ponto de conversar com pessoas sobre minhas crises e expressar minhas angústias internas externamente; com os olhos marejados e a voz que falhava. Na tentativa de restaurar-me,

sempre recorria a quem podia me ajudar, respirava contando até dez, bem devagar, e lia, relia, marcava as páginas e tentava recompor meu pensamento. Algumas certezas não perdiam seu lugar, outras ‘certezas’ eram enfim desmascaradas e reestruturadas.

Esse cenário de guerra interna revelou algo importantíssimo para mim: educação não é brincadeira. Podemos, por meio dela, causar marcas profundas e difíceis de reverter como podemos também dar asas e fazer as crianças alçarem seus voos. O que eu, como futura pedagoga, posso fazer para levar meus futuros estudantes a identificarem-se como pessoas, identificarem os outros como pessoas, se reconhecerem como sujeitos dos seus processos de aprendizagem, reconhecerem suas possibilidades e sua condição de inacabamento? Como posso fazê-las sentir prazer em aprender, sentir vontade de lutar suas lutas internas que não de existir, sentirem-se leves em meio a uma carga de conteúdos que elas terão que enfrentar, sentir suas emoções e sentimentos e entender que eles fazem parte da nossa existência e fazem parte da educação? De que maneira posso ajudá-los a ser o que querem ser e deixar de ser aquilo que não desejam mais ser?

E quanto mais me imergia dentro da escola e nas relações, outras inquietações apareciam como: e se, depois de perceber que a educação não se faz com uma única pessoa e de entender, depois de tantas repetições de professores doutores na universidade, que a criança é o foco da ação docente e que ela deve participar da construção da aula, por que a escola ainda não as escuta? Por que o ensino ainda é focado em marcar, na lista de conteúdos, aquilo que foi trabalhado e terminar o livro didático até o fim do ano? Por que a educação não avançou, se quando ela é pregada na formação de professores parece ser tão progressista e inovadora? Onde estão os alunos da escola de quem eu só ouço vozes na ‘hora do recreio’? Será que eles só estão, de fato, no pátio da escola? Porque se for só esse o problema, basta quebrar as paredes que separam as salas e aula e o pátio. Mas sabemos que este não é o problema real.

Essas indagações e questionamentos não tem a intenção de apontar para os erros da escola e meramente critica-la; elas fazem com que eu me questione como profissional que pretendo ser, para que possa ao máximo respeitar os meus alunos e alunas e entendê-los como sujeitos e pessoas em processos.

O problema que eu vejo é que as crianças também não falam na primeira pessoa. Elas nem falam, na verdade. Na época em que eu tive que pensar um projeto interventivo para desenvolver na escola durante meu estágio obrigatório, essas inquietações estavam em minha cabeça. O que as crianças querem aprender? Quais são suas dúvidas e curiosidades e que não



estão no livro didático? Diante disso – da proposta de criar um projeto e dessas reflexões e questões – elaborei um projeto interventivo que trabalhasse com aquilo que elas gostariam de aprender.

O projeto interventivo, ao qual nomeei *Momento Curiosidade*, surge como possibilidade de dar voz as crianças. Minha intenção era criar um projeto que fosse passível de desenvolvimento em qualquer âmbito educacional – de educação infantil a ensino médio – e que aproximasse as crianças, neste caso, ao objeto de conhecimento e ao seu processo de aprendizagem. A ideia era dedicar um momento curto da aula – cerca de 15 minutos – para tratarmos das curiosidades das crianças.

Ao mesmo tempo em que estive na sala de aula regular aplicando o projeto Momento Curiosidade com as crianças e a professora, também partilhei de experiências riquíssimas na sala de recursos, no trabalho com crianças com deficiência.

No convívio com as crianças na sala regular e na sala de recursos, tentamos alcançar as ‘janelas’ das mentes dos alunos de várias formas, para entendê-los e melhor ajudá-los. Nessas tentativas, observei que aquilo que os alunos compartilhavam comigo e com as professoras foi a ‘arma secreta’ que nos auxiliou nessa jornada de perceber o aluno e os movimentos internos do seu funcionamento psíquico, que modificou a nossa prática docente.

Durante as edições<sup>2</sup> do projeto Momento Curiosidade e nos atendimentos individuais com alunos autistas, percebemos uma relação entre o interesse das crianças na formação dos conceitos e os processos imaginativos e brincadeiras criadas pelas próprias crianças. Como isso tudo se relacionava, de fato? Por que algumas curiosidades permitiam com que a imaginação voasse e outras não?

Com isso, o objetivo desse trabalho de conclusão de curso é entender de que forma a curiosidade e o interesse da criança, por meio dos processos e construções imaginativas, podem conectá-la ao seu pensamento, fazendo-as dar significados e construir conceitos científicos. Para atingir a esse objetivo, utilizei-me da metodologia qualitativa, desenvolvida e intitulada por Fernando González Rey (2005) como Epistemologia Qualitativa, pois foi o método encontrado que permitia não apenas me aproximar do objeto pesquisado, como interagir e participar dos processos de construção de significado que a pesquisa tomou ao longo do tempo.

Este Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em três capítulos brevemente descritos:

---

<sup>2</sup> Esta questão ficará mais clara quando descrevermos o projeto Momento Curiosidade.

- Capítulo 1- Fundamentação Teórica: a base teórica é constituída da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotsky, e da Teoria da Subjetividade, de González Rey. Nesta secção, trabalharemos a construção do sujeito pensante e ativo em seu processo próprio de aprendizagem e desenvolvimento.
- Capítulo 2- Metodologia: a metodologia que orienta a pesquisa é de cunho qualitativo. Este capítulo abordará não só a escolha da metodologia utilizada como também a construção e desenvolvimento do projeto.
- Capítulo 3- Análise e Discussão: dedicamos este capítulo para tratar especificamente das vivências do projeto Momento Curiosidade e do trabalho na sala de recurso, dialogando-as com as teorias propostas.

Por fim, dedico o espaço final do trabalho para as considerações finais, na tentativa de “amarrar” todos os aprendizados em uma trouxinha que levarei comigo por essa estrada a fora.

# CAPÍTULO I

## DO SUJEITO PENSAnte AO PENSAMENTO DO SUJEITO.

### 1.1 O sujeito pensante

Uma das grandes contribuições das perspectivas dialéticas de Hegel e Marx foi o entendimento das contradições, assim como a superação delas. Essas contradições regem a história e orientam as visões de mundo das pessoas e sociedades e foram de extrema importância para o estabelecimento de pesquisas, teorias e experimentos nas áreas da psicologia e educação para que chegasse ao que temos hoje.

A dialética favorece superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, assim como a dicotomia entre o externo e o interno, ao explicar que os sistemas evoluem à mercê das próprias contradições geradas por eles, e não por influências externas (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 75)

A tentativa de definir sujeito sempre esteve baseada nessas contradições. Na Teoria da Subjetividade de González Rey, relacionada à perspectiva histórico-cultural de Vigotsky, o ser humano é um ser histórico-cultural, subjetivo e complexo e, conforme González Rey (2005), o sujeito é “indivíduo consciente, intencional, atual e interativo”, além de ser “sujeito da emoção” (p.236).

É histórico porque dispõe de instrumentos criados e modificados ao longo da vida social humana. Cultural porque faz parte de uma sociedade produtora e promotora de conhecimentos e necessita de apropriar desses elementos simbólicos e físicos dispostos em seu meio social para se tornar sujeito (MEIER; GARCIA, 2011, p. 53). É subjetivo porque “o sujeito é a expressão da flexibilidade da consciência crítica” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.234), e, ao mesmo tempo em que intervém nos espaços sociais e os modifica por sua criticidade e ação, também é modificado por este mesmo meio. A complexidade está vinculada à dialética. A subjetividade revela que o ser humano não é movido como uma máquina, apenas por ação-reação, porque se fosse assim, em nada nos diferenciávamos dos animais. Essas relações são complexas, pois se dão a partir das contradições vivenciadas pelos sujeitos.

González Rey (2005) afirma que:

O desenvolvimento de uma teoria histórico-cultural da subjetividade se inspira em um pensamento dialético orientado não pelas sínteses finais das contradições que perpetuam o racionalismo, [...] mas pelo desenvolvimento contraditório de sistemas complexos que podem ser qualificados como sistemas distantes do equilíbrio, e que

se organizam no curso contraditório de sua própria processualidade, entre os quais se destacam a subjetividade e a sociedade (p.234-235).

O primeiro fato que orienta essas teorias é que o ser humano só é humano porque está inserido no meio social, na história e na cultura, e essa é sua condição de existência. No meio social, o sujeito estabelece relações complexas de sentido a partir de suas vivências, suas emoções, suas experiências. É o meio social que permite a produção de sentidos que perpassam as relações do sujeito e sua história individual.

A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual (GONZÁLEZ REY, 2005, p.207)

Isso nos leva ao segundo fundamento da teoria: o processo de desenvolvimento humano, mesmo que seja de base social, é simultaneamente individual. Acontece internamente em cada indivíduo, a partir de suas experiências e olhares. Para exemplificar essa ideia, imaginemos gêmeos univitelinos, criados pelo mesmo casal, e que frequentam os mesmos ambientes sociais. Apesar de todas essas coisas em comum, cada um imprime em si sentido e significados diferentes das coisas, e essas relações os tornam pessoas internamente totalmente diferentes uma da outra. Não só carregam consigo essas relações individuais, como compartilham um com o outro nestes meios sociais, modificando-os e contribuindo para novas relações de sentido.

Essas relações internas de formação de sentidos e significados são muito próprias em cada indivíduo, por mais que possuam uma mesma educação e costumes. Dentro daquilo que a cultura proporciona, essas duas crianças visualmente iguais se ‘desassemelham’ à medida que estabelecem vínculos afetivos em diversos ambientes e suas percepções modificam e constituem seus pensamentos que, conseqüentemente, modificam seus comportamentos.

Ao entender essas relações, percebemos que o sujeito é complexo e subjetivo pois, não pode apenas ser definido por uma racionalidade ou emocionalidade. Ele é fruto dessa contradição e dessa unidade razão-emoção. É dialético. E essa condição dialética impõe aos sujeitos uma característica importante: eles são donos dos seus próprios processos de aprendizagem, pois são eles quem geram sentidos e significados em seus processos de conhecer o mundo.

Ainda que restrita ao desenvolvimento cognitivo, o processo está indicado em Vigotsky (2001),

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é resultado de uma acumulação gradual

de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (p.80).

## 1.2 Pensamento do Sujeito

O pensamento do sujeito, segundo Vigotsky (2001), está relacionado com a internalização. Para ele, os processos de internalização e construção do pensamento perpassam por uma relação essencial e muito complexa, que é a percepção. A linguagem na percepção tem um papel importantíssimo. Enquanto a percepção é integral (quando vemos uma cesta com frutas, somos capazes de perceber todas as frutas ao mesmo tempo, como um conjunto), a fala é sequencial (estruturamos em uma frase cada fruta em uma ordem). Para analisar a conjuntura, rotulamos e conectamos em uma estrutura de sentença. Isto implica dizer que fala e pensamento, após sua internalização, acabam tornando-se funções distintas, pois a percepção, agora internalizada, é capaz de ver o todo, mas necessita transforma-lo e organiza-lo em sequencias frasais para a fala.

A percepção humana de mundo produz sentidos e significados. Cada palavra, segundo Vigotsky (2008), carrega consigo uma amálgama de significados, que são uma soma complexa e fluida de experiências. Traduzir o pensamento interno em discurso externo é extremamente complexo, pois a explicação de um conceito internalizado que, enquanto pensamento é puro em seus sentidos, ao tornar-se discurso exterior, precisa de muitas palavras para tentar compor o significado complexo interno. Vigotsky também aponta que, quanto mais intimidade as pessoas têm umas com as outras, menos palavras, no discurso exterior, serão necessárias para que o outro entenda o seu significado. O contrário também é verdadeiro: quanto menos intimidade, mais necessário o uso de palavras para que haja compreensão no diálogo.

González Rey (2005), quando propõe a Teoria da Subjetividade, afirma que o pensamento é pensado por alguém, e que este processo de pensamento não é apenas uma condição cognitiva, mas é também um processo de construção de sentidos.

O pensamento se define como um processo psicológico, não somente por seu caráter cognitivo, mas por seu sentido subjetivo, pelas significações e emoções que se articulam em sua expressão, que não é automática, mas construída pelo sujeito mediante complexos desenhos intencionais e conscientes, nos quais também não se esgota seu caráter subjetivo (p. 235).

Para o autor, se o pensamento é também subjetivo, não pode ser um mero processo de internalização, como colocado por Vigotsky. “A subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de ‘fora’ e que aparece ‘dentro’” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 78). Está dentro do indivíduo ao mesmo tempo em que está dentro da cultura a qual este sujeito faz parte, isso significa que a subjetividade não é apenas individual, ela também é social, pois é

composta de diversos ‘geradores de subjetividades’. Ou seja, cultura, sujeito e subjetividade são “fenômenos que, sem serem idênticos, se integram” (op. cit., 2005, p.78).

O sujeito representa um momento de contradição e confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido de suas práticas (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 240).

Para González Rey (2005), tanto linguagem como pensamento tem sua gênese nas emoções (p.236) porque elas conferem sentidos às experiências humanas. A construção de conhecimento, por ser uma ação subjetiva, é contraditória, pois ao mesmo tempo em que se tenta conhecer e apreender uma realidade ou um fato, na tentativa de atribuir sentido a essa ação e a partir da subjetividade e das emoções que a compõe, acabam ‘deformando’ a realidade conhecida enquanto esta adquire significado (p. 250).

A percepção, descrita por Vigotsky (2001), parece ter sua gênese na subjetividade humana, para González Rey (2005), pois antes de ser produtora de sentido, a percepção está pautada nas relações emocionais que deformam a realidade e, aí sim, produzem sentidos a partir dos outros sentidos subjetivos.

É interessante pensar que essas teorias dialogam entre si. Enquanto Vigotsky (2001) parece se preocupar com o caráter cognitivo do pensamento, González Rey (2005) volta-se para compreender as significações e subjetividades.

Vigotsky, durante uma fase da sua produção, preocupou-se com as funções psicológicas superiores no desenvolvimento humano, mais precisamente na infância. Para ele, o ser humano só pode chegar a estágios avançados de desenvolvimento quando há um entrelaçamento da história dos processos biológicos e da história do desenvolvimento das funções superiores, que tem origem sociocultural. “As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento surgem na infância: o uso de *instrumentos* e a *fala* humana [grifos do autor]” (VIGOTSKY, 2001, p.42), o que coloca a infância em um alto lugar de destaque.

Um dos pontos importantes de sua tese é a linguagem como precursora de todos os processos mentais superiores – atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional. “É ela [linguagem] que habilita a criança a criar instrumentos auxiliares na solução de problemas, a superar a ação impulsiva e a controlar seu próprio comportamento” (MEIER; GARCIA, 2011, p. 60). A linguagem não só é fruto do meio social como também é a mola propulsora das funções psicológicas superiores que diferencia os seres humanos dos demais animais.

Nesta fase dos estudos de Vigotsky,

as funções psíquicas superiores são estudadas basicamente em sua relação operacional com o comportamento e não em sua integração no sistema psíquico, o que explica a ausência das emoções nesse trabalho (GONZÁLEZ REY, 2012, p.68).

Essa ênfase do autor nas funções psíquicas (psicológicas) superiores não permite com que compreendamos a integralidade das funções na composição da complexidade humana, apesar de que, em geral, as obras de Vigotsky nos permitem perceber sua preocupação com essa integralidade e unidade do ser.

Em sua obra, “Vigotsky deixa clara sua compreensão do pensamento como reflexo, muito embora (...) também defina a relação complexa entre o pensamento e os afetos, que contradiz sua ênfase no caráter reflexivo do pensamento” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 89).

No fim da vida, Vigotsky busca afirmar a cognição e o afeto como uma unidade geradora de sentido (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 95), porém veio a falecer antes de concretizar essas afirmações. Em González Rey (2005), busca-se a compreensão da complexidade do ser humano, em que pensamento, cognição, funções psicológicas superiores, afetos, sentimentos, emoções passam a ser considerados a partir de um conceito articulador da subjetividade humana.



### 1.3 A formação de conceitos

O biólogo, professor e psicólogo suíço Jean Piaget, em seus estudos sobre desenvolvimento humano, faz separação entre desenvolvimento e aprendizagem e define o pensamento fora do processo de aprendizagem. Segundo ele, os conceitos que a criança possui são emprestados dos adultos; não foram produzidos por elas. A aprendizagem escolar, para Piaget, acontece paralelamente ao processo de desenvolvimento, ou seja, eles não têm relação e não se “encontram” em nenhum momento. Vigotsky se contrapõe a este ponto da teoria piagetiana, pois busca comprovar, através de seus estudos e pesquisas, que existe uma relação de complexidade e co-dependência entre aprendizagem e desenvolvimento (do pensamento). Um dos pressupostos básicos da teoria vigotskiana é: aprendizagem e desenvolvimento estão interligados e inter-relacionados desde o nascimento da criança.

O autor afirma que aprendizagem começa muito antes da criança entrar na escola (2001, p.94). O aprendizado escolar sempre se encontra com a história prévia dos alunos, aquilo que eles carregam consigo. Porém, a aprendizagem escolar é muito diferente da aprendizagem que a precede, pois o ensino volta-se para a assimilação de conceitos e conteúdos científicos, é um ensino sistemático, diferente do ensino não sistemático pré-escolar.

Vigotsky desenvolve um conceito para explicar as dimensões do aprendizado escolar: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [grifos do autor] (p.97).

Este conceito transcende a ideia de que o aprendizado precisa ser combinado ao nível de desenvolvimento da criança, indicando que não se deve apenas limitar-se aos níveis de desenvolvimento e sim “descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado” (VIGOTSKY, 2002, p.95). A ZPD reflete aquelas funções que a criança ainda não se apropriou, porém que são possibilidades, que estão em processos de amadurecimento e que podem vir a ser zona de desenvolvimento real. Quando olhamos por essa perspectiva, o foco da educação não está mais nas coisas que a criança sabe por conta própria, e sim nas possibilidades daquilo que ela pode saber e desenvolver.

Falar de formação de conceitos na infância requer uma distinção dos tipos diferentes de conceitos. Sabe-se que o processo de aprendizagem infantil precede a educação

escolar e nesta fase a criança aprende conceitos espontâneos. Eles fazem parte da vivência social, e geralmente são introduzidos por meio da percepção de mundo ou por pessoas mais velhas naqueles momentos em que a criança pergunta “mas por quê?”; assim surgem os conceitos espontâneos. “Para o conceito espontâneo a conscientização é difícil, apesar de a criança já usar bem esse conceito, enquanto que o conceito científico é, neste sentido, conscientizado bem antes.” (VIGOTSKY, 2010, p.533). Os conceitos espontâneos, como o próprio nome diz, surgem na vivência da criança, nas experiências e nas necessidades momentâneas de significar objetos ou fatos. Por serem de natureza emocional, estes conceitos não são facilmente descritos e explicitados na infância; porque são involuntários e automáticos, a criança não reflete e pensa sobre esses conceitos espontâneos.

Vigotsky (2008) mostra, em seus últimos estudos, que as palavras possuem significados, e que estes significados estão em constantes mudanças e ressignificações no pensamento. É por isso que, quando pensamos em alguma palavra, ela não apenas possui seu significado “bruto” apontado pelo dicionário ou definido cientificamente, mas ela nos remete a outros significados de natureza afetivo-emocional, que dão outros valores e transformam sua significância a cada nova descoberta. Isso significa que é, ao mesmo tempo, um processo externo-social mas, sobretudo, um processo interno-emocional e ambos significam e ressignificam os conceitos. Porém, a transcrição de um pensamento ou discurso interno para um plano exterior e social não é facilmente projetado, como um espelho. Neste caminho de transformar o pensamento em fala, às vezes a imagem que dá significado àquele conceito ou palavra é abstrato, o que torna difícil a conceituação.

O desenvolvimento dos conceitos científicos segue caminhos diferentes dos conceitos espontâneos. Enquanto os conceitos espontâneos surgem no decorrer da vida da criança, ela pode até compreender o conceito, mas geralmente não consegue traduzi-lo em palavras, formula-lo verbalmente e entender sua representatividade plena; já os conceitos científicos são, de princípio, definidos verbalmente. Essa característica externa da conceituação científica “entrega” para a criança o conceito pronto com sua definição concreta. Mas tem seus perigos, também, pois se for meramente uma impressão de conceitos, a criança não cria significados, apenas vira “papagaio de adulto”, o que revela um ensino de nada efetivo.

Os conceitos científicos, apesar de possuírem muitas características comuns com o desenvolvimento espontâneo da criança, têm diferenças importantes a serem destacadas. Antes, porém, é interessante ressaltar que, como ponto comum, os conceitos científicos e

espontâneos estão ligados porque, para que a criança compreenda o científico, ela precisa de uma base de conceitos espontâneos, pois eles não são alcançados imediatamente pela criança.

Assim, o próprio desenvolvimento dos conceitos espontâneos deve atingir certo nível, criar premissas no desenvolvimento mental para que a assimilação dos conceitos científicos se torne inteiramente possível para a criança (VIGOTSKY, 2010, p.528).

Um bom exemplo é pensarmos em dicionários. Segundo Vigotsky, “o nível que surge no processo de desenvolvimento do conceito espontâneo da criança está apenas sazonalizando para o final da idade escolar” (2010, p.526), isto significa dizer que o conceito espontâneo das palavras (por exemplo, o significado de “tristeza”) só se assemelhará aos conceitos científicos presentes em um dicionário tardiamente. Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa (2001, p.2772), tristeza é “qualidade ou estado de triste; estado afetivo caracterizado pela falta de alegria, pela melancolia”. Até que se chegue à esses conceitos científicos encontrados em dicionários, a definição das palavras, segundo as crianças, se relaciona com o campo emocional e sensitivo. No livro *Mania de Explicação*, de Adriana Falcão (2013), a autora conta a história de uma menina que definia e explicava todas as coisas, porém de uma forma emocional. Para esta menina, tristeza nada mais “é que uma mão gigante que aperta seu coração”.

A internalização da definição destes conceitos espontâneos geralmente é feita ao decorrer do tempo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; em compensação, nas aulas a criança é capacitada a estabelecer ligações lógicas entre os conceitos, mas sempre vinculados à experiência da criança, o que induz a um movimento interno.

A formação e internalização dos conceitos científicos acontecem na fraqueza dos conceitos espontâneos, e o contrário também é real. Esses conceitos sempre estarão em divergência um com o outro – apesar de precisarem um do outro – mas a divergência não é ruim; ela “aciona o desenvolvimento mental da criança e introduz nele novas possibilidades” (VIGOTSKY, 2010, p. 536) tornando o pensamento mais rico.

Vigotsky chama atenção a um fato importante da educação escolar. A linguagem escrita, quando ensinada, rompe com a involuntariedade do discurso para tornar-se fala voluntária, escrita. Isso mostra que o desenvolvimento de algumas funções humanas começa como algo involuntário e, depois, torna-se voluntário; isto é, quando ela aprende como se faz e o que se faz, torna suas funções voluntárias (2010, p.532). Geralmente começa-se a ensinar tomando por base o micro para depois chegarmos ao macro, como é na educação da língua, por exemplo. Partimos de uma compreensão das letras, das sílabas, das palavras para as

frases. Mas, Vigotsky mostra que, quando a criança compreende o macro antes, o micro fica mais fácil de compreender; é muito mais interessante e produtivo compreender a relação sintática do que a gramatical no início do processo de educação.

Ao mesmo tempo em que se percebe uma preocupação do autor com a adequação dos conteúdos e das matérias escolares ao desenvolvimento psicointelectual da criança, pode-se reparar no estímulo precoce ao conhecimento e formação de novos conceitos:

O desenvolvimento dos processos, que finalmente resultam na formação de conceitos, começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade (VYGOTSKY, 1987, p. 50 in REGO, 1995, p. 79).

Isto é, apesar dos conceitos serem concretizados na fase da puberdade, o ensino de conceitos na infância estimula as funções intelectuais e impulsiona, facilitando sua compreensão e concretização futura.

Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em via de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica (REGO, 1995, p.107).

## 1.4 Os interesses e a curiosidade

Tudo o que o ser humano faz, o faz movido por um interesse, mesmo que seja um interesse negativo e não saudável. É por essa razão que Vigotsky propõe uma educação que parta dos interesses das crianças.

A lei da psicologia estabelece: antes de querermos atrair a criança para alguma atividade precisamos interessá-la por essa atividade, ter a preocupação de descobrir se ela está preparada para tal coisa, se todas as suas potencialidades estão mobilizadas para desenvolvê-la e se a própria criança vai agir, restando ao professor apenas orientar-lhe a atividade (VIGOTSKY, 2010, p.112).

Até a forma como se coloca e propõe uma atividade gera nas crianças uma vontade e interesse pelo assunto. O comportamento do professor frente ao conteúdo e sua disposição em compartilhá-lo por inteiro com os alunos faz toda a diferença. Quando alguém se interessa por algo, este “prende a respiração, aguça o ouvido na direção do falante, não desvia deste a vista, suspende qualquer outro trabalho e movimento e, como se diz, ‘se torna todo ouvidos’.” (VIGOTSKY, 2010, p.112). O indivíduo demonstra e concentra, então, toda a sua atenção na atividade quando age dessa forma.

Porém, é preciso tomar cuidado com aquilo que se ensina por causa do interesse. Se pensarmos em aula interessante, para muitos pode significar um professor engraçado que consegue prender a atenção dos alunos em sua aula com piadas sobre a matéria. Essa é uma prática pedagógica extremamente perigosa, pois é mais fácil atrair o interesse dos alunos com piadas do que com a história de fato, mas isso não contribuirá para o processo de construção de conceitos, e mais, poderá até inibi-los. Isso também chama a atenção para o fato de que uma educação que tem o medo como estímulo e a punição como recompensa não suscita interesse real pelo conhecimento, pois o interesse não está na atividade e sim na recompensa que receberá caso atinja aos objetivos propostos. Isto pode tanto desviar como substituir o interesse real por interesses não construtivos.

A educação a partir dos interesses não é apenas responder àquilo que a criança quer saber nem tão pouco expressar fisicamente a fim de suscitar o interesse das crianças pelo assunto; é educar esses interesses. É preciso ouvir a criança e seu interesse para que possamos dialogar com os conceitos científicos; é partir do que ela traz consigo para uma ação pedagógica profunda e complexa, que dê possibilidades para a criança repensar o sentido e os significados dos assuntos e gerar novos interesses a partir daquilo. É preciso ressaltar que os interesses não são fins em si mesmos, e sim meios para alcançar os objetivos pedagógicos de fazer as crianças pensarem criticamente sobre as coisas.

A regra psicológica básica de elaboração do interesse é a seguinte: para que o objeto nos interesse, ele deve estar vinculado a alguma coisa do nosso interesse, algo já conhecido, e ao mesmo tempo deve conter algumas formas novas de atividade, senão continuará sem dar resultados. Inteiramente novo ou totalmente velho, continuará incapaz de nos interessar, de suscitar interesse por qualquer objeto ou fenômeno. Logo, para colocar esse objeto ou fenômeno em relações pessoais com o aluno, é necessário tornar o seu estudo assunto pessoal do aluno, e então poderemos estar certos do êxito. Do interesse infantil para um novo interesse infantil: eis a regra (VIGOTSKY, 2010, p.115).

Diante destes argumentos, podemos tirar algumas conclusões importantes para prática pedagógica:

- ter uma estrutura de conteúdos que conversem e caminhem juntos, pois assim tem-se a base sólida para instigar o interesse das crianças nas diversas áreas do conhecimento. Um conhecimento fragmentado não gera interesse duradouro, preciso e incisivo.

- a repetição tem uma importância na infância, mas não pode ser utilizada como método de memorização, pois não permite que o ensino a partir dos interesses se efetive.

- deve-se pensar um ensino que tenha relevância para a vida imediata do aluno, ensinando aquilo que as interessa e produzindo outras áreas de interesse conforme aquilo que elas trazem.

A busca pelo interesse deve ser incessante. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (1996), chama a atenção para uma peculiaridade que muito já ouvimos falar, mas talvez não entendêssemos sua importância para a educação:

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhes são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão (p.61).

Essa curiosidade a qual Freire aborda nos remete a mesma ‘inquietação’ dos interesses que Vigotsky traz. Porque ela é intrínseca a todos os seres humanos, se relaciona com o nosso ser e estar no mundo e, como aborda o autor, ela em si é conhecimento. Essa curiosidade e reconhecimento do estado de ‘inacabamento’ deveria estar presente tanto nas crianças quanto nos professores.

Os conhecimentos científicos surgem de outros conhecimentos adquiridos e de se buscar conhecer outras coisas a partir da superação da anterior. Paulo Freire (1996) destaca a existência de dois tipos de curiosidade: reconhece que existe, como ele mesmo chama, uma

‘curiosidade ingênua’, aquela que resulta de um saber não rigoroso (senso comum) e uma ‘curiosidade epistemológica’, que busca uma explicação rigorosa, crítica e que transcende a ingenuidade. Sem tirar o valor de nenhuma das duas, o autor afirma que o objetivo da educação é fornecer essa criticidade, mas que, para se chegar a ela, é necessário reconhecer a experiência presentes no senso comum e partir dele para instigar as ‘curiosidades epistemológicas’ (p.32-33).

Podemos pensar, portanto, que as curiosidades ingênuas das crianças, que são frutos de seus conceitos espontâneos, geram conhecimentos. Essa curiosidade ingênua, assim como os conceitos espontâneos, é de natureza emocional e adquirida conforme a vivência, no meio social e cultural, pois o pensamento lógico ainda está em desenvolvimento em uma criança pequena. Ao entrar em contato com conceitos científicos, estes vão de encontro com os conceitos espontâneos, resignificando-os. A partir dessa resignificação, surgem as curiosidades epistemológicas, segundo Freire (1996), pois o ambiente afetivo-emocional não responde mais totalmente às perguntas; agora elas pertencem a uma esfera científica, com rigor.

A grande questão é que a formação de conceitos e as curiosidades nascem nos processos internos da mente, e são inalcançáveis por professores. O que atrairá a atenção criança para o conteúdo, para que esta resignifique e gere curiosidades epistemológicas não é o próprio conteúdo, mas a forma como ele é colocado. O interesse do próprio professor pelo assunto e toda a sua movimentação física para expressar aquele assunto, pode ativar na criança o interesse pelo assunto, em primeiro plano, por uma identificação física (VIGOTSKY, 2010, p.112), mas, em segundo plano, por uma esfera psicológica interna que ativa essas curiosidades epistemológicas e constrói os novos conceitos científicos, em superação aos conceitos espontâneos.

## 1.5 A brincadeira e a imaginação

Brincar não é algo típico só dos seres humanos. Se dermos um novelo de lã para um gato ou dermos um pano para um cão, eles brincarão com esses elementos. A brincadeira também não acontece apenas na infância; adultos brincam e jogam. Isso demonstra que o ato de brincar possui uma função biológica especial. A função biológica da brincadeira é uma “preparação para a futura atividade” (VIGOTSKY, 2010, p.120).

O que difere a brincadeira animal da brincadeira humana é o sentido que ela possui dentro da cultura a que está inserida. Vigotsky afirma, sem hesitar, que é na brincadeira que os seres humanos aprendem quase todas as reações mais importantes da vida (2010, p.120), pois ela reproduz e assimila relações existentes na vida social que, muitas vezes, antecedem seu estágio atual. Outro fator importante é que as brincadeiras estão inteiramente ligadas ao interesse da criança, às suas habilidades e hábitos, por isso constituem significados e sentidos.

Em certa idade, a criança desenvolve uma ‘habilidade’ de mudança de comportamento muito interessante para solucionar o problema de se satisfazer com aquilo que deseja mas não pode ter: ela brinca, cria um mundo imaginário onde seus desejos podem ser realizados e ela pode ser e ter o que quiser. “A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente [...] [que] como todas as funções da consciência, surge originalmente da ação” (VIGOTSKY, 2001, p. 109). Se a criança, ao brincar, busca satisfação, logo se identifica uma relação emocional com o brinquedo.

O autor destaca dois tipos de brincadeiras: as de imitação que “contribuem para que a criança assimile ativamente esses ou aqueles aspectos da vida e organize sua experiência interior no mesmo sentido” (2010, p.121) e também as brincadeiras construtivas “essas brincadeiras nos ensinam a propormos determinado objetivo e organizar os movimentos de modo a que estes possam ser encaminhados para a concretização desse objetivo.” (2010, p.121).

As brincadeiras não são iguais; elas sempre representam situações novas que correspondem a expectativas novas. Isto faz do ato de brincar uma “escola de experiência social” (p.122). Toda brincadeira exige uma condição básica, que é o controle do comportamento para adequar-se ao comportamento dos outros, para se atingir o ‘objetivo’ da brincadeira, que pode ser tanto o desenrolar de um papel social – como na brincadeira de mãe



e filho – ou em jogos de pegar, por exemplo. Em outras palavras, toda brincadeira possui regras. Às vezes não são regras como as dos jogos, mas podem ser regras simbólicas que se expressam no comportamento; por exemplo: duas irmãs brincam de mãe e filha. A que representa a mãe não poderá agir como a que representa a filha, pois o papel da mãe carrega consigo uma caracterização do ser mãe. Às vezes, o que não se mostra explicitamente na realidade torna-se uma regra de comportamento explícita na brincadeira.

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKY, 2001, p. 122).

Essa função social da brincadeira é extremamente importante e merece um destaque. A complexidade da vida humana revela a complexidade e diversidade das relações humanas que não são sempre pré-determinadas ou passíveis de organização do comportamento prévio. Na brincadeira, muitas vezes a criança se depara com essas relações em que ainda não experimentou, mas precisa lidar com ela. Quando se propõe atividades e brincadeiras que instiguem a criança a agir em situações complexas e inusitadas, ela cria e recria comportamentos e movimentos que nenhuma educação corporal ou social poderia ensinar.

Outro caráter importante da brincadeira é que “ela é a primeira a ensinar um comportamento racional e consciente” (VIGOTSKY, 2010, p.124), pois o pensamento surge do choque entre conhecido e o desconhecido e sempre gera um comportamento. Quando se conhece todas as coisas do meio, aquilo não produz pensamento nem reflexão sobre o comportamento. Mas, quando o meio proporciona surpresas, exigem comportamentos diferentes do que os de costume e, conseqüentemente, produz pensamento como estágio prévio do comportamento, como organizador da ação. Na prática pedagógica, pode-se introduzir regras e limitações nas brincadeiras que modificarão o comportamento “mecânico” e conhecido pela criança para mecanismos desconhecidos através do pensar sobre a ação, para que a criança alcance os objetivos propostos tendo que pensar nas suas escolhas de ação e comportamento.

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos (VIGOTSKY, 2001, p.113).

Geralmente, define-se fantasia como algo que se opõe a realidade, porém é impossível inventar algo que não se tenha vivido. Por exemplo, quando imagina-se um

centauro, pensa-se em um ser não existente, mas que é a mistura de duas coisas que existem – um cavalo e um ser humano; ou seja, não se pode pensar algo que não possua relação com a realidade. A segunda ponta da corda que constitui a fantasia são as vivências internas, isto é, as emoções e interesses que determinam as composições e criações os mundos imaginários. Essas duas pontas da corda dão significado real à fantasia, pois tanto o material que constitui a figura imaginativa quanto o significado emocional que ela possui dão valor real para a fantasia.

Se a função da memória é “organizar a experiência para formas que mais ou menos repetem o que já houve antes” (VIGOTSKY, 2010, p.203), a função da imaginação, embora também seja organizar formas, elas jamais foram encontradas na experiência do indivíduo.

Segundo Vigotsky (2010), a primeira função do comportamento imaginativo é saber que tudo o que se conhece mas que não faz parte da vivência individual é fruto da imaginação. Isto significa dizer que todos os conhecimentos científicos ensinados nas escolas e que não fazem parte da experiência individual do ser que aprende mas que constitui a experiência social e coletiva da humanidade só são internalizados na criança por meio da imaginação.

Se o estudo dos objetos não se limita a um relato verbal sobre eles mas procura penetrar na sua essência através do invólucro verbal da descrição, tal estudo deve operar necessariamente com a função cognitiva da imaginação e utilizar todas as leis da atividade da imaginação (p.203).

Em primeiro lugar, o professor deve estar certo de que a criança possui todos os elementos necessários em sua experiência pessoal para a compreensão do objeto de estudo. Mais uma vez destaca-se a importância de ter a experiência dos alunos como base para gerar conceitos. Partir sempre do conhecido da criança para estruturar e compreender o desconhecido.

A segunda função do comportamento imaginativo diz que é preciso que haja uma combinação entre o material que queremos que o aluno compreenda com as suas emoções, pois a construção de pensamento está relacionada com a emocionalidade; “[...]. Toda emoção tem a sua expressão definida não só externa mas também interna e, conseqüentemente, a fantasia é o dispositivo que realiza imediatamente o trabalho das nossas emoções.” (VIGOTSKY, 2010, p. 206).

A terceira função do comportamento imaginativo consiste na organização do meio para que a criança possa desenvolver-se naturalmente. A imaginação é o mecanismo

psicológico da brincadeira, ou seja, comportamento imaginativo nada mais é o que a imaginação em forma de comportamento, ou seja, brincadeira. Brincar é a imaginação na ação, mas imaginação sem brincadeira é brincadeira inibida. Esta terceira função da imaginação, portanto, é educativa pois tem a finalidade de organizar o espaço e o tempo tendo em vista essa necessidade de expressão da imaginação em forma de brincadeiras.

A imaginação, assim como qualquer outro mecanismo humano, necessita de educação e desenvolvimento. Como já dito, toda a experiência humana não é uma reprodução exata do que realmente aconteceu, pois nossa ação e comportamento frente ao acontecimento estão permeados de influências de sentimentos, o que é normal, mas que deve ser mostrado para as crianças aprenderem a lidar com essas parcialidades. O autor considera essa ‘história parcial’ como ‘mentira infantil’ (2010, p.209). A fonte desta mentira infantil é a própria vivência da criança e, muitas vezes, podem nem favorecer a elas mesmas nem ser algo necessário a ela. “A fantasia da criança não tem contenção, autocontrole e é extremamente impulsiva no sentido de que realiza docilmente cada uma das vontades da criança.” (VIGOTSKY, 2010, p.209).

Diante disso, o autor enfoca que entregar-se demais à imaginação e à fantasia pode acabar desviando o foco da realidade das coisas. Na brincadeira, porém, a criança pode ajustar seu comportamento conforme as possibilidades da ação imaginativa, tornando o campo imaginativo seguro despertando as emoções necessárias e não desviando a imaginação para fora da realidade, mas desenvolvendo e estimulando capacidades essenciais para a vida.

## **CAPÍTULO II**

### **A PESQUISA, O PROJETO E AS EXPERIÊNCIAS.**

#### **2.1 Metodologia**

A metodologia que dá base para este trabalho é a pesquisa qualitativa que, segundo González Rey (2005), implica em trazer um debate entre teoria e epistemologia, isto é, atribuir significados durante o processo de realização da pesquisa. Para o autor, as pesquisas qualitativas nas ciências antropológicas, por permitirem envolvimento e participação do pesquisador no que González Rey chama de “cenário social” (p.81), devem desenvolver uma “posição reflexiva, que nos permita fundamentar e interrogar os princípios metodológicos, identificando seus limites e possibilidades” (2005, p. 3), tendo em vista a relação de ‘não-passividade’ com o objeto.

Durante a pesquisa realizada em sala de aula regular, através do projeto Momento Curiosidade, e na sala de recursos, nos atendimentos individuais com alunos com deficiência, busquei inserir-me como sujeito participante e ativo nos contextos sociais. Esta metodologia da pesquisa qualitativa de González Rey (2005) é a que melhor define os meios com os quais este trabalho foi realizado.

Por causa dessa relação ativa de produção de significados, González Rey (2005) propõe a Epistemologia Qualitativa (p.4) como forma de possibilitar caminhos alternativos às pesquisas de influência positivista, que pregam a neutralidade e distanciamento do pesquisador para com o objeto.

A Epistemologia Qualitativa prega três princípios gerais na produção do conhecimento: 1) caráter construtivo interpretativo, 2) o caráter singular presente na produção de conhecimento científico e, 3) o caráter dialógico.

O caráter construtivo interpretativo se apoia na ideia de que nenhum conhecimento é dado integral e linearmente; ele é fruto de interpretações próprias da realidade, percebidas a partir da sensibilidade de quem investiga, que será sempre parcial, e construídas a partir da subjetividade de quem o vê (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5). Os resultados deste trabalho surgem de uma interpretação pessoal, teoricamente baseada, da vivência que tive em uma escola pública do Distrito Federal. Por estar envolvida integralmente no projeto Momento Curiosidade e nas aulas na sala de recurso, que são os

objetos de estudo dessa pesquisa, falarei a partir de uma perspectiva pessoal que foi sendo construída e interpretada a partir dos fatos.

A singularidade no processo de produção do conhecimento está atrelada, também, à subjetividade de quem escreve. Este processo é dinâmico, pois as hipóteses e teorias estão sempre em relação de tensão com o vivido empiricamente na pesquisa, o que reconfigura inteligivelmente a visão do pesquisador sobre o objeto.

A legitimação do singular como fonte do conhecimento implica (...) considerar a pesquisa como produção teórica, entendendo por teórico a construção permanente de modelos de inteligibilidade que lhe dêem consistência a um campo ou um problema na construção do conhecimento, ou seja, o teórico não se reduz a teorias que constituem fontes de saber preexistentes em relação ao processo de pesquisa, mas concerne, muito particularmente, aos processos de construção intelectual que acompanham a pesquisa. O teórico expressa-se em um caminho que tem, em seu centro, a atividade pensante e construtiva do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005, P. 11).

A pesquisa iniciou-se com a intenção de dar voz aos estudantes, a fim de aproximá-los mais da prática pedagógica. De certa forma, no começo da pesquisa, o foco era a prática pedagógica centrada no aluno mas, durante o processo e os acontecimentos, além dos estudos e leituras, as dúvidas e inquietações mudaram, tornando o aluno e seus processos de aprendizagem como direção de pesquisa. Esta relação conflituosa entre vivido e teórico resultou neste trabalho.

O processo dialógico na produção de conhecimento se fundamenta na capacidade humana de comunicar-se com os espaços sociais. É pela comunicação direta ou indireta que nos deparamos com os problemas humanos individuais e sociais, que nos permite perceber a subjetividade individual e sua relação com o mundo. É através da comunicação que os participantes poderão olhar-se como sujeitos de interesses e desejos.

Foi por meio do diálogo formal e informal que chegamos aos resultados deste trabalho. O projeto desenvolvido e as participações nos atendimentos individuais na sala de recurso foram processos comunicativos e, por meio deles, observei as possibilidades da pesquisa.

Segundo Rey (2005),

a cientificidade de uma construção está definida por sua capacidade para inaugurar zonas de sentido que crescem e se desenvolvem diante dos desafios do avanço do modelo teórico em questão, em suas diferentes confrontações com o momento empírico, no curso de uma linha de pesquisa (p. 81)

Este ‘fazer ciência’ que o autor aponta é a capacidade de desenrolar o pensamento fundamentado em teorias que dão significados à prática da pesquisa. Para dar início a pesquisa de cunho qualitativo é necessário criar um “cenário de pesquisa” (GONZÁLEZ

REY, 2005, p.83), que é o espaço social característico onde ela será desenvolvida. Neste cenário, o pesquisador se insere e se envolve com os pesquisados enquanto estes se familiarizam e tomam a decisão de participar ou não da pesquisa. Em outras palavras, o cenário de pesquisa é nada mais a inserção do pesquisador no contexto social pesquisado. Esta inserção, por sua vez, deve conter a apresentação da pesquisa a fim de envolver os pesquisados e, segundo o autor, a melhor forma para fazer isso é através de diálogos. Veremos essa inserção dos pesquisados e a criação do cenário de pesquisa mais adiante.

Outro momento importante da pesquisa é a definição do problema. Na Epistemologia Qualitativa de González Rey, a definição do problema é progressivo e pode mudar durante o desenrolar da pesquisa, como foi o caso deste trabalho. O primeiro problema que encontrei para aplicar o projeto dentro da sala de aula regular foi: “O que as crianças querem aprender?”, tendo em vista a prática docente e a necessidade de ouvir as crianças. Porém, o desenrolar do projeto Momento Curiosidade, suas consequências e a minha inserção na sala de recursos mudaram o problema inicial para: “De que forma o interesse da criança está associado à forma de como ela aprende?”.

Na perspectiva de González Rey (2005) do que seja pesquisa qualitativa,

o objetivo geral é a construção de modelos teóricos compreensivos e com valor explicativo sobre sistemas complexos, cuja organização sistêmica é inacessível a observação, seja natural seja provocada. (p. 89)

Desta forma, os objetivos da pesquisa são:

### **Objetivo geral:**

Entender de que forma a curiosidade e o interesse da criança, por meio de construções imaginativas, podem conecta-la aos seus processos internos de aprendizagem e pensamento.

### **Objetivos específicos:**

- Compreender o espaço das brincadeiras e seus significados na relação criança-conhecimento;
- Entender a construção dos conceitos científicos por parte das crianças;
- Refletir sobre uma prática pedagógica que instigue a criança a reconhecer e participar dos processos internos e coletivos de aprendizagem.

## 2.2 A sala regular

### 2.2.1 Caracterização da turma e inserção à docência

O projeto foi desenvolvido em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, de uma escola pública no Plano Piloto, Distrito Federal. Dentre dos vinte e cinco estudantes da sala, dez são meninos e as outras quinze, meninas. Desses, dois entraram no decorrer do segundo semestre, uma menina recém-adotada e um menino, vindo do interior de Goiás, com 13 anos de idade. A maioria dos alunos e alunas pertencia na faixa etária prevista para cursar o terceiro ano (oito e nove anos). Além dessas crianças, tínhamos duas crianças que repetiram este ano.

Após a implantação do *Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)* (LAGES, 2012), as escolas começaram a reorganizar os três primeiros anos do ensino fundamental com o intuito de diminuir as reprovações e repetências. Ele consiste, basicamente, em proporcionar que a criança, durante os três primeiros anos, consiga desenvolver as competências básicas da alfabetização. Durante esse tempo não se pode reter a criança, porém, se ao completarem-se os três anos do BIA e as crianças ainda não estiverem aptas ao desenvolvimento das competências solicitadas, elas fazem o terceiro ano novamente. Isto aconteceu com dois dos estudantes, porém, segundo a professora regente, o que reprovou um destes alunos não foi sua “incapacidade” ou o fato de não estar apto a cursar o próximo ano, e sim seu mau comportamento em sala de aula, o que indica um problema maior: a negligência de alguns professores que não souberam diferenciar habilidade de escrita e leitura de comportamento.

Os alunos e alunas estavam em níveis de aprendizagem bem distintos. Havia um grupo de quatro alunos com bastante dificuldade na leitura e na escrita. Havia outro grupo, composto de mais ou menos cinco alunos, que expressavam ainda alguns erros gramaticais visíveis, mas que entraram no terceiro ano sem saber ler e escrever, e finalizaram-no dominando a leitura e escrita. Foi uma experiência incrível poder acompanhar este crescimento e evolução desses meninos e meninas que demonstravam muitas dificuldades no começo do ano, e que ao final de um semestre, mostraram claramente suas superações e conquistas. A maioria, que constituía o terceiro grupo, não apresentava tantas dificuldades, muito pelo contrário, liam e escreviam fluentemente.

A sala de aula era um ambiente novo, onde funcionava a antiga biblioteca da escola. O espaço era mais amplo do que outras salas de aula. Possuía uma grande janela no fundo, armários pertencentes às duas professoras (turno matutino e vespertino). Até a metade

do primeiro semestre, exatamente pela necessidade de ter que adaptar aquele espaço a uma sala de aula, não existia porta. Havia uma porta que separava dois espaços – a sala do terceiro ano e a sala de apoio – do pátio, mas não havia uma porta que a isolasse. A acústica da escola, em si, não era tão boa. Conseguíamos ouvir todos os sons de dentro e fora da escola se a porta estivesse aberta. O som reverberava excessivamente, dificultando, muitas vezes, ouvir a voz da professora.

A professora regente me impressionava a cada dia com seus métodos e sua relação com as crianças, que facilitava sobremaneira o crescimento de seus alunos. Tive a oportunidade de ser inserida neste círculo social e não só me sentir parte como também ser reconhecida por todo o grupo como parte da turma. Desde o primeiro dia de estágio, fui apresentada pela professora como uma “professora em formação” que iria participar de algumas aulas durante as semanas para, no futuro, poder lecionar efetivamente.

Espeiei alguns meses para começar a desenvolver o projeto que me foi solicitado pela professora Cristina Coelho, pois me orientou a, primeiramente, integrar-me ao grupo – e isso não seria uma tarefa tão fácil e rápida tendo em vista que participaria das aulas apenas duas vezes por semana. Em seguida, conheceria a turma para que, então, pudesse pensar um projeto interventivo. Além disso, precisaria observar o relacionamento da professora com os alunos e também experimentar momentos de regência, antes que planejasse um projeto que não fosse possível sustentar.

Aos poucos ganhei autonomia, espaço e voz, tanto da professora quanto dos próprios alunos, para que eu desenvolvesse as habilidades requeridas nos cursos de formação de professor. O ápice dessa experiência foi quando a professora pediu para que eu desse uma aula sobre a história da Páscoa para a turma. Vi essa oportunidade como uma possibilidade de entender as crianças e poder ganhar suas confianças. Após ministrar essa aula, fui convidada pela direção da escola a contar essa mesma história aos outros alunos da escola, tanto do turno matutino quanto do vespertino.

Essa experiência foi importante pois percebi que a conversa que tivemos sobre a história da Páscoa aguçou a curiosidade das crianças. Surgiu, então, o interesse de trabalhar com essa curiosidade que é latente no seu humano (FREIRE, 1996, p. 95), principalmente na infância, nesta fase em que as crianças estão descobrindo o mundo. Descobri que o que precisava fazer em meu projeto era trazer as crianças – em seu envolvimento subjetivo – para o centro da minha prática pedagógica.

Foi aí que surgiu a ideia de criar o projeto “Momento Curiosidade”.



### 2.2.2 O projeto *Momento Curiosidade*

Este projeto foi idealizado a partir das discussões com a turma de Projeto 4-Sujeito, Linguagem e Aprendizagem em contexto de educação inclusiva (Etapa de Formação de Professores) e das vivências dentro de uma sala de aula regular da escola. A finalidade era a partir dos questionamentos próprios das crianças e por meio de uma construção coletiva de significados, trabalhássemos conceitos científicos, despertando vontade e prazer pelos estudos, além de um registro desses momentos por parte dos alunos. Buscamos trabalhar a curiosidade e o descobrimento do mundo a partir daquilo que as crianças tinham vontade de aprender. Ao trazerem seus questionamentos, partiríamos do conhecimento prévio, das curiosidades ingênuas e dos conceitos espontâneos delas para explicação dos fatos.

Este projeto visava proporcionar momentos curtos – cerca de vinte minutos durante duas vezes da semana – de descontração, de diálogo que promovessem a interação e participação das crianças na aquisição de conhecimentos que não estão, necessariamente, propostos nos currículos das turmas de terceiros anos. Ao mesmo tempo em que se ensinava e esclarecia grandes dúvidas que poderiam surgir na cabeça das crianças, partiríamos da interação, da brincadeira e da descontração para criar diálogos e tornar a aula diferente.

O projeto funcionou assim: todos escreveram suas curiosidades em folhas de papel e a cada semana trabalharíamos uma ou duas delas. O “dono” da curiosidade deveria escrever o que mais gostou e o que mais lhe chamou a atenção ao esclarecer as dúvidas. Essa documentação feita pelas crianças infelizmente não foi concretizada, apenas nas três primeiras edições, pois percebi que elas registravam durante a aula da professora regente, o que não era muito produtivo.

Fizemos um sorteio para ordenar as curiosidades em uma sequência a ser seguida. Com isso, tornamos mais democrático e organizado o trabalho, além de que mostrava aos alunos que os professores não sabem tudo e precisam estudar e planejar juntos. Sempre gostava de enfatizar isso, pois isso nos aproximava como sujeitos de conhecimento que precisam buscar e estimular-se neste processo.

Na hora do momento dedicado ao projeto – que foi definido coletivamente por iniciativa da professora regente e virou parte do planejamento e da aula – dividimos o Momento Curiosidade em duas partes: a primeira era dedicada a ouvir tudo aquilo que as crianças sabiam sobre os assuntos e também aquilo que elas supunham. Por meio do que elas colocavam, iniciamos a segunda parte, que consistia em trazer uma visão científica para

explicar aqueles fatos. Algumas vezes as curiosidades geravam outras dúvidas e que, se não soubéssemos responder, pesquisariamos em casa e trariamos as respostas nas próximas aulas.

### 2.2.3 Os primeiros momentos do projeto

Após alguns meses de convivência e depois de ter apresentado o projeto à professora regente, chegou o dia de mostrar para as crianças a ideia do projeto e perguntar se eles gostariam de participar – cenário de pesquisa. Para isso, montei um grande quadro, utilizando EVAs coloridos, com o nome do projeto: Momento Curiosidade.

Foi-lhes explicado no que consistia aquele projeto e a necessidade que eu tinha que aplica-lo, como uma exigência do meu curso de graduação. Criariamos uma parceria, em que eu os ajudaria esclarecendo as dúvidas mais “cabeludas” que surgissem em suas mentes e eles me ajudariam no meu relatório final de estágio e na minha monografia, que me habilitaria a lecionar como professora. Logo as crianças aceitaram participar do projeto.

Em seguida, como orientado pela professora Cristina Madeira Coelho, levei algumas curiosidades sobre o mundo e o corpo humano para aguçar ainda mais a imaginação e interesse das crianças e para impressioná-las sobre um mundo desconhecido por nós, muitas vezes.

Curiosidades:

- 1- Uma pessoa pisca os olhos aproximadamente 25 mil vezes por dia;
- 2- O crânio humano tem 29 ossos;
- 3- 15 vezes ao dia é o número médio de vezes que um adulto normal da risada.

No entanto, uma criança ri em média 400 vezes por dia;

4- Ao todo, temos 300 ossos quando nascemos, mas chegamos à idade adulta apenas com 206;

5- O intestino delgado mede entre 6 a 9 metros. O intestino grosso tem 1,5 metros, mas é três vezes mais largo/espesso;

6- Se não exercitarmos o que aprendemos, esquecemos 25% em seis horas, 33% em 24 horas e 90% em seis meses;

7- Em média, uma criança de 4 anos faz 437 perguntas por dia.

8- Você fala sem pensar? Os cientistas calcularam que a velocidade do pensamento é de 240 km/h!<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.sitedecuriosidades.com/curiosidade/38-curiosidades-sobre-o-corpo-humano.html>>

9- A distância da circulação humana é verdadeiramente gigantesca. Se juntarmos, topo a topo, todas as artérias, capilares, veias e vênulas do nosso corpo, ligadas umas às outras, obteremos um total de mais de cem mil milhas de vasos sanguíneos! Esta distância é igual a quatro voltas em torno da terra, ao nível do Equador! E o nosso coração é capaz de completar esta distância incrível apenas num minuto!<sup>4</sup>

À medida que lia e comentava cada uma dessas curiosidades, mais perguntas surgiam por parte das crianças. Algumas foram esclarecidas, mas pedi-lhes que guardassem esses questionamentos, escrevessem em uma folha e trouxessem na próxima aula. Era uma sexta-feira e nos veríamos novamente na terça-feira. Eles teriam, portanto, quatro dias para pensar em suas curiosidades.

Na terça-feira, como combinado, tínhamos um tempo da aula reservado para escrevermos as dúvidas nos papéis e sortearmos a ordem delas. Algumas crianças trouxeram suas perguntas de casa, após muito pensarem durante o fim de semana. Muitas destas estavam empolgadas com suas perguntas e com o projeto, e percebi essa empolgação enquanto vinham contar sobre suas dúvidas e quando expunham seus pensamentos para mim. Outras crianças esqueceram-se de trazer seu questionamento de casa e sentiram um pouco de dificuldade em escrever no tempo que reservamos para esse trabalho. Mesmo assim, todas receberam as folhas coloridas, redigiram suas questões e, juntos participamos do sorteio. Após esse momento, o projeto ficou organizado nesta ordem sequencial:

- 1- Quantas torres existem no mundo?
- 2- Como o mundo gira?
- 3- Como foi a guerra entre Portugal e Brasil?
- 4- Quantas pessoas têm no mundo?
- 5- Como serão os respiradores no futuro?
- 6- Como o Brasil se envolveu na Segunda Guerra Mundial?
- 7- Por que o vidro não aguenta o calor?
- 8- Por que o sol é tão quente?
- 9- Quantas pessoas foram para a lua?
- 10- Como se faz pipa?
- 11- Quantos ossos eu tenho no meu corpo?
- 12- Tia Ana Carolina, como faz areia?
- 13- Como foi a guerra entre Portugal e Brasil?

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.dightonrock.com/onossocorpo-new.htm>>

- 14- Como o cabelo nasce?
- 15- Como as árvores crescem sendo plantadas?
- 16- Quantos anos tem o mundo?
- 17- Qual foi a Primeira Guerra Mundial do mundo?
- 18- Como foi a segunda Guerra?
- 19- Por que, no Egito, as mulheres usam aquele pano no nariz?
- 20- Como se forma cerâmica?
- 21- Por que, no Egito, as pessoas que morrem são mumificadas?
- 22- Eu queria conhecer o Papa Francisco.
- 23- Como se faz colar?
- 24- Por que a gente sonha?
- 25- Eu queria saber como os bebês saem sem ser da barriga?

**Figura 1- Quadro do Momento Curiosidade**



Fonte: Produção própria

No decorrer do projeto, muitas crianças decidiram mudar suas perguntas, ou porque novas dúvidas surgiam, ou porque as perguntas se repetiam, e também por outros motivos, como vergonha por achar sua pergunta 'boba'. Nestes últimos casos, eu sempre

conversava com a criança de que nossas dúvidas são muito importantes, independente de quais sejam, mas dava liberdade a elas de alterá-las. Confesso que no princípio não entendia o porquê de quererem mudar os questionamentos, mas depois que percebi que era uma prática que se repetia nas crianças, vi que seus interesses e curiosidades mudam, como os meus mudam, e que era necessário ser flexível quanto às mudanças.

Sendo assim, a nova tabela de dúvidas ficou:

- 1- Quantas torres existem no mundo?
- 2- Como o mundo gira?
- 3- Como foi a guerra entre Portugal e Brasil?
- 4- Quantas pessoas têm no mundo?
- 5- Como serão os respiradores no futuro?
- 6- Como o Brasil se envolveu na Segunda Guerra Mundial?
- 7- Por que o vidro não aguenta o calor?
- 8- Por que o sol é tão quente?
- 9- Quantas pessoas foram para a lua?
- 10- A primeira casa do mundo?
- 11- Como será o apocalipse?
- 12- Tia Ana Carolina, como faz areia?
- 13- Como foi a guerra entre Portugal e Brasil?
- 14- Como o cabelo nasce?
- 15- Quem é que criou Deus?
- 16- Quantos anos tem o mundo?
- 17- Qual foi a Primeira Guerra Mundial do mundo?
- 18- Como foi a segunda Guerra?
- 19- Por que, no Egito, as mulheres usam aquele pano no nariz?
- 20- Como se forma cerâmica?
- 21- Por que, no Egito, as pessoas que morrem são mumificadas?
- 22- Quantas crianças existem no mundo?
- 23- Como se faz colar?
- 24- Por que a gente sonha?/ Como se forma o arco-íris?
- 25- Eu queria saber como os bebês saem sem ser da barriga?

#### **2.2.4 As curiosidades**

Para entendermos melhor a relevância dos assuntos e a reverberação deles entre as crianças e durante a aula, optei por organizá-los conforme a semelhança nas temáticas. Algumas curiosidades estão presentes em mais de uma categoria, pois a forma de abordagem não apenas respondeu à pergunta como foi necessário contextualiza-la, como veremos a seguir.

##### De ordem quantitativa:

Nesta categoria encontramos as perguntas:

- Quantas torres existem no mundo?
- Quantas pessoas existem no mundo?
- Quantas pessoas foram à lua? (essa pergunta, apesar de quantitativa, teve uma explicação histórica).
- Quantos anos tem o mundo? (falamos de uma perspectiva científica e religiosa)
- Quantos carros existem no mundo?
- Quantas crianças existem no mundo?

Falar de dados quantitativos com crianças não é muito fácil. É preciso trabalhar a ideia de “imprecisão” e “aproximação” com elas. Todas essas perguntas revelaram dados sem precisão e exatidão, e tivemos que conversar sobre esse fator a cada dia que tratávamos desse tipo de pergunta.

Essa categoria de questionamentos, porém, nos deu a oportunidade de fazermos cálculos matemáticos para chegarmos a uma estimativa, de aprendermos números com Algarismos de bilhão, além de que, a partir deles, pudemos conversar sobre outros muitos temas importantes no mundo atual. Por exemplo: na curiosidade “Quantas crianças existem no mundo?” trabalhamos a mortalidade infantil, as crianças não registradas, pobreza, trabalho infantil, etc. No Momento Curiosidade “Quantas torres existem no mundo?” conversamos sobre as torres da nossa cidade, torres conhecidas no mundo, torres destruídas e construídas durante a história do mundo, etc.

Essa categoria de perguntas ainda nos fez criar jogos de competição na sala para vermos quem mais se aproximava do número discutido na sala.

##### Temas religiosos:

- Como será o Apocalipse?
- Quem criou Deus?

- Quantos anos tem o mundo?
- Por que as pessoas são mumificadas no Egito?

Temas religiosos são complicados de se trabalhar na escola pública, por causa da laicidade do Estado e das muitas ocorrências de supervalorização de algumas religiões em detrimento de outras e exclusão social que ocorrem ainda nas escolas, que criaram um estigma social frente esses assuntos. Porém, percebi que temas religiosos estão presentes na vivência dos alunos e em suas curiosidades, o que torna responsabilidade dos professores não os omitir, por medo, mas trabalhá-los de forma equilibrada.

Confesso que estes não foram temas fáceis de serem discutidos em sala de aula, até porque eles entram em um campo de ideias que nem todos se sentem a vontade para falar. Aqui entra uma das funções essenciais da prática docente, que é o conhecimento dos alunos. Por observá-los e conversar sobre eles com a professora, nos nossos diálogos em grupo e individuais, tive a oportunidade de conhecê-los.

Por exemplo, o aluno que fez a pergunta “Como será o Apocalipse” tem sua religião como algo que caracteriza suas vivências escolares, pois em quase todos os diálogos ele mencionava sua comunidade religiosa. Por perceber isso, entendi plenamente o que ele gostaria de saber ao fazer aquela pergunta. O aluno queria que eu respondesse exatamente aquilo que ele queria, para que, de certa forma, o “empoderasse” perante os outros alunos da sala, destacando sua religião. Entendendo sua visão das coisas e, por mais que ele não tivesse essa intenção, decidi responder sua pergunta mas trazendo várias perspectivas de “fim de mundo” segundo várias religiões diferentes, deixando que as crianças imaginassem cada uma delas e elas próprias julgassem a profundidade de cada assunto. Aproveitei para reforçar a ideia de que não existe uma religião melhor do que a outra, e que por mais que tenhamos nossas próprias crenças, o respeito às outras pessoas e suas crenças devem sempre ser a base dos nossos relacionamentos. O aluno não ficou satisfeito com a resposta que eu dei e tentou reforçar sua opinião e sua visão religiosa sobre o assunto. O deixei expressar sua ideia, mas enfatizei a importância de estudar melhor os assuntos da nossa própria religião e respeitar as demais ideias.

#### Temas relacionados às Ciências:

- Como o mundo gira?
- Por que o vidro não aguenta o calor?

- Por que o sol é tão quente?
- Como se forma a areia?
- Como nasce o cabelo?
- Quantos anos tem o mundo?
- Como se forma o arco-íris?
- Como os bebês nascem sem ser pela barriga?
- Como se faz cerâmica?
- Como serão os respiradores do futuro?

Com certeza a maior dificuldade destes Momentos Curiosidade foi trabalhar os conceitos de física e química, que são conteúdos de ensino médio. A dúvida que vinha à minha cabeça enquanto eu estudava era: Como falarei sobre esses conceitos de uma forma didática, lúdica e que seja capaz de estimulá-los a procurar mais sobre o assunto?

Os Momentos Curiosidade como “Como o mundo gira?” e “Como se forma o arco-íris” traziam os conceitos de força gravitacional e ótica respectivamente. Em ambos, após ouvi-los e antes de começar a explicar os fenômenos, fazia questão de deixar claro que esses temas serão aprofundados à medida que eles forem estudando, nos próximos anos de escolarização, e que não precisavam ficar tensos ou tristes caso não entendessem por completo, até eu mesma tive necessidade de ler muito sobre ambos os assuntos e para poder compartilhar com eles, e o tempo que tínhamos não era o bastante para esgotar a discussão.

Contudo, os alunos e alunas foram muito receptivos a esses temas e, mesmo sendo complexos, foi bastante proveitoso. O mais interessante foi poder iniciar a explicação dos fenômenos a partir das colocações e das ideias corretíssimas que eles trouxeram. Por exemplo, quando tratamos sobre a formação do arco-íris, muitos responderam que ele é criado quando se tem água da chuva e sol, e esse é o princípio e base do conceito da Ótica que explica esse fenômeno. Ou mesmo em “Como os bebês saem sem ser pela barriga?”, as crianças já sabiam e as mesmas trouxeram para a sala de aula a explicação. Eu e professora regente (que já teve a experiência de engravidar) apenas complementamos alguma coisa ou outra.

Após leituras e no decorrer as disciplinas no curso de graduação em Pedagogia, percebi que seria mais proveitoso se mudasse as abordagens para trabalhar essas temáticas científicas, levando atividades experimentais que auxiliariam na explicação dos fenômenos. Essa é umas coisas que eu gostaria de ter feito diferente e que levo para minha prática docente futura, pois entendo a importância do visual e concreto para a formação de um conhecimento



interno e abstrato. Não descarto, porém, a importância desses conteúdos, pois sei que, agora, as crianças já tem pelo menos algum conceito básico sobre esses assuntos e que, à medida que vão amadurecendo, amadurecerão também essas ideias.

#### Temas imaginários:

- Como serão os respiradores no futuro?
- Como se faz colar?

Essa categoria é interessante pois, como vimos anteriormente, só imaginamos aquilo que, de alguma forma, já conhecemos e já vivenciamos. Por mais que as crianças não saibam como será o futuro, elas podem deduzir que, por causa da poluição, do desmatamento, da ação do ser humano contra a natureza, isso nos levará a um estágio de degradação em que o ar puro não existirá mais, o que levará a necessidade de máquinas que nos auxiliarão no processo de respiração, os respiradores. Essa conclusão imaginativa da criança se deu em sua vivência, em diálogos, em dúvidas, estudando ou mesmo vendo algum programa de televisão.

Essas curiosidades não tem uma resposta certa, mas nos fizeram pensar e imaginar coletivamente sobre os assuntos e refletir sobre nossas ações humanas. Por exemplo, em “Como serão os respiradores no futuro?” refletimos sobre nossa ação no mundo, em como devemos cuidar do planeta, além de falarmos sobre a existência de respiradores. Em “Como se faz colar”, refletimos sobre a diversidade de colares, refletimos sobre as culturas que usam colares, também pegávamos os colares que levei para a sala de aula de pensamos coletivamente nos materiais que os compunham e em quais processos passaram para chegar ao produto final.

#### Temas Históricos:

- Como foi a guerra entre Portugal e Brasil?
- Como o Brasil se envolveu na Segunda Guerra Mundial?
- Como foi a Segunda Guerra Mundial?
- Por que os homens usam saia no Egito?
- Por que as pessoas são mumificadas no Egito?
- Como surgiu a primeira casa do mundo?
- Quantas pessoas foram à lua?
- Como se faz cerâmica?
- Como se faz colar?

Esses temas, sem dúvidas, foram os mais proveitosos e os que as crianças mais participaram e ficaram atentas. O ‘grande vilão’ desses dias foi o tempo, pois tínhamos que correr e, às vezes, ultrapassar o tempo estipulado pelo projeto, pois as perguntas e falas a serem compartilhadas que surgiram eram muitas.

Os Momentos Curiosidade “Como o Brasil se envolveu na Segunda Guerra Mundial?” e “Como foi a Segunda Guerra Mundial?” foram os que mais mostraram o envolvimento das crianças com o projeto. Dessa curiosidade, as crianças criaram uma brincadeira no recreio, que se estenderam as nossas idas ao parque, que nos fez criar regras para o jogo. Curiosamente, o time que simbolizava os Estados Unidos e os Aliados venceu todas as vezes que jogamos.

### **2.3 A sala de recursos**

Durante o estágio obrigatório, tive a oportunidade de observar e participar da prática docente em outro ambiente, com funcionalidade totalmente diferente da sala regular: a sala de recursos.

A Sala de Recursos Multifuncionais foi projetada, de acordo com a Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, com o “objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino”. Segundo o Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recurso Multifuncionais, proposto pelo Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e também a Diretoria de Políticas Públicas de Educação Especial (BRASIL, pg. 7)<sup>5</sup> o público-alvo da sala regular são os estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e os estudantes com altas habilidades.

O trabalho realizado na sala de recursos, portanto, é mais um suporte para que estes alunos com deficiência possam ser incluídos nas salas regulares e acompanhar o processo dentro da sala de aula. Como vimos nas teorias utilizadas, cada criança tem o seu processo de aprendizagem. Algumas, por causa de uma deficiência, um transtorno ou mesmo por altas habilidades, têm processos que se destacam mais das outras crianças e, como forma

---

<sup>5</sup> Não há referência do ano do trabalho, por isso disponibilizamos o site do documento oficial. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192)

de estimulá-lo e dar base para o ensino dos conteúdos, a sala de recursos surge como essa especialidade.

A professora com quem trabalhei na Sala de Recursos acreditava que o horário de funcionamento da sala era mais enriquecedor e produtivo para o aluno nos turnos contrários ao da aula em sala de aula regular. Isto porque, quando se faz no mesmo turno, retira-se a criança por um intervalo de tempo, interrompendo um processo de construção de conhecimento na sala regular para trabalhar conteúdos diferentes na sala de recursos. Outro motivo é o estigma que se cria, por mais que inconscientemente, de que aquela criança “sabe menos” ou “é diferente” e por isso precisa de um atendimento especial; este estigma tanto é interno à criança com deficiência como é comum às outras crianças da sala de aula. Penso que, desta forma, o objetivo da Sala de Recursos - descrito na Portaria nº 13 – como sendo um espaço que contribuirá para fortalecer a inclusão na escola não é alcançado, pois em vez de dar suporte para a criança aprender e reforçar os conteúdos aprendidos em sala de aula, cria uma situação de “exclusão disfarçada”.

Tendo estes argumentos, a professora da sala de recursos propôs sua forma de trabalho e tentou esclarecer ao máximo aos responsáveis das crianças que fazer este trabalho paralelo em um turno contrário ao da aula regular era a melhor opção. Segundo ela, alguns pais hesitaram no começo mas, ao perceber o trabalho e o desenvolvimento de seus filhos documentado pela professora, não deixavam de comparecer aos atendimentos.

### **2.3.1 Caracterização das crianças**

A maior parte das crianças com deficiência da escola são autistas ou deficientes intelectuais. Também havia crianças com outras especificidades diagnósticas na escola, como Transtorno Global de Desenvolvimento, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Esquizofrenia, algumas doenças degenerativas, mas em geral observei mais de perto crianças autistas.

Segundo Chris Williams e Barry Wright (2008), o Autismo (Autistic Spectrum Disorder – ASD) “é um distúrbio de desenvolvimento” (p.3). Não é uma doença, não se contrai com o contato, não é um problema genético dos pais. É um transtorno e é comum a muitos indivíduos. Geralmente, as áreas mais afetadas em uma criança autista são a linguagem, a relação social, o comportamento e a imaginação (p.3) mas isto não significa que a pessoa autista não se desenvolve ou progride, muito pelo contrário, ela possui seu próprio

desenvolvimento e muito se pode fazer para que se torne uma pessoa autônoma e consciente acerca do mundo e de si.

A primeira coisa que aprendi no contato com as crianças autistas na sala de recurso é que o Autismo não é padrão, isto é, as pessoas autistas têm comportamentos e características totalmente diferentes umas das outras, mas que são comuns ao espectro de ASD. Por exemplo, na sala de recursos tive contato com algumas crianças autistas incluídas nas salas de aula e que faziam contato visual, que conversavam e interagiam com mais facilidade do que as crianças autistas das salas especiais. Estas quase não faziam contato visual, tinham o hábito de bater em si e nos outros, falavam e interagiam muito pouco com as pessoas.

A segunda coisa, e talvez a mais importante de todas, é que elas são pessoas que, como qualquer outra pessoa, necessitam de carinho, de explicações, de aproximação, de ter oportunidade de expressar o que sentem – seja falando ou girando os braços em movimentos constantes, de atenção, de contato visual, de tempo para ficar só, enfim, precisam ser vistas e entendidas como seres humanos. É certo que a relação com a pessoa autista é diferenciada e requer mais atenção para tentar “entender nas entrelinhas” daquilo que ela mostra, pois o diálogo não é direto e claro, na maioria das vezes. Essa sensibilidade talvez seja a maior responsabilidade de quem convive com a criança autista.

Para facilitar a compreensão e as decorrências da ação docente na sala de recursos com crianças autistas, destacamos três características que percebemos em comum nos dois alunos que trabalhamos e que, segundo Williams e Wright (2008), são comuns também no quadro diagnóstico das pessoas autistas. A intenção, de maneira alguma, é generalizar as pessoas autistas ou mesmo colocá-las em um padrão diagnóstico, como se fosse algo predeterminante para o ‘ser autista’, muito pelo contrário, antes do diagnóstico, as crianças com deficiência, como qualquer pessoa, possuem movimentos internos próprios que constituem a complexidade humana a partir das construções feitas nas vivências e nas suas significações.

Dentre elas, destacamos:

- A atração por estímulos sensoriais, como ruídos, visualizar movimentos, sensações, etc. Segundo os autores, não se sabe verdadeiramente a razão para esse interesse, mas cogita-se que essa atração por sensações pode advir da dificuldade de entender a essência das coisas, por isso colocam toda sua atenção em detalhes e experiências sensoriais. Pode ser também uma forma de evitar a ansiedade, como por exemplo, na

necessidade de manter contato visual, a criança desvia o olhar para uma luz que pisca ou para um ventilador que gira. Os autores ainda destacam a possibilidade de ser decorrência da dificuldade imaginativa das crianças autistas.

- A “imaginação, percepção temporal, planejamento e memória” (p.64) são áreas em que as pessoas com ASD geralmente têm certas restrições e dificuldades. Isso não significa que não sejam capazes de desenvolvê-las mas, em geral, este desenvolvimento acontece mais lentamente. A imaginação é a função que possibilita com que as outras duas funções aconteçam, até porque percepção temporal está relacionada ao planejamento de ações e planejamento nada mais é o que imaginar uma ação futura. Se a criança autista tem problemas com imaginação, ela terá dificuldade em brincar de faz-de-conta, terá dificuldade de planejar ações e perceber possibilidades futuras, o que a faz querer viver o “aqui-e-agora”, tudo conforme sua rotina pré-programada.
- Outra característica importante do espectro do autismo é o uso da linguagem. É importante destacar que nem todas as crianças autistas se comunicam através da fala. Mas, as crianças que falam podem utilizar-se de entonações de voz diferenciadas, falar na terceira pessoa para se referir a si mesmo, trocar pronomes, conversar sobre assuntos factuais, possuir jargões e falas de programas de TV e os repetem constantemente – ecolalia retardada (WILLIAMS; WRIGHT, 2008, p.74) – conversar sobre coisas do seu próprio interesse, ter dificuldade de ouvir atentamente o outro em um diálogo, entender tudo literalmente. Os autores afirmam que essa linguagem repetitiva pode ser causada por ansiedade e preocupações da criança, pode ser a única forma de fazer contato com as outras pessoas, talvez uma forma conseguir carinho, pode servir como auxiliadora para desviar o foco da pressão e das exigências sobre elas, etc. (p.166).

Vigotsky acredita, como vimos, que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento. Com crianças com deficiência isso não é diferente. Williams e Wright (2008) trazem um exemplo de uma criança que não conseguia participar de brincadeiras criativas, muito menos imaginativas. Sabendo a importância do brincar para a imaginação e da imaginação para outras funções psicológicas superiores, os pais incentivavam o garoto a brincar com bonecos e dinossauros. De início a criança recusou a proposta mas desenvolveu interesse pelo assunto, e mais, este interesse era comum com outro aluno da escola, que introduziu novas relações de amizade.

### **2.3.2 Experiências com crianças autistas**

De muitas experiências que tive na Sala de Recursos, destaco duas que mais contribuíram para entender de que maneira a função imaginativa e afetividade contribuíam para conectar a criança autista ao seu pensamento.

A primeira experiência aconteceu no estudo de caso com o aluno Rodrigo (nome fictício). A professora deixou-me inteirada sobre quem é o aluno, sua especificidade, e em como estavam trabalhando desde o começo do ano. Rodrigo tinha forte atração pelo toque do telefone público que ficava ao lado da sala de recursos, repetia uma frase de um desenho animado constantemente, gostava de pintar apenas com a cor vermelha, fazia movimentos repetidos com as mãos enquanto pulava, falava sempre alto e em terceira pessoa. Seus momentos de concentração eram produtivos, mas se distraía facilmente. Na época estava no quarto ano e já sabia ler, escrever, contar, mas tinha dificuldade em interpretação de texto.

O que mais me impressionou foi a sensibilidade da professora. Ela sabia o que acontecia com seus alunos e o que significava seus comportamentos atípicos ou seus ímpetos. Por exemplo, quando Rodrigo começava a ficar nervoso e se dispersa da atividade, ela o “provocava” com a frase do desenho animado que ele repetia constantemente. Os dois falavam a frase juntos e faziam cócegas um no outro e, de repente, com um comando, Rodrigo continuava o exercício tranquilamente. De fato, talvez aquela experiência sensorial retirasse a tensão e a ansiedade de resolver a atividade. Mas, além disso, os dois compartilhavam um vínculo afetivo que tornava a aprendizagem mais prazerosa, como se o aluno tivesse a certeza de que a professora estaria ao lado dele quando precisasse de ajuda. Essa repetição da fala de desenho animado deixou de ser mera repetição e se transformou em um código entre aluno e professora, com sentido comum aos dois.

Certa vez, a professora da sala regular onde Rodrigo estudava ficou debilitada e precisou afastar-se da escola por alguns meses. As professoras que substituíam deixavam Rodrigo correndo no pátio da escola enquanto davam aula para o restante da turma, e justificavam essa permissividade com Rodrigo porque o aluno “estava nervoso e agressivo”. Quando a professora da sala de recursos o viu ‘perambulando’ pela escola durante o momento de aula, questionou as demais professoras e, ao apresentarem seus argumentos, ela voltou-se para Rodrigo e, olhando nos olhos dele enquanto segurava suas mãos carinhosamente, disse calmamente que ele precisava voltar para sala. Rodrigo disse o nome de sua professora da sala regular, então ela percebeu que, depois de semanas da ausência da professora, ainda ninguém havia explicado ao aluno que ela tivera que se ausentar por uma enfermidade. Foi aí que,

olhando para o garoto, a professora da sala de recursos explicou para ele o que acontecera com outra professora e, sem mais problemas, este voltou para a sala de aula.

Tive também o privilégio de perceber um dos avanços do desenvolvimento de Rodrigo. É importante ressaltar que, como o processo de desenvolvimento de algumas funções psicológicas são mais lentas em pessoas com deficiência, uma pequena mudança já significa um avanço grande. Este dia, estávamos colorindo desenhos para colar na pasta de atividades para apresentar para as famílias e, de repente, percebemos que ele estava colorindo com todas as cores, não apenas com o vermelho. Olhei para a professora e disse: “Ele não está mais usando só o vermelho!” e ela, olhando para o desenho do garoto e voltando o olhar para mim, afirmou mais uma vez a importância do olhar atento ao aluno e a seu processo, e como as sutilezas escondem grandes significados e avanços no desenvolvimento, principalmente da criança com deficiência.

A segunda experiência com a criança autista foi com Lucas (nome fictício) que estava no segundo ano e, no ano anterior, frequentava a sala de recursos e teve uma professora muito dedicada na sala regular, o que impulsionou seu processo de aprendizagem. Quando o observei, já dominava a leitura, a escrita e interpretação de texto, mas tinha dificuldade em contas de adição e subtração, que eram requisitos básicos do ano anterior. Já era capaz de abstrair os números e fazer a interpretação correta, memorizava e raciocinava, porém com o auxílio da professora.

Assim que ele chegou, a professora nos apresentou. Cumprimentamo-nos e ele sentou a mesa para começar a montar os quebra-cabeças até que acabasse o recreio das crianças – o barulho o incomodava muito. Durante esse exercício, ele repetiu algumas falas do filme de animação Bob Esponja e logo reconheci aquele diálogo. Lucas ainda repetiu algumas vezes, e, então, resolvi cantar a música do filme que Bob Esponja canta com seu amigo Patrick. Enquanto eu cantava, Lucas, que estava de costas para mim, virou e me olhou, cantando junto comigo o resto da música. Este foi o momento chave para que estabelecêssemos uma relação de afetividade. Começamos, então, a conversar sobre o filme, falando cenas que gostávamos muito. Eu descrevi uma das cenas que achava legal e Lucas gravou minha fala. Depois de semanas sem nos vermos, assim que o aluno me viu na sala de recursos, a primeira coisa que ele falou foi a frase da minha fala que havia gravado da nossa conversa.

Lucas realizava todas as atividades que propúnhamos, porém em um ritmo muito lento, próprio dele, e isto fazia a professora repensar sempre sua prática docente, o que acabou

fazendo-me refletir também sobre essas coisas. A professora – assim como eu – tem um ritmo rápido para fazer as coisas e, nos primeiros contatos com Lucas, tentava apressá-lo para conseguir cumprir com o planejamento daquela aula. Ao longo do tempo em contato com o aluno, ela percebeu que a prática docente não deve ser esta. Lucas realizava as atividades propostas, mas em seu ritmo. O planejamento, apesar da sua importância, não devia, de forma alguma, estar acima daquilo que o aluno faz dentro de seu ritmo. Isso poderia causar estresse no aluno e dificultar a aprendizagem. Essa preocupação em alinhar os ritmos e “caminhar junto”, sem dúvidas, uma das maiores demonstrações de respeito ao aluno, por parte do professor, que eu já presenciei.

Estávamos trabalhando com Lucas com materiais concretos, pois ainda não conseguia visualizar abstratamente as contas. Porém, a professora ainda apreendeu que Lucas não entendia que palitos de picolé fossem os carrinhos que estavam no enunciado. Para esclarecer ainda mais o problema para Lucas, a professora pegou alguns materiais como cartelas de adesivos e balas, para responder as questões de matemática. Por exemplo: “Lucas ganhou 3 balas da professora e mais 4 balas da mamãe. Com quantas balas Lucas ficou?”. Para responder essa questão, o aluno poderia utilizar-se das balas para tentar montar no Quadro de Valor de Lugar a sentença matemática e fazer os cálculos. Enquanto tentava solucionar as questões, o menino ficara angustiado e dispersou rapidamente. Assim como Rodrigo, a professora o conhecia e sabia que ele gostava de dar giros e balançar e, quando ficava ansioso com o exercício, ela propunha que girássemos e balançássemos, como em uma dança, sempre fazendo questão que eu me envolvesse nesses momentos, que nos aproximava afetivamente ao aluno.

Chegou um momento em que percebemos que Lucas estava com dificuldade em realizar as situações-problema de matemática. Decidimos, então, colocar enunciados com histórias pequenas sobre Bob Esponja, como por exemplo: “Bob Esponja fez cinco hambúrgueres de siri para Patrick e ele comeu apenas três. Quantos sobraram?”. Enquanto Lucas lia os enunciados, se entusiasmou bastante. Pedíamos para ele desenhar os hambúrgueres de siri e, depois, cortasse-os com outro lápis quando os tivessem comido. De repente, Lucas realizou todos os exercícios corretamente. Aquilo nos chamou muita atenção e, mais uma vez, fiquei intrigada com o fato dos nossos interesses pessoais, através da imaginação, podem nos auxiliar no desenrolar do nosso pensamento e resolução de problemas.



## CAPÍTULO III

### ANÁLISE E DISCUSSÃO

#### 3.1 As consequências do projeto Momento Curiosidade.

Querendo ou não, quando pensamos um projeto a ser desenvolvido o qual temos a responsabilidade de fazê-lo acontecer, esperamos que seja bem aceito por todos e que gere um sentimento de pertencimento ao projeto, à turma, à escola, etc. Com crianças, apesar da sinceridade e transparência de muitas delas, não sabemos se o projeto proposto tem agradado ao público, tem alcançado os objetivos esperados ou se desagradou às pessoas. Por causa da “não oportunidade” de fala dentro das escolas, mesmo a criança não gostando de certos posicionamentos do professor ou dos combinados propostos, ainda assim ela aceita e cumpre com o combinado, às vezes por medo, às vezes por indiferença, mas, como vimos, se não gera ou ativa o interesse da criança, tão pouco gerará conhecimento.

Projetos são criados e desenvolvidos na escola como uma iniciativa da própria escola para os alunos, mas muitas vezes sem o consentimento deles, isto é, são projetos interessantes, que buscam conectar o aluno ao seu processo de desenvolvimento, mas que são impostos e devem ser cumpridos.

A minha intenção não era que as crianças aceitassem o projeto apenas porque eu precisava dele ou porque eu era professora e estava “mandando” que aceitassem. O objetivo sempre foi trazer o aluno para o centro da prática pedagógica, dando-lhe a chance de descobrir ainda mais o mundo a partir daquilo que gostaria de saber. Para isso, precisava ter certeza de que o projeto atingia ao interesse das crianças e causava algum efeito em seus processos de aprendizagem.

Algumas destas pistas eram visíveis, outras só consegui enxergar graças às conversas e orientações com professoras e profissionais da educação. Dentre os sinais visíveis dos efeitos positivos do projeto, destaco os elogios e comentários das aulas feitos pelas crianças, as muitas outras perguntas que surgiam das discussões e esclarecimento das curiosidades, os olhos atentos, as respostas pesquisadas em casa e compartilhadas na sala de aula, etc.

Por causa das orientações e das leituras das teorias de Vigotsky, González Rey, Paulo Freire e muitos outros, pude compreender as invisibilidades da ação das crianças que as

conectava com o projeto e, sobretudo, que as conectava com seus próprios processos de desenvolvimento.

A primeira ação delas que me chamou atenção foi a criação de um grupo em um aplicativo de celular que tinha o nome: Momento Curiosidade. Nele, as crianças conversavam sobre várias coisas da sala de aula, não necessariamente do projeto. Só o fato colocarem “Momento Curiosidade” como nome do grupo, já mostrava a afetividade e o interesse com o trabalho que estávamos desenvolvendo. A professora da sala me orientou a manter uma distância ética e “profissional”, pois o envolvimento no grupo virtual poderia dar margem para reclamação de pais ou da própria escola. Por causa dessa advertência, expliquei a situação para as crianças e justifiquei minha saída do grupo.

A segunda ação que revelou o interesse deles se mostrou nas mudanças de curiosidades. O projeto durou praticamente um ano letivo, e nossos interesses, dúvidas e perguntas vão se alterando durante o tempo, principalmente na infância, em que ainda estão descobrindo o mundo. As mudanças nas curiosidades revelaram esse movimento interno e individual de cada criança, mas também entendi que, em algumas situações, os Momentos Curiosidade eram o espaço que elas tinham para poder esclarecer estes questionamentos internos, onde elas podiam perguntar o que queriam.

O projeto tornou-se importante para as crianças. Tivemos que refazer algumas edições porque os “donos” das curiosidades não foram no dia, por algum outro motivo. Lembro-me que a aluna que perguntou sobre a ‘mumificação’ não compareceu à aula no dia que falamos sobre o assunto e, assim que me viu no dia seguinte, abordou-me com o olhar triste e disse ter “perdido o Momento Curiosidade dela”, perguntando se havia possibilidade de refazê-lo. Fizemos uma revisão coletiva – deixei com que os próprios alunos explicassem para a colega - de tudo que aprendemos sobre o Egito, a mumificação, a relação dessa prática com a religião egípcia.

Mas, o que mais marcou a prática docente e que, só agora, escrevendo este trabalho, é que eu tenho a dimensão dessa ação das crianças, é a transformação de um dos Momentos Curiosidade em brincadeira. Como disse anteriormente, o assunto sobre a Segunda Guerra Mundial impactou um dos alunos de tal forma que ele, juntamente com outros colegas, decidiram brincar no recreio, dividindo-se em grupos: Alemanha e Estados Unidos. Fiz uma reflexão: não era para me impressionar, com certeza. Durante vários recreios eu brincava com as crianças de várias coisas. Pulávamos corda, brincávamos de pega-pega, lia livros para crianças de outras turmas; sempre gostei de me envolver e participar enquanto as observava.

Neste dia, porém, eu não fui ao pátio na hora do intervalo, pois fiquei com a professora regente em sala de aula. Quando tocou o sinal que indicava o término o recreio, algumas crianças chegaram correndo na sala de aula, bastante ofegantes, e disseram que brincaram no recreio de Segunda Guerra Mundial, e perguntaram-me se gostaria de brincar com eles no momento do parque, que aconteceria no fim do dia.

Agora, paro e dedico-me a reflexão. O projeto Momento Curiosidade teve a intenção de trabalhar com o interesse dos alunos. O interesse, como dito anteriormente, revela aquilo de mais latente no íntimo das pessoas. Também vimos que a brincadeira é o melhor mecanismo de educação desses interesses, pois é nela que controlamos nossos comportamentos. Porém, a brincadeira é fruto de um trabalho imaginativo, assim como compreender os conceitos científicos também é um mecanismo imaginativo. A brincadeira e a imaginação, portanto, orientaram o interesse das crianças à compreensão de um conceito científico, conectando-as aos seus pensamentos. Porque as crianças imaginaram, elas brincaram e porque brincaram, vivenciaram, mesmo que ilusoriamente, um fato histórico marcante de ruptura com o mundo. Talvez elas não compreendessem, naquele momento de suas vidas, as dimensões da guerra, por exemplo, mas isso está na iminência, já está na Zona de Desenvolvimento Proximal, e bastam mais algumas informações e o tempo de maturação no desenvolvimento para que esses conhecimentos se consolidem de fato.

Outra coisa que destaco é a minha relação com este assunto. Segunda Guerra Mundial era um dos conteúdos do terceiro ano do Ensino Médio, que teve um impacto muito grande para a minha compreensão de mundo. Entender as consequências que levaram à guerra e entender as consequências causadas pela guerra e que repercutem até hoje, transformaram minha forma de pensar. Parece que a “janela do amadurecimento crítico” acabara de se abrir para mim e eu comecei a ver o mundo a partir de outras lentes. Foi um marco na minha vida. Falar desse assunto me faz reviver toda essa trajetória escolar e, de alguma forma, essa empolgação transpareceu ou este assunto também “ativou” algo nas crianças que lhes interessou. A forma como levamos os assuntos às pessoas, por causa do nosso envolvimento psíquico-emocional com o conteúdo, que se demonstra fisicamente nas ações, parece ser um forte favorecedor da compreensão e atenção de quem nos escuta.

### **3.2 As consequências do trabalho na Sala de Recurso com crianças autistas**

A pessoa deficiente também possui seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. O que muda são os ritmos desses processos, que, nas crianças com deficiências ou transtornos, geralmente, são mais lentos. É no comportamento da criança que podemos identificar os processos de aprendizagem e desenvolvimento, porém, com a criança com deficiência, isso ainda é mais difícil de acessar e compreender, porque, como dizem Williams e Wright (2008) para as crianças autistas “essa comunicação, em geral, não é intencional, mas sim involuntária” (p.83). Rodrigo, pelo fato de não saber o que aconteceu com a professora da sala regular, tornou-se uma criança agitada e “agressiva”. O comportamento dele revelava algo interno ao aluno, mas não de forma intencional, como uma pergunta, mas indiretamente. Um olhar atento ao comportamento e entendendo as limitações das crianças com deficiência, poderemos pensar estratégias mais relevantes para estimulá-las em seus próprios processos.

O trabalho na sala de recursos, mais uma vez, trouxe a pergunta: por que não trabalhar a partir dessas ‘áreas de interesse’ demonstradas explicitamente pelos alunos? A sala de recursos, por ser um trabalho individualizado, tem a facilidade de propor um planejamento totalmente pensado para aquele único aluno. Por exemplo: se a “área de interesse” de Lucas tem sido Bob Esponja, por que não fazer um planejamento voltado para estudar o fundo do mar? Por que não levarmos ingredientes para tentarmos fazer um hambúrguer de siri e escrevemos a receita? Por que não utilizarmos destas “janelas de oportunidade” que os alunos expressam para, assim, pensarmos nossa prática docente?

As curiosidades e aquilo que elas conhecem nos são dadas de uma forma diferente com os alunos deficientes. Às vezes ele não vai nos olhar nos olhos ou escrever em uma folha de papel qual é a sua maior curiosidade, mas com certeza, no contato e na troca com este aluno, no processo de conhecê-lo melhor verdadeiramente, com ajuda e apoio da família, vamos conhecendo as suas “áreas de interesse” que se tornarão, possivelmente, nossas “janelas de oportunidade” pelas quais entraremos em seu mundo e conheceremos mais profundamente nossos alunos, entendendo seu funcionamento e como impulsioná-lo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Williams e Wright (2008) afirmam “crianças com autismo repetem cenas e eventos na brincadeira, e adultos podem justapor memórias e conhecimentos para construir novas criações” (p.65).

É importante enfatizar que, assim como as curiosidades das crianças no Momento Curiosidade mudaram, esses assuntos e “áreas de interesse” das crianças com deficiência também mudam, e isso mostra, sobretudo, seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, suas superações com relação a alguns assuntos e apego a novos assuntos. Quando trago para a discussão o trabalho com esses interesses das crianças, não me refiro a restringir toda a prática docente a responder esses interesses, mas ver neles aquilo que as crianças gostam e utilizá-los para criar essas conexões com seus processos de aprendizagem e seus conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é simples falar desses assuntos. Imagine uma obra de arte em mosaico. Foram necessários diversos pedacinhos de papel, de cores totalmente diferentes para formar aquela imagem. Porém, se um desses papéis sair, a imagem perde parte de sua essência. Assim me senti ao fazer este trabalho. Quanto mais estudava, mais percebia a complexidade do “mosaico” humano, o entrelaçamento inseparável de todas essas funções do pensamento e comportamento, de individual e coletivo, de processos internos e externos. Logo compreendi o porquê de tantos teóricos afirmarem a complexidade do sujeito. Não há como descrever, separar, desconectar ou fragmentar. Todas as coisas estão juntas, misturadas e precisam uma das outras para uma compreensão mais precisa. Tentei organizá-las no texto para melhor análise mas, além de ser impossível separá-las, é também perigoso, pois podemos reduzir essa complexidade a simples definições, tirando o valor de todas as teorias e dos próprios sujeitos.

A conclusão que chego com este trabalho é que os processos de aprendizagem são processos internos e próprios de cada indivíduo. Descobri que a educação não é um cálculo matemático ou fruto de lógica pura, muito pelo contrário, ela é uma construção complexa de significados diversos dos sujeitos, e que está totalmente fora do meu controle – ainda bem. O que se passa na cabeça de uma pessoa é próprio, é singular, está repleto de significado emocional capaz de conectar a pessoa a seu processo individual de pensamento. Professores, pais e mães, avós, amigos, ninguém tem acesso ao que é interno ao sujeito, ao menos que este se releve.

Segundo González Rey (2005),

assim, quando estudamos a aprendizagem como uma função geral fora do sujeito que aprende, estamos ignorando um momento constitutivo essencial do processo de aprendizagem, definido pelo sentido que esse processo tem para o sujeito dentro da condição singular em que se encontra inserido em sua trajetória de vida (p.237).

Tanto o trabalho com as crianças em sala de aula regular, por meio do projeto Momento Curiosidade, como as aulas individuais com alunos com deficiência na sala de recurso mostraram que, independente do ritmo ou do processo em que as crianças se encontram, elas constituem sentidos e significados nas suas vivências, e expressam essas aprendizagens de diversas maneiras.

Este trabalho procurou *entender de que forma a curiosidade e o interesse da criança, por meio de construções imaginativas, podem conecta-la aos seus processos internos de aprendizagem e pensamento*. Creio que, percebendo a complexidade e mesmo com as muitas

outras perguntas que possivelmente ainda surgirão a partir deste trabalho, alcançamos o objetivo proposto.

Vimos que, a brincadeira é fruto de motivações, interesses e curiosidades internos à criança, e que no brincar a criança expressa seu pensamento imaginativo. Quando a criança brinca com o conteúdo de sala de aula, não significa que ela apenas entendeu a matéria, mas que ela encontrou solo fértil para gerar novos sentido e significados, que estão atrelados ao seu envolvimento emocional. A partir dessas construções imaginativas, demonstradas pelas crianças no brincar e no convívio, podemos (re)pensar a prática docente que atinja a essa imaginação, que revela seus interesses e que promova relações afetivas.

Trazer o interesse e as curiosidades das crianças para a prática docente significa, antes de qualquer coisa, preparar o ambiente para o diálogo (FREIRE, 1996) e a escuta sensível para ouvi-los, a fim de perceber suas subjetividades e possibilidades para o trabalho pedagógico. Assim, poderemos pensar um planejamento que considere e converse com os interesses próprios das crianças e que, sobretudo, instigue-os a pensar e interessar por outros assuntos – pelos seus processos de aprendizagem – tornando-as “epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 1996, p. 96).

Criar um ambiente de diálogo gera, também, um ambiente emocional-afetivo e, para Fernando González Rey (2005), “a emoção é condição permanente na definição do sujeito” (p.236), pois é a partir deste ambiente emocional em que linguagem, pensamento e comportamento se expressam.

O professor precisa ser sensível ao que os alunos expressam, precisa entender que a educação é, antes de tudo, um processo interno aos sujeitos e que a sua subjetividade também faz parte do processo.

A educação, leitor/leitora, é coisa séria. E a única conclusão que eu chego é que sozinha eu não consigo, porque não tenho esse poder. Aqui, talvez, a primeira pessoa do singular que vos escreve quisesse esconder-se atrás da terceira pessoa e escrever como alguém sem rosto e sem compromisso, mas não dá. Não posso fazer isso comigo, com você e nem com todas aquelas pessoas que, como eu já disse, devo honrar com esse trabalho final. Um processo de ensino, para ser completo, precisa ser, antes, um processo de aprendizagem; assim como é dar, é também receber, porque ninguém está plenamente cheio que não possa e precise receber mais nada. Educação é troca, e as pessoas que compõem a educação precisam se ver como ‘trocadores’ inacabados e incompletos.

Educação, portanto, é uma construção coletiva e precisa dos outros. ‘Os outros’ não são apenas os professores mais experientes que me ajudarão a fazer o planejamento da aula; também não são apenas os coordenadores que guiarão o trabalho pedagógico. ‘Os outros’ não são apenas os pais, as merendeiras, os ajudantes da limpeza, a pessoa da xerox, o porteiro da escola, os estagiários e aprendizes... ‘Os outros’ são, sobretudo, os alunos e alunas. São estes que realmente me darão o título de professora e que guiarão a minha prática docente.



## **PERSPECTIVAS FUTURAS**

Pretendo, daqui em diante, continuar meus estudos na área da educação. Antes não pensava em mestrado e doutorado, mas penso atualmente. Gostaria de dar continuidade a este trabalho de conclusão de curso, na investigação da raiz do interesse humano e no aprofundamento deste assunto. Para os próximos anos, tendo a intenção de fazer um curso de Missiologia e Teologia e, em seguida, investir em um mestrado mesclando Educação e Missão.

Também tenho o interesse em viver uma experiência internacional na área de educação, talvez trabalhando em escolas ou com famílias, para conseguir mais familiaridade com a língua inglesa e facilitar o andamento dos estudos.

Pretendo trabalhar com a educação, não importa em qual modalidade – na educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino especial, etc. Porém, minha intenção ao entrar no curso de Pedagogia estava relacionada ao trabalho com pessoas com deficiência, e acredito que é nessa área em que me identificarei mais.

Prestarei concurso para a Secretaria de Educação e, caso ingresse, me especializarei no trabalho em sala de recurso ou sala regular inclusiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. **Diário Oficial da União**. Ministério da Educação: Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2016

\_\_\_\_\_ - Decreto nº 6949, de 25, de ago. 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre Direito das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)> Acesso em 01 jul. 2016.

FALCÃO, Adriana. **Mania de Explicação**. Ilustração: Mariana Massarani. São Paulo: Moderna, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **O pensamento de Vigotsky**: contradições, desdobramentos e desenvolvimento. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitecc, 2012.

\_\_\_\_\_ - **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_ - **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. Revisão técnica do autor. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LAGES, Marcia Lucindo (coord.). **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização**. Brasília: Bloco inicial de alfabetização, 2012.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem:** contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. 7ª edição. Curitiba: Edição do autor, 2007.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1896-1934. **Psicologia pedagógica.** Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 3ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 (Coleção textos de psicologia).

\_\_\_\_\_ - **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização de Michael Coole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Soubberman; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução de: Mind in society: the development of higher psychological processes.

\_\_\_\_\_ - **Pensamento e Linguagem.** Edição Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>> Acesso em: 16 junho 2016.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. **Convivendo com o Autismo e Síndrome de Asperger:** Estratégias Práticas para Pais e Profissionais. Ilustrações de Oliver Young. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2008.