

A QUESTÃO DO MOVIMENTO NO COTIDIANO DE UMA PRÉ-ESCOLA*

Izabel Galvão**

Pedagoga e doutoranda pela Faculdade de Educação da USP

RESUMO

Este artigo relata uma pesquisa realizada numa pré-escola em São Paulo, com o objetivo inicial de discutir a adequação das exigências e propostas do meio escolar às possibilidades psicomotoras das crianças, as quais situavam-se na faixa dos seis anos.

A metodologia inspirou-se numa perspectiva etnográfica, recorrendo principalmente à observação direta do cotidiano escolar. Como referencial teórico para a coleta e análise de dados utilizamos a psicologia genética de Henri Wallon.

A observação do dia-a-dia da pré-escola revelou uma atmosfera de conflitos e tensão nas interações entre professora e alunos: turbulência e impulsividade motora por parte desses e repreensões e advertências visando à contenção do movimento por parte daquela.

Mostrando imbricadas inter-relações entre os diversos planos do meio escolar e a dinâmica de interações sociais que nele se estabelece, este estudo destaca, como sugestão, que se reveja a compreensão que se tem do movimento infantil assim como o espaço dado a ele no cotidiano pré-escolar.

MOVIMENTO — ESPAÇO — INTERAÇÕES — CONFLITOS

ABSTRACT

THE ISSUE OF MOVEMENT IN DAILY LIFE OF A PRE-SCHOOL. This article reports on research carried out in a pre-school in São Paulo. The initial aim of the study was to discuss the appropriateness of the demands and proposals of the school environment to the psychomotor capabilities of six year old children.

The methodology was inspired in an ethnographic perspective, and had recourse mainly to direct observation of daily school life. As a theoretical reference for the collection and analysis of data we used the genetic psychology of Henri Wallon.

The day to day observations at the pre-school revealed an atmosphere of conflicts and tension in the interactions between teachers and students — turbulence and motor impulsivity on the students' part and reprimands and warnings by the meant to contain the students' movements.

Showing overlapping interrelations on planes in the school environment and the dynamics of social interactions that are established there, this study suggests that an understanding of child movement as well as the space devoted to it daily school life be reviewed.

* O artigo, originalmente publicado na *International Review of Education*, do Instituto de Educação da Unesco, sob o título "L'Espace du mouvement: une analyse des conflits dans les interactions entre institutrice et élèves d'une école maternelle", é vencedor do prêmio Gottfried Hausmann para jovens pesquisadores.

** A elaboração deste trabalho, inserida no mestrado da Faculdade de Educação da USP, não teria sido possível sem a competente e dedicada orientação da profa. dra. Heloysa Dantas.

A discussão sobre as funções sociais da creche e da pré-escola esteve, durante as décadas de 70 e 80, no centro do debate sobre a educação infantil. Em meio aos anos 90 é consensual a idéia de que essas instituições têm função educativa e que, como tal, devem ter objetivos pedagógicos próprios.

Apesar desse consenso no plano do discurso, o contato com realidades concretas revela que um longo caminho ainda está por ser feito para a construção de uma identidade pedagógica própria de cada estabelecimento que compõe a educação infantil. No caso da pré-escola, entendida como equipamento que atende a faixa dos quatro aos seis anos, a aproximação da prática efetiva deixa evidente marcas da história do atendimento à criança pequena, uma história marcada por ambigüidades e indefinições (Kishimoto, 1988).

Foi isso o que sugeriu o presente estudo, em que a observação continuada de um grupo de classes do último estágio da pré-escola nos apresentou um universo em que indefinições quanto ao papel da pré-escola diante do 1º grau imprimiam marcas na organização das atividades pedagógicas e na dinâmica de interações que se estabelecia.

A pré-escola cujo cotidiano observamos, ao mesmo tempo que se recusava a desempenhar uma função meramente preparatória, antecipava para o seu 3º estágio (crianças de seis anos) uma rotina de trabalho muito próxima à normalmente utilizada no 1º grau, isto é, atividades pedagógicas organizadas sob a forma de "aulas" convencionais, em que os alunos devem permanecer sentados e atentos e realizar a tarefa proposta pela professora. Entendemos que a "importação" deste modelo era fortemente responsável por uma atmosfera de tensão e conflitos que caracterizava as interações entre alunos e professora, pois em desajuste com as possibilidades psicomotoras e cognitivas da idade.

Dispondo de um instrumento teórico extraído da psicologia do desenvolvimento — a psicogenética de Henri Wallon — priorizamos a reflexão sobre a adequação do meio escolar às possibilidades infantis. Não obstante, a permanente preocupação em levar em conta a complexidade das situações pedagógicas bem como o contexto educacional no qual se inserem, possibilitou que identificássemos vínculos entre o universo pesquisado e questões do debate sobre a educação infantil.

Nesse sentido, consideramos que a realização de investigações no cotidiano de universos singulares visando à compreensão de suas especificidades e dos elos que tecem a trama de uma realidade única propicia revelar problemas pertinentes a um contexto mais geral (Azanha, 1992). Esta potencial fecundidade do estudo da vida cotidiana depende, todavia, de um consistente instrumental teórico que leve de um plano descritivo a um plano de compreensão do universo descrito.

Tendo como objeto de estudo a criança em sua totalidade e no seu meio, a psicogenética walloniana apresenta-se como interessante interlocução teórica

para a educação. Especialmente no campo da educação infantil, já que é para a primeira infância que se volta a maior parte de suas elaborações.

No presente estudo, em que a observação do cotidiano escolar teve por objetivo inicial discutir a adequação das exigências e propostas da pré-escola às possibilidades psicomotoras das crianças, a psicogenética de Wallon revelou-se valiosa ferramenta teórica, possibilitando apontar inadequações e esboçar pistas para superá-las.

UMA CONCEPÇÃO DIALÉTICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Definindo o homem como ser "geneticamente social", a concepção walloniana do desenvolvimento humano propõe a existência de uma complexa imbricação entre os fatores biológicos e sociais. Conforme as disponibilidades de amadurecimento da idade, a criança interage de maneira mais forte com um ou outro aspecto de seu ambiente, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento e aplicando sobre ele suas condutas; a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente, numa dinâmica de determinações recíprocas.

Nesse sentido, a análise das interações da criança com o seu meio físico e social¹ é uma ferramenta indispensável para a compreensão de cada etapa do desenvolvimento, ao mesmo tempo que o é para a compreensão do próprio meio. Seguindo este raciocínio, consideramos que pesquisas que enfocam a criança no contexto escolar podem trazer contribuições tanto no plano psicológico quanto pedagógico, esse último referindo-se às possibilidades que oferecem para uma reflexão crítica sobre a prática educativa.

A psicogenética walloniana contrapõe-se às concepções que vêem no desenvolvimento uma linearidade, encarando-o como simples adição de sistemas progressivamente mais complexos. Para Wallon (1968, p.95), a passagem de um a outro estágio não é somente uma ampliação, mas uma reformulação. Cada etapa traz uma profunda mudança nas formas de atividade do estágio anterior — inaugurando novas possibilidades de interação com o meio —, ao mesmo tempo que condutas típicas de etapas anteriores podem sobreviver, adquirindo um significado distinto do que possuíam. O ritmo pelo qual se sucedem as etapas é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas.

Com freqüência instala-se, nos momentos de passagem, uma crise que pode desorganizar momentaneamente o comportamento, gerando conflitos na relação do indivíduo com o outro ou consigo mesmo. Os conflitos são vistos, portanto, como propulsores do desenvolvimento, isto é, como fatores *dinamogênicos*,

1 Para Wallon (1975), o aspecto histórico e cultural permeia tanto a dimensão física quanto social (humana) do meio.

capazes de produzir saltos qualitativos na conduta do sujeito.

Este valor funcional atribuído aos conflitos assemelha-se ao significado atribuído pelo materialismo dialético à contradição, vista como elemento constitutivo do sujeito e do objeto. Em coerência ao referencial epistemológico que utiliza para sua psicologia, Wallon adota uma atitude de enfrentamento diante dos conflitos e contradições que encontra no seu objeto de estudo, buscando compreender suas motivações e significados.

Como exemplo desta atitude, podemos mencionar a atenção que dedica ao estudo do terceiro ano de vida. A atitude de oposição sistemática ao adulto que caracteriza a conduta nessa idade é um exemplo de conflito que leva a saltos qualitativos no desenvolvimento do sujeito (Wallon, 1995 e 1986). A criança recusa-se a seguir qualquer sugestão ou ordem que venha do adulto, confrontando a isto seus desejos e pontos de vista (muitas vezes ela até os modifica, só para ser "do contra"); ao opor-se sistematicamente às proposições do *outro* é como se ela estivesse retirando do *eu* o *não-eu*, num exercício fundamental para a diferenciação de um *eu* até então sincrético, fundido no *outro*.

Esta atitude teórica de enfrentamento da contradição inspirou nosso percurso de pesquisa, levando-nos a dirigir atenção especial às situações de conflito, tanto no período de observações como no de análise do cotidiano observado.

O PAPEL DO MOVIMENTO NA PSICOGÊNESE DA PESSOA

Da mesma forma como não admite que o estudo da criança seja feito abstraindo o ser de seu meio, a concepção walloniana se recusa a isolar um único aspecto do desenvolvimento e a estudá-lo separadamente. Seu projeto é realizar a psicogênese da pessoa concreta e completa. É uma visão integrada do desenvolvimento que coloca a dimensão afetiva e a cognitiva no mesmo plano de importância, mostrando que, apesar da relação de antagonismo que mantêm entre si, controem-se reciprocamente, numa alternância de predominâncias. Isto é, a cada fase do desenvolvimento, é uma dessas dimensões que prepondera e dá o "colorido peculiar" à atividade da criança (Dantas, 1990. p.7). A uma etapa predominantemente afetiva, voltada para o mundo social, sucede uma outra em que a preponderância é cognitiva, dirigindo o comportamento para a exploração do mundo físico.

Nesse jogo de alternâncias, podemos dizer que o ato motor é o fio que faz a costura entre o plano afetivo e o cognitivo. Dando destaque à distinção entre as funções tônico-postural e cinética da musculatura, Wallon (1975) mostra como a motricidade pode estar a serviço da expressão subjetiva ou da ação concreta sobre o meio físico. A função *cinética*, que

regula o estiramento e o encurtamento das fibras musculares, é responsável pelo movimento propriamente dito, ou seja, pela motricidade de realização.

Já a função tônico-postural, que regula a variação no grau de tensão da musculatura (o tônus), é responsável pelas modificações na mímica facial, gestos, posturas, ou seja, pela motricidade expressiva. Responde portanto pela dimensão afetiva do movimento, sendo um componente fundamental das emoções. Todavia, além de seu papel na afetividade, a função tônico-postural tem importante papel na atividade cognitiva e junto à motricidade de realização, conferindo equilíbrio e estabilidade aos deslocamentos do corpo todo ou de seus segmentos.

Na psicogênese, a primeira função do movimento é expressiva. A imperícia instrumental do recém-nascido o torna completamente dependente do meio social para a satisfação de suas necessidades básicas e para suas interações com o mundo físico. Por meio do choro, das contorções corporais e mímicas faciais, o bebê exterioriza estados íntimos, mobilizando o adulto para o atendimento de suas necessidades. Na base das emoções (Wallon, 1995), a motricidade expressiva é o primeiro canal de comunicação de que dispõe o ser humano.

Ao final do primeiro ano, com o desenvolvimento dos gestos instrumentais como o de pegar, empurrar, abrir ou fechar, intensificam-se as possibilidades do movimento como recurso de exploração do mundo físico, voltando a ação da criança para a adaptação à realidade objetiva.

Esta concepção quanto ao desenvolvimento do ato motor permite que se compreenda as imbricações entre os diversos planos da conduta infantil, a qual é vista como um todo integrado em que o componente psicomotor ocupa uma posição importante. Segundo Dantas (1990. p.29),

a ótica walloniana constrói uma criança corpórea, concreta, cuja eficiência postural, tonicidade muscular, qualidade expressiva e plástica dos gestos informam sobre seus estados íntimos. O olhar se dirige demoradamente para a sua exterioridade corporal, aproveitando todos os indícios. Supõe-se que a sua instabilidade postural se reflete nas suas disposições mentais, que a sua tonicidade muscular dá importantes informações sobre seus estados afetivos.

Consideramos que essa "lente" oferecida pela ótica walloniana é preciosa para a ação pedagógica (Galvão, 1994). Afinal, a despeito de a tradição intelectualista do ensino insistir em lidar com o aluno como se ele fosse só intelecto, sabemos que isso não é possível, pois na relação pedagógica o aluno se impõe inteiro, com toda sua concretude. No dizer do também pedagogo Henri Wallon (1975. p.379) "não há forma de se dirigir à inteligência da criança sem se dirigir à criança no seu todo".

PERCURSO METODOLÓGICO

A obtenção de elementos para a discussão da questão colocada inicialmente — a adequação das situações e exigências escolares às possibilidades psicomotoras das crianças — exigia uma visão abrangente do cotidiano escolar, o que nos levou a utilizar recursos convergentes com uma perspectiva etnográfica (Ludke, André, 1986).

A observação direta foi o principal instrumento, tendo sido completada por entrevistas e conversas informais e pelo exame de documentação pedagógica e da produção dos alunos. A opção pela observação encontra respaldo no nosso referencial teórico, já que Wallon (1968) a define como instrumento privilegiado para estudar a criança, pois permite a apreensão de sua atividade sob várias perspectivas, nos vários meios de que participa.

Durante um ano e meio freqüentamos a pré-escola escolhida como campo para nossa pesquisa. Acompanhamos as cinco classes do 3º estágio (crianças de seis anos) durante um semestre letivo, num total de 25 sessões em que observávamos todas as atividades do período. Prosseguimos observando esses grupos no semestre seguinte, quando estavam na 1ª série do 1º grau e continuamos indo à escola por mais um semestre, quando dedicamo-nos a examinar materiais e documentos e a entrevistar alunos, mães e professores. Os dados utilizados neste estudo correspondem principalmente às observações feitas no 3º pré².

O registro dos dados foi feito por escrito, simultaneamente às observações e sem o apoio de protocolos ou categorias prévias. A observação se dirigia tanto para os aspectos estruturais (espaço, tempo, materiais, tipo de atividades propostas) como para os aspectos comportamentais, isto é, para as condutas da professora e para as dos alunos. Era um olhar ampliado, voltado para o entendimento das situações e das interações, com certa preferência para os pontos de conflito e de mal-estar, os quais informavam a respeito da adequação do meio escolar e iluminavam a discussão de nossa problemática.

Por meio de entrevistas com a coordenadora pedagógica, da presença a reuniões da equipe docente e do exame de documentos — além das observações — pudemos compor uma descrição do funcionamento e das características gerais da pré-escola. Para a descrição da vida cotidiana propriamente dita, isto é, das atividades mais freqüentes e da dinâmica das interações que dessas decorria, partimos dos registros originais, os quais foram alvo de inúmeras leituras. Dessas leituras emergiram categorias descritivas, que correspondiam aos diversos momentos da rotina semanal, a saber: entrada e saída da escola, permanência em sala de aula, recreio, aula de música e aula de educação física. Considerando os limites deste artigo e a problemática a ser discutida, restringimos a descrição ao período de sala de aula, fazendo uma rápida menção ao recreio.

Para a descrição do dia-a-dia no 3º estágio da pré-escola decidimos não fazer distinções entre as classes, nem entre as professoras, pois, no que se refere à questão colocada, não constatamos diferenças significativas entre os vários grupos. Ao contrário, em todos eles constatamos o traço central que dirigiu a análise, isto é, a atmosfera de conflito que dominava as interações entre professora e alunos. Assim, a descrição refere-se ao aspecto médio do cotidiano observado. É por isso que fazemos constante referência à "professora", no singular, como um personagem imaginário que reúne as características comuns entre as várias professoras.

APRESENTANDO A ESCOLA

Situada num bairro de classe média do município de São Paulo, a pré-escola observada pertence à rede pública de ensino. Além de três estágios no nível da educação infantil (de quatro a seis anos), o estabelecimento oferece o 1º grau completo e curso de magistério. Bem conceituada, a escola tem tradição em renovação pedagógica e é tida como exemplo de boa qualidade de ensino na rede estadual, apresentando baixos índices de evasão e repetência.

Tem uma clientela diversificada, composta por diferentes segmentos sociais, tais como filhos de profissionais liberais (dentistas, engenheiros, arquitetos, advogados), filhos de funcionários públicos e de empregados domésticos que trabalham no bairro, além de crianças egressas de um orfanato próximo.

A quase totalidade das crianças que terminam a pré-escola seguem o 1º grau na mesma escola. Apesar desta continuidade da clientela e de uma unidade administrativa, a pré-escola funcionava com relativa independência dos demais níveis de ensino³.

Na época em que foi feito nosso estudo, a pré-escola encontrava-se em pleno processo de reformulação de suas diretrizes pedagógicas, tentando superar a concepção preparatória vigente até dois anos antes e transformar uma prática pedagógica (decorrente desta visão) calcada na idéia de prontidão e de treino de habilidades consideradas pré-requisito para aprendizagens a serem feitas no 1º grau. Com essas mudanças a pré-escola passou a definir-se como um espaço pedagógico comprometido com a construção do conhecimento. Este percurso de reformulações dava-se em consonância com as diretrizes dos órgãos oficiais (São Paulo: SE/CENP, 1990) preocupadas

2 Embora não tenhamos utilizado (de forma sistemática) os dados coletados na 1ª série, o fato de ter acompanhado este universo possibilitou uma familiarização ainda maior com a escola e ofereceu um contraponto interessante para a compreensão do 3º pré.

3 Durante o período de observação assisti às três reuniões que agruparam os docentes da pré-escola e os das séries iniciais do 1º grau, buscando uma maior integração do trabalho realizado por cada uma dessas equipes.

elas também com a definição dos objetivos da educação pré-escolar.

Para a consolidação desta nova prática, havia dois momentos sistemáticos de discussão, os quais correspondiam a encontros quinzenais entre cada professor e a coordenadora pedagógica, e reuniões semanais entre toda a equipe docente da pré-escola. Essas últimas, na verdade as chamadas "hora-atividade", destinavam-se à discussão de problemas comuns ao grupo e ao estudo de questões teóricas. Era no construtivismo piagetiano que se buscavam os elementos para a reflexão teórica, com destaque para as idéias de Emilia Ferreiro sobre a construção da língua escrita.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO

A pré-escola funcionava em dois períodos de quatro horas (das 8 às 12 horas e das 13h30 às 17h30). Eram três estágios, organizados segundo a faixa etária dos alunos: 1º pré com crianças de quatro anos, 2º pré com crianças de cinco anos, 3º pré com crianças de seis anos, idades sempre completadas até 30 de junho. Havia cinco classes de 3º pré, duas de manhã e três à tarde. Cada classe tinha uma professora e um máximo de 26 alunos.

No momento do recreio, que durava uns cinqüenta minutos, reuniam-se no pátio as várias classes de um mesmo estágio. Devido a um escalonamento no uso do pátio, não se encontravam crianças de faixas etárias diferentes.

Duas vezes por semana as classes de 3º pré tinham aula de educação física e uma vez, de música. Essas aulas complementares eram dadas por professores especialistas, em locais específicos, tendo a duração de quarenta minutos. Os outros dois dias da semana eram chamados "maciços", quando as crianças ficavam o período todo sob a responsabilidade da professora de classe. Era portanto em sala de aula que permaneciam a maior parte da jornada escolar.

O 3º pré utilizava três das oito salas disponíveis para uso da pré-escola, as quais tinham características físicas muito semelhantes entre si. O componente que mais se destacava era o mobiliário. Basicamente composto de mesinhas de quatro lugares e cadeiras individuais (uma média de três por mesa), o mobiliário ocupava quase todo o espaço, deixando livre apenas uma pequena área junto à parede. Havia uns dois armários por sala, os quais ficavam encostados na parede e de portas fechadas.

Diferente das salas de 1º e 2º pré, as salas de 3º pré não tinham brinquedos ou outros objetos para o jogo de faz-de-conta, tampouco tinham momento previsto, em sala de aula, para esta atividade. Uma vez por semana as crianças podiam levar brinquedos de casa, os quais podiam ser usados somente durante o recreio.

Nas paredes, cartazes com o abecedário e plaquetas com o nome dos componentes do espaço

("parede", "mesa") compunham uma decoração que revelava a grande importância dada à alfabetização.

O parque externo, local em que era realizado o recreio, tinha características físicas muito diferentes das de sala de aula. Contando com alguns brinquedos de ferro tipo *play-ground* fixados sobre um grande tanque de areia, constituía-se numa área ampla e desimpedida, que não oferecia limites para o movimento livre.

FLASHES DE UM COTIDIANO

A chegada na sala de aula costumava ser um momento calmo, de acomodação ao espaço e à situação escolar. Depois de organizarem seu material, as crianças sentavam-se nas cadeiras, ou no chão, conforme a atividade.

Quando o dia começava com a "rodinha", atividade que visava proporcionar momentos de conversa entre o grupo, as crianças sentavam-se no chão, formando um círculo na área livre de mobiliário. Geralmente era a professora quem lançava o tema de conversa, simplesmente iniciando um assunto ou então lendo um livro ou notícia de jornal. A exibição de um objeto ou brinquedo trazido por alguém do grupo também podia servir como ponto de partida para a conversa.

Era a professora quem coordenava a participação das crianças na roda, garantindo sua organização e o espaço de fala de cada um. Nos dias em que não havia roda, sentavam-se diretamente nas cadeiras e esperavam a professora anunciar o que iriam fazer.

Todos os dias havia pelo menos uma lição de escrita, constância que não se repetia com os outros conteúdos. Essa assiduidade, somada à decoração do espaço das salas, confirmava a alfabetização como a principal preocupação pedagógica.

Segundo explicações fornecidas pelas professoras, as atividades eram propostas com a intenção de oferecer oportunidades para a criança construir, a partir de suas hipóteses, a língua escrita. Assim a solicitação de escrita costumava vir acompanhada da recomendação "cada um escreve do jeito que sabe", não sendo cobrado do aluno que escrevesse da forma convencional.

Conforme pudemos constatar pelas observações e pelo exame dos cadernos, os assuntos mais recorrentes das lições referiam-se à vivência concreta das crianças, distribuindo-se em temas do cotidiano mais individual de cada um — sua casa, seus brinquedos, sua família, seus amigos, seu fim-de-semana — e temas do universo partilhado na escola, como situações vividas pelo grupo, os colegas, as pessoas que trabalham na escola. A escrita dos nomes dos componentes do grupo, usados como palavras-chave no processo de alfabetização, era proposta recorrente.

Havia, em menor quantidade, lições sobre temas da atualidade (eleições, horário de verão, copa do mundo), datas cívicas (dia do índio, dia do folclore) e

outros assuntos extraídos de um universo cultural mais distanciado, como por exemplo a história dos romanos, povo cujo sistema de numeração iriam estudar no ano seguinte.

Caça-palavras, jogo de forca e palavras-cruzadas ocupavam lugar de destaque no repertório de atividades voltadas para a alfabetização. Mesmo que não se tratasse de uma atividade socialmente reconhecida como brincadeira, o apelo ao lúdico era muito comum nas lições de escrita. Outra característica é que, em boa parte destas, a escrita aparecia associada ao desenho, em propostas como: "escreva e desenhe o que você fez no fim-de-semana", "escreva e desenhe o trecho que você mais gostou da história". Elemento de ilustração, o desenho funcionava como auxiliar na compreensão da palavra escrita.

Assim, embora a alfabetização fosse o objetivo principal das atividades, nas tarefas aparecia como que "camuflada" pela presença constante do desenho, pelo pretexto de fazer uma brincadeira e pela necessidade de registrar vivências concretas ("escrever para não esquecer").

Do ponto de vista da postura, as atividades propostas em sala de aula exigiam que as crianças permanecessem sentadas e com a atenção concentrada no foco indicado pela professora, numa dinâmica muito semelhante à normalmente utilizada no 1º grau. Bastava que a professora anunciasse uma lição para que os alunos soubessem que deviam "ficar sentados" e "prestar atenção" — o que não significa que fosse isso o que de fato ocorresse.

Do conjunto de observações feitas, presenciei um único dia em que se propôs uma atividade em que o movimento era parte principal da consigna — foi num dia em que deviam brincar de "estátua" e de imitar animais. Fora isso, a contenção motora era a regra, sendo na posição sentada que deviam se manter a maior parte do tempo.

A permissão do movimento limitava-se a deslocamentos operacionais. Isto é, era permitido que se saísse do lugar para atividades como mostrar a lição para a professora, esclarecer dúvidas, guardar ou distribuir material, recolher a tarefa dos colegas. Em qualquer outra situação o movimento era visto e tratado como transgressão, como atividade perturbadora.

A pouca diversidade postural contida nas propostas fazia com que houvesse a necessidade constante de coação e controle da professora para a manutenção da postura exigida. Aliada ao limite concreto oferecido pelo espaço da sala de aula, esta exigência resultava na imposição de um único ritmo de trabalho para todas as crianças, que deviam estar fazendo sempre o mesmo tipo de atividade, ao mesmo tempo.

Repreensões e exortações verbais eram o recurso mais utilizado para inibir atitudes vistas como perturbadoras. Frases como "cada um no seu lugar", "chega de brincadeira e mais trabalho", "senta e sossega", "agora é hora de arrumar a classe e não de fazer correria" são exemplos de um repertório insistentemente repetido. As ameaças eram outro recurso

recorrente, como ilustra a frase a seguir: "quem não escutar o que cada um escreveu na lição não vai brincar no recreio, vai ficar na classe".

Das aulas observadas, não encontrei nenhuma em que, do ponto de vista do grupo como um todo, as solicitações posturais fossem totalmente atendidas. Mesmo em aulas cuja dinâmica me pareceram calmas, o que se observava não era um grupo de alunos permanentemente sentados e atentos à tarefa, havia sempre os que mudavam constantemente de posição na cadeira, levantavam-se do lugar, andavam pela sala, conversavam com colegas ou simplesmente desviavam a atenção do foco solicitado.

A dificuldade em manter a imobilidade e a concentração intensificava-se após o término da tarefa. A tendência era de se entregarem a atividades de expansão motora e que permitissem atenção distribuída (ficar de pé, andar pela classe, correr, brincar de luta, conversar com os colegas), numa compensação ao momento anterior de concentração sedentária.

Observei ainda que, na ausência da professora, a tendência do grupo era abandonar a atividade que estavam fazendo sob o comando desta, gerando uma atmosfera mais agitada, num movimento que parecia de decompressão. Nem era preciso que a ausência fosse efetiva para que a dinâmica se alterasse, bastava que a professora não estivesse controlando a classe toda, como nos momentos em que recebia alguém à porta ou em situações de atendimento individual.

Apesar da coerção permanente, eram freqüentes as condutas que fugiam ao controle da professora: lutas corporais entre crianças, correrias pela sala, gritos, brigas. Essas situações terminavam, quase sempre, em conflitos entre os alunos e principalmente entre esses e a professora. A elevada incidência desses conflitos gerava uma atmosfera tensa e desagradável, que dava a idéia de um permanente combate.

No recreio também eram freqüentes as situações de combate, com a diferença de que dessas a professora quase não participava. Essas situações correspondiam aos arremessos de areia e pedra a que se entregavam algumas crianças, mas que acabavam atingindo o grupo como um todo. De acordo com a intensidade dos ataques, nos quais ficava evidente o componente de impulsividade motora, a atmosfera era de tensão e de perigo efetivo, pois havia o risco concreto de alguém se machucar.

A dinâmica global que se instalava no recreio era muito diversa da observada em sala de aula, já que as crianças entregavam-se a atividades espontâneas e de expansão motora: faziam construções na areia, brincavam de faz-de-conta, exploravam os brinquedos, corriam pelo espaço, conversavam. Era um momento de predominância do lúdico e do movimento livre, em atividades raramente dirigidas pelas professoras.

Contudo, a despeito das características completamente diferentes desse momento, nele também se fazia presente a atmosfera de tensão que tanto chamou

nossa atenção em sala de aula, o que faz do recreio um contraponto interessante para se compreender os conflitos em sala de aula.

INTERAÇÕES CONFLITUAIS: O FOCO DA ANÁLISE DO COTIDIANO

O fio condutor para a análise do cotidiano do 3º pré foi a identificação dos fatores responsáveis pelos numerosos conflitos entre alunos e professora. A elevada incidência de dinâmicas turbulentas e agitadas, nas quais predominavam, por parte dos primeiros, condutas de dispersão e de impulsividade motora e, por parte da segunda, advertências e exortações verbais, configurava uma atmosfera tensa e de descontrolo de intenções.

Ao contrário dos conflitos considerados *dinamogênicos* pela concepção walloniana, como os resultados do necessário exercício da atitude de oposição, os que constatamos no cotidiano do 3º pré consistiam em dinâmicas estereotipadas, mecânicas e repetitivas. Ineficientes, só consumiam energia, desgastando a professora e os alunos. Por causa do desperdício de energia provocado por essas situações, propomos chamá-las de conflitos *entrópicos*, ou *catabólicos*⁴.

Consideramos que, independentemente de seu valor funcional, a reflexão sobre essas dinâmicas apresenta-se como uma excelente oportunidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica. Em nosso estudo, a análise dos fatores responsáveis por essas interações conflituais, feita à luz do referencial teórico adotado e levando em conta a complexidade das situações pedagógicas, aponta inadequações da escola perante as possibilidades e necessidades da criança. Essas inadequações situam-se em vários planos, tais como nas demandas posturais que acompanham as tarefas escolares, na dinâmica de condução e forma de apresentação das atividades, na organização do espaço e nos conteúdos de ensino. Visto que era o movimento o tema principal dos conflitos, é pelo plano das solicitações posturais que iniciamos a análise do cotidiano observado.

IMOBILIDADE E ATENÇÃO: SINCRETISMO DAS SOLICITAÇÕES POSTURAIS

Wallon chama atenção para o fato de que, antigamente, a idade de sete anos marcava o início da atividade produtiva da criança, assim como o da atividade escolar em diferentes culturas.

Esta coincidência entre as idades não é casual, mas deve-se a modificações que ocorrem no desenvolvimento infantil. Por volta dos seis, sete anos, torna-se mais fácil subtrair a criança de suas ocupações espontâneas e fazê-la seguir outras, o que facilita o acompanhamento das disciplinas da escola. Os motivos da ação destacam-se do imediato e do concreto, diminuindo a dependência que esta têm de situações

atuais. Inicia-se o processo de consolidação do que Wallon chamou de *disciplinas mentais* (1968).

Adquirindo maior controle sobre o foco de sua percepção e sobre o sentido de sua ação motora, a criança torna-se capaz de sustentar voluntariamente sua atenção e de manter-se deliberadamente numa mesma posição; suas ações ingressam progressivamente no terreno do voluntário.

Todavia, esta é uma conquista lenta e difícil, que depende da maturação fisiológica e da aprendizagem. Ela depende dos centros de inibição e discriminação situados no córtex frontal, última região do cérebro a amadurecer, e da aprendizagem no sentido de aquisição de conhecimento e desenvolvimento da linguagem. Como função em vias de construção, a autodisciplina mental está sujeita a intermitências, labilidades. Este parece ser o caso dos alunos do 3º pré, cuja atividade era ainda muito sujeita à instabilidade.

As exigências posturais feitas pela professora pareciam ignorar as características do processo de consolidação das disciplinas mentais, exigindo da criança um grau de estabilidade e de controle do comportamento superior às possibilidades da idade. Além disso, baseavam-se em noções sincréticas acerca das relações entre atenção, aprendizagem e postura corporal.

Num exame das repreensões dirigidas aos alunos "desatentos", constatamos que à atenção atribuíam-se a responsabilidade pelo entendimento da proposta, pela correta realização da tarefa, enfim pela aprendizagem. A fala de uma professora que adverte um aluno por não ter feito corretamente a tarefa ilustra esta idéia: "Sabe por que você fez assim? [usou o verde em vez do azul para colorir uma dada ilustração] Porque enquanto eu explicava você olhava a régua, o estojó, não prestou atenção".

As exortações tomavam a atenção por um pré-requisito para a aprendizagem, sem levar em conta o fato de que a atenção é também resultado da aprendizagem. Afinal, sendo uma atividade voluntária, a atenção depende do controle cortical, o qual depende, por sua vez, do fortalecimento do processo ideativo resultante da aprendizagem. Isto é, a possibilidade de prestar atenção se desenvolve ao mesmo tempo que o processo de aquisição de conhecimento, não podendo ser, esta atitude, tratada simplesmente como condição prévia, mas sim como objetivo da ação pedagógica. Uma perspectiva dialética, tal como a walloniana, é especialmente fecunda para compreender essa relação de interdependência.

Nossa análise sugere ainda que as solicitações posturais baseavam-se na idéia de que a atenção só é possível em posição estática, com a criança sentada e com o olhar voltado para o foco proposto pela professora. Qualquer desvio de olhar ou movimento com as mãos era interpretado como desatenção (como no

4 Wallon (1968) utiliza a denominação "catabólico", em oposição a "anabólico", para designar o ritmo de alternância presente na evolução psicológica da criança.

exemplo acima do menino que olhou o estojo e a régua durante uma explicação), podendo ocasionar uma repreensão.

Esta idéia da atenção ligada à manutenção de uma determinada atitude corporal é correta na medida em que identifica uma relação entre postura e atenção — uma das particularidades da abordagem walloniana é a importância que atribui às condições tônico-posturais da atenção —, mas engana-se ao definir que a atenção é compatível com uma única posição corporal.

Do cotidiano observado, destacaram-se situações nas quais os alunos realizavam, de maneira eficaz e atenta, uma dada atividade sem permanecer sentados o tempo todo. Foi o caso de um dia em que faziam uma tarefa na qual uma das etapas era o recorte. Observamos que várias crianças, no momento de recortar, levantavam-se da cadeira (permanecendo no lugar) e, depois de terminar o recorte, voltavam a sentar-se. Essa e outras cenas mostram que há compatibilidade entre atenção e muitas outras posturas.

As célebres aulas peripatéticas de Aristóteles, nas quais caminhavam mestre e discípulos, sugerem que a reflexão e o raciocínio se beneficiariam da cadência da marcha. Tivemos a oportunidade de experimentar, como professora, uma aula “peripatética” com alunos de 1ª série. A tarefa era escrever, sobre uma folha representando a planta arquitetônica da escola, o nome de cada um dos cômodos. Cada um com sua prancheta, percorremos o espaço da escola, parando em cada cômodo para escrever seu nome sobre a planta. A empolgação foi notável: mesmo os alunos que, em sala de aula, apresentavam resistência a escrever na posição sentada, realizaram a tarefa com muita eficiência e empenho.

A escrita é uma atividade sempre relacionada à posição sentada, mas parece possível de ser executada em outras posições, como ilustrou o relato acima. Ajuriaguerra (1988) estudou minuciosamente os componentes posturais da escrita e identificou a necessidade de o sujeito, estando em posição sentada, contar com três apoios. Contudo, para aqueles que apresentam dificuldades na manutenção desta posição, sugere a escrita em pé, como estágio anterior e preparatório para a escrita em posição sentada.

A leitura também parece não depender da posição sentada — por que não ler de pé ou caminhando, a exemplo dos monges medievais?

Esses exemplos ilustram a idéia walloniana segundo a qual é a estabilidade postural que conta para a atenção e não a adoção estática de uma única posição-modelo. Wallon (1968) faz críticas às concepções que definem atenção como um poder uniforme e global. Prefere definir atenção como a capacidade de o sujeito organizar sua ação visando atingir objetivos definidos por si mesmo, o que corresponde, no âmbito postural, à capacidade de adotar a posição mais apropriada a cada objetivo. Às vezes, é justamente a mudança de posição que possibilita a manutenção da atenção.

Em nossa análise identificamos também que a imposição dessa “pobreza postural” repousa ainda sobre outro tipo de sincretismo, que é a indiferenciação entre os diversos tipos do movimento. A despeito da multiplicidade dos papéis que o ato motor desempenha na atividade global da criança, qualquer ato que escapasse à postura exigida era considerado como transgressão e como potencialmente turbulento, como se houvesse somente duas alternativas possíveis: imobilidade ou impulsividade.

A resposta que uma professora deu a um aluno que lhe pediu ajuda depois de ter se desentendido com um colega serve para ilustrar esta idéia: “Quem te falou para você mudar de lugar? Se você continuasse sentado nada disso teria acontecido! Você só se mete em confusão: não é para sair do lugar!”. A imobilidade era vista como garantia de eficiência e o movimento (com ou sem deslocamento do corpo no espaço), gerador de confusão.

Se retomamos alguns dos significados que o movimento (Wallon, 1968) adquire no decorrer do desenvolvimento, vemos que somente a impulsividade encaixa-se neste prognóstico. Manifestação motora das mais primitivas, a impulsividade resulta de falta de controle do sujeito sobre ativações internas e corresponde a descargas motoras desajustadas das circunstâncias exteriores. Fora do controle voluntário, ela tem a tendência de se propagar entre as pessoas próximas, provocando uma atmosfera de agitação e de turbulência.

Nas crianças de seis, sete anos, a incidência de impulsividade é mais reduzida, mas ainda aparece como resultado de estados emocionais intensos, de cansaço, ou simplesmente do relaxamento das funções de inibição, ainda não bem consolidadas. No cotidiano observado, a elevada incidência de impulsividade revela desajustes do meio escolar diante das possibilidades psicomotoras infantis. Traduzida nas freqüentes correrias pela sala, gritos e brigas, provocava dinâmicas turbulentas e efetivamente perigosas, já que fora do controle da professora e também dos próprios alunos. Tendo em vista esse risco potencial, compreendemos o esforço de contenção exercido pela professora, embora discutamos sua adequação e eficiência.

Afinal, havia toda uma mobilidade que não se enquadrava nesta categoria de impulsividade. Tratava-se de movimentos expressivos ou instrumentais com objetivo diferente dos propostos pela professora, que embora pudessem estar bem integrados à situação eram tratados indistintamente como transgressivos.

Devemos lembrar que, segundo a concepção walloniana, na idade pré-escolar, o caráter expressivo da motricidade ainda se mostra preponderante. Os gestos não se subordinam completamente ao uso próprio dos objetos: tomando-os como pretexto para a expressão subjetiva e para o jogo simbólico, subvertem sua finalidade original. Observamos várias cenas que ilustram esta preponderância do caráter expressivo da motricidade: um menino que usa a régua para cutucar o bumbum do colega; três crianças que, com um tubo

de cola na mão, simulam um duelo de espadas; dois guris que movimentam a folha da tarefa que acabaram de receber da professora como se fosse um avião: "Olha, meu avião quer voar!".

Graças a seu teor expressivo, jogos gestuais ou mesmo lutas corporais podem ser pretexto para o contato físico, o tato, representando um importante meio de trocas afetivas (Abecassis, 1986). O transbordamento gestual que costuma acompanhar estados de euforia, como os pulos que deu um garoto que descobriu a resposta certa a uma pergunta feita pela professora, ilustra o papel do movimento na expressão das emoções.

Além disso, a motricidade desempenha um papel fundamental no processo mental, constituindo-se num importante suporte para a expressão do pensamento — os gestos, as mudanças de postura apóiam a expressão de idéias. Nesse sentido, impedir a criança de se mexer pode significar impedi-la de pensar.

Diferente da impulsividade, essas outras dimensões do movimento não requerem, obrigatoriamente, contenção. Ao contrário, é preciso dar à criança a possibilidade de exprimir-se por seu corpo, necessidade fundamental nesta idade e, por que não dizer, em qualquer idade.

Quanto à impulsividade, parece-nos que o melhor procedimento é o de tentar evitar sua manifestação, em vez de tentar contê-la depois de ter se instalado. Acreditamos que a diminuição da solicitação de contenção motora — resultado do enriquecimento do repertório postural e de uma maior tolerância com relação à gestualidade espontânea — é uma modificação que provavelmente propiciaria a redução da impulsividade e turbulência motora, em conseqüência uma dinâmica de interações de melhor qualidade.

IMPULSIVIDADE: ENTRE O CONTROLE DA PROFESSORA E O COMANDO DO ESPAÇO

As atividades realizadas em sala de aula eram fortemente dirigidas pela professora: era ela quem definia a lição e seu tema, os materiais, as posturas. Havia sempre uma única tarefa para todas as crianças, que deviam se ocupar com a mesma coisa, ao mesmo tempo. Durante o recreio, o que se verificava era exatamente o oposto: não havia sugestões de atividades, a professora não intervinha no curso das atividades espontâneas.

Entre esses dois extremos não havia situações intermediárias nas quais as crianças pudessem exercer o controle de sua própria atividade contando com o auxílio de um elemento exterior. E este exercício é, no entanto, condição essencial para o desenvolvimento da autonomia, sua ausência levando a pessoas que não conseguem dominar, por si mesmas, sua atividade: na falta de um rígido controle exterior, não conseguem manter um autocontrole sobre a própria ação, caindo em impulsividade.

Era isto que ocorria em sala de aula, nos momentos em que a professora estava ausente, ou mesmo quando presente, não exercia o controle direto sobre o conjunto do grupo. Nesses momentos, a dinâmica se alterava completamente: as crianças abandonavam o que faziam sob as vistas da professora e entregavam-se a atividades de expansão motora, em geral de aspecto impulsivo.

Os turbulentos e arriscados combates de pedras e areia tão comuns no recreio também ilustram essa dificuldade em agir organizadamente na ausência de controle exterior. Atitudes descontroladas, esses combates pareciam responder a uma primitiva necessidade de descarga motora, não contando com nenhum tipo de organização por parte dos sujeitos envolvidos. A maior amplitude do espaço do pátio e a falta de expectativa quanto ao desempenho pedagógico das crianças fazia com que a agitação motora verificada no recreio não contasse com a mesma repressão de que era vítima em sala de aula, razão pela qual no recreio os conflitos entre professora e alunos eram bem menos freqüentes.

Além das conseqüências resultantes dessa dicotomia que regulava a direção das atividades por parte da professora, identificamos a organização do espaço como um outro fator que contribuía para a incidência de dinâmicas turbulentas e para a manifestação de impulsividade motora.

Sendo um continente para o movimento, o espaço oferece-lhe o terreno e os temas para sua realização. Como a tendência da evolução da motricidade é o progressivo ajuste dos gestos aos objetos exteriores, a possibilidade de o espaço sugerir os temas para a atividade infantil aumenta com a idade. Assim, conforme suas características, pode auxiliar na organização da dinâmica do grupo ou contribuir para a sua desagregação.

Na pré-escola que observamos, a organização das salas de aula não levava em conta a influência do espaço sobre a dinâmica de interações. Não havia nenhum objeto ou material que sugerisse algum tema ou que pudesse servir como organizador da atividade das crianças. A professora assumia integralmente a direção das atividades sem considerar que o espaço poderia dividir com ela essa função organizadora. Mas o fato de não levar em conta essa influência não a anulava. Ela se fazia presente principalmente nos momentos em que se flexibilizava o controle da professora sobre o grupo: não sugerindo nenhum tema à atividade das crianças, o espaço favorecia a incidência de impulsividade.

No nosso entender, apropriar-se da influência do espaço sobre a dinâmica das interações significa concebê-lo como organizador da atividade do grupo, visando o favorecimento da atividade autônoma de seus elementos. Ocupar a sala com objetos que funcionem como sugestão para a atividade instrumental ou expressiva nos parece o ponto principal. Livros, brinquedos, folhas de papel, instrumentos gráficos, jogos de regra, jogos de construção ou até mesmo cartazes com o registro de situações vividas ou temas

estudados pelo grupo são algumas possibilidades. O resultado esperado é que, na ausência de condução direta da professora, as crianças peguem algum desses objetos como objetivo de sua ação, evitando a impulsividade. Entre o controle total e a ausência de direção por parte da professora, pode situar-se a regência exercida pelo espaço e seus objetos, parâmetro exterior que auxilia o controle autônomo do comportamento.

O fato de a sala de aula ser toda ela ocupada pelo mobiliário deve também ser mencionado. Qualquer deslocamento ou mudança de posição corria o sério risco de ser efetivamente perturbador, atrapalhando aqueles que realizavam a tarefa proposta. A disposição do espaço não previa a realização simultânea de atividades diferenciadas.

Mais do que uma particularidade da pré-escola observada, o impedimento desta diversificação de atividades (com a imposição de uma única ocupação para todos) corresponde a um esquema de aula normalmente utilizado na escola de 1º grau. A importação deste esquema para a pré-escola também não é nova nem original, sendo prática comum já nas escolas maternas do começo do século (Kishimoto, 1988).

Não obstante sua banalidade, consideramos que a transformação desta prática é uma medida fundamental para melhorar a dinâmica de interações e contribuir para o desenvolvimento da autonomia. Propiciar situações em que os alunos têm o direito de escolher sua ocupação é o ponto-chave desta medida. Supomos que a possibilidade de optar — a partir de alternativas dadas diretamente pela professora ou sugeridas pelos objetos e materiais disponíveis no espaço — levaria a uma dinâmica mais diversificada e rica do ponto de vista postural e consistiria num precioso exercício de autonomia.

Esta reflexão nos sugere que, para a redução dos conflitos, não bastaria reduzir a solicitação de imobilidade, nem enxergar o movimento com um olhar mais sensível e tolerante, seria preciso modificar a organização da sala de aula e a dinâmica de condução das atividades.

Para abordar a questão de forma mais completa seria necessário refletir também sobre a melhor forma de usar o tempo. Parece-nos que, na escola observada, era demasiadamente longa a duração de cada atividade: atividades mais curtas em períodos mais curtos poderiam se ajustar melhor às possibilidades da idade. E para construir uma seqüência de atividades mais equilibrada, parece-nos interessante a idéia de alternar atividades segundo a dinâmica de condução, as posturas exigidas e os espaços ocupados, de modo a construir uma rotina diária mais equilibrada.

OS TEMAS E A APRESENTAÇÃO DAS TAREFAS

A motivação das crianças para realizar as tarefas depende, em grande parte, do interesse que têm pelos temas das atividades propostas. Segundo Wallon

(1975. p.370) “a grande dificuldade e o paradoxo do ensino é ter de desviar a criança de sua experiência imediata e espontânea para a interessar por aquilo que não se relaciona diretamente com as suas necessidades ou desejos atuais”.

Se a tarefa interessa à criança, a sustentação de sua atividade torna-se mais fácil, já que dissolve-se a distância entre o objetivo imposto e sua motivação espontânea: a criança assume como seu o objetivo vindo do exterior.

Pelos princípios de alternância e de predominância funcionais, a teoria walloniana explica que o interesse da criança muda de direção a cada estágio do desenvolvimento.

As diferentes idades nas quais se pode decompor a evolução psicológica da criança foram opostas como fases com orientação alternadamente centrípeta e centrífuga, voltada para a edificação cada vez mais alargada do próprio sujeito ou para o estabelecimento de suas relações com o exterior, para a diferenciação funcional ou para a adaptação objetiva. (Wallon, 1968. p.95)

Nas fases com orientação centrípeta, o interesse da criança se volta para o eu, para os assuntos subjetivos; nas fases com orientação centrífuga, ele se volta para as coisas, para a conquista do mundo exterior.

Pelo sistema de estágios proposto pela psicogenética walloniana, os seis anos correspondem a um momento de transição: entre o estágio personalista, iniciado por volta dos três anos, e o estágio categorial, que vai aproximadamente até os onze anos.

A tarefa central do *estágio personalista*, que tem como marco inicial a crise de oposição do terceiro ano, é a formação do *eu*, o qual, até então, encontra-se num estado de sincretismo e indiferenciação. A vivência deste processo, que se dá nas interações sociais, volta o interesse da criança para as pessoas, definindo a predominância de relações afetivas com o meio e a necessidade de expressão da subjetividade.

A consolidação da função simbólica e a diferenciação do *eu* realizadas nesse estágio possibilitam ao estágio seguinte a realização de importantes avanços no plano da inteligência, na direção de uma compreensão cada vez mais objetiva do real. O *estágio categorial* configura-se como uma etapa em que o interesse se desvia do universo subjetivo e se volta para o universo exterior, é um período marcado pelo desejo de conhecer e de conquistar o mundo exterior. O gosto da criança pelas coisas aumenta proporcionalmente à sua capacidade de compreendê-las, manipulá-las, transformá-las. A interação com o conhecimento objetivo é absolutamente necessária para a diminuição do sincretismo que, no estágio personalista, caracteriza a inteligência.

Conforme descrevemos anteriormente, a maior parte das tarefas propostas em sala de aula tratava de temas ligados à vivência concreta, ao universo pró-

ximo: a casa, a família, o fim-de-semana, os colegas e as situações vividas na escola. Fazendo parte da realidade das crianças, esses temas deveriam ser capazes de despertar o interesse das mesmas, preocupação presente nas diretrizes pedagógicas da pré-escola.

Todavia, não foi isso que nos sugeriu a observação das reações dos alunos, no geral pouco motivados diante desse tipo de assunto. Mostravam-se mais envolvidos com tarefas que propunham temas muitas vezes distantes de sua vivência imediata, parte de um universo cultural mais amplo, como ilustra o entusiasmo que manifestavam em conhecer a história do povo romano.

Esta observação contraria a idéia comumente aceita de que conhecimento significativo é aquele que pertence à realidade próxima à criança. Com base na concepção walloniana poderíamos dizer que isto é verdadeiro nas etapas da psicogênese voltadas para a construção do eu, mas naquelas em que a tarefa central é a construção do real, mais significativos seriam os conhecimentos referentes ao mundo objetivo, a um universo cultural mais amplo.

Considerando a etapa de transição em que se encontram no 3º pré, admitimos que descobrir qual é a orientação predominante do interesse das crianças é um complexo desafio, sendo de fato difícil estabelecer um "cardápio temático" adequado. De qualquer modo, a justa medida só pode ser obtida em cada contexto particular, mediante a observação das reações e das atitudes das crianças.

Não obstante a sutileza do desafio, podemos extrair uma útil ferramenta para o planejamento das atividades pedagógicas da noção walloniana concernente às alternâncias presentes na evolução do interesse da criança. Trata-se da possibilidade de que qualquer assunto seja abordado colocando a preponderância sobre seu aspecto objetivo ou subjetivo (Dantas, Prado, 1994).

Por exemplo, é possível estudar os animais de uma maneira mais subjetiva, partindo, por exemplo, dos bichos de estimação que cada um tem em sua casa (experiência concreta dos alunos), ou de uma maneira mais objetiva, abordando as qualidades físicas das diversas espécies animais e suas possíveis categorizações. Seguindo esse raciocínio, parece-nos que o procedimento de aceitação e valorização da escrita espontânea, presente na escola e expresso na exortação "cada um escreve do seu jeito", representa uma forma acertada de amparar a manifestação da subjetividade nessa fase inicial do percurso de compreensão da linguagem escrita.

Se prosseguimos na análise das tarefas propostas, vemos que os desacertos decorrem não só do repertório temático, mas também da maneira como eram apresentadas as tarefas.

O fato de boa parte ser proposta como sendo um jogo ou uma brincadeira não deixava claro o objetivo da alfabetização, gerando ambigüidades que, a nosso ver, dificultavam o envolvimento das crianças na rea-

lização das mesmas. Afinal, ao serem convidadas a fazer uma brincadeira, deparavam-se com situações nada lúdicas, pois fortemente sistematizadas e rigidamente conduzidas, em que não havia espaço para manifestações espontâneas.

Se definimos como lúdica toda atividade que é movida por motivações espontâneas e que se exerce por si mesma, livre de objetivos exteriores a ela (Walton, 1975), constatamos que o recreio era o único momento no qual havia espaço efetivo para o lúdico. Vale lembrar o fato de as salas de aula do 3º pré não possuírem brinquedos para o jogo simbólico, material que era disponível nas salas de 1º e 2º pré.

Além de refletirem confusões quanto ao significado do conceito de jogo, essas incoerências encobriam indefinições quanto ao papel pedagógico da pré-escola. Era como se a evocação do lúdico representasse um fator diferencial em relação à prática da 1ª série, em que as atividades de escrita eram apresentadas diretamente como "lições para aprender a ler e a escrever", assegurando assim uma identidade pedagógica própria à pré-escola e dando-lhe consistência na sua recusa de um papel preparatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca dos fatores responsáveis pela atmosfera de tensão e conflitos que caracterizava as interações entre professora e alunos na pré-escola pesquisada levou à identificação de inadequações em diversos planos do meio escolar. Com base na psicogenética walloniana destacamos os seguintes fatores:

- rigidez das solicitações posturais e do tratamento dado às diversas manifestações do movimento;
- excessiva centralização das atividades nas mãos da professora;
- ausência de um espaço que permitisse uma diversidade postural e que funcionasse como organizador do comportamento;
- desencontro entre a predominância de temas ligados a um universo subjetivo e a direção objetiva que adquiria o interesse das crianças;

Embora o objetivo inicial desta pesquisa se restringisse ao âmbito descritivo e analítico, de sua realização resultam sugestões concretas para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Se nossa análise for procedente, podemos supor que a intervenção sobre os fatores apontados levaria a uma redução das dinâmicas turbulentas e da atmosfera de conflitos. Assim sugerimos que, mediante o enriquecimento do repertório postural associado às atividades e com a flexibilização do tratamento dado às manifestações espontâneas, rompa-se com a "ditadura postural" imposta aos alunos. Em outras palavras, o que sugerimos é que se resgate a dimensão psicomotora da atividade infantil, numa perspectiva que leve em conta sua vertente expressiva, simbólica instrumental, superando

portanto a concepção de “treino de habilidades básicas” por tanto tempo dominante na educação infantil.

Propomos ainda a implantação de mudanças na forma de preencher e organizar o espaço, de ocupar o tempo, e de conduzir as atividades, de modo a oferecer um contexto organizador da ação autônoma. Por fim sugerimos uma reformulação do repertório temático das tarefas, com uma ampliação do acesso ao acervo de conhecimentos produzidos pela cultura.

Com essas sugestões não pretendemos construir uma “nova” proposta metodológica para a pré-escola, o que seria uma compreensão distorcida de um estudo como o nosso. Decorrentes da análise de um universo particular, tais sugestões deveriam mesmo ser alvo de verificação empírica, o que por si só ensinaria muitas outras pesquisas.

No entanto, vale a pena comentar que, mesmo se pretendendo restrita ao universo pesquisado, tanto a análise feita quanto as sugestões dela decorrentes parecem ter eco em outros universos. E não podia ser diferente; afinal, apesar de suas particularidades, a pré-escola estudada insere-se num contexto educacional e social mais amplo com o qual partilha objetivos, concepções e tradições.

Nas oportunidades que temos tido de discussão sobre os resultados deste estudo junto a professores das redes públicas de ensino⁵, reunidos em situações de formação em serviço, constatamos que, em diferentes graus, identificam-se com a problemática apontada, o que equivale a dizer que a atmosfera de tensão e conflitos alvo de nossa análise lhes é, de alguma forma, familiar. Além disso, os educadores com quem discutimos costumam demonstrar muito interesse pela análise e sugestões propostas, revelando que ainda não haviam pensado a questão pela perspectiva apresentada.

O diálogo estabelecido com professores nos leva a defender a necessidade de se incluir, nos espaços de formação profissional ou de reflexão sobre a prática pedagógica, a discussão sobre as dinâmicas interativas que se estabelecem em sala de aula, isto é, sobre a qualidade das interações⁶. Diante desta questão, mais do que fórmulas específicas ou receitas para lidar com as situações de conflito, o que nos parece generalizável como sugestão é a atitude a tomar

diante das mesmas. Que o professor admita a existência dos conflitos e os enfrente, buscando refletir sobre suas causas e fatores componentes é o primeiro passo para lidar melhor com eles e para consolidar uma atitude profissional crítica, de observação e avaliação permanente. No contínuo exercício de reflexão sobre sua prática, o professor — de preferência com a ajuda de algum parceiro de trabalho, coordenador ou supervisor, que tenha uma visão mais distanciada — deve procurar perceber como suas próprias condutas e reações participam dos conflitos, se contribuem para solucioná-los ou se são ineficientes.

Com base nessa reflexão, pode ser útil diferenciar, dentre as situações de conflitos, aquelas que são dinâmogênicas e potencialmente capazes de levar a saltos qualitativos, daquelas que são estereotipadas, mecânicas e só produzem desgaste e desperdício de energia. Mantendo esta atitude de abertura e buscando o auxílio de conhecimentos teóricos, o professor pode introduzir, na sua prática, modificações visando à diminuição do desgaste. Da redução da tensão nas interações espera-se um *processo* pedagógico de melhor qualidade, o que provavelmente leva a *resultados* de qualidade igualmente superior.

Dessa sugestão no plano da prática pedagógica e da formação do educador decorre uma demanda teórica importante, que é um aprofundamento da noção de conflito. Tendo se esboçado na análise de um cotidiano escolar específico, a diferenciação entre o que chamamos conflitos “dinâmogênicos” e “entrópicos” é ainda precária. Seu avanço depende de uma interlocução teórica mais diversificada, de um diálogo renovado com a teoria que serviu de referencial — para ver se oferece outras pistas —, assim como de novos dados empíricos em que uma categorização mais sistemática dos componentes das situações de conflito leve a uma definição mais fina e diferenciada deste conceito. Abre-se aí um campo abrangente e instigante de pesquisas.

5 Aí se incluem os professores da escola pesquisada, com os quais fiz algumas reuniões visando dar um “retorno” sobre a pesquisa.

6 Ainda vaga, a noção de “qualidade das interações” demanda aprofundamento teórico e empírico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABECASSIS, J. Les communications posturales à l'école maternelle. *Enfance*, n.2-3, 1986.
- AJURIAGUERRA, J. et al. *A Escrita infantil: evolução e dificuldades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- AZANHA, J. M. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- DANTAS, H. *A Infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon*. São Paulo: Manole, 1990.
- DANTAS, H., PRADO, E. C. Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola? In: AZEVEDO, M. A., MARQUES, M. L. (orgs.). *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.

- GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento humano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- KISHIMOTO, T. *A Pré-escola em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1988.
- LUDKE, M., ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para a educação pré-escolar*. São Paulo: SE/CENP, 1990.
- WALLON, H. As Causas psicofisiológicas da desatenção na criança. *Bulletin de la Société Française de Pédagogie*. Re-

ditado in: *Psicologia e educação da infância*: antologia. Lisboa: Estampa, 1975. p.367-78.

_____. *L'Évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin, 1968.

_____. O Papel do outro na consciência do eu. *Journal Egyptien de Psychologie*, v.2, n.1. Reeditado in: NADEL-BRULFERT, N., WEREBE, J. M. (orgs.). *Henri Wallon*: antologia. São Paulo: Ática, 1986.

_____. A Importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. *Enfance*. Reeditado in: *Psicologia e*

educação da infância: antologia. Lisboa: Estampa, 1975. p.75-82.

_____. Os Meios, os grupos e a psicogênese da criança. *Paris: Cahiers Sociologiques*. Reeditado in: *Psicologia e educação da infância*: antologia. Lisboa: Estampa, 1975. p.163-80.

_____. *Origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. Disciplinas e perturbações do caráter. *Bulletin de la Société Française*. Reeditado in: *Psicologia e educação da infância*: antologia. Lisboa: Estampa, 1975. p.379-85.
