

Linguagens geradoras: um critério e uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil

Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Resumo:

Como descobrir os conteúdos programáticos mais significativos às crianças, na escola de educação infantil? A resposta que apresento neste trabalho é: através das *linguagens geradoras*, ou seja, através do diálogo entre professor e aluno, entendidos como *sujeitos-leitores e objeto-linguagem* um do outro. *Linguagens geradoras* é um jeito de ler, é uma estratégia de rastreamento e articulação, do professor, para identificar os conteúdos programáticos mais significativos da vida das crianças na escola de educação infantil. Em outras palavras, *linguagens geradoras* é uma proposta de *seleção e articulação de conteúdos* em educação infantil. E nesta proposta, *conteúdos significativos* são entendidos como *linguagens*, como saberes instrumentais, saberes de práticas, de práticas de si, de práticas de autoconstituição, de compreensão e expressão de si, de demarcação e exercício da possibilidade de intervenção em si e no mundo.

Palavras-chave: conteúdo programático, linguagem, educação infantil, semiótica.

Abstract:

Generative languages: a criterion and proposal for the selection and articulation of the contents in small children's school

How can we determine the programmatic contents of greater significance to children in small children's schools? The answer I present in this work is: by means of *generative languages*, that is, through the dialogue between teacher and pupil, taken as *reading-agents* and *subject-language* of one another. *Generative languages* are a way of reading, a strategy of tracking and articulation, for the teacher, to identify the most significant programmatic contents in the life of children in small children's schools. In other works, *generative languages* are proposals for the *selection and articulation of the contents* in children's education. And, in this proposal, *significant contents* are understood as being *languages*, as instrumental knowledge, practice knowledge, self-practices, practices of self-expression, understanding and self-building, definition and exercise of possibility of intervening in the self and in the world.

Key-words: programmatic content, language, children's education, semiotics.

Por que um novo critério, uma nova proposta? Um paradoxo, quase uma contradição, um compromisso e uma realização pessoal e profissional

Estar atento às demandas e aos desafios do tempo em que se vive. Estar atento às demandas e desafios da própria vida – pessoal e profissional –, aos processos que nos revelam o que dela selecionamos para produzi-la com a singularidade de que somente cada um de nós é capaz. Estar atento ao que nos mobiliza, nos provoca, ao que nos chama a atenção, nos surpreende, nos faz revelações, nos emociona, nos ameaça, nos deixa sem resposta, nos indigna, nos faz vibrar. Estar atento ao que é passageiro, episódico, fugaz, e ao que insiste, retorna, se reapresenta, desafiando-nos e indicando-nos que é preciso tomar partido, decisão, atitude. Estar em dia com a lista de tudo o que nos falta e aprender a priorizar – sonhar pede providências, custa, ao contrário do que diz o dito popular. Saber reconhecer, valorizar e comemorar as conquistas que também vão nos demarcando e ser generoso quanto ao que já sabemos e temos, a ponto de já podermos com alegria compartilhar. É preciso estar atento e, dentro do possível, de algum modo, sustentar, ou aprender, ou fazer desenvolver o bom humor e a calma. No mar das demandas e desafios, dos paradoxos e contradições, no mar de mim e do mundo, insisto numa corrente – forte –, fazendo dela meu fio condutor:

*Segue o teu destino
 Rega as tuas plantas
 Ama as tuas rosas.
 (...)
 A realidade
 Sei que é mais ou menos
 Do que nós queremos
 (...)*

(Ricardo Reis)

(...) das inúmeras cidades imagináveis, devem-se excluir aquelas em que os elementos se juntam sem um fio condutor, sem um código interno, uma perspectiva, um discurso. É uma cidade igual a um sonho: tudo o que pode ser imaginado pode ser sonhado, mas mesmo o mais inesperado dos sonhos é um quebra-cabeça que esconde um desejo, ou então seu oposto, um medo. As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que

as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa. (Italo Calvino. *As cidades invisíveis*)

Pois é, “ser autêntica custa caro, senhora, e nessas coisas não se pode economizar”, diz Agrado, personagem do cineasta Pedro Almodóvar, em “Tudo sobre minha mãe” (Espanha, 1999). Lembro-me dessa pérola de Agrado ao imaginar as críticas dos leitores e leitoras sobre os paradoxos e contradições dessa minha escolha, que, entre outras coisas, deu origem às linguagens geradoras.

Este fio condutor que revela, em parte, meu jeito de estar no mundo, diz também, em parte, sobre a produção do jeito como vim e continuo me produzindo pesquisador, professor de crianças de zero a seis anos, coordenador pedagógico de creche e pré-escola e professor do curso de Pedagogia, na habilitação em educação infantil. Pode ser identificado no processo de produção das linguagens geradoras e também na leitura que faço da realidade – na verdade, realidades, porque múltiplas, heterogêneas, por vezes antagônicas, complexas em suas singularidades, em plena era de globalização – da educação infantil no Brasil e de um bocado da parcela ocidental deste planeta. As linguagens geradoras – minhas plantas e rosas muito amadas, minha cidade imaginada, sonhada com medo e desejo – são uma resposta e mais uma possibilidade de intervenção em algumas dessas realidades que nos desafiam, pedindo-nos um olhar atento e sensível sobre si e providências cotidianas.

Tendo analisado, durante a pesquisa para a produção de minha tese de doutoramento (São Paulo. PUC-SP. Educação: Programa de Psicologia da Educação, Agosto de 2000), cerca de trinta documentos na área de educação infantil – propostas curriculares de autores que falam em nome próprio, propostas curriculares de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, o atual Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil –, chego à conclusão de que, no Brasil, nas décadas de 80 e 90, a seleção de conteúdos em educação infantil realizou-se a partir, principalmente, da utilização de critérios que, pela extensão de sua divulgação e adesão, acabaram por caracterizar-se como “movimentos” ou “tendências”. São eles (a classificação que aqui apresento foi feita por mim, correndo todos os riscos de concordância ou discordância da parte dos autores citados): 1) o “currículo por atividades”: Marinho (1978), Rizzo (1982), Nicolau (1984), Pereira & Pereira (1985), Oliveira Lima (1986); 2) as “áreas de conhecimento”: Secretaria Municipal de São Paulo (1992), Deheinzelin (1994); 3) os “temas geradores” integrados às “áreas de conhecimento”: Assis (1984), Kramer (1991), Governo do Estado de São Paulo (1994), Secretaria Municipal de Porto Alegre (1999); 4) os “temas transversais”

cruzados às “áreas de conhecimento”: Governo do Estado do Rio Grande do Sul (1998) e; 5) a “pedagogia de projetos” (a época da pesquisa, não encontrei, de autores brasileiros, publicações de propostas para a educação infantil que se organizassem através deste critério de seleção e articulação de conteúdos, apenas autores estrangeiros que, ainda que de pontos de vista diferentes, e sobre níveis diferentes de escolaridade, divulgavam a “pedagogia de projetos” ou os “projetos de trabalho”: Jolibert (1994), Hernández (1998), Hernández & Ventura (1998). Dentre estes trinta documentos, existem outras propostas significativas e amplamente divulgadas que não chegam, no meu entender, a enquadrar-se em nenhum destes “movimentos” ou “tendências”. Estas propostas apresentam referenciais teóricos definidos; no entanto, utilizam critérios próprios para selecionar e articular conteúdos. A este bloco, chamo: 6) “propostas diversas e independentes”: Freire (1983), Queluz (1984), Amorim (1986), Fundação Roberto Marinho/Ministério da Educação e Cultura (1990), Machado (1991), Ramos de Oliveira (1992), Junqueira Filho (1994), Ministério da Educação e do Desporto (1998).

Em comum, estes documentos têm como objetivo o bem-estar e a integração social da criança; buscam o desenvolvimento integral da criança – leia-se o desenvolvimento físico, socioafetivo, intelectual e moral –, respeitando suas características individuais e seu ritmo de crescimento. Buscam também contribuir para a formação de seres críticos, criativos, inventivos, descobridores, ativos, participantes, autônomos, cooperativos, responsáveis, de auto-imagem positiva, considerando, praticamente sem exceção – cada qual a seu modo – os interesses e as necessidades das crianças. Propostas mais recentes, amparadas e procurando atender às regulamentações feitas pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (Lei Federal 8.696/90) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (Lei Federal 9.394/96), ainda consideram em seus objetivos a concepção de que a criança é também um “sujeito de direitos”. “O consenso, entretanto, parece parar por aí.” (Saviani, 1994, p.13):

Quando se trata de definir qual saber deve a escola difundir, como e a quem, as idéias são as mais variadas, se cruzam, se aproximam, se opõem, avançam, recuam, saem de cena, reaparecem, ostentam-se, dissimulam-se... a depender da correlação de forças, conforme as necessidades e exigências impostas pelas circunstâncias e pelos atores em movimento, em conflito...

A polêmica em torno desta questão é tão grande quanto rica, e recusar-se a admiti-la e a enfrentá-la é praticamente impossível a

qualquer pessoa ou grupo que se disponha a discorrer sobre assuntos educacionais. Assim, pois, discutir sobre a escola e seus problemas na atualidade requer que se reflita sobre questões específicas ao que lhe é específico, ou seja, questões relativas ao saber – sua produção e veiculação (transmissão-assimilação/apropriação) nas situações de ensino-aprendizagem escolares.

As diferenças, no caso específico dos documentos analisados, revelam-se não pelos objetivos, mas pelos critérios utilizados pelos referidos autores para a seleção e articulação dos conteúdos que serão estudados pelas crianças, diferenças estas que determinaram escolhas distintas de conteúdos, ainda que dentro de um mesmo critério de seleção (analisei, por exemplo, cinco propostas que utilizam as "atividades" como critério de seleção de conteúdos; no entanto, as listas de atividades se diferenciam de um autor para outro).

Nestes documentos, as divergências recaem ainda sobre o que os autores destas propostas curriculares para a educação infantil estão chamando de (ou contrapondo a) conteúdos – significados também como "atividades", "objetos de conhecimento", "temas", "assuntos", "histórias" e "linguagem" –, seja conhecimento produzido cientificamente (como, por exemplo, os arrolados nas "áreas de conhecimento"), seja conhecimento produzido pela cultura do povo de um lugar (como, por exemplo, os identificados via "temas geradores").

Na continuidade, e como desdobramento destes estudos, é possível afirmar que conteúdos é um conceito que tem sido alvo constante de investigações, reflexões e ressignificações pelos educadores, no Brasil e em boa parte do mundo ocidental, num movimento cujo debate e aplicação, geralmente, começa nas séries iniciais do ensino fundamental e, num momento posterior, passa a ser apropriado, traduzido e/ou adaptado para as especificidades da educação infantil (vide, por exemplo, a negação, o antagonismo e/ou a ressignificação dos conteúdos como inteligências múltiplas, por Gardner, 1994; ou como competências, por Perrenoud, 1999; ou como temas transversais, por Busquets et al., 1997; ou como conceitos, procedimentos e atitudes, por Coll et al., 1998).

Seguindo na esteira de intenções dos autores destas propostas que me antecederam, apresento um outro critério e proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil que, por sua vez, provoca a releitura e a ressignificação do conceito de linguagem, de conteúdos, do papel do professor e da concepção de criança de zero a seis anos. O que esta proposta pretende? No que ela se diferencia das demais? Penso que a ênfase e o diferencial recaem sobre o processo de investigação a respeito do que as crianças querem saber. E quando digo "querem saber", não estou me

referindo a caprichos, modismos ou à volubilidade das crianças, mas a saberes que indicam desejos e necessidades das crianças, aqueles que as crianças querem-porque-precisam saber mais do que quaisquer outros, em diferentes momentos do processo de produção de sua vida em família e na escola de educação infantil. Como descobrir os conteúdos mais significativos às crianças na escola de educação infantil? Como saber por que as crianças querem saber umas coisas mais que outras? E, quando conseguimos saber o que as crianças querem saber, como organizá-las, orientá-las e acompanhá-las nessa investigação?

Conteúdos como linguagem: extrapolando os limites da oralidade e da escrita

Linguagens geradoras é a expressão que cunhei para nomear o critério e proposta de seleção e articulação de conteúdos que criei para a Educação Infantil.

Inspiradas na concepção de temas geradores de Paulo Freire (1921-1997, brasileiro, educador) e na concepção de linguagem de Charles Sanders Peirce (1839-1914, norte-americano, filósofo, lógico, matemático), as linguagens geradoras são um jeito de ler, são uma estratégia de rastreamento e articulação do professor para identificar e problematizar os conteúdos mais significativos na vida das crianças nas creches e pré-escolas. E, nesta proposta, conteúdos significativos são entendidos como linguagens, como saberes instrumentais, saberes de práticas, de práticas de si, de práticas de autoconstituição, de compreensão e expressão de si, de demarcação e exercício da possibilidade de intervenção em si e no mundo (cf. Villela Pereira, 1995).

Para Peirce (1995), linguagem extrapola os limites da linguagem verbal oral e escrita, significando-a como toda e qualquer realização, produção, funcionamento humano e da natureza. Nesse sentido, no que diz respeito à educação infantil, andar, desenhar, pintar, modelar, recortar e colar, chorar, bater, estar diante de uma situação de conflito, o jeito de resolver ou não esse conflito, rir, debochar, brincar, ouvir e contar histórias, cantar, dançar... são linguagens, são produções, realizações, funcionamentos das crianças vivenciados e compartilhados pelos sujeitos e objetos em interação nas rotinas de creches e pré-escolas. Também a professora se apresenta, aparece às crianças e se produz professora a partir de diferentes linguagens, como, por exemplo, nos seus jeitos-funcionamentos de selecionar conteúdos, elaborar a rotina, organizar o espaço físico da sala de aula, contar uma história, encaminhar as instruções para uma situação de aprendizagem, interceder diante de uma situação de conflito, entre outros exemplos.

No que diz respeito à natureza, as quatro estações, a chuva, a estiagem, o arco-íris, os raios e trovões, os vulcões, a neve, os mares, os rios, a flora e a fauna, o dia e a noite... são todos exemplos de como a natureza se apresenta como linguagem, revelando-se em suas realizações, produções, funcionamentos. Quanto mais os seres humanos entendem e interagem harmoniosamente com estes funcionamentos da natureza, mais ela responde em harmonia, dialogando desse jeito com os homens (o contrário também é verdadeiro).

No cotidiano das creches e pré-escolas, quanto mais a professora – atenta, sensível e criteriosa – seleciona, organiza, propõe e acompanha situações de aprendizagens em que as crianças interajam com a multiplicidade e diversidade de linguagens produzidas pelo homem – e que o produzem em sua humanidade –, mais propiciará às crianças a possibilidade de conhecerem as regras próprias de funcionamento de cada uma destas linguagens, aspectos do funcionamento do mundo, o seu próprio funcionamento e o de seus colegas e o de sua professora.

Professores e alunos: sujeitos-leitores e objetos de conhecimento-linguagem uns dos outros

Esse olhar atento, sensível e criterioso do professor – que tem como objetivo produzir relações de sentido sobre as produções e funcionamentos das crianças, na interação com as diferentes linguagens, e que, por sua vez, produzirão novas intervenções do professor junto às crianças, e assim sucessivamente – é um jeito de o professor ir conversando, dialogando e conhecendo as crianças, no dia-a-dia do seu trabalho de educador infantil. Sim, conversar, dialogar, nesta perspectiva, significa devolver problematizadas as crianças, portanto, intencionalmente articuladas em forma de projetos de trabalho, as pistas que o professor identificou como significativas – ainda que fragmentadas, dispersas, desorganizadas – nas diversas produções das crianças.

Mas conversar sobre o quê? O que intermedia essas conversas? Que pistas são essas que o professor identifica nas diversas produções das crianças? Os conteúdos-linguagens? Qual é mesmo o significado atribuído a conteúdos na proposta das linguagens geradoras? Na medida em que formos respondendo a estas perguntas, iremos conhecendo mais alguns princípios das linguagens geradoras, seu processo de produção de sentido e também a forma de planejar a ação pedagógica-educativa em sala de aula.

Começamos com uma citação de Paulo Freire, sobre a relação entre a dialogicidade que lhe é tão cara e o processo de seleção de conteúdos. “O diálogo começa na busca do conteúdo programático”, diz Freire (1987, p.83):

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Prossigamos com o conceito de signo, em Peirce (que se distingue do que é signo para Piaget, por exemplo). Para Peirce (1995), signo é tudo aquilo que é capaz de, em parte, tornar presente para alguém, através das interpretações produzidas por esse alguém em relação ao signo, alguma coisa que está ausente. Nesse sentido, por exemplo, a organização espacial de uma sala de aula (incluindo a organização, pela professora, do armário de materiais: giz de cera, giz de lousa, caneta hidrocor, lápis de cor, potes de guache, pincéis, tesouras, cola, durex, massa de modelar, barbante, sucatas miúdas, etc) é um signo da relação dessa professora com a questão da organização espacial. É uma pista, uma dica sobre esta professora, em relação a este outro signo-linguagem que é a questão da organização espacial. É algo visível, cujo funcionamento revela os critérios – ou a falta deles – da professora para organizar espacialmente a sua sala de aula. Ou seja, o jeito como esta professora lida com a organização espacial de sua sala de aula é um signo desta professora; está, em parte, no lugar dela, apresentando-a, em parte, para alguém que entre nesta sala e avalie-a do ponto de vista da organização daquele espaço físico – seja a direção ou a coordenação pedagógica da escola, por exemplo, ou os alunos dessa professora, ou uma mãe de aluno. Por isso, as atitudes da professora – ou as produções e funcionamentos da professora – são passíveis de serem lidos e significados por todos que se relacionam com ela, as crianças principalmente. As atitudes-produções-funcionamentos da professora são grandes pistas, indicadores – signos – do jeito de ela estar sendo, fazendo-se professora; pelos jeitos-produções-funcionamentos dela, os observadores em interação – os sujeitos-leitores dessa professora – tem como aprendê-la no dia-a-dia, objeto de conhecimento-linguagem que ela é – bem ou mal-humorada; falante, de pouca fala; objetiva, confusa, pouco afeita a carinho, afetuosa; andar lépido, vagarosa...

Um desenho de uma criança também é um signo – uma pista, uma dica – dessa criança, pois esta criança aparece, em parte, é apresentada mais um pouco, através da linguagem do desenho, no desenho que produziu (ainda que este desenho não contemple nenhuma figura humana, seja uma riscalhada, rabiscos, marcas de movimentos exploratórios e aleatórios). Que pistas estes traços e linhas podem nos dar a respeito de uma criança?

Muitas, com certeza. Uma passada de olhos sobre Méridieu (1993), por exemplo, pode nos revelar muitas coisas sobre o desenho infantil. O acompanhamento efetivo da produção dos desenhos de uma criança pode revelar à professora a maneira singular como ela vive, se relaciona, interage com as regras e funcionamentos dessa linguagem – o desenho – dando a conhecer aspectos significativos de seu mundo.

E porque o signo é apenas parte do que se quer representar, precisamos sempre de outro signo, e de mais outro, e mais outro, para irmos tentando chegar perto de representar em totalidade o que queremos representar. Essa lógica vale para a professora e para as crianças. Essa lógica é a lógica da produção de sentido, da produção de articulações-relações – pelo professor, sobre e entre as diversas pistas que coletou durante o acompanhamento das diversas produções das crianças em diferentes linguagens; pelas crianças, sobre e entre as diversas pistas que coletou ao longo de suas interações com a multiplicidade e diversidade de outros sujeitos-leitores e objetos de conhecimento-linguagem para compor o quebra-cabeça-jogo-de-trilha que é o mundo, a gente mesmo, a vida, viver, educar-se.

Para que esse exercício de interação, leitura e intervenção aconteça de um jeito organizado e intencional, pelo professor, passemos a explorar o conceito de planejamento dos conteúdos programáticos, nessa perspectiva das linguagens geradoras.

Muito simples. Primeiro, sempre é bom lembrar, nas linguagens geradoras, conteúdo é sinônimo de signo-linguagem – entendidos, como já vimos, como toda e qualquer produção, realização, funcionamento humano e da natureza. Peirce (1995) diz que as linguagens estão no mundo e nós estamos nas linguagens. Pensando nisso, eu digo: procuremos as crianças nas diferentes linguagens através das quais elas se produzem – e por elas são produzidas – e encontraremos o fio condutor que nos levará ao que de mais significativo estão vivendo a cada momento; que nos levará ao que elas querem-porque-precisam saber a cada momento; que nos levará aos conteúdos sobre os quais iremos, prioritariamente, conversar, estudar, pesquisar, organizar – mais do que outros –, a partir de projetos de trabalho.

Parte cheia e parte vazia do planejamento: avaliar planejando, planejar avaliando

Nas linguagens geradoras, o planejamento do professor se dá em dois momentos, distintos e complementares e, depois que as crianças chegam para as aulas, simultâneos também. Senão vejamos.

O primeiro momento é o que chamo de a *parte cheia* do planejamento e acontece antes mesmo de o professor conhecer

pessoalmente as crianças que serão seus alunos. É nesse momento que o professor, a exemplo de Freire (1987), se pergunta sobre que assuntos-conteúdos vai dialogar com seus alunos. É o momento em que o professor, embasado nos seus estudos sobre desenvolvimento infantil (nos seus aspectos cognitivo, afetivo, emocional, motor...) e tendências pedagógicas, por exemplo, faz, arbitrariamente, a seleção de uma parte dos conteúdos-linguagens que irá apresentar às crianças. Que conteúdos são esses? Lembrando que, nas linguagens geradoras, conteúdos são signos-linguagens, o professor irá escolher linguagens que considera importantes para que sejam conhecidas pelas crianças. Quando apresenta essas linguagens às crianças, organizadas intencionalmente através da rotina, o professor vai tendo a chance de conhecer as crianças a partir das interações que elas vão estabelecendo com essas linguagens. As crianças, por sua vez, vão tendo a chance de conhecer as estruturas e as regras próprias de funcionamento dessas linguagens e, ao fazerem isso, de conhecerem a si mesmas e o mundo que produziu e se produziu através dessas linguagens. Em outras palavras, conhecendo essas linguagens, as crianças vão tendo a chance de conhecer o mundo e a humanidade que as produziu e, humanas que são, vão-se conhecendo em sua humanidade, coletando e armazenando recursos para entendê-la em sua complexidade e interferir sobre si e sobre o mundo. Portanto, trata-se de um planejamento altamente criterioso, intencional e instrumental para o professor ir conhecendo, através da parte cheia do planejamento, seu grupo de alunos.

Mas que conteúdos-linguagens são esses que compõem a parte cheia do planejamento?

Minhas escolhas de conteúdos-linguagens para o preenchimento da parte cheia do planejamento são as seguintes (cada professor e professora pode fazer as suas escolhas, argumentando sobre elas e eu também estou sempre revendo minhas escolhas. Só não podemos esquecer que a parte cheia é instrumental, ou seja, as linguagens nela arroladas estão a serviço do professor que, através delas, quer ir descobrindo o mundo-linguagem de cada criança e do grupo com um todo):

1. organização do período de adaptação das crianças e suas famílias à escola;
2. (re)organização do espaço físico da sala de aula;
3. (re)organização da rotina (de acordo com o funcionamento do grupo, que se vai conhecendo com a chegada das crianças);
4. questões relativas à (in)disciplina: brigas, disputas, conflitos entre as crianças;
5. organização das regras e combinados para a qualidade de vida do grupo;

6. (re)organização das refeições (café, lanche, almoço, jantar);
7. (re)organização dos momentos de higiene;
8. jogo simbólico/brincadeiras de faz-de-conta;
9. histórias infantis;
10. desenho em diversos suportes (papéis, madeira, tecido, lixa...) e diversos lápis, giz de cera, giz de lousa, caneta hidrocor...;
11. pintura em diversos suportes (papéis...) e diversos pincéis, tintas, pastas, melecas...;
12. modelagem (com argila, massa de modelar, barro, areia...);
13. escultura (com arame, sucatas...);
14. recorte e colagem;
15. música;
16. dança;
17. dramatizações (com fantoches, bonecos, teatro de sombras...);
18. brincadeiras diversas;
19. jogos de mesa (quebra-cabeça, memória, dominó, trilha...) e de pátio e sala (corre-cotia, bola-queimada, dança das cadeiras...);
20. classificação;
21. ordenação/seriação;
22. construção do conceito de número;
23. oralidade, leitura e escrita;
24. culinária;
25. jardinagem/horticultura; leitura da natureza e seus fenômenos no entorno da escola e das casas das crianças;
26. elaboração de diagnóstico de necessidades (dificuldades, resistências, déficits) e demandas (interesses, curiosidades, desejos) das crianças;
27. apresentação de propostas novas atendendo aos diagnósticos realizados (preenchimento da *parte vazia*, em branco, do planejamento – esta é a segunda parte do planejamento, da qual trataremos logo a seguir);
28. passeios/excursões;
29. datas comemorativas/festas da escola;
30. outros conteúdos-linguagens não contemplados aqui e sugeridos por você.

Pois bem. Esses conteúdos-linguagens preenchem a parte cheia do planejamento nas linguagens geradoras; são escolhas arbitrárias do professor e estão, grande parte, a serviço do interesse do professor que quer conhecer o que as crianças querem conhecer. Digo isso porque o professor, ao oferecer esses conteúdos-linguagens às crianças, tem como um de seus objetivos ir conhecendo as crianças, coletar pistas sobre elas, sobre seus

funcionamentos a partir das diferentes linguagens. Ao observá-las interagindo com esses conteúdos-linguagens, vai coletando informações-signos sobre elas e, articulando-os relacionalmente, vai produzindo relações de sentido que podem ir indicando o fio condutor de compreensão do funcionamento de cada criança, o fio condutor que leva à compreensão das leituras que as crianças vão fazendo de si e do mundo. Cada criança é lida a partir de suas diversas produções-realizações-funcionamentos em relação a cada um desses conteúdos-linguagens acima relacionados, na parte cheia do planejamento. Ou seja, o professor faz pesquisa o tempo todo e seu grande objeto de conhecimento, de investigação, são as crianças – cada uma, individualmente, e todo o grupo de crianças. Nessa perspectiva, o professor é sujeito-leitor das crianças – que são objetos de conhecimento para ele, a desafiá-lo para que aprenda a lê-las. E, quanto mais vai aprendendo a lê-las, mais vai conversando com elas, a partir de suas intervenções-diálogos junto a elas, cada vez com mais chances de acertos e adequação. E, quanto mais aprende sobre as crianças, mais aprende sobre si, dialoga consigo, interfere sobre si, professora ou professor.

Mas, para que essa conversa aconteça de verdade, é preciso que tenhamos claro que as crianças, além de objetos de conhecimento-linguagem do professor, também são sujeitos-leitores de sua professora ou professor. Elas também estão atentas e sensíveis a todas as realizações, produções e atitudes-funcionamentos de seu professor. As diferentes linguagens através das quais o professor se escreve e aparece às crianças, são linguagens que as crianças sabem ler, linguagens essas que precedem e dispensam a linguagem escrita, por exemplo. Portanto, a professora também é objeto-linguagem, objeto de conhecimento – conteúdo-linguagem – para as crianças. Por isso, essa conversa é verdadeira, porque realizada por interlocutores que se encontram nas mesmas condições de diálogo; ambos são sujeitos-leitores e objetos-linguagem uns dos outros. E porque estão se lendo-dialogando é que a professora consegue ir identificando pistas que a levarão a preencher a segunda parte do planejamento, que chamo de *parte vazia*. (Sabia que o professor, ao longo de sua formação, também vai reconhecendo, identificando e tomando providências para ir preenchendo sua parte vazia!?!)

A parte vazia do planejamento começa vazia no começo de cada semestre e vai sendo preenchida na medida em que a professora vai identificando assuntos-temas-conteúdos-linguagens que indiquem sobre as necessidades e desejos das crianças; por isso, lembrando mais uma vez, as linguagens geradoras estão a serviço, são um instrumento do professor para identificar o que as crianças querem-porque-precisam saber.

Mas como a professora consegue isso? O que ela precisa fazer para ter acesso ao que as crianças querem-porque-precisam saber? Já conversamos sobre isso, mas nunca é demais lembrar.

“O que existe insiste” dando origem aos projetos de trabalho

A resposta é simples em sua complexidade: quanto mais a professora articula-dialoga-significa os signos-pistas representados-coletados nas diversas produções das crianças, mais chances tem de identificar os assuntos-temas-conteúdos que mobilizam o interesse de uma criança em particular ou de grande parte do grupo, ou de todo o grupo. Não estamos falando de unanimidade; isto porque mais de um assunto pode estar mobilizando os interesses, desejos e necessidades das crianças – individualmente ou em pequenos grupos – ao mesmo tempo, dando origem a elaboração e desenvolvimento simultâneo de vários projetos de trabalho. Mas há mais uma coisa – pista importantíssima e que faz toda a diferença: “O que existe insiste”, diz Peirce (anotei esta frase durante uma aula de Semiótica Geral, com Lúcia Santaella, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, e nunca mais esqueci!!!). E porque existe como significativo na vida das crianças, aparece, re-aparece, insiste, é enfático, é fio condutor, indica e leva aos interesses, desejos e necessidades mais valiosos da vida das crianças. Todos eles merecem e pedem projetos específicos de intervenção, para que sejam desenvolvidos, estudados, explorados com mais rigor e profundidade, em parceria entre as crianças e sua professora ou professor (e, de preferência, também com as famílias das crianças e, até, com outros grupos de crianças da escola ou de outras escolas). E, dessa maneira, vão preenchendo, aos pouquinhos, o vazio da segunda parte do planejamento. Passemos aos exemplos.

Uma professora que assume um grupo de crianças de seis anos, cuja maioria ainda está garatujando ao desenhar ou figurando pobrememente, indica que elas estão precisando de um projeto específico de intervenção para desenvolver a linguagem do desenho. Quando ela chega a este diagnóstico, está diante de um assunto-tema-conteúdo-linguagem que indica uma necessidade deste grupo de crianças. Necessidade que lhe pede providências de intervenção para mudar essa realidade. Que providências? A elaboração de um projeto específico para desenvolver a linguagem do desenho que, ao ser colocado em prática, propiciará que estas crianças vão conhecendo as regras específicas de funcionamento desta linguagem, aprendendo sobre o desenho, sobre desenhar, sobre si, sobre o mundo e os seres humanos que inventaram o desenho, à medida que vão desenhando todos os dias, a partir de diferentes propostas da professora, como, por exemplo, desenho livre, desenho de observação da natureza, desenho com interferência, desenho

com modelo, ditado de desenho, desenho em parceria com outro colega, e assim por diante... Ao implementar esse projeto, a professora vai preenchendo um pouquinho a lacuna da segunda parte, a parte vazia do planejamento. (Por que será que as professoras anteriores dessas crianças não deram a devida atenção a esta linguagem tão necessária às crianças, a ponto de, aos seis anos, elas estarem representando tão pobremente através do desenho?)

As mordidas, tão comuns e, portanto, previsíveis, entre as crianças de um ano e meio a três anos também são um exemplo de assunto-tema-conteúdo-linguagem que indica sobre o funcionamento das crianças dessa idade – basicamente sobre seu desenvolvimento cognitivo-emocional –, pedindo intervenções à altura para a condução dessa questão que, em alguns casos, pode se tornar um problema. Novamente, a professora organiza um projeto de intervenção a partir de situações que vai apresentar às crianças para dialogar com elas sobre as mordidas. E, quando faz isso, vai preenchendo um pouquinho da lacuna da segunda parte, a parte vazia do planejamento.

Como supervisor de estágios do curso de Pedagogia, na área de Educação Infantil, tive, certa vez, um estagiário que, em agosto, assumiu uma sala de aula de crianças de seis anos. Ele seria o oitavo professor a assumir aquele grupo naquele ano. Segundo os adultos da escola, por conta desse troca-troca de professoras, este grupo de crianças referia-se a si através de duas frases emblemáticas e paradoxais: “Ninguém gosta da gente!” (pois, se gostasse, não deixaria o grupo em tão pouco tempo) e “Ninguém pode com a gente!” (pois, se pudesse, igualmente, não abandonaria o grupo em tão pouco tempo). No primeiro dia em que fui acompanhar o estágio do meu aluno, a tradução daquelas frases em atos: idas ininterruptas das crianças ao banheiro, com demoras em passeios pela escola; as que estavam na sala, desenhavam, não gostavam dos desenhos, amassavam, rasgavam, jogavam os desenhos uns nos outros ou no lixo; se batiam e se xingavam; subiam nas janelas e nas cortinas; brincavam com massa de modelar, com jogos de encaixe, folheavam revistas e livros de história, jogavam dominó... tudo ao mesmo tempo, confusas, excitadas, irritadas, desorganizadas... Meu aluno-estagiário tentava administrar todas essas escolhas, consentidas por ele no início da tarde. O lanche chegou e, sem concluir o que estavam fazendo, individualmente ou em duplas, espontaneamente, foram lavando as mãos, tomando lanche, procurando outras coisas para fazer, ao mesmo tempo em que comiam... Enfim... No caso desse grupo, em quarenta minutos de observação em sala de aula, meu primeiro diagnóstico era o de que os assuntos-temas-conteúdos-linguagens que precisavam ser priorizados, que estavam necessitando de intervenção

específica e imediata do meu aluno-estagiário, eram a re-organização da rotina e a elaboração de regras e combinados para a qualidade de vida do grupo. Para desenvolvê-los, foram organizados projetos de trabalho e, quando implementados, foram preenchendo um pouquinho o vazio da segunda parte do planejamento. Quando estes dois conteúdos estivessem um pouco mais trabalhados, investiríamos na continuidade de novos diagnósticos para a identificação e desenvolvimento de outros assuntos-temas-conteúdos-linguagens significativos – prioritários – à qualificação da vida do grupo. Mas será que era isso mesmo o que aquelas crianças, naquele momento, queriam-porque-precisavam saber, mais do que qualquer outra coisa!?! A resposta foi sendo elaborada (por mim) nas semanas seguintes. A cada nova visita minha a esta sala de aula, logo que chegava, as crianças me perguntavam, insistentemente: “Já é hoje que o fulano (dizendo o nome do meu aluno-estagiário) já vai ser professor?”. Dei-me conta de que, através dessa pergunta, elas queriam saber até quando meu aluno iria ficar junto a elas. Sabiam que ele estudava para ser professor – e que eu era o professor dele – e que estar ali com elas fazia parte das tarefas que ele tinha pela frente para tornar-se professor. Qual era a lógica daquelas crianças, com aquela pergunta que se repetia e se repetia? Por um lado, arrisquei, a necessidade de serem amadas pelo meu aluno e o desejo de que continuassem juntos até o final do ano, quando deixariam a escola e iriam para a primeira série? Por outro lado, a condição de que só consentiriam em dialogar com ele e, portanto, participar das propostas de reorganização da rotina, de elaboração das regras e combinados se houvesse, da parte dele, a garantia de que iria continuar com o grupo até o final do ano letivo; que ele não iria abandoná-las em seguida, como já havia repetidamente acontecido. Por que se vincular, atender aos comandos do professor, se ele, em seguida, vai deixá-las? Seria isso? Compartilhei minhas hipóteses com meu aluno e decidimos que, durante a roda de conversa, e na minha presença, ele diria às crianças que havíamos conversado sobre a pergunta insistente que elas vinham me fazendo nas últimas semanas. Mais do que isso, pedi que as tranquilizasse em relação à permanência dele junto ao grupo até que elas deixassem a escola, ao final do ano. Depois desse dia, a vida do grupo mudou pra muito melhor. Estas crianças foram retomando sua auto-estima e foram consentindo em produzir-se e deixar-se em marcas em diferentes linguagens da parte cheia do planejamento, reveladoras do quanto elas podiam interferir sobre si e sobre o mundo que era aquela sala de aula e aquela escola, para tornarem melhores a si mesmas e aqueles espaços de convivência institucional.

Também há situações em que a professora é tão diretiva que não consegue lidar com as linguagens mais descontraídas e lúdicas da parte

cheia do planejamento. Acaba, por exemplo, investindo maciçamente na organização do espaço físico e do acervo da sala de aula – fundamental para a exploração metódica desse acervo e para a sua conservação, também para autonomia e cooperação na vida das crianças –, mas valorizando pouco – ou porque não gosta, ou porque conhece pouco a respeito dessas linguagens, ou, ou, ou... – e, portanto, garantindo pouco espaço na rotina para os momentos de jogo simbólico, jogos cooperativos e histórias contadas com diversos recursos de narrativa, por exemplo. Nesse caso, o diagnóstico de intervenção sobre o jeito de ser dessa professora é que ela procure equilibrar o trabalho com essas linguagens mais lúdicas, todas, muito importantes às crianças e à sua formação e atuação como professora. E ao ver sentido nos dados desse diagnóstico – às vezes, feito pela sua coordenadora pedagógica, que acompanha de perto seu trabalho, ou por uma colega professora, que ela admira e confia –, humildemente, dar seu consentimento, aceitando e organizando-se para superar seus próprios limites e dificuldades, através da qualificação de seu trabalho. Quando faz essa intervenção sobre si, estará também, conseqüentemente, preenchendo um pouquinho do vazio da segunda parte do planejamento.

E também há as situações sobre assuntos-temas-conteúdos-linguagens que as crianças trazem à tona nas conversas em roda, ou no pátio, ou durante uma situação de pintura, ou de jogo simbólico...: gravidez da mãe, da cachorra, da gata, da égua, por exemplo – o assunto vai e volta praticamente todos os dias, pontualmente. Ou então, provenientes de situações de conflitos entre as crianças: sempre, na hora do pátio, meninos e meninas brigam porque as meninas querem jogar futebol com os meninos e eles não deixam e os meninos querem brincar na casinha com as meninas e elas não deixam. Ou, ou, ou... tantos são os assuntos-temas pautas das conversas das crianças, a desafiar o repertório e as articulações-produções de sentido do professor – sérios, engraçados, de dar medo, clássicos conhecidos (o eterno dilema entre o bem e o mal das histórias infantis de livros ou desenhos e seriados da televisão, a curiosidade sobre a própria sexualidade, por exemplo, as mordidas freqüentes e a tirada de fraldas, entre os menores), surpreendentes, de causar perplexidade... A pista para saber se trata-se de um assunto-tema-conteúdo-linguagem que as crianças querem-porquê-precisam-saber é a reincidência-contundência com a qual ele aparece no dia-a-dia.

Muitos são os exemplos vívidos por mim – e com certeza por você, lembrados e reconhecidos durante a leitura deste artigo – que poderiam continuar ilustrando, explicando, fazendo aproximações entre as histórias vividas por você e os objetivos e o funcionamento das linguagens geradoras apresentados até então. No entanto, vamos ficando por aqui.

Se essa nossa conversa faz algum sentido pra você, bem-vinda, bem-vindo! Não expedimos certificado de garantia, e o prazo de validade depende muito de você. Penso que não vai lhe faltar companhia para experimentar este jeito de fazer articulações e de produzir sentido. Nada de preocupação; ocupe-se conhecendo-se em cada uma das linguagens da parte cheia do planejamento! Ouse investigar as crianças e investigar-se! Não tema produzir leituras e significações sobre o que aparece nas produções das crianças – você pode estar no caminho certo (ou não – “errar de novo, errar melhor”, já ouviu isso antes!?!). Não abra mão do bom humor e da calma. Organize-se. E não se esqueça de registrar suas impressões... Nos vemos por aí...

5 - Referências

- AMORIM, Marília. *Atirei o pau no gato*. A pré-escola em serviço. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ASSIS, Regina de (org.). Projeto Nezahuapilli: uma alternativa curricular para a educação de crianças de classes populares. In: *Cadernos CEDES*. São Paulo: Cortez, n.9, p.67-83, 1985.
- BOUTINET, Jean-Pierre. *Antropologia do projeto*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BUSQUETS, Maria Dolors et alii. *Temas transversais em educação*. Bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1997.
- COLL, Cesar (et alii). *Os conteúdos na reforma*. Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Tema gerador: concepção e práticas*. Ijuí: Livraria Unijuí Editora, 1992.
- DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer*. Uma proposta curricular de educação infantil. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação como prática da liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*. Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- KRAMER, Sonia (coord.). *Com a pré-escola nas mãos*. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. *Interdisciplinaridade na pré-escola – anotações de um educador “on the road”*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- _____. A educação do educador: a pedagogia respondendo às paixões. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. Interdisciplinaridade na pré-escola: o convite num olhar. In: FAZENDA, Ivani Catarina A. *A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. Interdisciplinaridade na pré-escola: a realidade ao alcance da mão. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- _____. Conversando, lendo e escrevendo com crianças na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P.S. (orgs.). *Educação Infantil: p’ra que te quero?* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. (et alii). Convivendo com crianças. In: CRAIDY, Carmem Maria (org.). *Convivendo com crianças de 0 a 6 anos*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. *Linguagens geradoras – uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado – Educação: Psicologia da Educação, 2000.
- _____. Lenguagens generadores o por qué y cómo saber lo que los pequeños quieren-porque-necesitan saber. In: *Infancia*. Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat. 69 – Septiembre-October – 2001. Barcelona, Spagna.
- JOLIBERT, Josette (e alii). *Formando crianças leitoras*. Vol. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- MARINHO, Heloisa. *O currículo por atividades no jardim da infância e na escola de 1º grau*. Rio de Janeiro: Editora Papelaria América Ltda., 1978.
- MÈRIDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1993.

- NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. *A educação pré-escolar*. Fundamentos e didática. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- OLIVEIRA, Zilma de M.R. de (et al.). *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- _____. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- PEREIRA, Willian Cesar C. e PEREIRA, Maria Antonieta. *Uma escola no fundo do quintal*. Cooperativa Mangueira. Petrópolis: Vozes, 1985.
- QUELUZ, Ana Gracinda. *A pré-escola centrada na criança: uma influência de Carl R. Rogers*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- RIZZO, Gilda. *Educação pré-escolar*. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *A teoria geral dos signos*. Semiose e autogeração. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. *Cultura das mídias*. São Paulo: Razão Social, 1992.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática*. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Editora Autores Associados, 1994.
- VILLELA PEREIRA, Marcos. Educação estética e interdisciplinaridade. In: *Paixão de Aprender*. n.9. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Porto Alegre, dez. 1995.
- _____. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado – Educação: Supervisão e Currículo, 1996.

Documentos oficiais

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Professor da pré-escola. V. I e II. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI/Fundação Roberto Marinho, 1994.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 3 vol., 1998.
- PORTO ALEGRE (RS). Secretaria Municipal de Educação. *Proposta pedagógica da educação infantil*. Porto Alegre-RS: SEC, 1999.

- RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Ensino Fundamental. *Padrão Referencial de Currículo (1ª versão). Educação Infantil (1995-1998)*. Porto Alegre: Governo do Estado, 1998.
- SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. Projeto Inovações no Ensino Básico. *Programa de Expansão e Melhoria da Educação Pré-Escolar na Região Metropolitana de São Paulo: uma proposta pedagógica para crianças dos 4 aos 6 anos*. São Paulo: FDE, 1994.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Reorientação curricular das escolas municipais de educação infantil (1989-1992)*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1992.

Gabriel de Andrade Junqueira Filho é Doutor em Educação - Psicologia da Educação pela PUC-SP, Professor da Faculdade de Educação - Área de Educação Infantil/UFRGS. Publicações principais: Interdisciplinaridade na Pré-Escola - anotações de um educador "on the road". São Paulo/Pioneira, com tradução para o espanhol (1998); "Interdisciplinaridade na pré-escola: o convite num olhar", In FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). *A academia vai à escola*. Papirus (1995); "Interdisciplinaridade na pré-escola: a realidade ao alcance da mão", In DA SILVA, Luiz Heron e outros (orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Sulina (1996); "Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil", In CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise da S. (orgs.), *Educação Infantil: pra que te quero?* Artes Médicas (2000).

E-mail: junqueirafilho@ez-poa.com.br

Artigo recebido em outubro/2003.