



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

QUANDO AS CRIANÇAS ACREDITAM QUE NÃO SÃO CAPAZES

O desafio de trabalhar a autoestima, valorizando as linguagens de expressão

Beatriz Macedo Ribeiro

Brasília - DF

2018

Beatriz Macedo Ribeiro

QUANDO AS CRIANÇAS ACREDITAM QUE NÃO SÃO CAPAZES

O desafio de trabalhar a autoestima, valorizando as linguagens de expressão

Comissão examinadora:

Profa. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues.

Brasília - DF

2018

RIBEIRO, Beatriz Macedo.

QUANDO AS CRIANÇAS ACREDITAM QUE NÃO SÃO CAPAZES: O desafio de trabalhar a autoestima, valorizando as linguagens de expressão: Brasília - DF Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação. 2018.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade de Brasília, 2018. Beatriz Macedo Ribeiro

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Alexandra Militão Rodrigues.

Termo de Aprovação

Beatriz Macedo Ribeiro

QUANDO AS CRIANÇAS ACREDITAM QUE NÃO SÃO CAPAZES

O desafio de trabalhar a autoestima, valorizando as linguagens de expressão

Trabalho de Conclusão de Curso definido sob a avaliação da comissão examinadora constituída por:

Profa. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues
Orientadora

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Membro titular - UnB/FE

Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva
Membro titular - UnB/FE

Brasília - DF, março de 2018

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à minha família, que tanto me apoiou e apóia nessa jornada, que com muito amor e carinho sempre esteve ao meu lado. Minha mãe que me ensinou a ler, o meu pai que me ensinou a ter disciplina, a minha irmã que me ensinou a ter paciência, o meu marido que me incentiva a seguir os meus sonhos e está sempre ao meu lado me apoiando, e aos meus filhos que me fazem querer seguir adiante.

Agradeço também especialmente a professora Maria Alexandra Militão Rodrigues que me orientou neste trabalho, tornando tudo mais poético e me dando a liberdade que precisava para realizá-lo. Uma magnífica professora e escritora que me inspira profundamente, uma grande amiga que não deixa o meu sonho de ser escritora morrer.

Agradeço também a todos os professores e escritores que marcaram a minha vida escolar, acadêmica e literária, que são meus grandes exemplos e inspirações.

Por fim, agradeço imensamente aos participantes da pesquisa de campo do presente trabalho, que me receberam com tanto carinho em suas vidas.

Resumo

O presente trabalho enfoca a temática autoestima, em sua relação com a aprendizagem e com o desenvolvimento socioemocional, na perspectiva de Wallon e Vigotski. O principal objetivo foi promover o desenvolvimento da autoestima de crianças no contexto escolar, valorizando suas diversas linguagens de expressão. Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa por meio da pesquisa-ação. Foi realizada, no contexto do estágio curricular do curso de Pedagogia, em uma escola pública do Lago Sul, região administrativa do Distrito Federal, como estudo de caso com cinco crianças do terceiro ano do ensino fundamental. Por meio da observação participativa, escuta sensível, propostas de vivências e atividades pedagógicas, a pesquisadora investigou e trabalhou a autoestima das crianças, privilegiando o uso de diversas linguagens expressivas: corporal, oral, desenho e escrita. O trabalho aponta como é necessário, possível e relevante o trabalho com a autoestima das crianças no contexto escolar.

Palavras-chave: autoestima; linguagens expressivas; crianças no contexto escolar.

Lista de Ilustrações

Imagens:

Imagem 1: Desenho da família de Antônio.....	57
Imagem 2: Desenho da família de Clarice.....	58
Imagem 3: Desenho da família de Mariana.....	59
Imagem 4: Desenho da família de Camila.....	60
Imagem 5: Desenho da família de Sophie.....	61
Imagem 6: Autorretrato Antônio.....	63
Imagem 7: Autorretrato Clarice.....	64
Imagem 8: Autorretrato de Mariana.....	65
Imagem 9: Autorretrato de Camila.....	66
Imagem 10: Autorretrato de Sophie.....	66
Imagem 11: Texto autobiográfico do Antônio.....	68
Imagem 12: Texto autobiográfico de Clarice.....	69
Imagem 13: Texto autobiográfico de Mariana.....	70
Imagem 14: Texto autobiográfico de Camila.....	71
Imagem 15: Texto autobiográfico de Sophie.....	72
Imagem 16: Desenho da escola de Antônio.....	75
Imagem 17: Desenho da escola de Clarice.....	76
Imagem 18: Desenho da escola de Camila.....	77
Imagem 19: Desenho da escola de Sophie.....	78
Imagem 20: Árvore genealógica de Antônio.....	79
imagem 21: Árvore genealógica de Clarice.....	80

Imagem 22: Árvore genealógica de Camila.....	81
Imagem 23: Árvore genealógica de Sophie.....	82
Imagem 24: Desenho profissão Antônio.....	84
Imagem 25: Desenho profissão Clarice.....	85
Imagem 26: Desenho profissão Mariana.....	86
Imagem 27: Desenho das profissões Camila.....	87
Imagem 28: Desenho profissão Sophie.....	88
Imagem 29: Livro de Clarice.....	90
Imagem 30: Livro de Sophie.....	92

"O afeto afeta tudo"

(M. Alexandra M. Rodrigues)

SUMÁRIO

Apresentação.....	12
I- MEMORIAL - Uma história para chamar de minha.....	13
II- MONOGRAFIA	
INTRODUÇÃO.....	17
Questão Norteadora.....	18
Perguntas Exploratórias.....	18
Objetivo Geral.....	19
Objetivos Específicos.....	19
Capítulo1 - AUTOESTIMA E CONCEITOS AFINS.....	20
1.1 Desenvolvimento Socioemocional.....	23
1.2 Autoestima e Aprendizagem.....	26
Capítulo 2 - LINGUAGENS EXPRESSIVAS.....	28
2.1 Corporeidade.....	30
2.2 Oralidade.....	34
2.3 Desenho.....	37
2.4 Escrita.....	40
Capítulo 3 - METODOLOGIA.....	43
3.1 Instrumentos.....	44
3.2 Procedimentos da Pesquisa.....	46
3.3 Contexto.....	49
3.4 Caracterização dos Sujeitos.....	51
Capítulo 4 – EM BUSCA DA AUTOESTIMA DAS CRIANÇAS.....	52

4.1 (Re)Conhecendo as Crianças.....	52
4.2 Aventuras com as crianças: vivências e atividades.....	56
4.2.1 Mímica: o corpo fala.....	56
4.2.2 Família? Tenho sim!.....	57
4.2.3 Espelho, espelho meu.....	63
4.2.4 Um mergulho em mim.....	68
4.2.5 Posso ser o que quiser.....	74
4.2.6 Minha escola interior.....	75
4.2.7 Árvore genealógica.....	79
4.2.8 Quando crescer quero ser.....	84
4.2.9 Brincando de escritor.....	89
4.2.10 Entrevista.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	101
III- PROJETO PROFISSIONAL.....	104
ANEXOS.....	105

Apresentação

O presente trabalho final de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, é dividido em três partes: I- Memorial, II- Monografia e III- Projeto Profissional.

A primeira parte, referente ao Memorial, é um resgate histórico pessoal da minha trajetória como aluna e minha relação com a leitura e com a escrita. Nele também falo de como a maternidade está relacionada à Pedagogia na minha vida.

A segunda parte é a Monografia, dividida em quatro capítulos. O primeiro aborda a autoestima e conceitos afins. Trata do desenvolvimento socioemocional sob a perspectiva de Wallon e Vigotskie da relação entre autoestima e aprendizagem.

O segundo capítulo é sobre as linguagens expressivas: corporeidade, oralidade, desenho e escrita. O terceiro capítulo fala da metodologia, dos instrumentos, dos procedimentos, do contexto e da caracterização dos sujeitos da pesquisa. O quarto capítulo apresenta a pesquisa de campo realizada no ano de 2016, visando alcançar os objetivos propostos. Nas considerações finais, teço reflexões acerca do trabalho realizado e dos temas transversais trabalhados na fundamentação teórica.

A terceira parte é o Projeto Profissional, onde falo dos meus planos de carreira profissional, o que pretendo fazer como futura pedagoga.

Memorial - Uma história para chamar de minha!

"Deem-me um pedaço de papel e um instrumento para escrever, e eu mudarei o mundo." (Friedrich Nietzsche)

Às vezes, fico vasculhando a minha memória e revisitando momentos que fizeram de mim quem sou, revivendo caminhos que me trouxeram até aqui. Eu nunca soube muito bem o que queria ser quando crescesse, só tinha certeza de uma coisa, eu queria escrever.

O meu romance com a escrita começou conturbado. Lembro-me de ser uma criança muito distraída, com uma imaginação extremamente fértil, que estava sempre viajando em pensamentos distantes da realidade. Aparentemente isso incomodava profundamente a minha professora da alfabetização, ela não tinha muita paciência, perdia o controle facilmente e gritava comigo por não estar acompanhando a turma, ameaçava tirar meu recreio, não deixava escrever de lápis de cor, levantar da cadeira ou brincar um pouquinho que fosse. NÃO, era a palavra que mais saía de sua boca. Devia ser proibido podar tanto as crianças dessa maneira, ela tornava minha vida tão cinza!

Obviamente não aprendi a ler ou a escrever com ela, como poderia? Não, algo tão especial como o universo da leitura e da escrita só pode ser aprendido no amor, é um pecado transformar algo tão belo em momentos dolorosos. Quem me alfabetizou foi a minha mãe, pode não ter sido da maneira ideal, afinal, ela não é da área da educação. Ela utilizou cartilhas e me ensinava todos os dias em casa. O amor que me passava, o carinho ao segurar minha mão com o lápis para escrever e a paciência de ensinar a mesma coisa uma, duas, três e quantas vezes fosse necessário, até eu adentrar esse maravilhoso mundo das palavras, foi fundamental na minha jornada.

Desde que aprendi a escrever, não parei, escrevia de tudo, diários, receitas, histórias, cartinhas, peças teatrais, músicas, enfim, um novo universo escancarou suas portas pesadas e eu adentrei sem hesitar. Sempre fui uma pessoa tímida, nunca fui muito boa me expressando oralmente, as palavras se embaralham na minha língua e muitas vezes quase não saem. Eu me encontrei

na escrita, passou a ser meu porto seguro, uma relação monogâmica, só eu e o papel, sem nenhum curioso indesejado para me criticar, sem nenhum olhar de desaprovação, nota ou repressão: na escrita eu sou completamente livre. Por isso, ela se tornou o meu sonho, desde que conheci o mundo dos livros, desejo ser escritora.

Mas, infelizmente não vivo num conto de fadas e sei que não dá para viver da escrita, assim, foi uma longa jornada até encontrar outra profissão que eu quisesse seguir. Cada dia eu queria ser algo diferente: atriz, mágica, artista circense, artista plástica, designer, psiquiatra, bombeira, estilista, física, bailarina... Muitas foram as ideias, e também os empecilhos que me faziam mudar de escolha a todo instante. Nada parecia dar certo e eu desisti. Por pressão dos meus pais comecei a cursar Direito. Não me via trabalhando em nada dessa área e estava infeliz, sabia que não era minha vocação e não deveria estar ali!

Quando fui marcar uma opção de curso no ENEM, não tinha a menor ideia do que escolher, restringi as opções à minha nota e por fim marquei Pedagogia. "Por que não?"- pensei, afinal quero ser escritora de livros infantis, com esse curso devo compreender melhor o meu público! Meus pais não queriam me deixar fazer o curso por considerá-lo desvalorizado e por ser na UnB, não queriam me deixar estudar em uma universidade pública por vários preconceitos e medos, mas por fim eu os convenci e hoje estou aqui!

Já no primeiro semestre me apaixonei pelo curso, sentia que estava no lugar certo, que era o curso ideal para mim. Passei a me ver como professora, se tornou mais um sonho para mim, parece que finalmente me encontrei. Quero ser a professora que não tive na alfabetização, isso mesmo, quero alfabetizar, acredito que as crianças merecem ter professores que gostam do que fazem, especialmente nessa fase tão delicada.

Tive muitos exemplos de professores que não quero seguir, como a minha impaciente professora da alfabetização, ou alguns professores um tanto desumanos que pouco se importavam com os alunos. Não quero ser mais uma professora de aulas chatas e desinteressantes, que faz questão de punir e traumatizar estudantes com provas sem sentido e notas baixas. Não quero ser mais uma professora infeliz e frustrada na estatística da profissão.

Eu quero ser uma professora que faz a diferença na vida de seus alunos, quero tornar a aprendizagem significativa e divertida para eles, quero que se sintam acolhidos e amados no ambiente escolar e possam se expressar livremente, sem julgamentos ou repressões. Felizmente tive alguns professores assim que marcaram minha trajetória e que me inspiram a buscar o melhor de mim nessa profissão.

Depois que me tornei mãe, a paixão pelo meu curso e o desejo de compreender melhor o universo infantil só aumentaram. Ver um ser humano se desenvolver, passar por todas as fases que estudei no curso, desde o comecinho, buscar estratégias para estimular o desenvolvimento e comemorar cada vitória só me deixou mais feliz com as minhas escolhas e me deu mais segurança de que estou no caminho certo!

Ao ser mãe, passei a enxergar o mundo com outros olhos, mudei muitas concepções e amadureci imensamente. Não teria a mesma compreensão da infância sem a maternidade e não seria a mesma mãe sem a Pedagogia! Ambos casam perfeitamente. A maternidade me tornou mais humana, compreensiva e certamente mais paciente. Amo ser mãe e estou ainda mais ansiosa para me tornar professora. Assim, aos poucos, fui construindo minha identidade como pedagoga, professora, escritora, pesquisadora e mãe reflexiva da minha prática, buscando sempre melhorar, para ajudar a transformar o mundo a minha volta. Enfim encontrei não só minhas vocações, como também minhas paixões!

Passei por um período de trevas no pós parto da minha primeira filha, mais conhecido como depressão. Nessa fase em que minha autoestima estava muito abalada, passei por um bloqueio criativo que me deixou sem chão. Não conseguir escrever foi um grande sofrimento, afinal, considero escrever tão importante quanto respirar. Percebi o quanto a baixa autoestima me prejudicou, o que tornou o tema desse trabalho extremamente significativo para mim.

Quando vivenciei o estágio em que realizei a pesquisa, percebi o sofrimento de algumas das crianças com relação à autoestima e isso me tocou profundamente, visto que ainda estava recente a essa minha fase de trevas. Esse foi um fator fundamental para o meu interesse em ajudar da maneira que esta-

va ao meu alcance aqueles e possivelmente tantos outros alunos de professores que lerem este trabalho e se sensibilizarem com tal ponto tão importante porém tão negligenciado nas escolas.

Introdução

"A beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite, está no crepúsculo, nesse meio tom, nessa incerteza". (Lygia Fagundes Telles)

Certa vez li a frase em epígrafe em algum lugar, achei muito profunda, tão bonita que grudou em minha memória fraca e escorregadia. Que graça teria a vida se soubéssemos de tudo? Se cada segundo que ainda vamos viver fosse uma certeza? A vida é bela como é, gosto dessa instabilidade feroz como a das ondas do mar, a maneira turbulenta como a vida nos leva a caminhos tão inesperados. Acho graça de como faço planos retos demais para as estradas curvas e esburacadas que costumo seguir. É essa a beleza da vida, a incerteza certa do segundo seguinte, a insegurança que nos deixa nervosos e faz o coração quase sair pela boca, as mãos suarem frio e as palavras não saírem...

Você deve estar se perguntando porque estou falando tudo isso, afinal, isso não é um livro de auto-ajuda. Quis explicar tudo isso inicialmente, porque o meu interesse pelo tema desse trabalho surgiu de maneira inesperada, foi mais uma linda surpresa que a vida me trouxe.

Era para ser apenas um estágio obrigatório eu uma escola Classe, no segundo semestre do ano de 2016. Fui para uma turma de terceiro ano do ensino fundamental com a intenção de estudar sobre a utilização da literatura na alfabetização. Iniciei com a observação participativa, acompanhando os alunos em suas atividades e algo me chamou a atenção e me incomodou profundamente. Percebi como algumas das crianças estavam com a autoestima abalada, se sentiam incapazes de realizar as tarefas e como isso as atrapalhava na aprendizagem. Notei também que cada aluno com o seu tempo, suas particularidades, e sua história formava um indivíduo complexo e que precisava de uma atenção especial.

Foi como se tivesse sido apunhalada: eu senti uma necessidade absurda de tentar compreender aquelas crianças, precisava saber porque estavam tão desmotivadas e principalmente, precisava ajudá-las. Buscando o bem estar

dos alunos que estava acompanhando, resolvi mudar de tema e pesquisar sobre a autoestima: o que a afeta, como ela se expressa nas diversas linguagens da criança, o que pode ajudar a melhorá-la. Com a intenção de trabalhar a autoestima dos educandos, esperando que com mais autoconfiança eles pudessem superar suas barreiras.

Essa pesquisa é importante para os professores que atuam em contexto de sala de aula e seus alunos. Os resultados obtidos poderão contribuir nas formas de conhecer e compreender a autoestima das crianças e ajudar os professores a trabalhar a mesma com seus alunos.

Questão norteadora

É possível e relevante trabalhar a autoestima de crianças no contexto escolar?
Como?

Perguntas exploratórias

- A autoestima abalada favorece o fracasso escolar?
- As relações interpessoais afetam a autoestima da criança?
- Por meio das linguagens expressivas da criança, pode-se perceber se sua autoestima está abalada?
- A criança pode expressar seus sentimentos e suas questões psicológicas em seus desenhos, expressão corporal e textos orais e escritos?
- Pode-se promover o desenvolvimento da autoestima utilizando as diversas linguagens expressivas?
- O autoconhecimento e a consciência corporal ajudam a melhorar a autoestima do educando?
- A relação escola-família é importante para trabalhar a autoestima do educando?

Objetivo geral

Promover o desenvolvimento da autoestima de crianças no contexto escolar, valorizando suas diversas linguagens de expressão.

Objetivos específicos

1. Compreender dimensões que afetam a autoestima das crianças.
2. Relacionar a autoestima das crianças com seus processos de aprendizagem.
3. Promover uma escuta sensível das crianças.
4. Observar que valores e emoções se revelam nas diversas linguagens de expressão da criança.
5. Desenvolver atividades que promovam a livre expressão da criança por meio do desenho e de outras linguagens: corporal, oral e escrita.
6. Desenvolver o autoconhecimento e a consciência corporal, e observar se e como esse processo interfere na autoestima.
7. Trabalhar as relações interpessoais para a criação de vínculos entre os estudantes.

Capítulo 1 - AUTOESTIMA E CONCEITOS AFINS

Deixe-me pensar: eu era a mesma quando me levantei essa manhã? Tenho uma ligeira lembrança de que me senti um bocadinho diferente. Mas, se não sou a mesma, a próxima pergunta é: Afinal de contas quem eu sou? Ah, este é o grande enigma! (Lewis Carroll)

A autoestima é um conceito ainda pouco estudado na formação de educadores, visto que não lhe é dada a devida importância. Frequentemente a escola não tem uma preocupação específica com essa questão, tratando-a como algo irrelevante, ou como problema de cada um ou da família. É um ponto de extrema relevância, pois influencia diversas situações da vida da pessoa, e muito particularmente, das crianças. São necessários muitos debates e discussões para esclarecer, definir e aprofundar melhor este conceito, abordando-o com mais precisão. Por vezes, ele é confundido com outros conceitos que também serão trabalhados aqui. Apesar de certa imprecisão, há algum consenso em relação à autoestima, e partiremos dele para melhor defini-la.

Estima, derivação do verbo latino *aestimare* (Ferreira, 1999, p. 836), entre suas acepções, apresenta "apreciar", "prezar"; mas, também, "determinar por cálculo ou avaliação o preço ou valor de". [...] no caso da autoestima são dirigidos ao próprio sujeito. (MIRANDA, 2007, p. 301)

A autoestima configura-se, portanto, com base na etimologia da palavra, como uma percepção avaliativa que o sujeito tem de si mesmo, é o valor que ele se atribui. Ela se evidencia na forma como as pessoas aceitam a si mesmas, ao quanto elas gostam de si, se amam e se apreciam. "[...] a autoestima surge daquilo que o sujeito representa valorativamente para si mesmo, quando se avalia, cognitivamente e/ou afetivamente, nas mais diversas facetas, como a pessoal, a familiar, a social ou a acadêmica." (MIRANDA, 2007, p. 302). Por outro lado:

A autoestima também é considerada um importante indicador de saúde mental por interferir nas condições afetivas, sociais e psicológicas dos indivíduos. Interfere, portanto, na saúde, no

bem estar e na qualidade de vida da população em geral. (SCHULTHEISZ, APRILE, 2013, p. 37)

A autoestima está diretamente relacionada a outros conceitos importantes como autoconceito, autoimagem e consciência de si, que serão fundamentais neste trabalho, sendo necessário reconhecer suas relações e sua delimitação, pois com frequência são entendidos como sinônimos e quase sobrepostos.

O autoconceito está relacionado à percepção que a pessoa tem de si mesma e ao que pensa de sua própria capacidade, às atribuições cognitivas que o indivíduo faz de si, das suas características pessoais e de seu comportamento. "O autoconceito diz respeito às diversas faces da imagem do indivíduo". (SCHULTHEISZ, APRILE, 2013, p. 39) O autoconceito é, portanto, mais amplo que a autoestima. "A autoestima é uma forma de medir o autoconceito". (Idem, Ibidem, p.39)

A autoimagem é a maneira do indivíduo se ver em relação ao mundo. É a imagem que a pessoa constrói de si mesma à partir de informações que lhe são fornecidas e, muitas vezes, impostas ao seu comportamento, à sua aparência física e à sua produção cognitiva.

A autoimagem, [...] é mais o (re)conhecimento que fazemos de nós mesmos, como sentimos nossas potencialidades, sentimentos, atitudes e idéias, a imagem o mais realista possível, enfim, que fazemos de nós mesmos. A autoestima é o quanto gostamos de nós mesmos, realmente nos amamos, nos apreciamos; autoimagem é o quanto nos vemos, sabemos que somos capazes de, o como realmente somos. (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006, p. 84, 85)

A consciência de si é a distinção que o indivíduo faz entre si e os outros, é a compreensão de que ele é um ser distinto, único e individual, que cada pessoa é separada, distinta e "independente" das outras pessoas. É a diferenciação entre o eu e o outro que a pessoa elabora à medida que cresce, construindo sua individualidade, sua identidade e sua autoimagem.

A autoimagem, o autoconceito e a consciência de si são elementos fundamentais na construção da autoestima, e todos eles surgem nas e pelas interações sociais. Por isso, torna-se fundamental compreender a importância do

desenvolvimento socioemocional e trabalhá-lo com as crianças nos seus contextos de vida e, em particular, no contexto escolar.

1.1 Desenvolvimento socioemocional

"Wallon [...] entende que a primeira relação do ser humano ao nascer é com o ambiente social." (TASSONI, 2000, p.1) O ser humano é um ser social. Quando nascemos, dependemos completamente do outro, diferente de filhotes de outras espécies que já conseguem andar assim que nascem por exemplo. Nunca nos tornamos completamente independentes por sermos seres sociais, que precisam da interação. Dependemos necessariamente de estarmos inseridos em uma sociedade para conseguirmos nos desenvolver.

O Vigotski inaugura a compreensão do sujeito histórico-cultural. Os valores da comunidade social do sujeito, transmitidos no coletivo, "simultaneamente são constituintes desse sujeito e constituídos por ele." (COELHO, 2009). Este é um processo simultâneo e recursivo. "Vygotsky destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir." (TASSONI, 2000, p.2) É na relação com o outro que nos construímos, conhecemos o mundo e a nós mesmos. Nesse contexto, "[...] o sentido do processo de socialização é de crescente individualização." (GALVÃO, 1995, p. 50). Isso quer dizer que através dos processos de socialização, das relações interpessoais, o sujeito progressivamente se constitui, forma sua autoimagem, seu autoconceito, sua identidade, sua individualidade, sua consciência de si e conseqüentemente sua autoestima.

"O processo de individualização e de constituição do "eu" requer anos de vivência e de experiência. Também sofre a influência das produções dos "outros". (SCHULTHEISZ, APRILE, 2013, p. 38) A sociedade funciona como um espelho, que vai refletir por meio de reações e julgamentos as atitudes e características do indivíduo, criando uma imagem que ele vai internalizar como sendo sua. "O indivíduo se auto-avalia de acordo com os sentimentos e pensamentos introjetados durante o processo de formação de sua identidade." (SCHULTHEISZ, APRILE, 2013, p. 38)

Como já foi dito, a sociedade exerce um papel fundamental na constituição do indivíduo, sendo necessária tanto no desenvolvimento cognitivo como no desenvolvimento afetivo.

Valsiner (1989) salienta que o desenvolvimento humano é inerentemente social e que toda a estrutura do processo psicológico - cognitivo e afetivo - desenvolve-se em conjunção com o desenvolvimento da interação social da criança. (MIRANDA, 2007, p. 304)

Visto que as interações sociais e as relações interpessoais são fundamentais na constituição dos sujeitos, precisamos trabalhar o desenvolvimento socioemocional para a construção da autoestima; e este envolve o entendimento de três conceitos importantes: afetividade, sentimentos e emoções. Para Wallon:

As emoções possuem características específicas que as distinguem das outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. [...] as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano. (GALVÃO, 1995, p. 61-62)

Wallon atribui esse caráter biológico às emoções, o que as torna contagiantes no ambiente. Já os sentimentos, de acordo com ele, são manifestações da afetividade que aos poucos adquirem relativa independência dos fatores corporais. Ainda segundo o autor:

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação. (TASSONI, 2000, p.6)

A emoção é uma atividade fundamentalmente social, visto que nutre-se do efeito que causa no outro, ou seja, sua manutenção depende da reação que causa no ambiente. As emoções têm um poder de contágio que mobiliza o meio social. Por exemplo, o choro do bebê incomoda o adulto para que ele atenda suas necessidades. Sendo assim: o desenvolvimento socioemocional é fundamental na constituição da autoestima, pois o indivíduo afeta e é afetado significativamente por emoções no ambiente social, essas emoções evoluem

se tornando sentimentos que influenciam na valoração que a pessoa faz de si mesma para a formação de sua autoestima.

A escola precisa dar devida importância ao desenvolvimento socioemocional das crianças, incentivando menos a competitividade e o individualismo e investindo mais nas interações sociais e propostas que trabalhem a afetividade para a criação e desenvolvimento de vínculos afetivos. É fundamental que este aspecto seja valorizado, pois ele também afeta o desenvolvimento cognitivo. A escola não pode negligenciar o desenvolvimento socioemocional das crianças, pois se o fizer, estará negligenciando conseqüentemente o desenvolvimento intelectual, afetando assim os processos de aprendizagem.

1.2 Autoestima e Aprendizagem

"Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular." (TASSONI, 2000, p.3) A etapa inicial do processo de aprendizagem da criança se sustenta no vínculo afetivo estabelecido com o adulto. É por meio desse vínculo que a criança tem acesso ao mundo simbólico, e assim, avança significativamente no âmbito cognitivo. "Wallon[...] Afirma que a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais." (TASSONI, 2000, p.5) O que é confirmado por outros importantes teóricos do desenvolvimento humano:

Piaget (1962) ressalta que, na relação entre inteligência e afeto, este produz ou pode produzir o desenvolvimento de importantes estruturas cognitivas, tão necessárias na construção dos saberes. Alerta, ainda, que a condição do afeto pode retardar ou acelerar a formação de tais estruturas. Assim, é inquestionável a valorização do afeto na criança [...], uma vez que vai coadjuvar na fundação dos pilares da sua autoestima (MIRANDA, 2007, p. 301)

É portanto fundamental, trabalhar a afetividade dando atenção especial à percepção da criança, visto que a imagem que ela tem sobre suas habilidades e capacidades interfere nos seus comportamentos e na sua motivação diante das tarefas escolares, afetando diretamente seu desempenho.

[...] a autopercepção influencia a motivação, a escolha de atividades, a quantidade de esforços a ser investido, a tolerância aos obstáculos e a persistência frente às adversidades, promovendo ou não um bom desempenho escolar (Fontaine, 2005 Apud FERREIRA, 2006, p.2-3)

A autopercepção pode ser positiva ou negativa, influenciando diretamente no desempenho da criança, reforçando suas experiências de sucesso ou fracasso.

A autopercepção positiva com relação ao desempenho escolar é importante para o sucesso e a realização pessoal da criança, [...] a autopercepção negativa a respeito de seu desempenho pode reforçar sentimentos de inadequação, baixa autoestima e experiências de fracasso em sua vida escolar. (FERREIRA, 2006, p.3)

Fica nítido que existe um ciclo vicioso em todo esse processo, em que a falta de motivação e baixa autoestima levam a um baixo rendimento escolar, e

este causa uma autopercepção negativa, passando a criança a acreditar que não é capaz. Ou seja, a autoestima interfere no desempenho escolar e este também afeta a autoestima, em um processo de circularidade retroativa. Sendo assim, é fundamental que o professor promova interações na sala de aula que cativem o necessário sentimento de pertencimento e autoconfiança nas crianças, para que elas quebrem esse ciclo vicioso de fracasso, passando a acreditar que são capazes.

Se a criança percebe o acolhimento, a valorização dos seus esforços, a escuta sensível e verdadeira a partir do professor, ampliará suas possibilidades de acolher, valorizar os esforços dos coleguinhas e disponibilizar-se igualmente às escutas sensíveis, colocando em movimento um ciclo virtuoso retroalimentador do afeto, favorecendo evidentemente sua autoestima e, por conseguinte, o processo educativo. (MIRANDA, 2007, p. 305)

A escola não pode continuar tratando a autoestima como algo irrelevante ou íntimo e pessoal de cada um. Ela tem o dever de trabalhar para melhorar a autoestima de seus alunos, visto que é apenas no ambiente social que se pode trabalhar essa questão e a escola é um importante ambiente social na formação dos indivíduos, logo, tem o papel fundamental de se preocupar com o bem estar dos mesmos. É muita irresponsabilidade ignorar a questão da autoestima abalada dos alunos ou pior, criar um ambiente que a afete, como fazem muitas escolas, com seus sistemas conteudistas, individualistas e punitivos.

Segundo Poli (2003), discutir a questão da autoestima passa necessariamente pela proposta de um projeto político pedagógico que permita a promoção de princípios de solidariedade e identidade de classe. Não é possível transformar a autoestima fora de sua trama social. [...] Ela depende, em sua maior parte, das condições de vida dos sujeitos e, nesse sentido, de uma escola de qualidade. (FRANCO, 2009, p. 331)

A escola precisa ser um ambiente acolhedor, que valorize os avanços e conquistas, que transmita segurança para as crianças, para que elas se sintam capazes, e não um ambiente que deprecia as suas capacidades, tornando-as inseguras, temendo o fracasso. Ela precisa valorizar o desenvolvimento socioemocional, criando um cenário social saudável para as crianças, pautado na solidariedade e na confiança, onde elas possam se expressar por meio das diversas linguagens.

Capítulo 2 - LINGUAGENS EXPRESSIVAS

"As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo." (Ludwig Wittgenstein)

Existem muitas formas de comunicar o afeto: por gestos, pelas artes, por palavras, e diversas outras. A comunicação com o outro não se restringe a uma linguagem, ela possui diversas formas de expressão. Aqui trabalharemos as quatro mais utilizadas, especialmente pelas crianças, que são: corporal, oral, desenho e escrita.

Uma forma de expressão não é superior à outra, todas são essenciais no processo desse desenvolvimento. Uma depende da outra para se desenvolver, não é porque você aprende a falar que deixa de se expressar com o corpo, ou porque aprende a escrever que deixa de falar: as diversas linguagens expressivas se complementam.

A criança desenha e ao mesmo tempo narra a respeito do que desenha. Ela dramatiza e compõe um texto verbal, no seu papel. Esse sincretismo aponta a raiz comum da qual se ramificam todos os outros tipos de arte infantil. A brincadeira da criança é essa raiz comum; serve de estágio preparatório para a criação artística da criança, e até mesmo quando dessa brincadeira sincrética comum destacam-se, separadamente, tipos mais ou menos independentes de criação infantil, tais como o desenho, a dramatização de sua composição, cada tipo não é rigidamente separado do outro e voluntariamente absorve elementos dos demais. (VIGOTSKI, 2009, p.93)

Quando bebês nos comunicamos através do choro e do corpo, progressivamente essa comunicação vai se modificando e se aprimorando. Logo começamos a balbuciar, em seguida começamos a falar, concomitantemente aprimoramos nossas expressões corporais e damos significado a alguns gestos como balançar a mão é dar tchau, o dedo para dizer não e a cabeça para cima e para baixo é sim, e assim por diante. Começamos a dançar e a desenhar, e progressivamente desenvolvemos a escrita, mais uma linguagem que passamos a utilizar para nos expressar, sem excluir as anteriores.

A escola não costuma valorizar todas as formas de expressão, em geral dá prioridade à escrita e negligencia, e até mesmo deprecia as outras lingua-

gens expressivas. Mas para compreender as crianças, suas dificuldades e peculiaridades, é necessário um olhar atento e uma escuta sensível a toda e qualquer mensagem que ela tenta passar, por meio da linguagem que lhe for mais confortável. "A livre expressão traz a possibilidade de a criança revelar seus sentimentos, emoções, pensamentos, conhecimentos prévios, por meio de uma aprendizagem real e significativa." (OLIVEIRA, 2015, p. 32)

É papel do professor valorizar as diversas linguagens e dar ferramentas para que seus alunos expressem seus pensamentos, seus sonhos, seus medos, suas angústias, enfim, tudo por meio de diversas formas de expressão. Uma criança que é tímida e mais retraída, às vezes prefere se expressar pela escrita, ou pelo desenho, outra criança pode preferir se expressar pela fala e outra ainda por gestos corporais. Cada indivíduo tem uma maneira pela qual se comunica melhor, e o professor precisa dar a oportunidade a todos os seus alunos de se expressarem à sua maneira se quiser compreendê-los e ajudá-los. Por isso, vamos refletir acerca das características de cada uma dessas linguagens.

2.1 Corporeidade

"O corpo é o templo onde a natureza pede para ser reverenciada." (Doantien Sade)

"O corpo é a nossa primeira linguagem, o nosso primeiro meio de conhecimento de nós mesmos e do mundo ao nosso redor. [...] O corpo comunica, expressa, simboliza, significa, esboça..." (RENGEL e MOMMENSOHN,1992, p.104) O nosso corpo possui uma linguagem própria, pautada em movimentos, os quais têm papel fundamental na afetividade e também na cognição. "Segundo LABAN, o ser humano se movimenta devido à necessidade de se expressar." (RENGEL e MOMMENSOHN,1992, p.102) É a primeira linguagem expressiva que utilizamos, e nos acompanha por toda a vida. Contudo, a escola muitas vezes esquece a importância dessa linguagem, podendo ou até mesmo impedindo sua utilização como forma válida de expressão.

"O senso de identidade provém de uma sensação de contato com o corpo". (LOWEN, 1979, p. 16) A corporeidade é fundamental no autoconhecimento e na construção da identidade, visto que o corpo age como um mediador entre o interno e o externo. Com o nosso corpo transmitimos mensagens e criamos uma imagem de nós mesmos a partir das relações sociais. A relação com o corpo nos permite conhecer nossos limites e possibilidades, ajudando na construção da nossa autoimagem, para a formação de uma identidade e um autoconceito.

Como já foi falado anteriormente, Wallon atribui um caráter biológico às emoções, ou seja, considera que elas causam alterações orgânicas e na mímica facial que influenciam nos gestos e na expressão corporal, provocando algum efeito no ambiente social. Sendo assim, o corpo é a primeira linguagem pela qual expressamos nossas emoções. A primeira função do movimento é afetiva, gradativamente ele se torna instrumento de exploração do mundo físico, o que o liga ao desenvolvimento cognitivo. Segundo Wallon:

A musculatura possui duas funções: a função cinética, que regula o estiramento e o encurtamento das fibras musculares, e é responsável pelo movimento propriamente dito; e a função pos-

tural ou tônica, que regula a variação no grau de tensão (tônus) dos músculos. (GALVÃO, 1995, p. 69)

O ato motor é o elo que liga o plano afetivo e o cognitivo. Segundo Wallon, as variações tônicas refletem o curso do pensamento, ao mesmo tempo, a função postural dá sustentação à atividade de reflexão mental. Para o autor supracitado, inicialmente, o ato mental projeta-se em atos motores, é o que ele chama de mentalidade projetiva. É quando, por exemplo, a criança precisa construir por meio de gestos e posturas um cenário corporal, para tornar presente uma ideia. Nas brincadeiras de faz de conta, "[...] o movimento é capaz de tornar presente o objeto e substituí-lo.[...] Com o fortalecimento das funções intelectuais (do processo ideativo) reduz-se o papel do movimento na atividade cognitiva." (GALVÃO, 1995, p. 73)

Com o desenvolvimento da atividade cognitiva, o movimento se agrega à inteligência, sofrendo um processo de internalização. A criança passa a prever mentalmente sequências de atos motores cada vez mais complexos, sem precisar realizá-los para compreendê-los. Esse processo abre espaço para a maior utilização de objetos e outras linguagens para se expressar. Contudo, os atos motores continuam a expressar nossas emoções e mantêm uma importante função social. " [...] o corpo expressa a relação do indivíduo com o seu meio. É ele veículo e conteúdo do indivíduo nas relações que estabelece. [...] o ser humano tem para si um repertório gestual que significa o seu elo social." (RENGEL e MOMMENSOHN, 1992, p.101) Mesmo com esse desenvolvimento e com certa virtualização do movimento, este ainda tem papel fundamental na atividade cognitiva.

LABAN [...] acreditava que se o homem procura entender a realidade através da sua atividade intelectual, ignorando o movimento, em vez de se aproximar, de compreender o real, ele, na verdade, se distancia do mundo físico e perde sua verdadeira perspectiva de vida. (RENGEL e MOMMENSOHN, 1992, p.102)

A escola tradicional trata o corpo como apoio da cabeça, poda os movimentos e valoriza apenas o desenvolvimento cognitivo. Mas se esse desenvolvimento está intimamente ligado aos movimentos corporais, como a escola pode trabalhar o intelecto aprisionando o corpo? É nitidamente um grande erro,

corpo e mente estão intimamente ligados, não podemos dissociá-los, eles precisam ser trabalhados em conjunto.

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". (FOUCAULT, 1987, p. 127)

Foucault defende que a escola exerce um controle sobre o corpo, uma coerção que poda, restringe e controla os movimentos e os gestos dos alunos. Por meio da disciplina e da docilização, a escola mantém uma posição de poder em que exerce um controle minucioso das operações do corpo, para melhor dominação e controle. Ou seja, o corpo passa a ser um instrumento de repressão utilizado pela escola, para a submissão de seus estudantes à manutenção de corpos passivos que trabalham apenas o desenvolvimento cognitivo. Assim, as expressões corporais são reprimidas, ignoradas e dissociadas do desenvolvimento intelectual, o que como já vimos é um enorme equívoco.

Ao se considerar o corpo e suas ações como distanciados do processo de aprendizado intelectual, esquece-se de que a ação é racionalização e adequação às condições do meio ambiente. A ação física é resultado de sutis operações mentais que envolvem as percepções cinética, visual, auditiva e a elaboração racional destas informações, tendo em vista uma funcionalidade, seja ela prática, social, cultural ou emocional. (RENGEL e MOMMENSOHN, 1992, p.101)

Além da ligação que o corpo e o seu movimento tem com o desenvolvimento cognitivo, por expressar emoções e ser uma forma de linguagem, ele também é uma ponte para o professor compreender e conhecer melhor o seu aluno. "O movimento com suas diferentes formas, ritmos, pesos e fluências é revelador e possibilita demonstrações da personalidade de cada um." (RENGEL e MOMMENSOHN, 1992, p.103) O corpo e os movimentos transmitem importantes informações sobre os estados afetivos especialmente das crianças, por isso o professor precisa ter um olhar atento para captar essas mensagens para conseguir ajudar o seu aluno.

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. (DANTAS, 1990, p. 29 apud GALVÃO, 1996, p.39)

Para trabalhar a autoestima, todo movimento corporal é fonte fundamental, o professor precisa ter sensibilidade para captar certas informações que a criança pode não falar, mas expressar fisicamente. O corpo possui uma rica linguagem que é um importante instrumento para compreender o aluno e ajudar a trabalhar não só a autoestima e questões afetivas como também o desenvolvimento cognitivo das crianças, de forma integrada.

2.2 Oralidade

*"O peso das palavras não ditas é mais pesado e doloroso que a própria cruz."
(Gustavo Santos)*

Desde que aprendemos a falar, a oralidade se torna nossa principal linguagem comunicativa. Apesar disso, ela é muito podada e reprimida, não só na escola, mas na sociedade como um todo. É proibido falar tudo o que se pensa, precisamos falar mentirinhas por educação, para ser bem aceitos. Não pode falar demais, se não dirão que é tolo e não sabe o que diz. Não pode falar especialmente a verdade, pois será inconveniente e as pessoas não vão gostar de você. "Só fale se falarem com você", "é mais elegante ser calado, assim, não fala bobagem e parece mais inteligente, mesmo não sendo". "Você é mais bonita calada!" Já escutei essas frases algumas vezes. A fala, especialmente quando questiona, desafia e reflete, incomoda e não é bem vista pela sociedade, assim, apesar de ser a linguagem mais utilizada, é também muito regrada.

Para Vygotsky é na interação com o outro que acontece a comunicação. Isso ocorre porque a transição do pensamento para a palavra tem de passar pelo significado, e, como sempre, há algo oculto no que dizemos (vontades, necessidades, emoções); compreensão envolve o verbal e o não verbal, que se expressa somente na interação com o outro. (OLIVEIRA, 2015, p.24)

A fala é uma linguagem social completamente dependente da cultura na qual está inserida, assim como todas as linguagens. "[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana." (GERALDI, 2006, p.41 apud OLIVEIRA, 2015, p.27) Assim, a linguagem possui um caráter social por suas relações dialógicas que envolvem a fala e a escuta, o sujeito e seus interlocutores.

"Segundo Wallon, a linguagem é o instrumento e o suporte indispensável aos progressos do pensamento. [...] a linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo que age como estruturadora do mesmo." (GALVÃO, 1995, p.77) Aqui, Wallon se refere à linguagem verbal, que segundo ele, causa grande impacto no desenvolvimento do pensamento e da atividade global da criança, que

com a aquisição da mesma, muda sua forma de se relacionar com o mundo. Segundo Vigotski (1996, p.38): "Uma vez que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente." Ou seja, a linguagem verbal é fundamental no desenvolvimento da criança como um todo.

A relação entre pensamento e palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa [...] O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir (VYGOTSKY, 1993, p. 108).

A fala da criança é crucial não só por sua função social ou relação com o pensamento, mas também se iguala à ação em importância para atingir um objetivo.

As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. [...] Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes, a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (VIGOTSKI, 1996, p. 34)

Ou seja, a fala reprimida pode atrapalhar na resolução de problemas práticos da vida, nas relações sociais e na expressão da subjetividade do indivíduo. Logo, é um ultraje podar e discriminar tanto a fala desde cedo, querendo moldar essa linguagem a padrões de silêncio por meio da repressão.

A fala espontânea das crianças acontece na interação social e constitui uma base da construção do pensamento. "As crianças, em sua fala espontânea, criam e recriam sentidos subjetivos, ao mesmo tempo em que constroem zonas mais precisas de sentido, o seu significado." (OLIVEIRA, 2015, p. 29) Através dessa fala espontânea, as crianças transmitem suas questões subjetivas, fundamentais para compreendê-las e trabalhar sua autoestima, por tanto, é necessária uma escuta sensível desta por parte do professor atento que quer ajudar seus alunos.

Barbier (2002) afirma que o profissional que se propõe a trabalhar com a escuta sensível deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de

dentro suas atitudes, comportamentos e sistemas de ideias, de valores, de símbolos e de mitos. (OLIVEIRA, 2015, p. 30)

Escutar transcende a capacidade biológica de ouvir, é necessário "esva-ziar a xícara", como diz um velho ditado. Deixar de lado preconceitos e tentar compreender o outro: suas hipóteses, seus pontos de vista, sua motivação; para enfim compreender o seu desejo, a verdadeira mensagem que ele quer passar.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 1996, p. 46)

É fundamental que a escola dê voz aos alunos, trabalhe a fala, sem repressão, sem julgamentos, que deixe as crianças falarem o que lhes vem à cabeça, ainda que o que digam não esteja certo, não dá para trabalhar e aprimorar conceitos com as crianças sem saber o que elas pensam sobre o assunto! Não apenas dar voz aos alunos, só isso não é o suficiente, a escuta sensível por parte dos professores deve acompanhar esse processo, pois de nada adianta as crianças falarem se ninguém as escutar.

2.3 Desenho

"Quem me dera se minha vida fosse um desenho que pudesse apagar com a borracha e continuar a desenhar..."
(Franciele Avante)

O desenho é uma importante forma de expressão, muito utilizada na infância. As crianças expressam pensamentos, vontades, sentimentos e frustrações com as quais lidam em seu dia-a-dia; além de refletirem suas experiências e a cultura na qual estão inseridas por meio de seus desenhos.

As primeiras manifestações visuais e gráficas das crianças [...], refletem a complexidade da comunicação e dos sistemas visuais nas comunidades onde elas são criadas e educadas. Refletem também os próprios sentimentos, interesses e percepção do *self* e o senso estético das crianças. (ANNING e RING, 2009, p. 13)

Visto que através do desenho a criança nos passa tantas informações, o mesmo não deve ser ignorado. É fundamental que haja oportunidades em sala de aula e em casa para que os pequenos se expressem em seus desenhos livremente. É importante que o professor compreenda as motivações que levam a criança a desenhar e seus sentimentos ao fazê-lo; que a criança não desenha o que vê, mas o que sabe de memória; e que o mais importante não é avaliar o produto final, mas acompanhar o processo de criação, onde deve ser co-participante nas interações dialógicas. Também é válido ressaltar o argumento de Schaffer:

[...] sobre a importância dos pais serem capazes de "entrar em sintonia" com as preocupações de seus filhos em geral, mas também especificamente em relação ao desenho como uma janela para os estados sociais e emocionais de seus filhos. (ANNING e RING, 2009, p. 24)

O professor e os pais precisam proporcionar ambientes favoráveis para o desenho livre e espontâneo, "onde as crianças se sintam confiantes de que as pessoas levarão seus desenhos a sério, e onde não seria ouvido o menosprezo do desenho de uma criança como sendo um mero rabisco". (MATTHEWS, 1994, p. 124 apud ANNING e RING, 2009, p. 24)

Não basta apenas proporcionar o ambiente e dar liberdade para a criança desenhar, é fundamental tentar compreendê-la por meio de seus desenhos, e para isso é preciso interpretar, buscar significados neles. Não tem como fazê-lo embasado apenas no produto final, o mais importante é acompanhar o processo de criação, os diálogos da criança enquanto desenha.

a interpretação pode auxiliar os pequenos a explicitar os significados das coisas e do mundo. A fala ajuda a criança a explicar sua intenção ao desenhar assim como a figura feita ajuda a criança a falar sobre o que desenhou. A importância disso é a perspectiva de facilitar as trocas comunicativas da criança com seus pares e com o professor. (CAVATON, 2016, p. 11)

Os desenhos das crianças são carregados de significados dados por elas mesmas a partir de sua experiência e cultura. Sem o contexto e a motivação do desenho, assim como sem acompanhar o processo da criação, não há como interpretá-lo para compreender os pequenos.

Os significados das figurações do desenho da criança são culturais e produto das suas experiências com os *objetos reais* mediadas pela palavra e pela interação com o "outro". A percepção da criança é configurada pelos significados culturalmente produzidos e seu desenho é indicativo disso. (FERREIRA, 1995, p. 35)

As crianças geralmente concentram sua força criativa no desenho pois este lhes oferece a possibilidade de expressar com mais facilidade aquilo que as domina. À medida que crescem, mais especificamente no período de amadurecimento sexual, as crianças vão perdendo o interesse pelo desenho espontâneo. Esse interesse pode até desaparecer por completo, como ocorre com a maioria; poucos continuam a desenhar e a aprimorar essa arte.

Segundo Vigotski (2009), isso ocorre devido à frustração que a criança sofre ao começar a perceber que seus desenhos não representam a realidade, os objetos exatamente como são. Começam a questionar suas habilidades nessa arte e, na maioria dos casos, perdem o interesse e desistem do desenho. Mas, quando há estímulo externo, como aulas regulares de desenho na escola, ou pais que desenhavam, ou a valorização do desenho, o interesse não costuma se perder e por isso adquirem maiores habilidades nessa área.

As observações demonstram que todas as crianças desenhavam, e os estágios pelos quais passa o seu desenho são mais ou

menos comuns às crianças da mesma idade. Nessa época, o desenho é a atividade preferida. No início da idade escolar, o gosto e o interesse pelo desenhar começam a enfraquecer. Em muitas crianças, talvez até mesmo na maioria, a atração espontânea pelo desenho desaparece por completo. [...] O desenho é deixado para trás como uma etapa vivida, e seu lugar começa a ser ocupado pela nova criação, verbal ou literária, que predomina, principalmente, no período de amadurecimento sexual do adolescente. (VIGOTSKI, 2009, p. 61 e 62)

O desenho também é fundamental na aprendizagem da escrita. É uma importante ferramenta para aprender grafemas, desenhos que representam os sons que falamos e que são a base da escrita, que compõem as palavras e que são símbolos que formam a trama complexa e cheia de regras criadas culturalmente para representar a língua. Assim, segundo Vigotski (2009), a representação escrita passa a ser mais utilizada que o desenho na maioria das vezes, quando as crianças perdem o interesse pelo mesmo.

2.4 Escrita

“O ofício de escrever histórias tem algo a ver com a magia.” (Cornelia Funke)

A linguagem escrita certamente é a forma de expressão mais complexa que utilizamos, ela possui leis próprias, que se distinguem das da oralidade. Ela acaba sendo uma grande dificuldade para a criança, especialmente por essas leis não estarem tão acessíveis a ela e por ser a representação da oralidade que é uma representação da realidade, ou seja, é a representação de uma representação: algo que está distante. Por ser tão abstrata, a escrita se mostra distante e as crianças não entendem porque escrever.

A escrita está intimamente ligada principalmente a duas das linguagens faladas anteriormente, a oralidade e o desenho. Ambos são fundamentais na aquisição dessa nova linguagem, pois, ela costuma representar a fala por meio de símbolos desenhados que representam os sons.

Certamente essa é a linguagem expressiva mais trabalhada na escola, e ainda assim, a que as crianças apresentam maior dificuldade para se expressar. Isso se deve a vários motivos. Um deles é o fato de a criança não sentir a necessidade interna da escrita. A escola precisa mostrar a importância e a funcionalidade da mesma.

Antigo *locus* da escrita e centro difusor de leitura, a escola não é mais o seu portal principal, embora insista ainda em sê-lo. Lê-se e escreve-se em praticamente todos os contextos sociais: em casa, nos ambientes de trabalho, na internet. Porém, não se lê nem se escreve com as mesmas funções ou propósitos nem da mesma maneira, com os mesmos sentidos ou sob os mesmos valores. Frequentemente se ensina aos estudantes a editar antes de escrever, gerando, por meio de práticas patologizantes de leitura e escrita, uma relação de mal-estar que atravessa o processo de escolarização e a própria vida dos estudantes. (RODRIGUES, 2003, p.61)

Após instigar o interesse pela escrita, a escola deve pedir que os alunos escrevam sobre temas que lhes são familiares. Quando se pede para as crianças escreverem sobre o que não conhecem, elas não têm muito o que escrever e seu texto será superficial e sem conteúdo.

[...] o desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente

compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentive a expressar em palavras seu mundo interior. Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever. (VIGOTSKI, 2009, p. 66)

É importante trabalhar com o texto livre na escolarização, como diz Freinet, a proposta precisa ser não apenas de tema livre, mas de tempo e espontaneidade livres também. Ele diz também que o texto livre deve ser motivado, com um objetivo e uma função para esta escrita.

Um texto livre deve ser realmente livre. Quer isto dizer que escrevemos quando temos alguma coisa a dizer, quando sentimos a necessidade de exprimir, escrevendo ou desenhando, aquilo que em nós se agita. (FREINET, 1976, p. 21)

Não basta saber escrever, é necessário conseguir se expressar pela linguagem escrita. Para isso, o letramento é fundamental, não adianta ensinar as crianças a decodificar sem compreender e criar sentido. Para letrar, tanto a escrita como a linguagem escrita precisam ser consideradas e reconhecidas como fundamentais para a alfabetização. O que muitas vezes não acontece.

Aprender a linguagem escrita, além de um direito, constitui-se como um processo político de aprender a dizer o mundo na perspectiva discursiva da esfera social do conhecimento da cultura letrada, o que inclui novas formas de organização da linguagem verbal e de visão da sociedade. (GOULART, 2007, p.64)

As crianças precisam de liberdade na escrita, a escola pode demais a expressão e impõe como, o que e porque escrever. Trata as crianças como se fossem todas iguais, ignorando suas diferenças, tornando o processo de aprendizado um grande afastamento triste e doloroso de si mesmo para se encaixar em padrões determinados. A escola precisa dar a liberdade para as crianças demonstrarem seus interesses e escreverem voluntariamente sobre o que preferirem, pois assim os resultados são mais positivos do que quando a mesma tarefa é realizada por obrigação.

Para analisar o desenvolvimento da escrita das crianças na presente pesquisa, utilizei a perspectiva teórica de Emília Ferreiro (1985). A autora considera que a escola supervaloriza os aspectos gráficos da escrita, subestimando os aspectos construtivos, ou seja, como a criança concebe as relações entre a pauta sonora e a pauta e escrita. Ela considera que a escrita não é um código, mas um complexo sistema de representação. De acordo com Ferreiro,

as crianças constroem, desde muito cedo, saberes a respeito da escrita que as cerca, e esses saberes são válidos, embora a sua lógica não coincida com a lógica do adulto. Reconhecer esse processo evolutivo e mediá-lo adequadamente implica em valorizar as hipóteses de leitura e escrita das crianças e os diversos níveis desse processo evolutivo conhecido como Psicogênese da escrita. Nessa perspectiva, as fases não são estanques, as crianças muitas vezes oscilam entre uma e outra, avançam e regridem e formulam uma série de hipóteses sobre a escrita. A Psicogênese da escrita nessa perspectiva é dividida em seis níveis: pré-silábico, intermediário, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

A escrita é uma linguagem muito importante, assim como as outras. Ela é mais valorizada social e culturalmente, talvez por ser considerada um sistema mais complexo. Muitas vezes, a escola e os professores cometem o erro de mecanizar o ensino dessa linguagem e se esquecem do letramento, ou da importância do aluno saber que a escrita é uma linguagem e que ele pode se expressar por ela. É fundamental que a criança compreenda por que escrever e seja estimulada a se expressar por meio da linguagem escrita, experimentando o texto livre.

Capítulo 3 - Metodologia

A experiência ocorreu no decurso do meu Projeto 4 - fase 1, que configura o estágio, em uma escola Classe do Lago Sul: região administrativa do DF; em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental com população de vinte e três alunos. A pesquisa realizada é um estudo de caso sobre cinco dessas crianças, as que reprovaram no final do ano. É uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, que segundo González Rey (2002, p.110 e 111):

[...] avança por caminhos individuais que caracterizam a manifestação dos diferentes sujeitos estudados e incorpora novas informações sobre o estudado a amplos sistemas de interações que adquirem sentido por meio das construções do pesquisador. As pesquisas qualitativas não atendem a um foco central, definido em forma de hipóteses, mas seguem as necessidades e demandas que se criam no processo de conhecimento e levam a construções teóricas cada vez mais abrangentes para construir interações e configurações do assunto estudado, muito além de qualquer evidência empírica suscetível de ser registrada em forma de dados.

A metodologia utilizada no presente trabalho foi a Pesquisa-Ação, visto que me engajei como pesquisadora a compreender e a transformar a realidade, a partir de intervenções, sendo participante ativa na pesquisa.

"Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações" (Hugon, Seibel, 1988, p. 13 apud BARBIER, 2002, P.17)

Essa metodologia me permitiu atuar como professora pesquisadora reflexiva da minha prática, com instrumentos que me levaram a fazer análises com sensibilidade e profundidade, respeitando e valorizando os sentimentos e expressões das crianças que participaram da pesquisa, visando o bem estar dos sujeitos, buscando sempre compreendê-los para trabalhar a sua transformação. Segundo René Barbier (2002, p. 117): "[...] todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação."

3.1 Instrumentos

Nessa pesquisa foi utilizada a Observação Participante Ativa, na qual, segundo René Barbier (2002, p. 126): "O pesquisador tenta, por meio de um papel desempenhado no grupo, adquirir um *status* no interior do grupo ou da instituição que ele estuda. Ele está simultaneamente dentro e fora do grupo." Eu tentei ser aceita pelo grupo, passar confiança aos pesquisados, para ser compreendida e tentar compreendê-los, para poder escutá-los em um processo de "troca simbólica". Segundo René Barbier (2002, p. 131), as observações participantes: "Permitem-nos compreender a vida afetiva, imaginária [...] dos membros do grupo-alvo."

Também utilizei a Escuta Sensível que, segundo René Barbier (2002, p. 94), "[...] reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado." Ainda segundo René Barbier (2002, p. 94):

A escuta sensível apóia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para "compreender do interior" as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos

Dei muita importância às informações que me foram passadas nos momentos informais: a observação participante e a escuta sensível me permitiram uma aproximação afetiva que levou a trocas de confidências fundamentais para a pesquisa. Segundo González Rey (2002, p.57): "A informação que aparece nos momentos informais é tão legítima como a procedente dos instrumentos usados." Ainda nessa página o autor afirma:

A significação que atribuímos à comunicação rompe o esquema estímulo-resposta, que indiretamente imperou na pesquisa científica, e desloca o centro de atenção dos pesquisadores dos instrumentos para os processos interativo-construtivos que se constituem dinamicamente no curso da pesquisa.

A partir das observações e relatos das experiências, construí meu Diário de Itinerância, que segundo René Barbier (2002, p. 137): "[...] é um diário de pesquisa na medida em que ele representa bem um instrumento metodológico de investigação". Ainda segundo René Barbier (2002, p. 133): "Trata-se de um

instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra - clínica, filosófica e poética - da abordagem transversal."

O meu diário de itinerância foi o principal instrumento utilizado nessa pesquisa, pois nele registrei todas as experiências vivenciadas no estágio, os momentos formais e informais, relatos de vida dos participantes, informações que vão além das minhas propostas da pesquisa e que são de extrema importância para a compreensão dos sujeitos.

As atividades propostas ao longo da presente pesquisa tiveram um caráter pedagógico mas também projetivo, envolvendo diversas linguagens expressivas. Elas visaram em conjunto investigar os sentimentos e relações interpessoais das crianças. Pretendiam também levá-las a reflexões sobre si mesmas, suas relações com a escola, com a família, com os colegas e sobre suas perspectivas e projeções para o futuro. Visavam trabalhar principalmente a autoestima e simultaneamente o autoconhecimento, a consciência corporal, as relações interpessoais e vínculos afetivos, ao incentivar, acolher e reconhecer sua expressão própria.

Os recursos utilizados nas propostas foram principalmente o corpo, papel e lápis; em algumas atividades foram utilizadas Xerox e poemas, além de espaço amplo para as atividades corporais.

3.2 Procedimentos da Pesquisa

Eu iniciei a pesquisa com a observação participante. Quando decidi o que queria pesquisar, tracei objetivos e fiz um planejamento inicial. Pontuei tudo o que precisava investigar e tudo o que queria trabalhar e planejei as propostas de atividades que estão esquematizadas a seguir, envolvendo as diversas linguagens expressivas de forma integrada: corporeidade, desenho, escrita, e a oralidade sempre presente.

- **Carta para o Papai Noel:** A primeira atividade que planejei foi a carta para o Papai Noel. Consistiria na leitura do livro "O carteiro chegou" de Janet e Allan Ahlberg, com o qual trabalharia o gênero carta e depois pediria para que escrevessem uma carta para o papai Noel, com os pedidos de presentes de Natal. Com essa atividade tinha a intenção de investigar a escrita das crianças, suas dificuldades e como se expressavam por meio dessa linguagem. Pretendia também descobrir desejos e necessidades das crianças por meio de seus pedidos, compreender um pouco de sua realidade social e conhecer um pouco mais os sujeitos da pesquisa. Cheguei a realizar essa atividade, mas não pude ficar com as cartas, pois a professora as utilizou para uma proposta dos Correios, em que no final do ano as crianças ganharam os presentes que pediram nas cartas. Por isso, no fim, não incluí esta atividade nos instrumentos da pesquisa, apesar de ter aproveitado muitas informações que consegui por meio de verbalizações das crianças durante a atividade.

- **Mímica: o corpo fala:** Consiste em um jogo de mímica coletiva. Minha intenção com esta atividade era trabalhar a consciência corporal, mostrando possibilidades de expressão através de movimentos corporais; o trabalho em equipe, o auto-conhecimento que no caso está aliado à consciência corporal e à autoestima.

- **Família? Tenho sim:** Realização do desenho de uma família. Com esta atividade eu queria investigar os sentimentos dos alunos em relação às suas famílias. A ideia era que eu pedindo que desenhassem uma família eles desenhassem a sua própria família.

- **Espelho, espelho meu:** Iniciar com um alongamento auto reflexivo, que consiste em um alongamento guiado, baseado na loga e em diversas danças, com introspecção do pensamento para reflexão sobre si mesmo. Em seguida, realização do desenho de um autorretrato. Minha intenção era investigar a auto imagem das crianças e trabalhar a consciência corporal e o autoconhecimento.

- **Um mergulho em mim:** Alongamento auto reflexivo e produção de um texto livre sobre si. Minha intenção era trabalhar a consciência corporal e o autoconhecimento, além de conhecer melhor as crianças e a expressão escrita de cada um.

- **Posso ser o que quiser...:** Consiste em uma atividade de expressão corporal, uma dança interpretativa inicialmente guiada e progressivamente livre. Com essa atividade tinha a intenção de trabalhar a consciência corporal e a autoestima.

- **Minha escola interior:** Desenho livre da escola. Com essa atividade tinha a intenção de investigar o sentimento dos alunos em relação à escola e de levá-los a uma reflexão sobre o que é a escola para eles.

- **Árvore Genealógica:** produzir a árvore genealógica da família. Esta atividade visava uma interação com a família, autoconhecimento através da história da família, trabalhar a consciência étnico-racial e investigar o sentimento em relação à família.

- **Quando crescer quero ser...:** Desenho do que quer ser quando crescer. A intenção era analisar, a partir das expectativas e sonhos das crianças, sua autoconfiança e autoestima.

- **Brincando de escritor:** Criação de uma pequena história escrita ou com ilustrações, como preferissem; o tema era livre. Minha intenção era analisar a construção textual deles, verificar sua escrita, perceber os sentimentos que eles transmitiriam por meio da história e ver como lidavam com a liberdade.

- **Entrevista:** Consiste em uma entrevista estruturada com um roteiro. Minha intenção era coletar informações que considerarei relevantes para a pesquisa, sobre as crianças.

Todas as propostas foram realizadas com a turma inteira, no horário de aula, visando promover a interação social e a criação de vínculos entre os alunos da turma. Tentei seguir o planejamento inicial, mas tive que fazer modificações que se mostraram necessárias ao longo do processo. Desde o início comecei a construir o diário de Itinerância. Ao longo de toda a vivência realizei escuta sensível dos participantes, dentro e fora da sala de aula, sem me limitar às atividades propostas.

3.3 Contexto

A minha primeira impressão foi muito boa. Fui muito bem recebida, a escola é muito bem organizada e estruturada. Seu espaço físico é bem amplo e colorido. Há trabalhos das crianças colados nas paredes, parquinhos com bastante variedade de brinquedos, quadra de esportes, horta, jardins, pátio extenso e com diversos jogos pintados no chão, manutenção em dia, limpa e arrumada.

A sala de aula é ampla, as carteiras são dispostas em duplas, mas muitas vezes por dia eram dispostas em grupos para diversas atividades. Têm armários com materiais no fundo da sala, alguns poucos livros literários e o alfabeto colado no alto das paredes, assim como as datas de aniversário, calendários, tabela de multiplicação e trabalhos das crianças.

Os dispositivos pedagógicos da professora são bem interessantes. No início da aula ela faz a rotina junto com a turma. Eles fazem combinados e há grupos de responsabilidade, que são grupos responsáveis pela limpeza da sala, pela biblioteca, pela organização e distribuição dos materiais e pela avaliação e fiscalização dos grupos. A correção dos deveres de casa costuma ser feita pelas próprias crianças, as duplas se ajudam a corrigir, tiram dúvidas do colega quando possível, a professora passa de dupla em dupla para auxiliar as crianças e depois corrige no quadro ou leva as tarefas para corrigir em casa. Ela é muito atenciosa e carinhosa com seus alunos, sempre disposta a escutá-los e a ajudá-los, muito dedicada e calma.

As crianças dessa turma são muito animadas e curiosas. A maioria mora no Paranoá, São Sebastião, Itapoã e Jardins Mangueiral; regiões administrativas onde vivem classes populares de trabalhadores do Distrito Federal. Na turma inteira tinha apenas um menino de pele branca, os outros eram negros ou morenos, o que mostra a relação entre desigualdade sócio-econômica e étnico-racial.

Todas as crianças vão para a escola de ônibus. O vocabulário delas é pouco variado, usam palavrões e xingamentos pesados, o que me espantou bastante. A maior parte delas frequenta igrejas evangélicas com a família e

algumas crianças são agressivas e outras retraídas, mas o que me admirou bastante foi o quanto a turma é unida. Os alunos se apoiam e se unem para enfrentar diversas questões, seja ajudar uma colega a fazer a tarefa para não apanhar da mãe, esconder algum fato da professora, dividir o lanche ou entrar numa briga para defender um colega. Eles mostram uma união que eu nunca vi na minha experiência educacional.

A professora me passou uma relação de crianças que precisavam de mais atenção, que tinham mais dificuldade na leitura e na escrita, que por sinal eu acompanhei mais de perto e fizeram parte deste estudo. As cinco crianças infelizmente reprovaram no final do ano por não estarem alfabetizadas, ou seja, por não escreverem ainda alfabeticamente, conforme critério da Secretaria de Educação do DF. Utilizei pseudônimos para resguardar suas identidades.

3.4 Caracterização dos sujeitos

A professora é jovem, está em início de carreira, é entusiasmada com propostas alternativas, é muito carinhosa e paciente com as crianças, ao meu ver, às vezes é excessivamente liberal, não conseguindo lidar com a turma que é um pouco indisciplinada. Ela me deu bastante espaço e liberdade para realizar minha pesquisa. Eu vivenciei as propostas com as vinte e três crianças da turma, 9 meninos e 14 meninas entre 8 e 10 anos. Porém, só incluí neste trabalho as cinco crianças que a professora me pediu para acompanhar mais de perto assim que iniciei o estágio. Trata-se de 4 meninas e 1 menino, entre 8 e 9 anos, moradores de regiões administrativas mais periféricas. A caracterização mais aprofundada das crianças será realizada no capítulo 4, pois já é fruto do processo da pesquisa-ação. A caracterização de cada criança resultou das informações passadas pela professora, pelas próprias crianças ao longo das vivências e da minha observação participativa e escuta sensível.

Capítulo 4 – EM BUSCA DA AUTOESTIMA DAS CRIANÇAS

4.1 - (Re)conhecendo as crianças

Primeiramente é importante conhecer as crianças presentes nessa pesquisa. A seguir vou apresentá-las detalhadamente uma a uma, com informações obtidas ao longo do processo:

Antônio: menino, 8 anos, mora na "Fazendinha" com o pai, a mãe e o irmão segundo ele. Porém, a professora me disse que os pais dele são divorciados e que a mãe passa por muita dificuldade financeira, que às vezes ele não vai à escola pois não tem dinheiro para a passagem de ônibus. Pelo que observei, ele é um menino muito desatento e desestimulado, costuma dizer que não sabe, que não consegue quando tem que fazer uma atividade; porém, é um ator incrível. Descobri isso por uma atividade passada pela professora, em que ele mostrou que se expressa melhor pela linguagem corporal, já por desenhos e pela linguagem escrita ele não demonstra tanto interesse.

Uma cena com Antônio que me marcou bastante foi: um dia ele se sentou comigo e a professora passou uma atividade em que os alunos tinham que fazer um desenho sobre o filme que assistiram. Ele ficava o tempo todo olhando para a janela e conversando com quem passava do lado de fora, toda hora se levantava. Ele me disse que não sabia desenhar, eu lhe disse que nem havia tentado, ele respondeu que não conseguia; eu lhe pedi para tentar que eu o ajudaria, no fim, ele conseguiu fazer até mais do que eu propus. Eu o elogiei e ele ficou super feliz e foi mostrar o desenho para a professora. Nesse episódio constatei que ele tem a autoestima baixa e estava desestimulado, acreditando que não era capaz, realmente precisava de uma atenção especial.

Clarice: menina, 9 anos, em processo de diagnóstico de dislexia e mudéz. É uma menina extremamente tímida e retraída, quase não fala, quando fala, usa poucas palavras em tom baixíssimo. Mora no Itapoã com a mãe, o pai e irmãos segundo ela. Mas, segundo a professora, seu contexto familiar é complicado, o irmão mais velho está preso, os pais se separaram; o pai na verdade mora com a vizinha e a mãe cuida dela em estado de depressão profunda.

Clarice gosta muito de desenhar e colorir, ainda é sua principal forma de expressão além da corporal. Ela tem muita vontade de ter um gatinho, gosta de animais e quer ser veterinária, ela pediu um gato para o papai Noel dos correios, mas a professora explicou que o papai Noel não poderia enviar um gatinho pelo correio, então ela pediu e ganhou um gatinho de pelúcia.

Mariana: menina, 8 anos, mora no jardins Mangueiral com o pai, a mãe, dois irmãos e duas irmãs. Segundo a professora, ela não tem dificuldade em aprender, porém falta com muita frequência, o que a prejudica bastante. No início da pesquisa a professora não sabia dizer a causa das faltas de Mariana, disse que sempre chamava os pais na escola e eles nunca apareciam e nunca deram um retorno. A menina sempre ia à escola descuidada, pude perceber negligência com a higiene pessoal e principalmente com o acompanhamento nos deveres de casa. Ao final da pesquisa, o pai da menina finalmente foi à escola conversar com a professora.

Ele explicou que a família se mudou para o Jardins Mangueiral naquele ano, porém, ele não se adaptou e voltou a morar na antiga casa no Gama, levando o único carro da família. A menina estava morando com a mãe e os irmãos na nova casa até o ano acabar para continuar com a escola. A mãe trabalha o dia inteiro e acaba não conseguindo acompanhar os filhos na escola. Eles preparam a própria comida, pegam ônibus sozinhos e por isso ela falta tanto e é tão negligenciada, inclusive um dia, ela foi de pijama para a escola, apenas com a blusa do uniforme, o que mostra que ela apenas vestiu a camiseta por cima do pijama e foi para a escola, sem tomar banho.

Camila: 9 anos, mora com a mãe, o pai e dois irmãos no Itapoã. Uma menina bastante comunicativa, alegre, com um perceptível acompanhamento da família em relação às tarefas de casa. Se sai muito bem em todas as disciplinas, porém não na escrita. Ela consegue ler e copiar com facilidade, escrever com a ajuda das amigas ou da professora, porém, ao final do ano não estava alfabetizada, e por isso reprovou. Ela foi diagnosticada com dislexia já no final do ano.

Sophie: 8 anos, mora no Itapoã com a mãe, o irmão e a avó. É uma menina extremamente carente emocionalmente e se apegou muito a mim. Tem

a auto-estima baixíssima, a sua fala é "mole", desanimada, sua expressão e forma de andar exalam desânimo. Ela se diz muito infeliz, tem epilepsia e toma remédios muito fortes que afetam seu desempenho na escola e sua falta de confiança atrapalha bastante também. A professora me contou que quando os pais de Sophie se separaram, ela ficava cada hora na casa de uma pessoa diferente, sofreu rejeição e certo abandono, e agora ela e o irmão moram com a mãe que, segundo a menina, bate neles e a humilha muito. Ela diz sempre odiar a mãe que a impede de ver o pai que ela tanto ama.

Sophie só sabe escrever seu nome, nada mais, ela se expressa principalmente através de desenhos, ama desenhar, desenha o tempo inteiro enquanto está na aula. Ela raramente participa das atividades, faz o que quer, quando quer e se ofende com facilidade. Ela não tem disposição para tentar fazer o que a professora propõe. Perde a atenção com facilidade e se esquece das coisas muito rápido, talvez por efeito dos remédios. Mas para cada desenho ela cria histórias bem elaboradas e cheias de elementos, que mostram bastante suas vivências e seu sofrimento.

Uma dessas histórias que me chamou bastante a atenção foi uma de terror sobre uma monstrelha que ela desenhou. A menina disse que os pais da personagem morreram, que a mãe era uma vampira que não queria ter filhos, ela dizia que ter filhos dava azar. O que percebi que é um reflexo da vida dela: a monstrelha provavelmente representa ela que está distante dos pais emocionalmente, e a mãe diz para ela que não queria ter filhos, aparentemente se arrepende. No desenho, a personagem segura uma espada ensanguentada, o que me levou a pensar no complexo de Édipo da teoria de Freud. Ela deseja a morte da mãe para ficar com o pai que foi afastado dela. Ela disse que a monstrelha foi criada por um dragão que a aprisionava e queria matá-la, que ele ficava acordado até a meia-noite para atacá-la. Eu associei o dragão à mãe dela, porém, ela disse que ele era o pai da personagem.

Em vários momentos, Sophie me relatava diferentes momentos de sua vida, especialmente sobre a sua mãe, sobre a qual ela apresentou muitos sentimentos. Disse que a mãe era boazinha antes do irmão dela nascer, e que depois, Passou a dizer que a menina transformava sua vida em um inferno.

Sophie associa a vinda do irmão à maldade da mãe, por isso a menina diz não gostar do irmão mais novo. Ela me disse que a mãe bate nela e a xinga o tempo todo, disse que um dia teve que beijar os pés dela como forma de humilhação para aprender algo, o que me deixou indignada. Um dia falou que queria uma faca para se matar, pois a mãe e a professora estavam "pegando no seu pé" para estudar, foram as palavras que ela usou, e a mãe a proibiu de desenhar, o que a deixou muito deprimida, pois o desenho é sua principal forma de expressão e era a única coisa que ela fazia na aula.

4.2 – Aventuras com as crianças: vivências e atividades

Ao longo do semestre eu propus uma série de atividades e vivências para as crianças para investigar o sentimento delas em relação à escola, à família, a si mesmas e promover a autoestima, trabalhando: o autoconhecimento, a consciência corporal, o autoconceito, a autoimagem e a interação social. A seguir estão os relatos e análises dessas vivências.

4.2.1 Mímica: o corpo fala

A primeira atividade que propus foi um jogo de mímica. Minha intenção era promover a autoestima, buscando trabalhar a consciência corporal, mostrando possibilidades de expressão através de movimentos corporais; o trabalho em equipe e o autoconhecimento que, como já foi explicado no capítulo 2, está aliado à consciência corporal.

Dividi a turma em três grupos, disse para um grupo imitar um furacão, para o segundo imitar a pipoca estourando e para o terceiro dei o tema mar. O primeiro grupo formou uma roda de mãos dadas e ficou girando; os integrantes do segundo grupo ficaram pulando e o terceiro grupo combinou movimentos que faziam uma onda com o corpo.

As crianças conseguiram trabalhar bem em equipe, fortalecendo o vínculo entre elas. Conseguiram utilizar bem o corpo em conjunto para expressar o que queriam, elas precisaram explorar as possibilidades do próprio corpo para planejar os movimentos, o que trabalhou o autoconhecimento e a consciência corporal. Toda atividade física desencadeia uma série de reações bioquímicas no organismo que fazem a pessoa se sentir mais feliz, assim, acredito que com essa atividade pude trabalhar a alegria e a autoestima das crianças.

4.2.2 Família? Tenho sim!

A segunda atividade que pedi foi que as crianças fizessem o desenho de uma família. Eu esperava que eles desenhassem a própria família, foi o que a maioria fez, mas algumas crianças se desenharam com os amigos da escola alegando ser a família da escola, como foi o caso da Camila. Com esta atividade eu queria investigar os sentimentos dos alunos em relação às suas famílias.

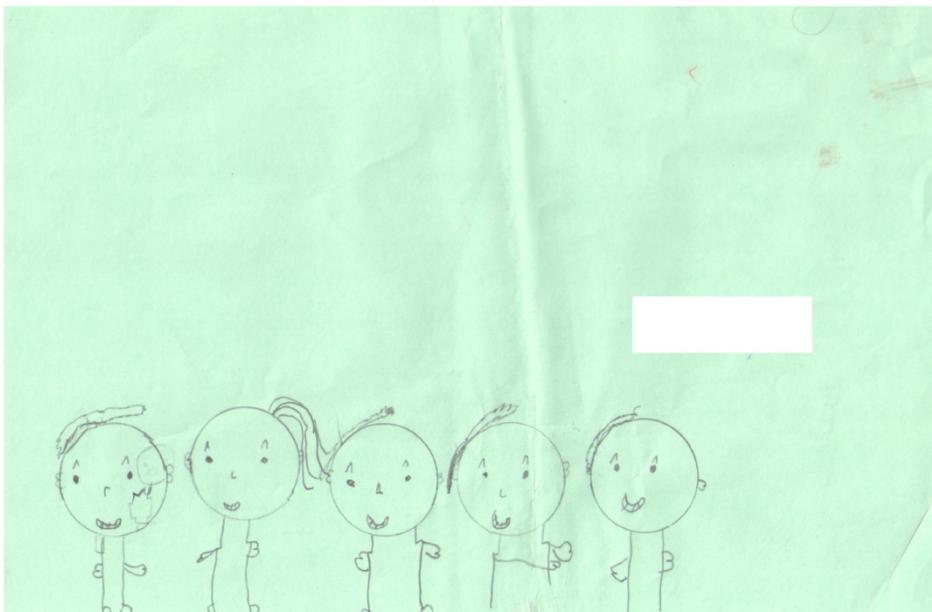


Imagem 1: Desenho da família de Antônio

No desenho de Antônio, Todos os personagens têm a mesma altura, apenas a mãe é ligeiramente maior. Ele disse que desenhou o pai, a mãe, ele e os irmãos, todos estão sorrindo. Acredito que ele tenha desenhado a sua família ideal, onde os pais não estão separados. Ele representa apenas o que considera essencial, contudo, ele sabe muito bem o que quer representar no desenho que ele não quis colorir. O menino está no centro, e ao seu lado estão seu pai (cujas representação parece estar incompleta, em contraste com os demais) e sua mãe, e nas pontas seus irmãos, um de cada lado. Parece que a mãe está com a mão estendida para um irmão e o pai para o outro. Mas nenhum estende as mãos para ele, ele possivelmente se sente um pouco abandonado, visto que a mãe trabalha fora o dia todo para sustentar a família e o pai não está presente, como me disse a professora.



Imagem 2: Desenho da família de Clarice

Clarice se desenhou com um vestido rodado roxo entre o pai e a mãe que são bem mais altos do que ela, o que talvez mostre que ela se sente protegida, amparada por eles. Apenas ela e a mãe têm cor, o pai está sem pintar, talvez por ele não estar tão presente. Ambos os pais estão com as mãos para trás do corpo, como se estivessem voltados para si mesmos e não passassem apoio e segurança para ela. Ela também está com uma mão erguida para a mãe, como se quisesse lhe dar a mão, talvez isso sugira que ela é que apoia a mãe que está num quadro delicado de depressão profunda; enquanto a mão do lado do pai está para trás do corpo, como se talvez ela não quisesse lhe dar a mão. Observa-se que ela é a única que está completamente pintada, a mãe só tem a pele com cor, o resto está sem pintar, possivelmente porque apesar de estar fisicamente presente, por estar enfrentando um grave quadro de depressão, como me relatou a professora, talvez ela esteja um pouco distante da filha. Todos sorriem no desenho. Clarice representa o corpo inteiro, cabeça, pescoço, ombros, tronco e membros, está tudo aí, ela difere bastante o feminino e o masculino em suas representações, e seu desenho é mais detalhado, nota-se pelas roupas, cabelos e acessórios.



Imagem 3: Desenho da família de Mariana

Mariana também desenhou a sua família, a mãe mais alta do que todos em uma ponta e o pai, quarto mais alto no desenho, na outra ponta escondido atrás de uma árvore. Ao lado da mãe tem uma irmã quase da mesma altura, provavelmente ela substitui a mãe que fica fora trabalhando. Ao lado do pai tem o irmão um pouco mais baixo do que ele e ao lado deste uma outra irmã mais alta que o pai e mais baixa que a mãe e a outra irmã. A menina e o irmão mais novo estão bem no centro, amparados pelas irmãs mais velhas que provavelmente cuidam deles. Talvez o pai esteja escondido atrás da árvore porque ele não está tão presente e não está morando com ela. Ela não coloriu nenhum personagem, apenas fez pontinhos marrons e alaranjados acima deles.



Imagem 4: Desenho da família de Camila

Camila se desenhou com as amigas da escola e me desenhou entre elas também. Ela é a mais baixa, pois realmente é mais baixinha que as amigas, e está na ponta direita. Eu sou a segunda da esquerda para a direita. Todas estão sorrindo e com roupas iguais. No canto do desenho têm prateleiras com bolinhos, acima delas o sol brilha em baixo de uma nuvem. Esse desenho talvez demonstre um sentimento de pertencimento à escola, ela tem uma segunda família nesse lugar. Infelizmente ela não representou sua família para que eu pudesse analisar. Ela tentou desenhar as pessoas como as vê, observava cada amiga e a mim enquanto desenhava, tentou se aproximar do real, fez os cabelos cacheados ou lisos, longos ou curtos, e os coloriu das cores de acordo com a realidade para representar cada amiga; fez todas de saia pois são todas meninas. Algo que me chamou a atenção foi o fato de as pessoas estarem flutuando, ela não fez o chão, o que talvez demonstre certa instabilidade nessa relação, afinal, amigos de escola mudam com o tempo, não é de fato como a família em que a relação costuma ser mais sólida e permanente.



Imagem 5: Desenho da família de Sophie

Sophie se desenhou com o pai, ambos sorrindo felizes, ela excluiu a mãe e o irmão. No centro do desenho tem uma mesa posta para um lanche e do lado oposto ao que ela está com o pai tem uma árvore. O céu está vazio. Ela não terminou de colorir o desenho porque não teve tempo. Ela representou sua família ideal, que exclui a mãe que ela diz fazê-la sofrer e o irmão que ela diz ser a causa de a mãe tratá-la mal.

Acredito que essa atividade me permitiu conhecer um pouco dos sentimentos das crianças em relação às suas famílias, com exceção do desenho de Camila, que não fez sua família, e sim a família da escola; no geral, consegui atingir o objetivo da proposta. Percebi que de fato as crianças transmitem e expressam por meio de seus desenhos suas vivências, desejos, anseios, frustrações e sentimentos, fato muito importante, que ajuda a conhecê-las melhor e entender pelo que cada um está passando e o que pode estar interferindo no seu processo de aprendizagem.

O desenho, como uma das mais importantes linguagens da criança, enseja oportunidades de expressão da sua realidade interna e externa, que a escola raramente aprende a ler. Elementos significativos da sua vida familiar, e principalmente o sentido subjetivo que a família tem para elas, configuram-se

no desenho destas crianças de forma impressionante, projetando a singularidade e complexidade de sentimentos e percepções. Indispensável se torna o diálogo com a criança acerca do desenho, o que realizei na condição de pesquisadora-educadora reflexiva da minha prática, assumindo o caráter dialógico na pesquisa, tão recomendado por González Rey (2002) na pesquisa qualitativa.

4.2.3 Espelho, espelho meu!

A terceira atividade que propus começou com um alongamento no jardim. Pedi que se concentrassem no próprio corpo e pensassem em sua vida e em si enquanto alongávamos. Depois, pedi que fizessem um autorretrato. Eles se desenharam, alguns como se vêem e outros como gostariam de ser. Houve questionamento sobre qual seria o cor de pele nos lápis de cor. Minha intenção era trabalhar a consciência corporal e o autoconhecimento, além de investigar a autoimagem das crianças.

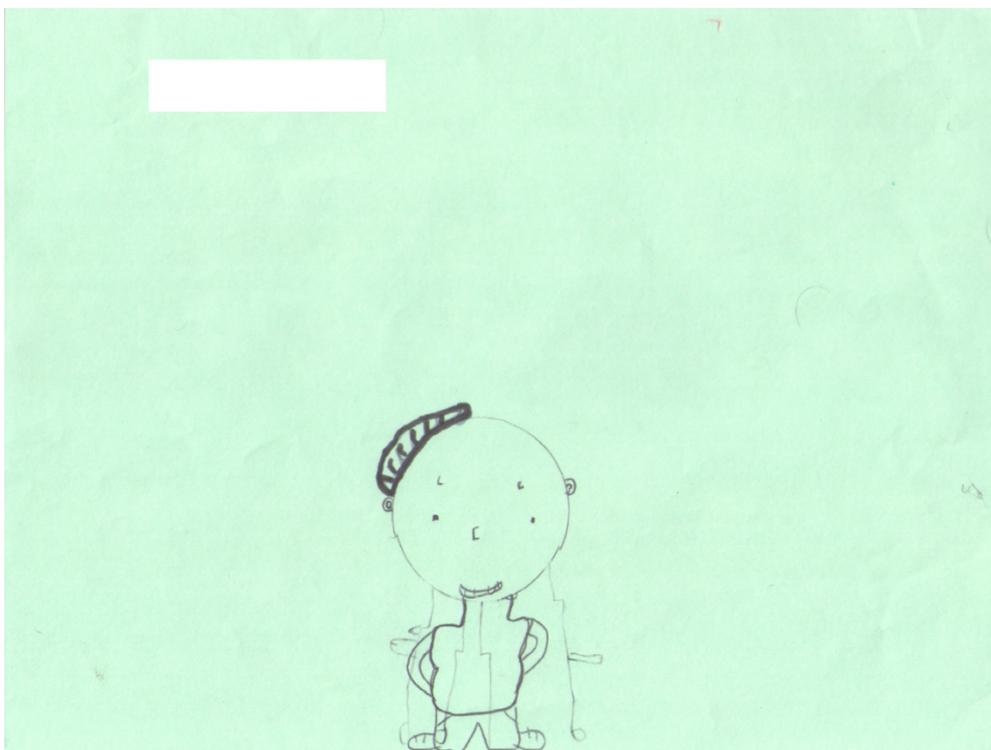


Imagem 6: Autorretrato Antônio

Antônio se desenhou em pé no centro da folha, ele não coloriu o desenho, marcou apenas o cabelo com canetinha preta, só que ele é careca na verdade. Ele desenhcou o tronco e os membros com algum volume, e não apenas por um traço, como fez no desenho da família. Ele parece ter desenhado e apagado diversas vezes, o que mostra certa insegurança em se representar, talvez por que a autoimagem é muito subjetiva, está em constante mudança; mas essa é a forma que ele se vê, que ele gostaria de ser, e a imagem que ele quer passar para quem vir o desenho.



Imagem 7: Autorretrato Clarice

Clarice se desenhou como uma linda e delicada princesa em uma janela, com cabelos muito longos, como a Rapunzel. Seu vestido é roxo e rodado e sua coroa é marrom, mais parece um chapéu. Ela provavelmente se desenhou como gostaria de ser. Mas também demonstrou aspectos realistas: uma menina delicada e educada que ela é de fato, com cabelos escuros e compridos, como são, apesar de não serem tão longos como no desenho. Ela se pintou como se fosse branca, porém ela é morena, talvez ela não possua uma identidade étnico-racial bem definida, ou simplesmente não encontrou um lápis de cor que representasse a sua cor, é difícil saber.

O estereótipo da princesa branca, loira, de olho azul e cabelos compridos e lisos como nas histórias de fadas oriundas da Europa está muito presente no imaginário e idealização das crianças, já que as relações sociais - envolvendo também as relações étnico-raciais - são mediadas pela cultura, sendo no Brasil uma complexa construção que com frequência nega a matriz afro, promovendo o branqueamento da cultura. Pesquisa recente realizada por Carmo

(2015) em escola de educação infantil de uma região administrativa de Brasília chama atenção para estes aspectos e confirma a necessidade de se trabalhar o preconceito e a discriminação étnico-racial, promovendo o pertencimento racial e a autoestima de crianças negras.



Imagem 8: Autorretrato de Mariana

Mariana se desenhou em um jardim, ela tem cabelos cor de mel, mas no desenho pintou de preto. Seus olhos são castanhos, mas no desenho são azuis. Seu cabelo é longo e no desenho é curto. Ela provavelmente se desenhou como gostaria de ser, talvez espelhada em alguém que admira. No desenho, o sol está com cara de bravo e o cabelo da menina tampa um dos seus olhos.



Imagem 9: Autorretrato de Camila

Camila tentou se aproximar de sua real aparência no desenho, colocou os óculos e o rabo de cavalo que sempre usa. Ela não desenhou nariz, pintou a boca de amarelo e se desenhou vesga; estes últimos elementos me chamaram a atenção por serem inusitados. Pelas proporções parece baixinha no desenho, como é de fato.



Imagem 10: Autorretrato de Sophie

Sophie também tentou se retratar como é de fato. Pintou-se de marrom, para representar sua cor e seus cabelos pretos, longos e em rabo de cavalo como ela sempre usa. Ela se desenhou em um jardim com um vestido rodado cor de rosa. Representou-se com a carinha triste, como costuma estar, ela se aproxima do real.

Consegui investigar um pouco da autoimagem das crianças. Por ser algo extremamente subjetivo e pessoal, e por estar em constante mudança, não dá para quantificar ou qualificar. É fundamental entender como a criança se vê, como ela é e também como ela gostaria de ser, para investigar e trabalhar a sua autoestima. A dimensão estética, em particular nas meninas, mas também no menino que, sendo careca, se desenha com cabelo, parece ser reveladora de um imaginário e uma idealização de si mesmo que remete para a necessidade de investigação e de um cuidadoso trabalho pedagógico envolvendo a autoimagem e a autoestima das crianças.

Acredito, por outro lado, que o alongamento auto reflexivo trabalhou um pouco a consciência corporal e o autoconhecimento, visto que, como já foi dito no capítulo 2, a relação com o corpo nos permite conhecer nossos limites e possibilidades, ajudando na construção da nossa autoimagem, para a formação de uma identidade e um autoconceito.

4.2.4 Um mergulho em mim

A quarta atividade também começou com um alongamento auto reflexivo, depois pedi que as crianças escrevessem um texto sobre si. Essa foi a atividade que eles menos gostaram de fazer, por exigir a escrita. Minha intenção era trabalhar a consciência corporal e o autoconhecimento no alongamento, assim como na atividade anterior; além de analisar a escrita de cada um e conhecê-los melhor por meio da proposta.

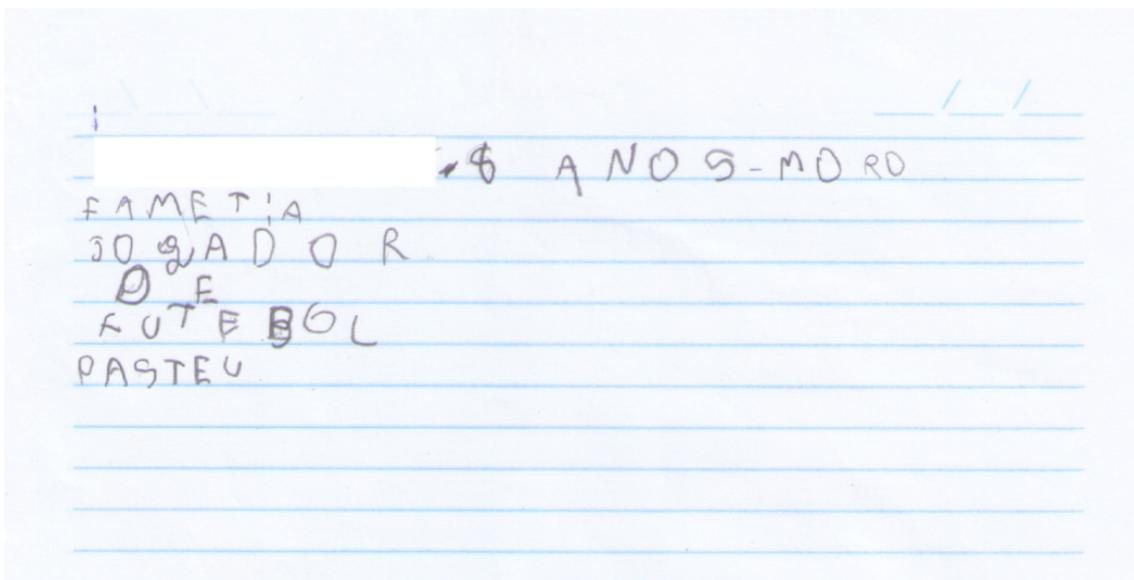


Imagem 11: Texto autobiográfico do Antônio

Antônio escreveu, após muita insistência e ajuda minha, seu nome, idade, onde mora (Fazendinha), o que quer ser quando crescer (jogador de futebol) e sua comida favorita (pastel). Ele usa letras de forma, não utilizou conectivos, mesmo com a minha ajuda ainda não escreveu de forma alfabética, palavras como "fametia" que seria fazendinha. Não dá para dizer que é um texto, e sim palavras soltas, pois elas não se unem para a formação de tal. Somente por essa atividade eu não conseguiria distinguir a fase da psicogênese da escrita na perspectiva teórica de Emília Ferreiro que ele se encontra, mas acompanhando ele nas atividades de sala, percebi que ele está entre o nível silábico e o silábico alfabético. Ele já compreende que a escrita representa a oralidade, que as sílabas representam sons, apesar de ainda não associá-los corretamente. Muitas vezes não dá para compreender o que ele escreve. Sem ajuda e insistência ele não escreve quase nada. Ele ainda não sente a necessidade in-

terna da escrita, não compreende porque escrever é importante, e isso é uma barreira para ele.

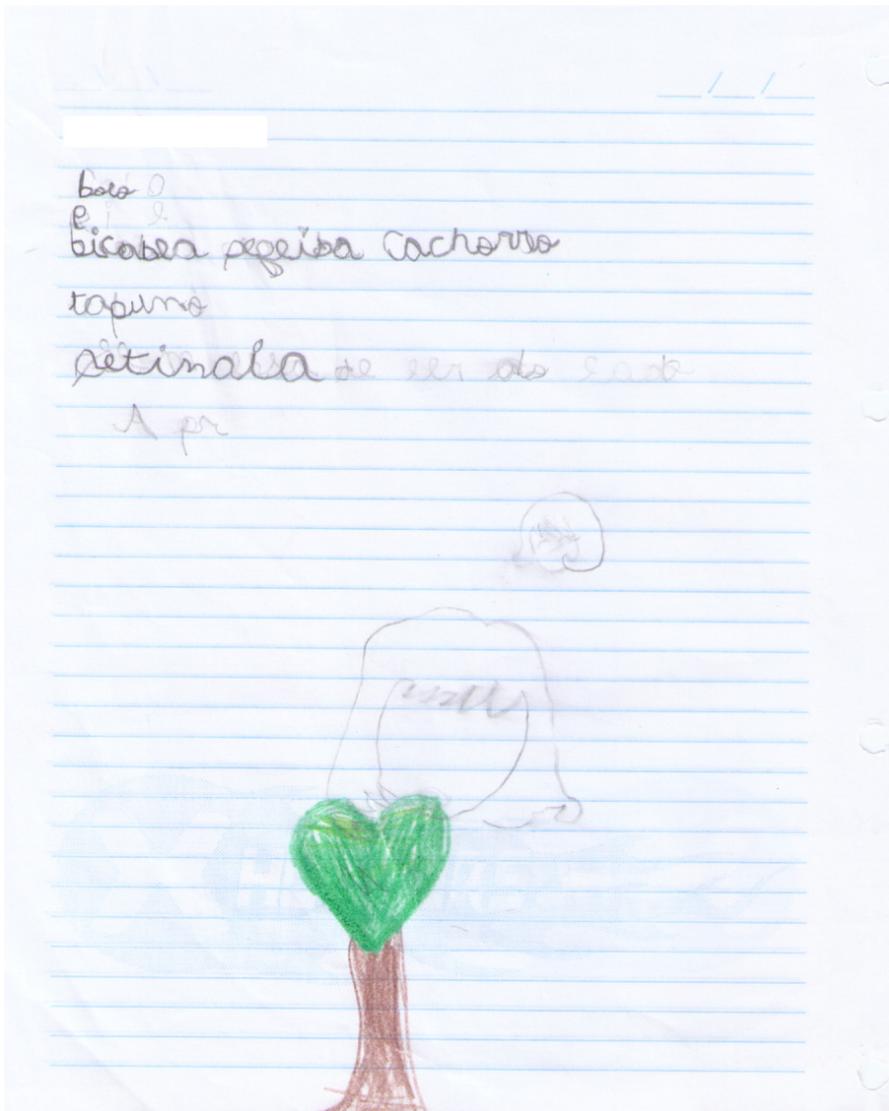


Imagem 12: Texto autobiográfico de Clarice

Clarice escreveu muitas palavras pouco inteligíveis em letra cursiva. Ela apagou e reescreveu bastante, isso é perceptível pelas marcas no papel. Dá para entender apenas o seu nome, bolo e cachorro. Antes de cachorro, ela quis escrever brincadeira preferida, e a última palavra seria veterinária, o que ela quer ser quando crescer. Ela tenta escrever representando um pouco a fala, porém ela ainda não internalizou os fonemas de todas as letras, nem a estabilidade da representação das relações grafofônicas e representa de maneira confusa sua fala bem infantilizada na escrita que fica muitas vezes sem sentido

para quem lê. Acompanhando-a nas atividades em sala pode perceber que ela está no nível silábico-alfabético da psicogênese da escrita.

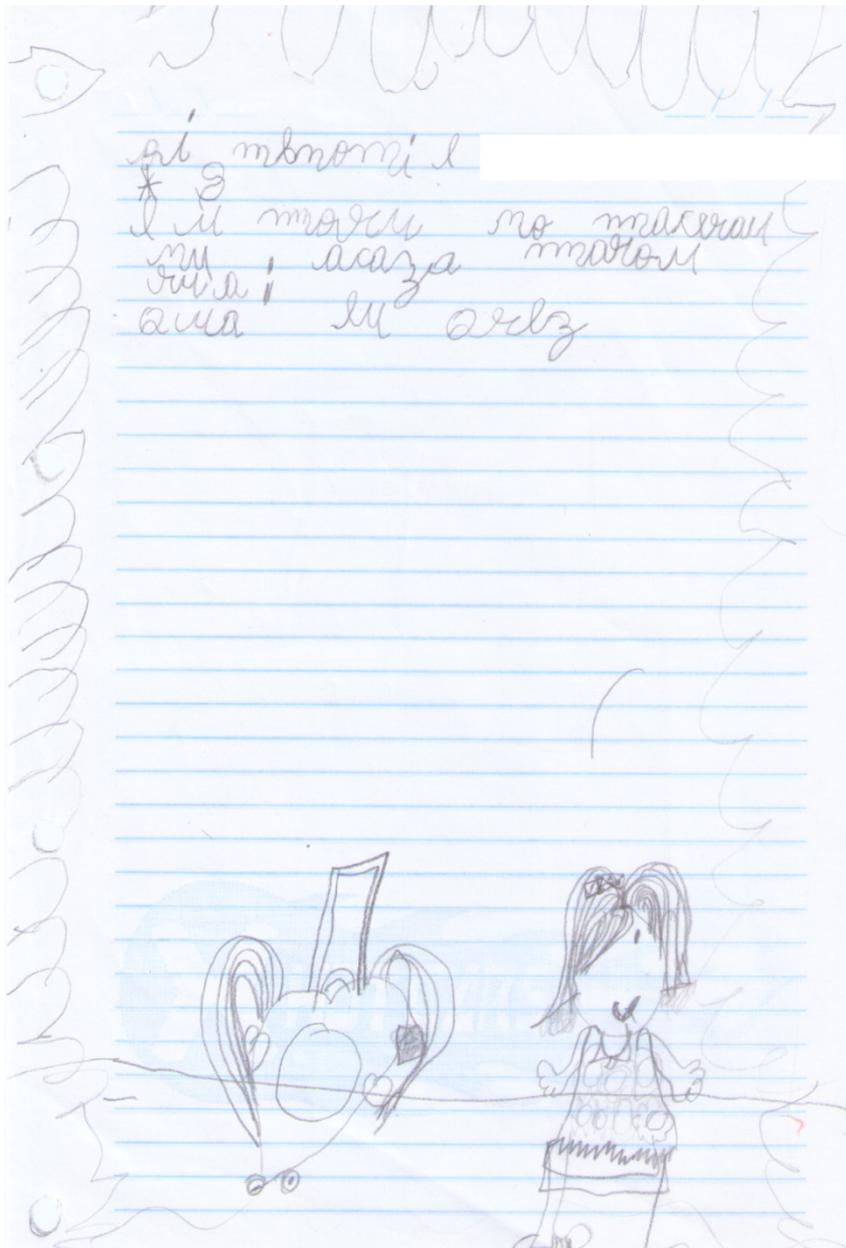


Imagem 13: Texto autobiográfico de Mariana

Mariana também usou letra cursiva, sua escrita lembra a de Clarice, porém, um pouco mais legível e compreensível. Ela junta palavras ou separa uma palavra em duas, troca letras e escreve de forma aproximada à sua fala. Traduzindo o que ela escreveu: "oi meu nome é ----- eu moro no mangueiral numa casa marrom rua quando eu crescer". Se ela não tivesse me dito o que escreveu, não daria para traduzir todo o texto. Acompanhando-a em atividades

ao longo do semestre, pude perceber que ela está entre o nível silábico-alfabético e o alfabético. Às vezes ela avança, as vezes regride, o que é normal quando a criança está aprendendo a escrever.

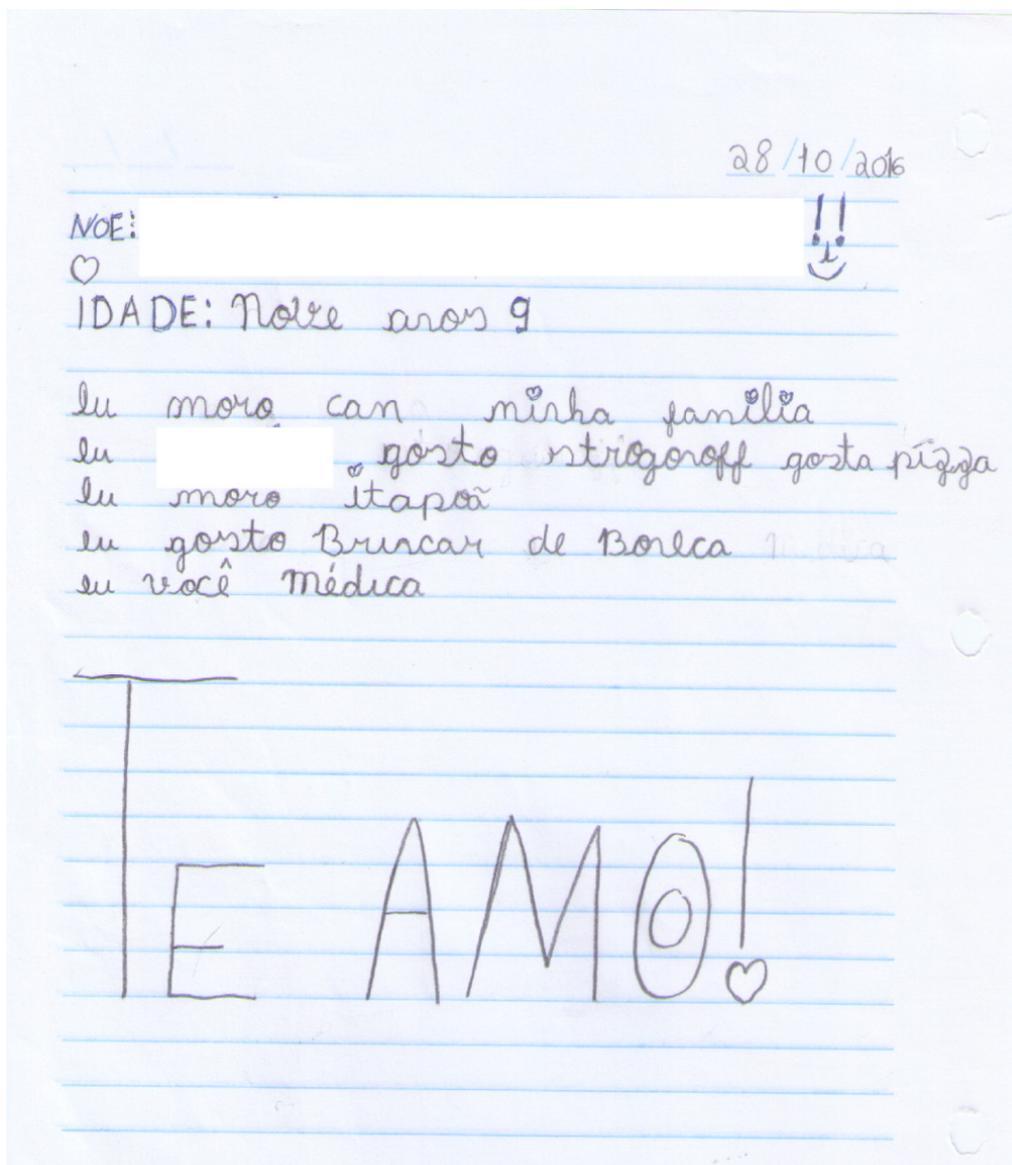


Imagem 14: Texto autobiográfico de Camila

Camila até escreveu muito bem com a ajuda das amigas, com alguns erros comuns para a idade. É impossível perceber que sem ajuda ela não consegue escrever desse jeito. Pelo seu teste da psicogênese da escrita (anexo 11) percebemos como ela escreve sem ajuda, o que surpreende depois de ver este texto no qual ela teve ajuda. Acompanhando-a nas atividades de sala, pude percebê-la no nível silábico-alfabético da psicogênese da escrita. Normalmente a sua escrita é pouco inteligível, ela já compreende que a escrita repre-

senta a oralidade, porém, ainda não associa todas as letras a seus respectivos fonemas. Ela sempre pergunta como escreve as palavras.

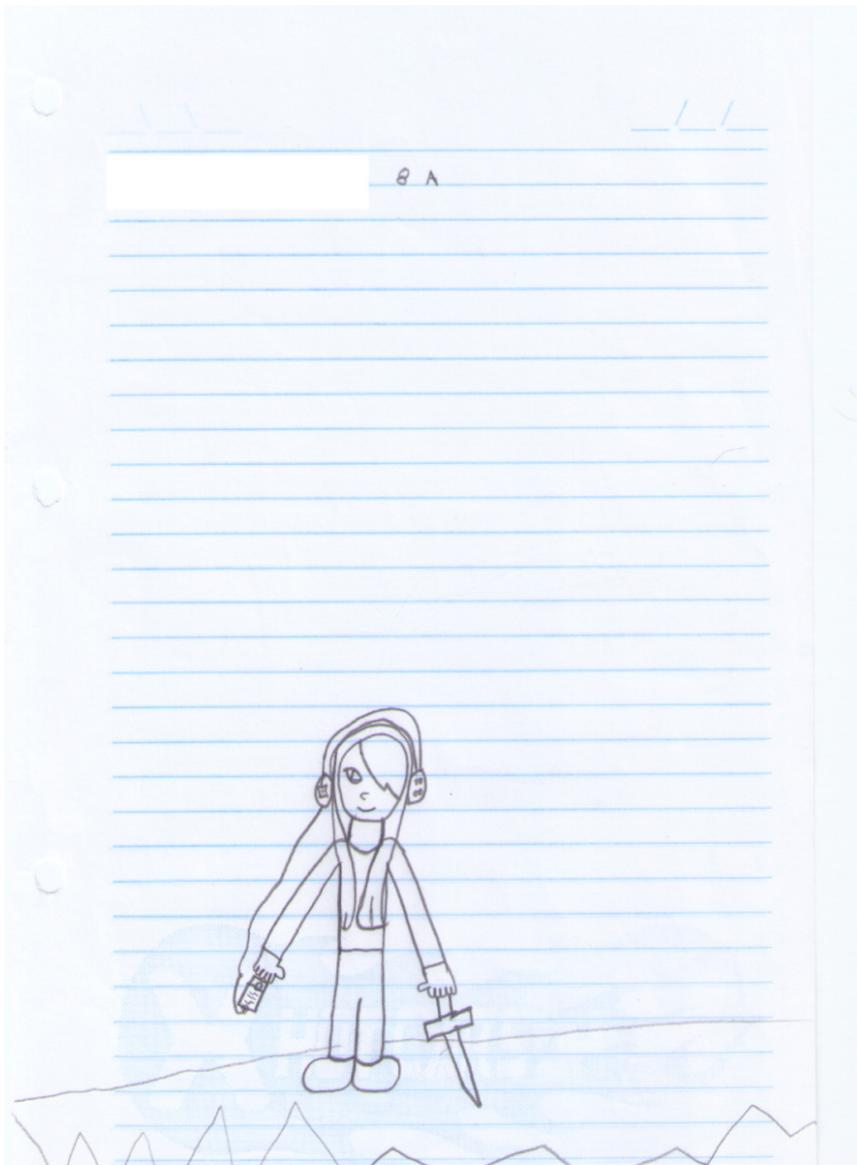


Imagem 15: Texto autobiográfico de Sophie

Sophie escreveu o seu nome, e "8 A" representando a sua idade. É o que ela sabe escrever, mas fez uma ilustração de si com fones de ouvido e segurando uma espada. Ela representou que gosta de ouvir música pelo desenho, por não querer escrever. O caso dela é o mais grave, eu a acompanhei bastante e ela ainda está no nível Intermediário. Ela nega a escrita, diz não saber escrever, mesmo sabendo uma coisa ou outra. Ela conhece algumas letras, porém apresenta dificuldades em associar algumas letras aos seus sons.

Nessa atividade não consegui verificar a escrita como esperava, provavelmente porque as crianças não queriam escrever. Não propus a atividade da melhor forma, deveria ter pensado numa proposta que chamasse mais a atenção deles, que os instigasse a escrever sobre si, que os fizesse sentir a necessidade de se expressar pela escrita. Não fiz uma proposta de texto livre como Freinet (1976) propõe. Deveria ter feito isso num processo de preparação, ter dado ideias de como escrever um texto livre sobre si mesmo, ter explicado o que é um texto autobiográfico, e, principalmente ter respeitado o tempo e a vontade das crianças em relação à escrita, deveria ter feito uma proposta mais completa e mais interessante para elas. E definitivamente não consegui conhecê-los muito por essa atividade. Ainda assim, consegui algumas poucas informações sobre eles que me ajudaram a compreendê-los.

Por se tratar de uma representação altamente abstrata - uma representação em segundo grau (FERREIRO,1986) – e ainda por ser encarada na escola, geralmente, como uma aquisição de caráter dicotômico (saber/não saber) que só tem valor se corresponder à lógica adultocêntrica, e ainda pela linguagem imperativa utilizada (PENNAC, 1993), com frequência as crianças não têm uma elevada autoestima como leitoras-escritoras. É uma questão muito delicada, pois mesmo com teorias que contribuem para compreender a construção da escrita (FERREIRO,1986), a escola anseia por aplicar testes que classifiquem o seu nível de escrita em determinado momento, ignorando a processualidade da sua aquisição, assim como a motivação e vontade das crianças com relação à escrita.

4.2.5 Posso ser o que quiser...

Essa atividade, assim como todas as outras, foi realizada com a turma inteira. Porém, não destaquei especificamente as cinco crianças da pesquisa, mas relatarei a vivência coletiva.

Reunimo-nos no pátio e pedi que cada um ficasse em um quadrado demarcado pelo piso. Nessa proposta, eles não podiam falar, tinham que se expressar apenas por movimentos corporais, quis assim desafiá-los a se conhecerem melhor e a explorar os limites do corpo para se expressarem.

Com todos de olhos fechados e sendo inicialmente guiados pela minha fala, começamos como uma sementinha que germinou. Em seguida pedi para se transformarem em qualquer animal de sua escolha. Fomos nos transformando em diversos animais, cada um escolhendo livremente o que queria ser, escolheram: cachorro, gato, cobra, peixe, leão, muitas foram as escolhas. O que me chamou a atenção foi que muitas vezes uma criança escolhia um animal e várias outras a imitavam, isso aconteceu muitas vezes, com várias crianças. Por fim viramos humanos novamente.

Com essa atividade tive a intenção de promover a autoestima trabalhando a consciência corporal, o autoconhecimento, a interação social e a criação de vínculos entre as crianças da turma. Acredito que tenha conseguido, visto que eles se empenharam e conseguiram utilizar o corpo para expressar o que queriam. Afinal, como já foi citado no capítulo 2, segundo Laban, o corpo se movimenta pela necessidade de se expressar. Eles interagiram bastante e amigavelmente uns com os outros, trabalhando a interação social e criando um vínculo e uma identidade de turma.

4.2.6 Minha escola interior

Na sexta atividade eu primeiramente propus que as crianças dessem uma volta pela escola observando tudo e refletissem sobre o que a escola representa para eles. Em seguida pedi que fizessem um desenho da escola, ela toda ou qualquer parte que eles quisessem. Com essa atividade tive a intenção de investigar o sentimento dos alunos em relação à escola e de levá-los a uma reflexão sobre o que é a escola para eles.

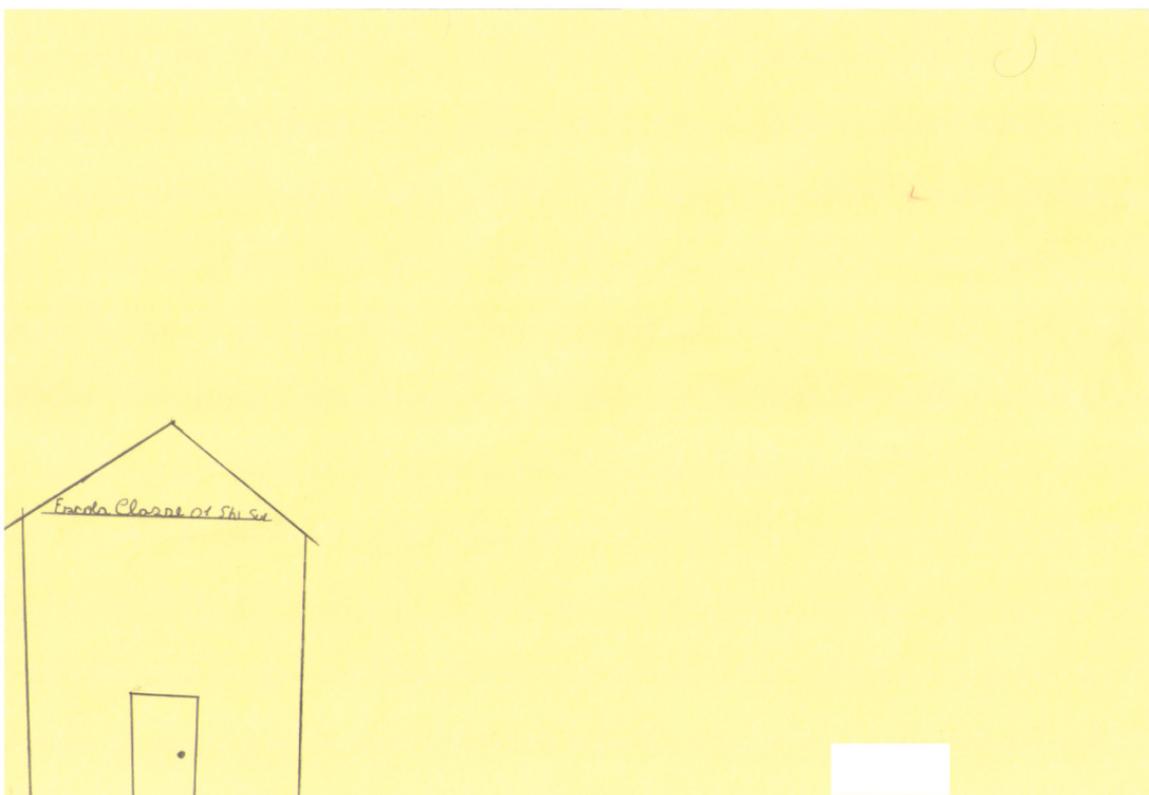


Imagem 16: Desenho da escola de Antônio

Antônio fez um desenho pobre em elementos, utilizando apenas linhas retas, dando uma ideia de limites. Desenhou apenas uma casinha com sete traços e com a porta fechada e disse que é a escola. Ele mostrou um sentimento de restrição em relação à escola, retratando-a como um ambiente fechado, quadrado, sem vida e sem alegria, no cantinho da folha. Ele aparenta não gostar da escola, diferente do que disse na entrevista que fiz em outro momento (anexo3).



Imagem 17: Desenho da escola de Clarice

Clarice desenhou um lindo jardim verde com um ônibus colorido indo em direção à escola, que é um prédio bem no cantinho da folha, sem cor, com grades e apenas linhas retas, mostrando o lado de fora como um lindo e feliz jardim ensolarado e a escola como uma prisão, triste e sem vida. Ela escreveu "escolas" bem colorido em uma nuvem com seu nome no jardim do lado de fora da escola, o que me pareceu deixar a ideia do desenho um pouco contraditória.

Mariana faltou no dia e não realizou a atividade.



Imagem 18: Desenho da escola de Camila

Camila desenhou um ambiente colorido e alegre. Desenhou a secretaria, os murais, flores na parede, assim como tem desenhos de flores grudados do lado de fora da escola. O desenho passa um sentimento de felicidade em relação à escola, ela nitidamente gosta de ir à escola. No desenho da família representou a família da escola, ela manifesta um sentimento de pertencimento ao grupo.

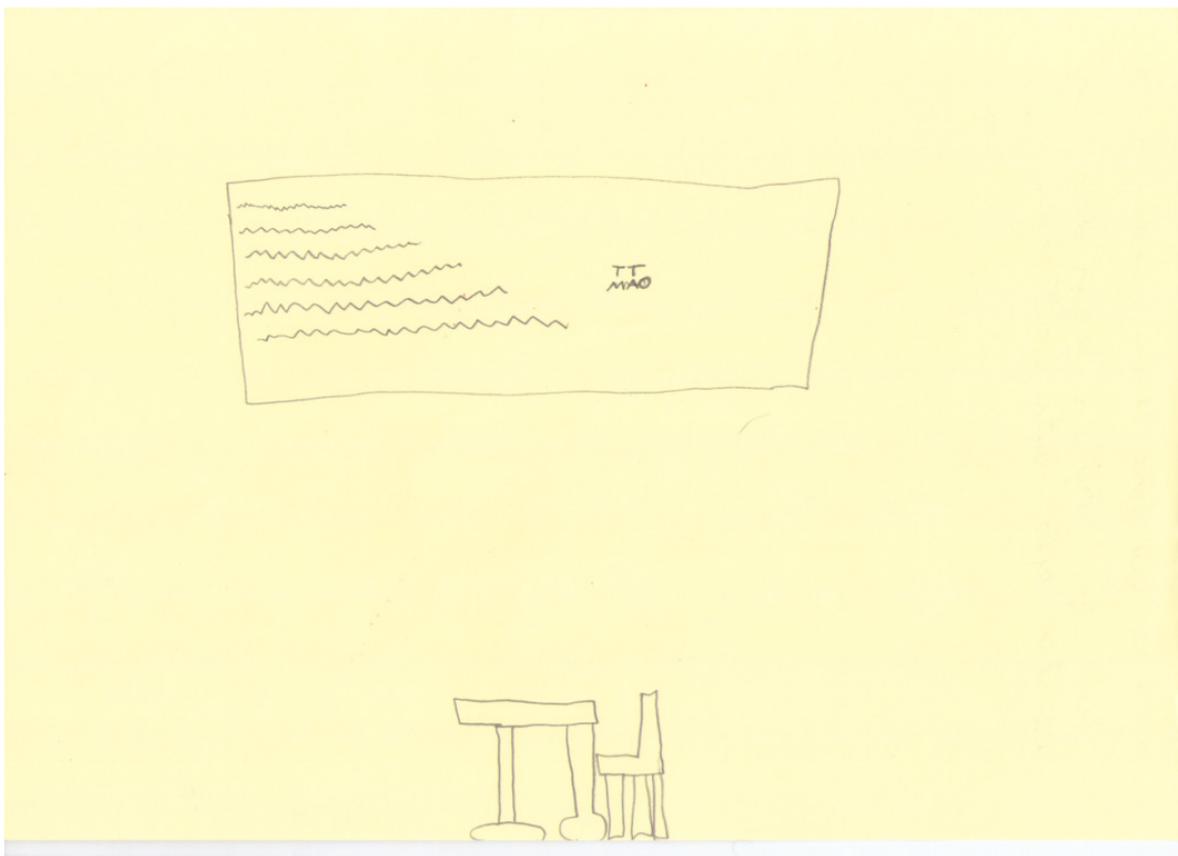


Imagem 19: Desenho da escola de Sophie

Sophie desenhou um quadro com coisas escritas e uma carteira vazia. É um desenho sem cor, sem vida, apenas com linhas retas, mostrando aparentemente um sentimento de tristeza, limites e angústia. Ela não queria participar da atividade, disse que não tinha nada de bom na escola, que não é o lugar dela. Desenhou depois de muita insistência e conversa minha, passou para o papel o seu sentimento, ela sempre fala que não gosta de ir à escola.

Acredito que atingi os objetivos iniciais dessa atividade, consegui investigar os sentimentos das crianças em relação à escola por meio de seus desenhos e acredito tê-los levado também à reflexão no momento em que pedi que pensassem sobre o que era a escola para eles e andassem por toda ela, observando-a. A escola “interior” dessas crianças parece ser tanto um lugar convidativo e colorido de vida quanto um desbotado contexto no cantinho da página, uma cadeira vazia onde a criança parece não ter existência própria.

4.2.7 Árvore Genealógica

A sétima atividade que propus foi a realização de uma árvore genealógica da família. Entreguei uma Xerox da árvore em branco para que preenchessem em casa com a ajuda da família. Convidei-os a desenhar e escrever sobre seus antepassados, a conversar com a família para descobrir sobre seus avós e bisavós; pedi que trouxessem curiosidades sobre essas pessoas, gostaria que colorissem para ver a consciência histórica e étnico-racial da família e pedi também para sinalizarem os parentes que já tivessem morrido. Depois, os alunos que quisessem teriam um momento para socializar seu trabalho com a turma, mas poucos o fizeram. Esta atividade visava uma interação com a família, autoconhecimento através da história da família, trabalhar a consciência étnico-racial e investigar o sentimento em relação à família.

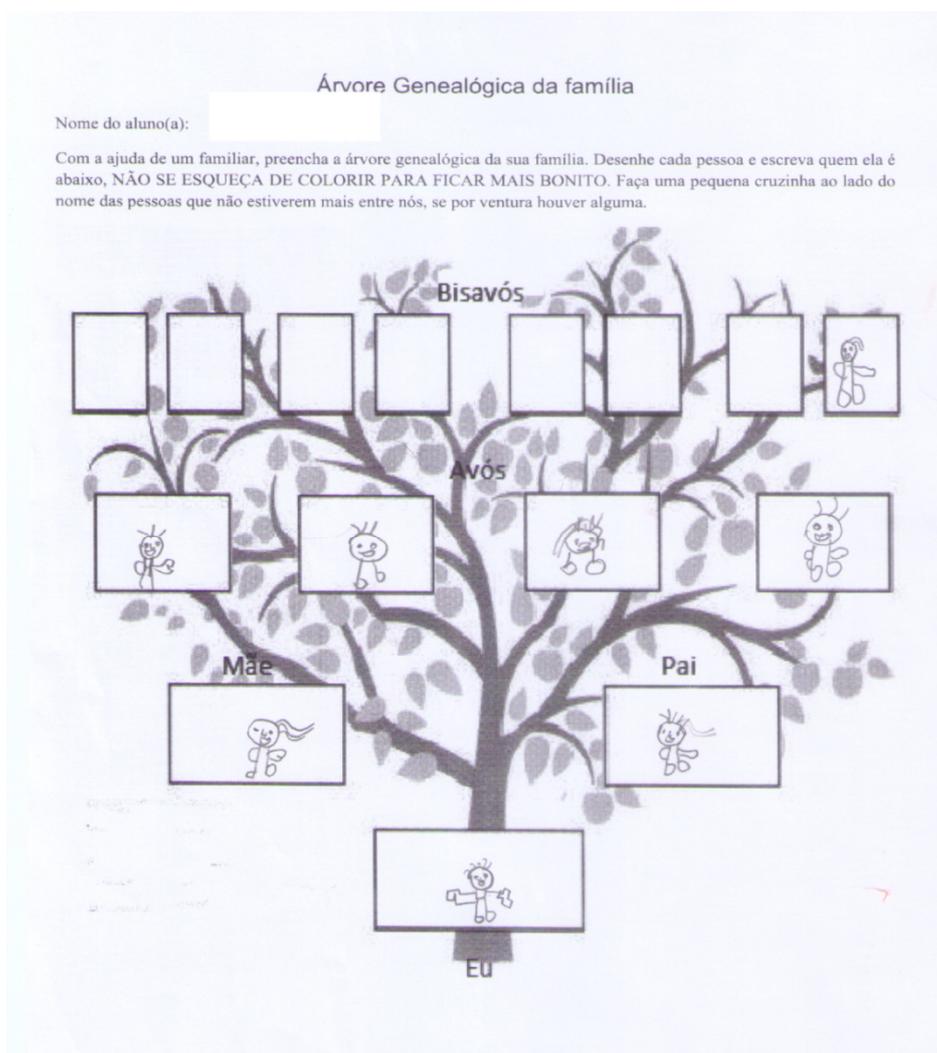


Imagem 20: Árvore genealógica de Antônio

A árvore genealógica de Antônio tem o desenho dele, dos pais, de todos os avós e de um bisavô. Ele apenas desenhou, sem colorir ou escrever nada. Não há muitos elementos para análise, ele considera os dois lados da família e parecem estar todos felizes. Nota-se, também, que o desenho dele mesmo é o mais completo de todos do ponto de vista da figura humana, sendo a geração dos avós representada de forma mais esquemática.

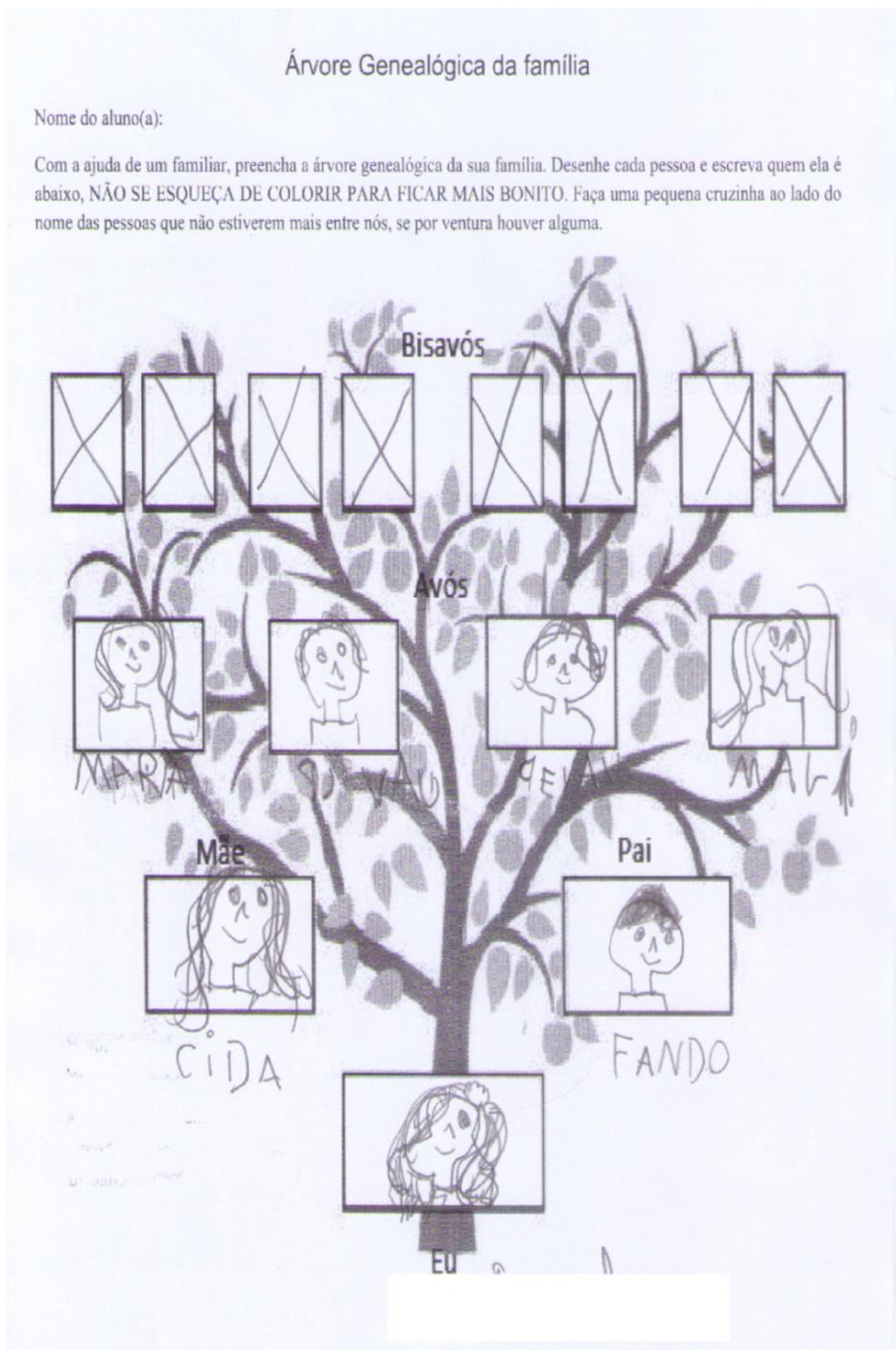


Imagem 21: Árvore genealógica de Clarice

A árvore de Camila se aproximou bastante da proposta. Da turma inteira, foi a que teve um maior acompanhamento da família para fazer a atividade. Ilustrou e escreveu os nomes de todas as pessoas, pintou a pele apenas de quem era negro, fez os cabelos cacheados ou lisos, pintou os cabelos, fez rugas nos idosos, sinalizou os que já morreram e coloriu os olhos de quem tinha olhos azuis ou verdes, além de ter coroadado a cabeça de seus bisavôs com coques (as mulheres) e chapéus (os homens), representando a moda de uma época. Apesar de ela ser morena e não ter pintado sua pele, reconhece sua ascendência negra, manifestando reconhecimento da sua identidade étnico-racial.

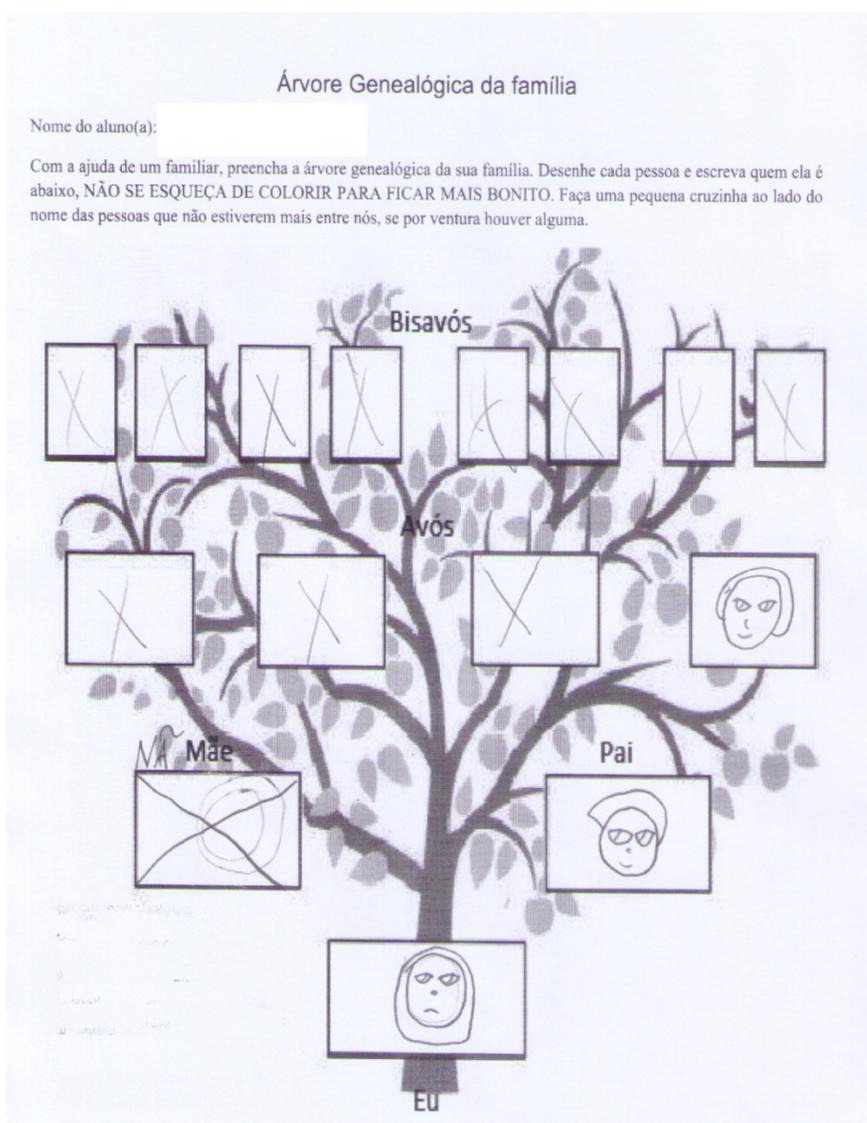


Imagem 23: Árvore genealógica de Sophie

Na árvore genealógica de Sophie, ela apenas desenhou a si, o pai e a avó paterna. Ela está com expressão triste no desenho e aparentemente olhando para o espaço vazio onde deveria ter desenhado a mãe. Não coloriu, não escreveu nomes e nem sinalizou mortes. Ela começou a desenhar a mãe e apagou, depois fez um X em cima e começou a escrever a palavra não ao lado da palavra mãe. Aparentemente não considera a mãe ou a família por parte dela, ela a nega, rejeita. A menina desenhou apenas as cabeças flutuando sem corpo, todas olhando para os espaços vazios onde deveria estar a família da mãe. Esse desenho evidencia a relação conturbada com a família.

Muitos alunos não fizeram a atividade, e dos que fizeram, poucos tiveram algum auxílio da família, assim, a maioria só desenhou os familiares que conhecem, o que geralmente se restringe aos pais, um ou outro avô ou apenas à família da mãe. Muitos não coloriram os desenhos nem escreveram quem são as pessoas ou sinalizaram quem já morreu, não buscaram curiosidades ou a história da família. Essa atividade mostrou que a maioria dessas crianças não tem acompanhamento dos deveres em casa.

O processo revelou um pouco da singularidade familiar de cada criança. Pude analisar e extrair elementos importantes para a pesquisa, por exemplo: quem e como desenharam em sua árvore genealógica, me mostrou um pouco das relações e sentimentos para com a família. Essa proposta mostrou como, na cultura tradicional, família e escola não dialogam, a família delega a educação à escola e muitas vezes se ausenta e a escola segrega a família nessa relação com o processo educativo. Percebo que um dos aspectos em que a escola precisa investir é a relação com a família e a comunidade, para que a própria escola possa se transformar em uma autêntica comunidade de aprendizagem (PACHECO, 2014), como algumas experiências no Brasil e em outros países já conseguiram realizar.

4.2.8 Quando crescer quero ser...

A proposta da oitava atividade foi que as crianças desenhassem o que querem ser quando crescerem, qual profissão querem exercer. Para tal, foi lida a poesia sobre profissões "Profissões como é mesmo? de Teresa Noronha (anexo 10) com a turma. A intenção era conhecer, a partir das expectativas e sonhos das crianças, um pouco acerca da sua autoconfiança e autoestima.

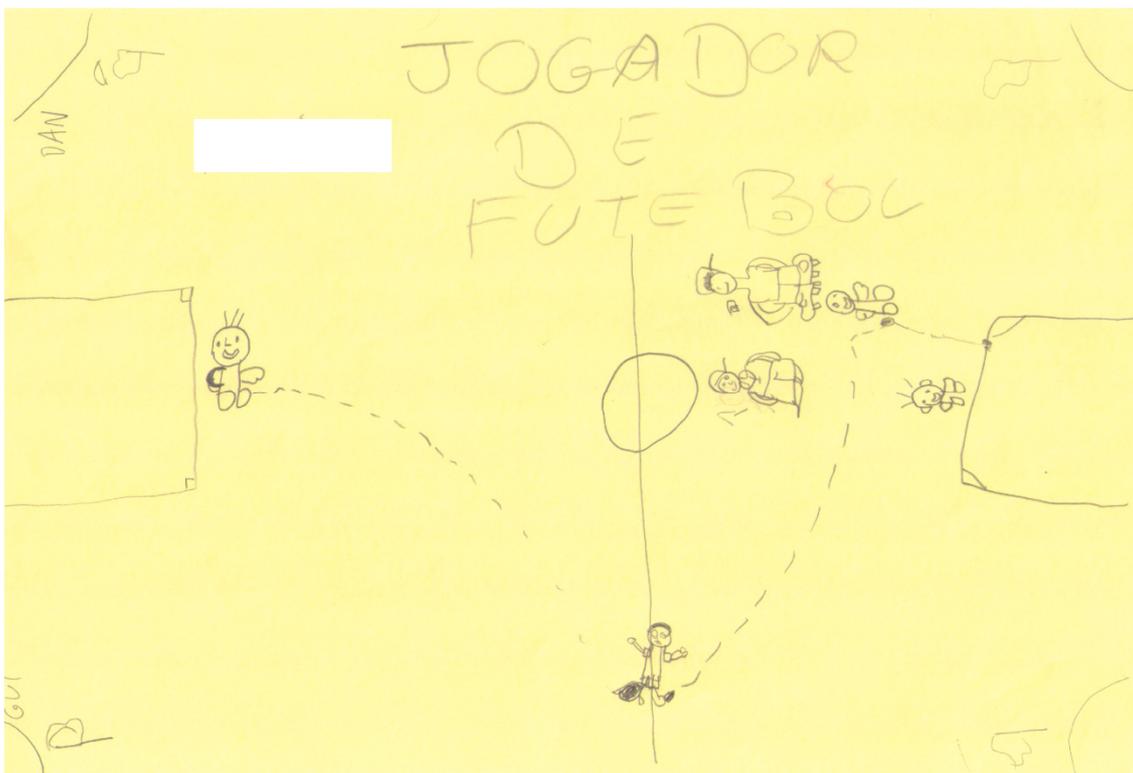


Imagem 24: Desenho profissão Antônio

Antônio se desenhou como jogador de futebol, num campo, jogando, tracejou inclusive o caminho da bola. Todos os personagens do desenho estão sorrindo, ele sonha em fazer algo que gosta e que o fará feliz. Isso é bom, apesar da baixa autoestima revelada anteriormente, especialmente no contexto escolar, pelo menos ele tem um sonho, o que pode ajudar a trabalhar melhor essa autoestima.



Imagem 25: Desenho profissão Clarice

Clarice se desenhou como veterinária, em um consultório cuidando de um gatinho. No desenho ela sorri, ou seja, ela sonha em ser feliz. E parece não ter a autoestima muito abalada, ter um objetivo ajuda bastante. É interessante a riqueza de detalhes do desenho. Ela usa uma coroa e tem outra coroa acima da porta, o que parece representar poder, autoridade em seu território ocupacional. Na prateleira há um aquário com um peixe, um vaso com flores e o que parece um vaso vazio. A janela mostra tudo cinza do outro lado, enfim, muitos são os elementos do desenho e nem todos são possíveis de interpretar.



Imagem 26: Desenho profissão Mariana

Mariana quer ser famosa, se desenhando saindo de uma limusine, com luzes, flashes e uma plateia a seguindo. No desenho ela usa pouca roupa e tem seios, o que pode demonstrar um desenvolvimento da consciência de sexualidade. Ela está descalça, o que transmite uma ideia de desamparo. O desenho retrata o seu sonho de ser famosa, que pode ser consequência de uma carência de atenção. No desenho, até o Sol olha para ela, de tão importante que ela é, ela quer se sentir assim, amada, importante e receber toda a atenção do mundo.



Imagem 27: Desenho das profissões Camila

Camila se desenhou como professora dando aula em uma classe. Ela se fez bem alta, e os alunos dela estão felizes no desenho. Ela gosta muito da escola e por isso quer continuar a frequentá-la mesmo quando crescer. Acredito que ela deseja ser alta talvez por ser mais baixinha que as outras crianças hoje, ou essa altura represente poder, grandeza, por ela ser a professora, uma autoridade na sala de aula. Mas ela quer ser uma boa professora que faça os alunos felizes. Assim que propus a atividade, e perguntei a ela o que ela queria ser quando crescer, ela imediatamente e espontaneamente respondeu: "grande". Achei engraçada a reação, e de fato ela se desenhou grande! Porém, contradiz com a profissão que ela disse que queria em seu texto autobiográfico (imagem 14), em que queria ser médica.

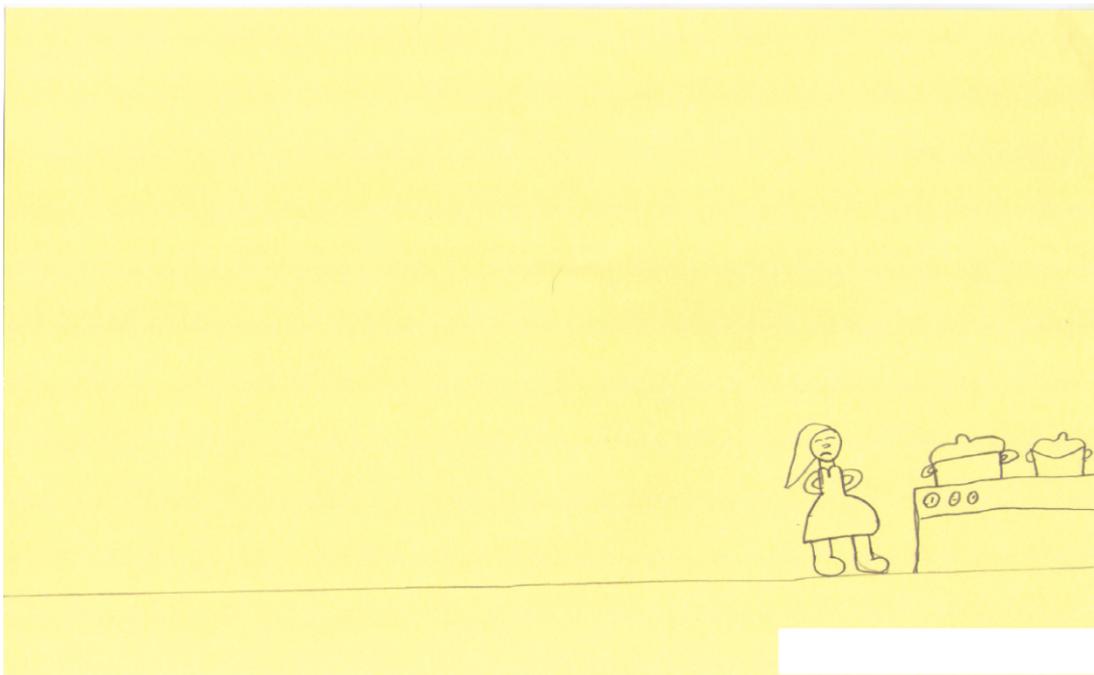


Imagem 28: Desenho profissão Sophie

Sophie se desenhou infeliz, como cozinheira, se desenhou pequena ao lado de um fogão com panelas em cima, bem no cantinho da folha. No desenho ela está com expressão triste, de olhos fechados e mãos para trás. Essa ilustração expressa que ela se vê infeliz e acredita que sempre será assim, ela não mostra grandes sonhos, tem pouca perspectiva aparentemente, acredita que esse é o futuro que a espera, um futuro de infelicidade, como se ela fosse ser pequena e indefesa para sempre. Quando perguntei o que ela queria ser quando crescesse, ela me respondeu: "nada". É como se ela acreditasse que é incapaz de crescer, isso evidencia que ela não tem perspectiva, sonhos; sua autoestima se mostra extremamente abalada.

A presente atividade me ajudou a perceber sobre as expectativas que as crianças têm para o futuro e compreender um pouco sobre seu autoconceito e sua autoestima. Pude perceber anseios e carências atuais pelas quais as crianças passam. Seus desejos refletem suas perturbações atuais, como o desejo por atenção mostra carência de atenção, ou o desejo de poder, por serem crianças que precisam se submeter às vontades dos adultos, ou pior, a falta de perspectiva, a desistência de qualquer vontade e a crença da incapacidade de sonhar, que demonstram uma autoestima muito abalada.

4.2.9 Brincando de escritor...

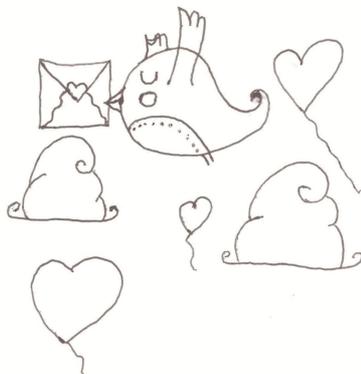
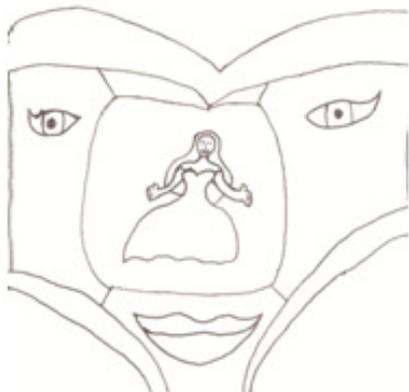
Eu pedi para as crianças criarem um mini livro, uma pequena história escrita ou com ilustrações, como preferissem. O tema era livre, podiam escrever sobre o que quisessem. Minha intenção era analisar a construção textual deles, verificar sua escrita, perceber os sentimentos que eles transmitiriam por meio da história e ver como lidavam com a liberdade. Muitas das crianças não realizaram a atividade, mostrando que possivelmente não estão acostumados com a liberdade, ou, na perspectiva de Freinet (1976), com a livre expressão e a escrita livre – dois dos principais dispositivos da proposta pedagógica deste autor e professor, criador do Método Natural.



Imagem 29: Livro de Clarice

Livro de Clarice: achei interessante que ela fez como um livro mesmo, com ilustrações e texto, apesar do texto ser incompreensível, pelas ilustrações, é perceptível que a história tem uma sequência lógica, com início, meio e fim. Parece ser uma história de amor e realeza, com um final feliz.

Era uma vez uma menina co-
mo as outras, só que ela tinha
um segredo. Ela morava em
Paris. Ela podia visar uma heróica
com o seu amigo Tink ~~o~~ ^{que} parecia



uma Jeaninho. Ela era um oráculo
que concedia poderes, ela era do
China e morava em Paris.

Maria Odete, a primeira menina,
tinha dois pais que sabiam cozi-
nhar muito bem. Eles faziam doces.
O pai dela fez uns biscoitos para
ela dar para sua turma. Ela
sempre usava o mesmo pentea-
do e quando estava indo para
a escola, ela viu um velho i-
doso que passou quando o sinal
estava fechado. Ela rapidamente pe-
gou a mão do velho idoso, e ela
correndo, levou-o para o outro
lado da calçada. Deram-lhe
um pouco dos biscoitos dela.

Quando o sinal abriu muitas
pessoas pisaram nos biscoitos
dela que estavam no chão.

O velho idoso estava fazendo
um teste com ela e ela não
sabia. Ela saiu correndo pa-
ra sua escola. Quando ela
estava correndo o velho idoso
abriu sua mão e estava com
a Tink, o oráculo. Maria che-
gou na escola, acabou a aula
e ela disse para nada, ela foi
rapidamente para casa com um
taxi, chegou em casa e viu
a Tink, o oráculo. Maria Odete
pegou um copo que estava em

seu quarto e pôs em cima
da Tink, o oráculo. A Tink
conseguiu sair com seu poder.
Tink deu para Maria Odete
brincos que concediam o poder.
Foi lá ~~Reiki~~ ^{Reiki} ~~Moji~~ ^{Moji} o vilão.
lançou o seu Akuma, uma
borboleta rosa com branca.

E pegou em uma doce me-
nina que era uma exien-
ça. Ele mesmo disse que ele
podia conceder bons poder-
es mas ele precisava de
uma coisa em troca e
era os dois Oráculos, A

Maria Odete se transfor-
mou em uma dolly bag ela
disse Tink hora de transfor-
mar, ela parecia uma jo-
aninha. Tinha uma bola
que parecia um ísis, mas
eram os poderes dela, e ela
foi a sua missão.

A doce menina virou a
Densa do Edito.

Livro de Sophie: Ela fez as ilustrações e me pediu para escrever a história que criou. Ela foi falando e eu fui escrevendo. Percebi que misturou elementos de diversos desenhos animados e histórias já existentes com vivências pessoais para criar sua história. Sophie só ilustrou a capa e a primeira página, e não coloriu nenhum desenho. Ela mostra bastante criatividade no processo, divide a temporalidade de começo, meio e fim e me chamou bastante atenção a forma como tenta detalhar as cenas narradas.

Os meus objetivos iniciais com essa atividade foram frustrados principalmente por que muitos não a realizaram. Mas das duas alunas dessa pesquisa que participaram dessa proposta, que foi realizada com toda a turma, só consegui verificar o desenvolvimento da escrita de Clarice, visto que Sophie não escreveu sozinha. Por fim, não tive muitos elementos para analisar e interpretar esses trabalhos por que nesse dia a turma estava muito agitada e não pude pedir para Clarice ler o que escreveu para mim, e nem acompanhei o processo como gostaria.

4.2.10 Entrevista

Realizei uma entrevista diretiva com cada criança individualmente (Anexos 3 a 7), baseada em um roteiro em forma de questionário. Minha intenção era coletar informações sobre elas que considere relevantes para a pesquisa, para a caracterização dos sujeitos, para ter elementos para realizar as análises e para conhecer melhor os participantes.

O que mais me chamou a atenção foi o fato de algumas informações dadas pelas crianças não condizerem com a versão da professora ou com o que demonstraram em seus desenhos e em momentos informais. Percebi que na entrevista as informações nem sempre são muito verdadeiras visto que, especialmente as crianças, parecem responder querendo agradar o pesquisador ou dizem seus desejos e não a realidade ou ainda mentem por vergonha de admitir algo. Já nas atividades propostas, especialmente as de desenho, assim como na fala espontânea, elas se expressaram com mais sinceridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmei anteriormente, as cinco crianças desse estudo reprovaram ao final do ano. Tive acesso aos testes de Psicogênese da escrita desses alunos (anexos 8 a 12), critério utilizado pela escola para essa tomada de decisão. Obviamente não dá para classificar o nível da psicogênese da escrita em que se encontram apenas por esse teste, é apenas uma amostra, mas é a amostra que foi utilizada como instrumento formal da escola para reprová-los de ano. De acordo com esse instrumento, as crianças não se encontravam no nível alfabético, critério essencial para o reconhecimento de que estavam, de fato, “alfabetizadas”.

No último dia de aula, a professora conversou com o grupo sobre a reprovação, tentando explicar para tornar a experiência mais tranquila. Ela lhes disse que avançaram muito esse ano, que precisariam fazer o terceiro ano novamente, mas que ela acreditava que eles se sairiam bem no ano seguinte, que eram capazes de superar suas dificuldades e que os apoiaria no que precisassem. Os alunos pareceram bem compreensivos, com exceção de Sophie, que ficou ainda mais desanimada. A professora me explicou que, apesar de terem reprovado, todos esses alunos tiveram um grande avanço esse ano. Apesar de ser um avanço significativo, não era o suficiente para a escola.

Na pesquisa, **Antônio** demonstrou que sua autoestima estava abalada. Ele mostrou falta de autoconfiança e baixo autoconceito, especialmente no contexto escolar. Dizia com frequência não ser capaz de realizar as atividades propostas pela professora e muitas vezes nem tentava fazê-las, ou quando fazia, não demonstrava interesse, se distraía com facilidade e fazia às pressas e sem capricho para terminar logo. A escola não é um ambiente acolhedor para ele, que mostrou se sentir coagido e limitado por ela, que por seu sistema punitivo e meritocrático o fez acreditar não ser bom o suficiente, não ser capaz, a ponto de nem querer mais tentar, pensando que iria fracassar. Provavelmente, o seu contexto familiar também é um grande responsável por sua autoestima tão abalada.

Ele mostrou um sentimento velado de abandono, possivelmente pelo fato de seus pais não estarem muito presentes. A escola precisa dialogar mais

com a família para tentar ajudar Antônio a reconstruir sua autoconfiança, para melhorar seu autoconceito e ajudar a trabalhar a autoestima, para assim, acreditar em sua capacidade de ser um bom aluno. Mas para isso, a escola necessita dar meios para ele se expressar por diversas linguagens e tentar compreendê-lo, além de parar de depreciá-lo com suas classificações, punições e repreensões, como depreendo que terá sofrido em anos anteriores, já que ele afirmava que ia errar, que não adiantava tentar. Ao longo da pesquisa, pude perceber que ele se sentiu valorizado tendo a minha atenção e gostou de poder se expressar livremente em outras linguagens que não a escrita, criou gosto pelo desenho que antes dizia não ser capaz de realizar e mostrou que se expressa muito melhor com o corpo e até com a fala, elementos não valorizados pela escola, que minou sua autoconfiança por apenas apontar seus erros, e nunca os acertos.

Clarice é uma menina tímida e retraída. Estão buscando um diagnóstico de mudez para ela, mesmo sem ser muda, estão tentando patologizar uma característica resultante de problemas emocionais relacionados à escola e à família, tentando responsabilizá-la e culpabilizá-la por ser vítima de um sistema falho de educação e por problemas dos adultos que ela tem que encarar em tão tenra idade. Ela mostrou no processo da pesquisa não apenas um sentimento de abandono em relação à família, como também um sentimento de responsabilidade, como se ela tivesse que cuidar da mãe e não o contrário.

Seus problemas familiares aparentemente a afetam bastante, ela tem um auto conceito ainda positivo, ela acredita ser capaz e luta por isso, não só nas questões familiares, tentando ajudar a mãe em quadro de depressão profunda, mas também na escola, sempre tentando realizar da melhor forma possível tudo o que lhe é proposto. Ela se exige bastante, provavelmente por não querer desapontar ninguém, mas ainda assim é muito afetada pelas questões dos adultos. Necessita de mais atenção da escola e mais espaço para se expressar livremente por meio das diversas linguagens, a sua oralidade precisa ser incentivada e seu tempo respeitado, já que demonstrou um sentimento de restrição em relação à escola.

A professora falou que no início do ano Clarice nem escrevia letras, fazia várias bolinhas representando as palavras, ainda estava na fase pré-silábica na psicogênese da escrita, e ao final do ano ela já representava letras, tentava escrever representando um pouco a fala, apesar de não ter internalizado os fonemas de todas as letras, nem a estabilidade da representação das relações grafofônicas. Estava no nível silábico-alfabético, teve um notável avanço no processo de aprendizagem da representação escrita. Ela precisa que os adultos a vejam e a tratem como criança novamente, se atribui grandes responsabilidades que não deveriam ser dela, o que a afeta bastante. Mais uma vez o diálogo entre família e escola se mostra necessário, mas é mínimo. Assim como a todas as crianças presentes nessa pesquisa, dei bastante atenção à Clarice, ela chegou até a falar comigo algumas vezes, o que considero um progresso.

Mariana falta à escola com muita frequência e aparenta carência de cuidados em casa, visto que muitas vezes foi para as aulas com aparência desleixada, de pijama, sem tomar banho ou pentear os cabelos. O que mais afeta sua aprendizagem é a baixa frequência nas aulas e a falta de diálogo entre a escola e a família, que acredito ser o maior problema mostrado nessa pesquisa. Ela não aparentou ter uma autoestima muito abalada, o que mais demonstrou foi carência de atenção. Eu lhe dava o máximo de atenção que conseguia durante a pesquisa, mas suas frequentes faltas atrapalharam o processo.

Camila é uma menina extrovertida e alegre, se mostra muito autoconfiante e sua autoestima é elevadíssima, ela evidenciou sentimentos muito positivos com relação à escrita. Destaca-se em outras disciplinas que não Português, principalmente em Matemática, mostrou que tem bom acompanhamento da família, que dialoga bem com a escola. Ela foi diagnosticada com dislexia ao final do ano, acredito que isso foi o que mais afetou na sua aprendizagem da leitura e da escrita. A professora disse que Camila não escrevia absolutamente nada no início do ano, e agora, mesmo com algumas palavras pouco inteligíveis, ela escreve algumas coisas e já copia perfeitamente. Ela se encontra no nível silábico-alfabético da psicogênese da escrita. Um grande avanço.

Sophie é, na minha opinião, o caso mais grave, sua autoconfiança e seu autoconceito são assustadoramente baixos, sua autoestima é extremamente

abalada. Os remédios que ela toma para a epilepsia são muito fortes e atrapalham bastante o seu rendimento escolar, mas os problemas de Sophie vão bem além disso. Seus problemas familiares e o seu relacionamento conturbado com a mãe constituem fatores relevantes que a abalam profundamente. Ela mostrou um sentimento de não pertencimento à escola, deixou claro que não gosta e que não se sente bem no ambiente escolar, provavelmente o fato de a escola reconhecer apenas os seus fracassos e nunca os seus avanços contribuiu imensamente com esse sentimento e com o autoconceito e autoconfiança minados. Acredito que o trabalho realizado durante a pesquisa a ajudou.

A professora disse que no início do ano ela não conhecia as letras e não escrevia nem o seu nome, agora escreve o nome, e eu particularmente notei um grande avanço em seus desenhos desde que comecei a acompanhá-la. Dei uma atenção bem especial a ela, que se apegou bastante a mim, eu estava sempre atenta para escutá-la e acredito que as atividades ajudaram a melhorar um pouco a sua autoestima. Quando entrei ela quase não falava e seus desenhos eram compostos apenas por retas, até o Sol era reto, e desde que cheguei, seus desenhos, especialmente os que ela fez por vontade própria para mim, que tomei a liberdade de anexar a esta pesquisa (Anexo 13), ficaram mais alegres, inclusive ela escreveu "te amo" em vários, ou seja, outro avanço em sua escrita além do nome. Ela também ficou mais comunicativa e até sorria de vez em quando, coisa que quando entrei não acontecia.

Anexei também um desenho que Clarice fez de uma girafa de três pernas e olhos vazios. No desenho também aparece um pássaro em uma árvore de frente para a girafa (Anexo 14). Também tomei a liberdade de anexar uma cartinha que Camila me deu no final do ano (Anexo 15), desejando feliz natal e feliz ano novo para mim e para a minha família. Ela provavelmente teve ajuda para escrever, mas já sabe da funcionalidade da escrita e deseja se comunicar por ela, e com ajuda já consegue. Esses são alguns elementos que mostram a relação de afeto que construí com as crianças, dando a atenção que elas careciam, por meio da observação participativa, com um olhar atento e uma escuta sensível, dando oportunidade para se expressarem pelas diversas linguagens.

Essa pesquisa certamente mostrou que a livre expressão tratada por Freinet (1979) é fundamental no processo educativo, visto que por meio dela as crianças se expressam de forma verdadeira e sincera, exprimem sentimentos e elementos importantes para compreendê-las, mesmo que de maneira implícita ou inconsciente. Acredito ser a melhor ferramenta para elas se comunicarem e revelarem seus pensamentos e aflições, por isso, as diferentes linguagens precisam ser valorizadas pela escola.

Toda essa vivência me levou a refletir sobre o sucesso e o fracasso escolar, como tantos avanços das crianças não são levados em consideração. Como esses alunos chegaram ao terceiro ano sem estarem alfabetizados? Essa é uma triste realidade que mostra a negligência da escola, dos professores das séries anteriores e das famílias, que por mais problemas que enfrentem, têm a responsabilidade de participar ativamente da educação dos filhos. Assim, a bomba estoura no terceiro ano, com a reprovação dos alunos. Mostra também a falha no currículo, que em sua atual formulação, torna essa triste realidade não só possível como frequente.

"A autoestima é, então, vista enquanto uma valoração que o sujeito faz do que ele é, sendo construída nas relações que mantém com o mundo." (FRANCO 2009, p.326) Sendo o valor que a pessoa se atribui e o seu amor próprio, é um elemento que afeta significativamente a saúde e a vida em vários aspectos. (SCHULTHEISZ e APRILE, 2013) É fundamental que seja valorizada, investigada, reconhecida e trabalhada nos diversos contextos frequentados especialmente pelas crianças.

A partir dessas experiências, pude perceber que de fato a autoimagem, o autoconhecimento e a consciência corporal estão muito conectados à autoestima, e que esta por sua vez abalada, pode afetar a aprendizagem do educando. As crianças transferem seus sentimentos e percepções para os seus desenhos e textos orais e escritos, o que me possibilitou fazer as investigações e intervenções necessárias.

Por fim, essa pesquisa mostrou a grande relevância de se trabalhar a autoestima das crianças no contexto escolar, valorizando as suas diferentes linguagens expressivas. Esse processo é possível através da escuta sensível,

do olhar atento e do interesse por parte do professor em compreender o seu aluno. É importante trabalhar a consciência corporal, a identidade, o afeto e a socialização das crianças, pois estes ajudam na construção da autoimagem e do autoconceito, que por sua vez influenciam diretamente na autoestima.

REFERÊNCIAS

- ANNING, Ângela; RING, kathy. **Os significados dos desenhos de crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBIER, René. **A Pesquisa - Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- CARMO, Ildete Batista. **“Com quem me pareço?”** A construção da identidade étnico-racial na educação infantil. Brasília: Universidade de Brasília. Monografia do Curso de Especialização em Docência em Educação Infantil, 2015
- CAVATON, M. F. F. . Desenho Infantil: uma forma de expressão da criança. **Desenvolvimento Humano e Educação: contribuições para a educação infantil e para o primeiro ano do ensino fundamental**. 1ed.: Aracaju: EDUNIT, V.1, 2016.
- COELHO, Cristina Massot Madeira. Sujeito, Linguagem e Aprendizagem. In MARTINÉZ e TACCA (Orgs). **A Complexidade da Aprendizagem**. Destaque ao ensino superior. Campinas: Ed. Alínea, 2009.
- COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professoras. **Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FERREIRA, Andresa Aparecida. A relação entre autoconceito e desempenho escolar em crianças e adolescentes. **Revista eletrônica Semar**. v. 2. 2006.
- FERREIRA, Sueli. **Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança**. 4ª ed. Campinas SP: Papirus Editora, 2005.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. 14ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1977.
- FRANCO, Adriana de Fátima. O mito da autoestima na aprendizagem escolar. **Revista semanal da associação brasileira de psicologia escolar e educacional**. v. 13, n. 2, jul/dez. 2009.
- FREINET, C. **O texto livre**. 1ª ed. Portugal: dinalivro, 1976.
- FREINET, Élise. **O itinerário de Celéstin Freinet: A livre expressão na Pedagogia Freinet**. Trad. Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro; Livraria Francisco Alves editora, 1979.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. **Review of Education**. Cad. Pesq. São Paulo. n. 98, ago. 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do Desenvolvimento Infantil. 15ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GOULART, Cecília. Processos de letramento na infância: aspectos da complexidade de processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. In: SCHOLZE, L. e RÖSING, T. M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p.61-82.

LOWEN, Alexander. **O Corpo Traído**. São Paulo: Summus Editora, 1979.

MIRANDA, Simão Francisco de. Afeto e Auto-estima nas relações interativas em início de escolarização. **Linhas Críticas**, Brasília, UnB. v. 13, n. 25, jul/dez. 2007.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, ClausDieter. Auto-imagem, Auto-estima e Auto-realização: Qualidade de vida na universidade. **Psicologia, saúde e doenças**. Lisboa, Portugal, v. 7, n. 1, jan. 2006.

NORONHA, Teresa. **Cavalinho do mar**. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1982. Profissões como é mesmo? 1982.

OLIVEIRA, Ivete Manguiera de Souza. **CADÊ AS PALAVRAS QUE ESTAVAM AQUI? A ESCOLA COMEU!**: Escutando as crianças, o que suas narrativas podem revelar e ensinar. 153 f. Dissertação (Mestrado). Especialização em Docência na Educação Infantil. Universidade de Brasília. 2015.

Pacheco, José. **Aprender em comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. São Paulo: Rocco, 1993

RENGEL, Lenira Peral; MOMMENSOHN, Maria. O corpo e o conhecimento: dança educativa. **Série Idéias**, n. 10, 1992.

REY, Fernando Luis González. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002

RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. **Subjetivação da escrita**: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização. Tese de Doutorado. Brasília, Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Psicologia, 2003.

SCHULTHEISZ, Thais Sisti de Vincenzo; APRILE, Maria Rita. Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. **Equilíbrio corporal e saúde**.v. 5, n. 1, 2013.

STEVANATO, Indira Siqueira et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 8, n. 1, jan/jun. 2003.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e Aprendizagem: A relação professor - aluno. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED**, Campinas. 2000.

VIGOTSKI, L.S. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993/1934.

PROJETO PROFISSIONAL

Meus planos futuros para a minha carreira profissional já foram um pouco expostos no meu memorial e na monografia, mas vou explicitá-los: primeiramente quero seguir o meu objetivo central de ser escritora. Pretendo também seguir carreira acadêmica, além de trabalhar em sala de aula em turmas de alfabetização.

Meu projeto mais pretensioso, para buscar após alcançar os anteriores, é o de abrir uma escola. Nos moldes e seguindo os princípios e a metodologia que acredito. Desejo ser uma professora comprometida, pesquisadora e reflexiva de minha prática. Quero ser aquela professora que marca de maneira positiva a vida dos alunos, almejo fazer a diferença na vida das pessoas, seja na sala de aula ou por meio de meus escritos.

ANEXOS

Anexo 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação:

Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Pesquisadora responsável: Beatriz Macedo Ribeiro de R.G. 3417560 SSP-DF, sob a orientação da professora Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues.

Instituição a que pertence a pesquisadora responsável: Universidade de Brasília - Faculdade de Educação matrícula nº 14/0080252.

Telefone para contato: (61) 99665-1582

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre o desafio de trabalhar a auto estima das crianças, valorizando suas diversas linguagens de expressão. A sua colaboração é de grande relevância para trabalhar a auto estima dos alunos. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece risco à dignidade dos participantes. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso às identidades originais dos participantes.

Eu, _____ ,

R.G. nº _____ , professora da turma F de terceiro ano da escola Classe 01 SHI Sul, localizada na Região Administrativa Lago Sul no Distrito Federal em Brasília, declaro ter sido informada e concordo em participar, como voluntária, juntamente com a minha turma, do projeto de pesquisa acima descrito. Autorizo a utilização e publicação dos dados, das informações e dos fatos observados e vivenciados pela pesquisadora durante seu período de estágio, no segundo semestre de 2016 em minha turma nesta instituição escolar, em seu trabalho de conclusão de curso, resguardando devidamente a identidade dos participantes da pesquisa pela utilização de pseudônimos.

Assinatura da Professora

Anexo 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação:

Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Pesquisadora responsável: Beatriz Macedo Ribeiro de R.G. 3417560 SSP-DF, sob a orientação da professora Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues.

Instituição a que pertence a pesquisadora responsável: Universidade de Brasília - Faculdade de Educação matrícula nº 14/0080252.

Telefone para contato: (61) 99665-1582

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre o desafio de trabalhar a autoestima das crianças, valorizando suas diversas linguagens de expressão. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece risco à dignidade dos participantes. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso às identidades originais dos participantes.

Eu, _____ ,

R.G. nº _____ , diretor(a) da escola Classe 01 SHI Sul, localizada na Região Administrativa Lago Sul no Distrito Federal em Brasília, declaro ter sido informado(a) sobre projeto de pesquisa acima descrito e autorizo a utilização e publicação dos dados, das informações e dos fatos observados e vivenciados pela pesquisadora durante seu período de estágio no segundo semestre de 2016 nesta instituição escolar em seu trabalho de conclusão de curso, resguardando devidamente a identidade dos participantes da pesquisa pela utilização de pseudônimos.

Assinatura do(a) Diretor(a)

Anexo 3

Entrevista de Antônio

Entrevista

Nome: [REDACTED]

Idade: 8

Onde mora: Fazendainha

Com quem mora: mãe, pai e irmãos

QUAL É A SUA "COR OU RAÇA/ETNIA"?

() COR BRANCA (DESCENDENTES DE EUROPEUS/OCIDENTAIS)

COR PRETA (DESCENDENTES DE AFRICANOS/AFROBRASILEIROS)

() COR PARDA (DESCENDENTES DE INDIVÍDUOS DE COR/ETNIAS DIFERENTES-MISCIGENAÇÃO/MESTIÇAGEM) Mestiços de pais de cores ou etnias diferentes: preta e branca; preta e índio; branca e índio, e assim por diante...

() COR AMARELA (DESCENDENTES DE ASIÁTICOS/ORIENTAIS)

() RAÇA/ETNIA INDÍGENA (DESCENDENTES DE ÍNDIOS)

Pratica algum esporte?
Joga Futebol

Toca algum instrumento musical?
Não

Gosta de livros? Costuma ler?
Sim, mais ou menos.

Faz ou já fez teatro ou outras atividades culturais de expressão corporal?
Não

Quais são suas maiores qualidades?
Olhos

Me diga algo que não goste em você.
Nada

Você se considera feliz?
Sim

O que você acha que é felicidade?
jogar bola, brincar em casa, assistir TV e jogar videogame

O que você mais gosta de fazer?

jogar bola, videogame

O que você não gosta de fazer?

brincar de pique-pega

Você gosta de ir à escola? Por quê?

Sim, aprendo as coisas.

Anexo 4

Entrevista de Clarice

Entrevista

Nome:

Idade: 9

Onde mora: Itapoa

Com quem mora: mãe, pai e irmãs

QUAL É A SUA "COR OU RAÇA/ETNIA"?

() COR BRANCA (DESCENDENTES DE EUROPEUS/OCIDENTAIS)

() COR PRETA (DESCENDENTES DE AFRICANOS/AFROBRASILEIROS)

(X) COR PARDA (DESCENDENTES DE INDIVÍDUOS DE COR/ETNIAS DIFERENTES-MISCIGENAÇÃO/MESTIÇAGEM) Mestiços de pais de cores ou etnias diferentes: preta e branca; preta e índio; branca e índio, e assim por diante...

() COR AMARELA (DESCENDENTES DE ASIÁTICOS/ORIENTAIS)

() RAÇA/ETNIA INDÍGENA (DESCENDENTES DE ÍNDIOS)

Pratica algum esporte?
Pula corda

Toca algum instrumento musical?
Não

Gosta de livros? Costuma ler?
Sim. Sim

Faz ou já fez teatro ou outras atividades culturais de expressão corporal?
Fiz Teatro

Quais são suas maiores qualidades?
Cabelo

Me diga algo que não goste em você.
Não é boa em Português

Você se considera feliz?
Sim.

O que você acha que é felicidade?
Fazer o que gosta, viajar.

O que você mais gosta de fazer?
Brincar

O que você não gosta de fazer?
Brincar de pega-pega

Você gosta de ir à escola? Por quê?
Sim. Porque é legal, tem dever, a hora do recreio.

Anexo 5

Entrevista de Mariana

Entrevista

Nome: _____

Idade: 8

Onde mora: *Jardins Mangueiral*

Com quem mora: *pai, mãe, 2 irmãs e 2 irmãos*

QUAL É A SUA "COR OU RAÇA/ETNIA"?

() COR BRANCA (DESCENDENTES DE EUROPEUS/OCIDENTAIS)

() COR PRETA (DESCENDENTES DE AFRICANOS/AFROBRASILEIROS)

() COR PARDA (DESCENDENTES DE INDIVÍDUOS DE COR/ETNIAS DIFERENTES-MISCIGENAÇÃO/MESTIÇAGEM) Mestiços de pais de cores ou etnias diferentes: preta e branca; preta e índio; branca e índio, e assim por diante...

() COR AMARELA (DESCENDENTES DE ASIÁTICOS/ORIENTAIS)

() RAÇA/ETNIA INDÍGENA (DESCENDENTES DE ÍNDIOS)

Pratica algum esporte?
pula corda e Karatê

Toca algum instrumento musical?
Piano em casa às vezes

Gosta de livros? Costuma ler?
Sim, Sim.

Faz ou já fez teatro ou outras atividades culturais de expressão corporal?
Teatro

Quais são suas maiores qualidades?
Os dentes

Me diga algo que não goste em você.
calado

Você se considera feliz?
Sim.

O que você acha que é felicidade?
Ter uma família boa e presente, amor

O que você mais gosta de fazer?
jogar jogos de computador

O que você não gosta de fazer?
cantar

Você gosta de ir à escola? Por quê?
Sim, para não ficar burro e por ter 2 amigas que a ajudam.

Anexo 6

Entrevista de Camila

Entrevista

Nome: [REDACTED]

Idade: 4

Onde mora: Itapeva

Com quem mora: Mãe, pai, 2 irmãs

QUAL É A SUA "COR OU RAÇA/ETNIA"?

() COR BRANCA (DESCENDENTES DE EUROPEUS/OCIDENTAIS)

() COR PRETA (DESCENDENTES DE AFRICANOS/AFROBRASILEIROS)

(X) COR PARDA (DESCENDENTES DE INDIVÍDUOS DE COR/ETNIAS DIFERENTES-MISCIGENAÇÃO/MESTIÇAGEM) Mestiços de pais de cores ou etnias diferentes: preta e branca; preta e índio; branca e índio, e assim por diante...

() COR AMARELA (DESCENDENTES DE ASIÁTICOS/ORIENTAIS)

() RAÇA/ETNIA INDÍGENA (DESCENDENTES DE ÍNDIOS)

Pratica algum esporte?

Não

Toca algum instrumento musical?

flauta (escola parque)

Gosta de livros? Costuma ler?

Não, não

Faz ou já fez teatro ou outras atividades culturais de expressão corporal?

faz teatro

Quais são suas maiores qualidades?

Divertida

Me diga algo que não goste em você.

Nada

Você se considera feliz?

Sim

O que você acha que é felicidade?

Viver

O que você mais gosta de fazer?

brincar de boneca

O que você não gosta de fazer?

brincar de escolinha

Você gosta de ir à escola? Por quê?

Sim, porque é divertido

Anexo 7

Entrevista de Sophie

Entrevista

Nome: _____

Idade: 8

Onde mora: Itapicã

Com quem mora: Mãe, irmãs, avô

QUAL É A SUA "COR OU RAÇA/ETNIA"?

() COR BRANCA (DESCENDENTES DE EUROPEUS/OCIDENTAIS)

COR PRETA (DESCENDENTES DE AFRICANOS/AFROBRASILEIROS)

() COR PARDA (DESCENDENTES DE INDIVÍDUOS DE COR/ETNIAS DIFERENTES-MISCIGENAÇÃO/MESTIÇAGEM) Mestiços de pais de cores ou etnias diferentes: preta e branca; preta e índio; branca e índio, e assim por diante...

() COR AMARELA (DESCENDENTES DE ASIÁTICOS/ORIENTAIS)

() RAÇA/ETNIA INDÍGENA (DESCENDENTES DE ÍNDIOS)

Pratica algum esporte?
Não

Toca algum instrumento musical?
Violão (em casa)

Gosta de livros? Costuma ler?
Sim, não

Faz ou já fez teatro ou outras atividades culturais de expressão corporal?
Não

Quais são suas maiores qualidades?
Desenhar bem.

Me diga algo que não goste em você.
Pensar que eu nunca existi

Você se considera feliz?
Sim (depois ela pediu para mudar, disse que não é feliz)

O que você acha que é felicidade?
Não pensar mal dos outros, ser forte, que os outros não falem mal de você

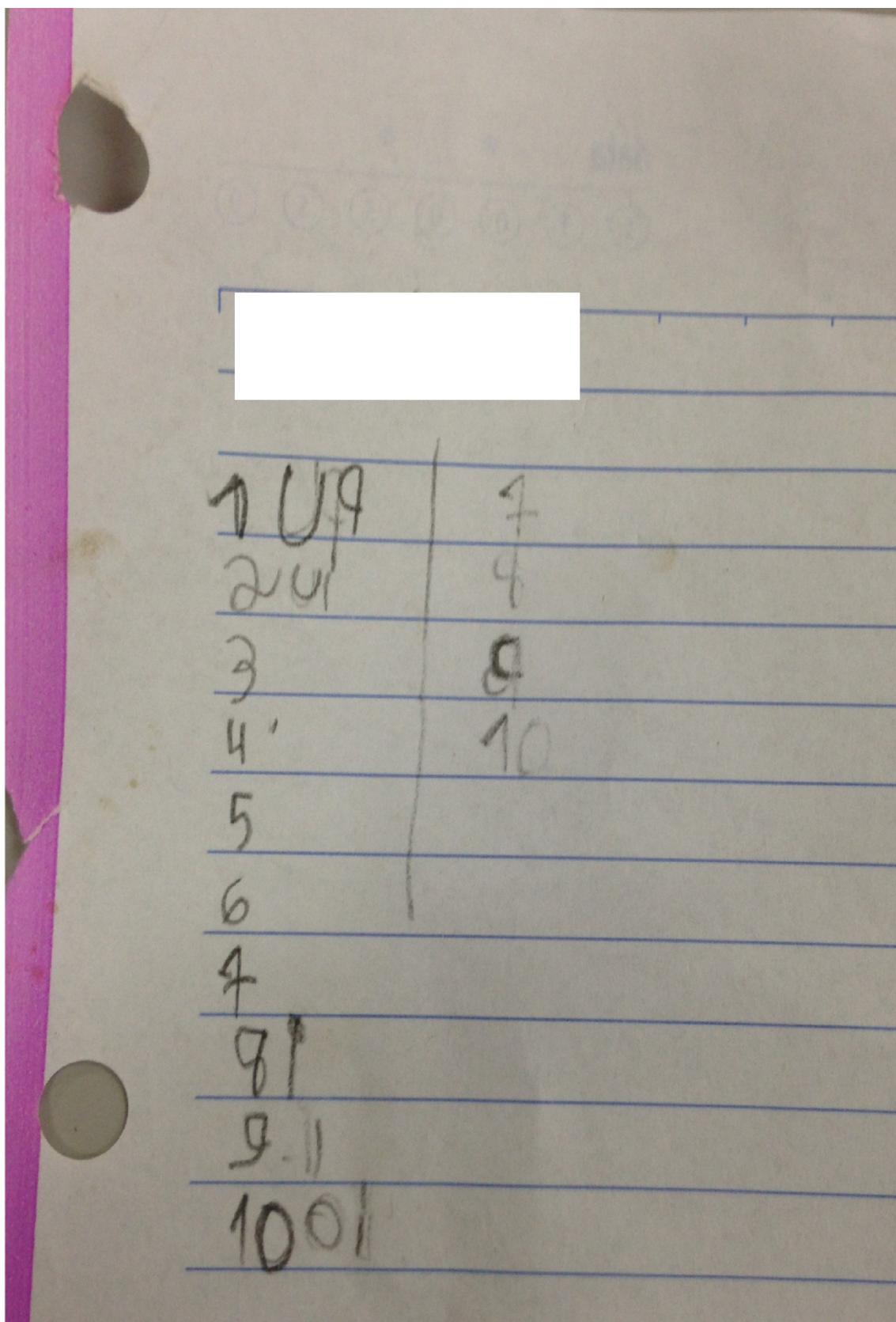
O que você mais gosta de fazer?
Tocar violão

O que você não gosta de fazer?
Brincar toda hora, dever de casa

Você gosta de ir à escola? Por quê?
mais ou menos. Porque tem gente que fala mal de você, que não gosta de você, professora que não deixa fazer quase nada.

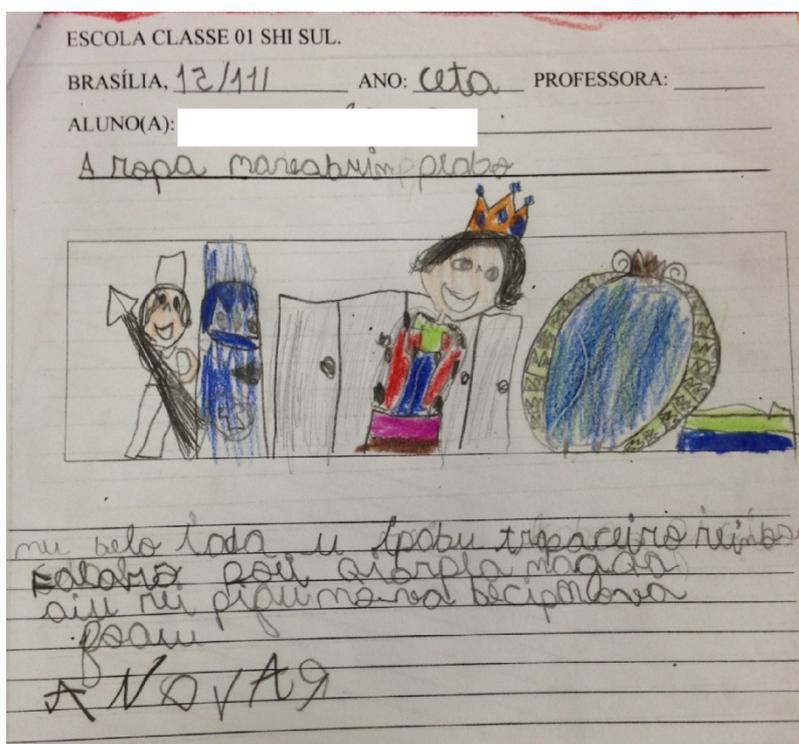
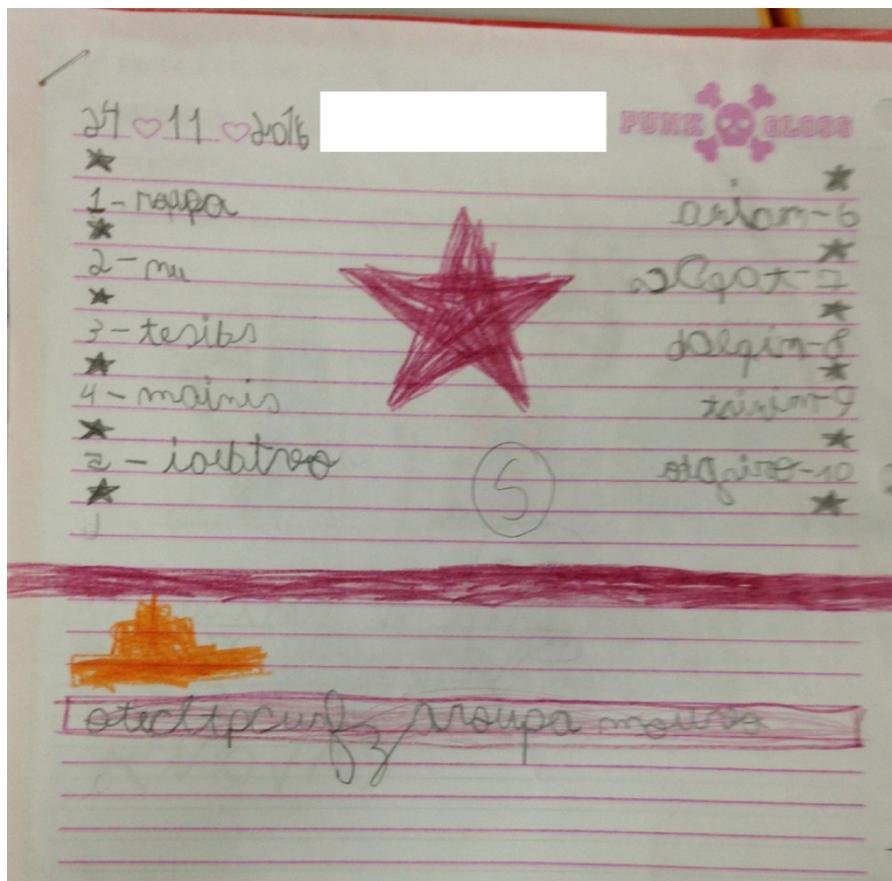
Anexo 8

Teste da Psicogênese da escrita de Antônio



Anexo 9

Teste da Psicogênese da escrita de Clarice



Anexo 11

Teste da Psicogênese da escrita de Camila

ESCOLA CLASSE 01 SHI SUL

NOME: _____

ANO/TURMA: Materna DATA: 24/11/2016

1- cota 6- maqua

2- su 7- tapaco

3- trito 8- itras

4- maquiso 9- unato

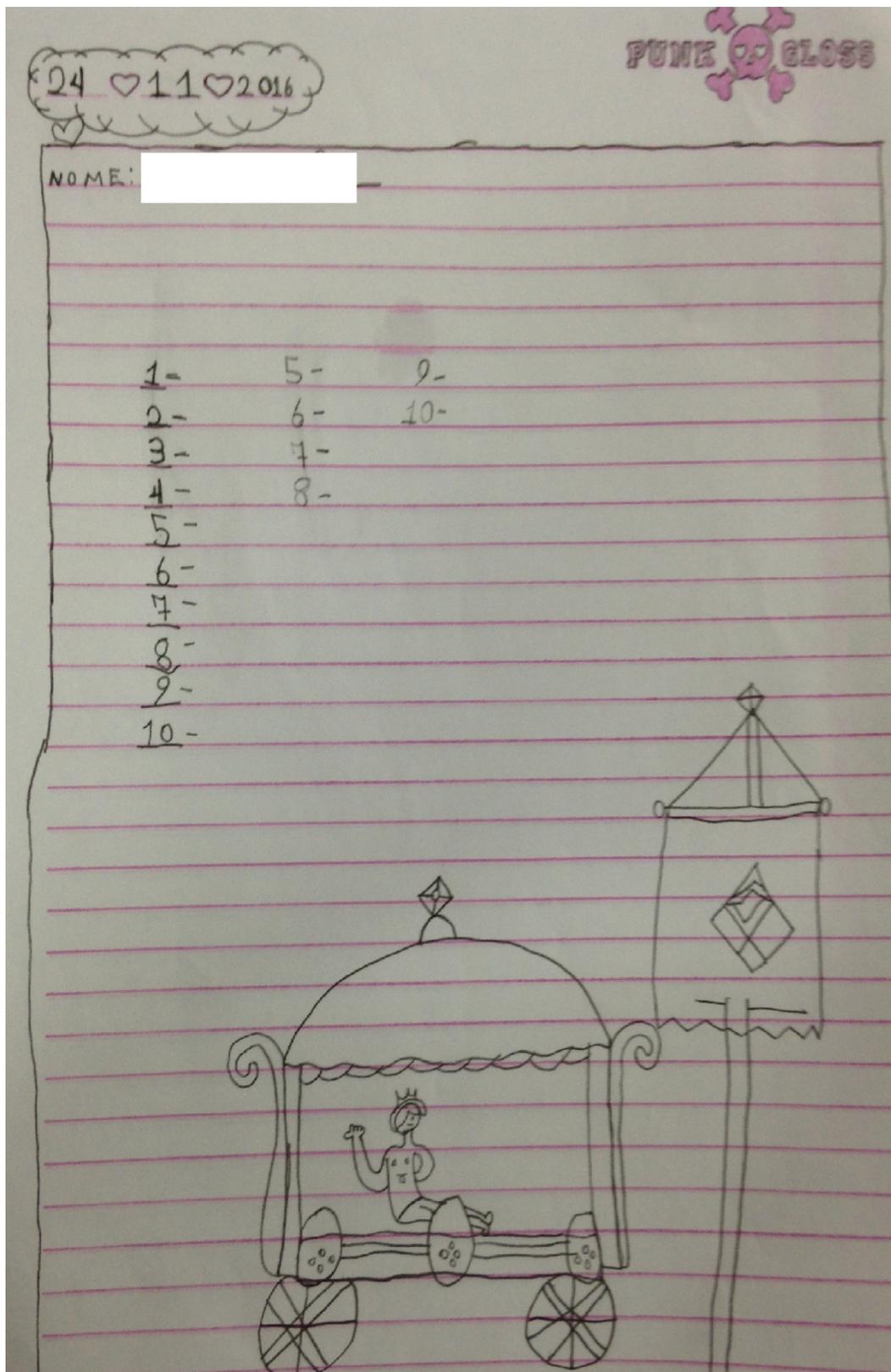
5- magetase 10- ovizato

o tocam anato xapa

mitra pam yata

Anexo 12

Teste da Psicogênese da escrita de Sophie



Anexo 13

Desenhos espontâneos de Sophie

