

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UFRO)
CENTRO DE HERMENÊUTICA DO PRESENTE

PRIMEIRA VERSÃO

ANO VI, Nº228 ABRIL - PORTO VELHO, 2008
Volume XXI Janeiro/Abril

ISSN 1517-5421

Desenho da capa: Flávio Dutka

EDITOR

NILSON SANTOS

CONSELHO EDITORIAL

ALBERTO LINS CALDAS - História
ARNEIDE CEMIN - Antropologia
FABIÓLA LINS CALDAS - História
JOSÉ JANUÁRIO DO AMARAL - Geografia
MIGUEL NENEVÉ - Letras
VALDEMIR MIOTELLO - Filosofia

Os textos no mínimo 3 laudas, tamanho de folha A4, fonte Times New Roman 11, espaço 1.5, formatados em "Word for Windows" deverão ser encaminhados para e-mail:

nilson@unir.br

CAIXA POSTAL 775
CEP: 78.900-970
PORTO VELHO-RO

TIRAGEM 150 EXEMPLARES

EDITORA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

PRIMEIRA VERSÃO

ISSN 1517-5421

lathé biosa

228



**O imaginário social dos alunos nas dimensões
instituída e instituinte em relação a educação
infantil**

Grasiela Maria Silva Rios, Melânia Casarin



O imaginário social dos alunos nas dimensões instituída e instituinte em relação a educação infantil

Grasiela Maria Silva Rios, Melânia Casarin
Especialista em Educação Infantil, Professora da UFSM
Grasielarios@yahoo.com.br

Este trabalho realizou-se em uma creche de Santa Maria, com alunos da pré-escola, através de uma pesquisa qualitativa, nos meses de novembro e dezembro de 2002, resultando na monografia do Curso de Especialização em Educação infantil do Centro Universitário Franciscano-UNIFRA.

Neste sentido, a escolha, em realizar este estudo dentro da perspectiva do imaginário social no contexto da Educação Infantil, deve-se, primeiramente, à possibilidade de ouvir o outro, de conhecer os desejos, os valores, os comportamentos, os anseios, os símbolos manifestados como sentidos desejantes dos alunos da instituição, bem como ao fato de a creche ser uma instituição social impregnada de diferentes significações acerca da criança e sua educação, concepções que sofreram transformações ao longo do tempo, como será relatado sucintamente neste trabalho.

A história revela que nem sempre houve atenção e valorização à criança. Durante muito tempo, a infância foi não apenas ignorada, mas também desprezada pela sociedade, igreja e estado. "Na Antigüidade, a criança era tida como fruto de um estigma, pois representava o pecado da carne (...) representava o mal" (RIZZO, 2000, p.20).

Assim, as crianças eram vigiadas e sua disciplina era obtida através de maus tratos e punições que visavam a levá-las ao caminho do bem.

Aos pais, durante muitos e muitos séculos, até passado muito próximo, foi permitido bater e aplicar em seus filhos qualquer sorte de castigo ou punição, mas na Antigüidade este poder era absoluto, defendido e difundido entre todas as classes sociais, de uma maneira inquestionável, até mesmo pela igreja da época (RIZZO, 2000, p.22).

Durante esse período, as crianças nasciam em grande número e muitas morriam por falta de higiene e cuidados médicos. Acreditava-se que, se um filho morresse, outro o substituiria. "A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida" (ARIÈS, 1981, p.57).

A partir do século XVIII, a sociedade passa a valorizar a criança, laços afetivos são criados, e a família, ao perdê-la, sofre, pois percebe que não há como substituí-la por outro filho, já que cada criança é única e singular. A criança passa a ser o centro da atenção familiar, dando-se privilégio para seu crescimento, cuidado e educação.

Para solucionar este problema, foram efetivadas, no século XX, as creches e instituições de educação infantil que, desde seu início, estiveram voltadas à assistência social aos filhos de famílias pobres cujas mães precisavam trabalhar para garantir a subsistência familiar.

Buscava-se, através da educação compensatória, atender as necessidades básicas das crianças como: higiene, segurança, alimentação, proteção, bem-estar e repouso, ao passo que, aos filhos das camadas sociais dominantes, era oferecido um atendimento visando estimular o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Ao abordar a dicotomia existente nestas práticas e a forma de atendimento aos segmentos sociais diferenciados, Kuhlmann contribui afirmando que em qualquer das duas situações houve a presença do caráter educativo, na qual

'O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas (...) seriam assistenciais e não educariam – não para a emancipação, mas para a subordinação (KUHLMANN, 1998, p.73).

Analisando-se o processo histórico das instituições de educação infantil, percebe-se que a proposta educacional para os pobres foi direcionada para a submissão, tendo como suporte uma visão preconceituosa da pobreza, para o oferecimento de um atendimento de baixa qualidade bastante distante dos ideais de cidadania e de direito a uma vida digna.

Em virtude das mudanças sociais ocorridas no Brasil e no mundo, no que concerne à ocupação da mulher no mercado de trabalho, à mudança da estruturação familiar, à busca pela implementação de creches e pré-escolas que respeitassem os direitos das crianças e suas famílias, atualmente a educação infantil é entendida como dever do Estado e direito da criança, sendo uma etapa obrigatória da educação básica, cujo caráter educativo foi abordado na Constituição Brasileira de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei no 9394/96, artigos 29 e 30.

Conforme a LDB, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, deverá ser oferecida, obrigatoriamente em creches e pré-escolas às crianças de até seis anos de idade, garantindo, desse modo, seu direito à educação, de forma a assegurar-lhes o pleno desenvolvimento nos aspectos social, intelectual, físico e psicológico, objetivando o desenvolvimento integral por meio da articulação entre o cuidar e o educar.

Enfatiza, ainda, que a ação da educação infantil é complementar à da família e à da comunidade, no sentido de contemplar a ampliação das experiências e conhecimentos das crianças, da convivência em sociedade e construção da cidadania.

Segundo o Plano Nacional de Educação,

A nova relevância assim atribuída à educação infantil corresponde ao reconhecimento do papel crucial dos primeiros anos de vida no desenvolvimento integrado das potencialidades psíquicas do ser humano, não apenas no que diz respeito às suas dimensões intelectuais e cognitivas, mas também ao equilíbrio emocional e a sociabilidade que são essenciais à formação da pessoa e do cidadão (PNE, 1997, p.21).

Buscando contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade nas creches e pré-escolas, o Ministério da Educação e do Desporto elaborou o Referencial Curricular Nacional, que visa subsidiar a elaboração de projetos e propostas pedagógicos, a reflexão sobre profissionais da área, a produção e seleção de livros e materiais pedagógicos a avaliação do atendimento, além de ser um material de apoio aos profissionais dessas instituições.

Pretende, ainda, socializar a discussão sobre as práticas pedagógicas dessa etapa da educação (0 a 6 anos) e sugerir ações adequadas às necessidades de cuidado e educação específicos dessa faixa etária.

Ao abordar o cuidado, salienta que ele é parte integrante da educação, pois significa "valorizar e ajudar a desenvolver capacidades" (RCN,1998,p.24), o que implica o interesse sobre o que a criança sente, pensa, o que sabe sobre si e sobre o mundo, de forma a levá-la a ampliar estes conhecimentos. Nesse sentido, há um entrelaçamento com o caráter educativo, pois segundo o documento, educar abrange situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens que conduzam o educando a adquirir a confiança em si, a autonomia, o respeito pelas outras pessoas, o conhecimento e a compreensão das realidades social e cultural que vivencia.A TEORIA DO IMAGINÁRIO SOCIAL DE CORNÉLIUS CASTORIADIS

A teoria do imaginário social não esteve presente em estudos acadêmicos durante muitos anos, embora o imaginário não seja algo novo.

Atualmente esta teoria está sendo resgatada nas ciências humanas, procurando explicar o real e os fenômenos sociais.

A idéia de que a imaginação se refere a uma situação irreal, de ilusão, de fantasmagórico, de delírio e, portanto, de homens loucos, é oriunda do cartesianismo. Ficou como legado para a humanidade o mito da certeza racional, ou seja, a crença no cientificismo que explica tudo sob o crivo da razão, das idéias claras e precisas.

Parte-se do entendimento de que apenas o pensamento é capaz de produzir o conhecimento verdadeiro. Nesse universo, é defendido pelo homem tudo o que pode ser quantificado, mensurado e adquirido através da experiência.

Pressupõe-se que pensamento e imaginação produzem idéias com graus diferentes de exatidão, ou seja, o que provém da imaginação, dos sentidos, dos diferentes olhares sobre o real, ou da intuição são considerados fragmentos imprecisos do conhecimento da realidade.

A partir do ideário racionalista, opondo real e imaginário, se impõe uma certa convicção, uma ideologia de que a realidade esgota-se mediante uma única modalidade de conhecimento (TEVES, 1992, p.06).

Para a autora, há uma grande perda com esse tipo de pensamento, deixando-se de perceber "a riqueza da função reflexiva da inteligência humana: constituir-se de uma gama de modalidades de conhecimento: sensível, intelectual, imaginário, judicativo, intuitivo" (TEVES, 1992, p.07).

Atualmente, apesar da presença do cientificismo, as pesquisas têm se voltado para a busca em analisar o todo e as diferentes maneiras de conhecer o humano.

Nessa perspectiva, surge a possibilidade de abordar assuntos que foram desprezados pelo cartesianismo, como a necessidade de se investigar o que se pensa, o que se imagina, o que se deseja, e que pode ser pesquisado sobre a ótica do imaginário social, tido como o equilíbrio entre o que é real e o que é imaginado, na busca de um novo olhar sobre o humano e suas relações com o mundo circundante.

"Ao conceber o imaginário como uma dimensão de conhecimento do homem, estamos esculpindo o homem em sua totalidade" (CASARIN, 1996, p.31).

A partir da fala acima, pode-se inferir que o homem se constitui como sujeito social, histórico e epistemológico, portanto não é um ser fragmentado. Este homem, na busca cotidiana de compreensão e representação da realidade que o cerca, aborda-a a partir de recortes, símbolos compartilhados individual ou coletivamente.

Estes símbolos são determinados pelos homens e, ao mesmo tempo, determinantes da realidade humana, em cuja consciência do real a razão e a emoção apresentam-se de forma imbricada. Nesse sentido,

O imaginário social é cada vez menos considerado como algo "ilusório", "quimérico" como uma espécie de ornamento de uma vida material, entendida como real. Ele aparece como sendo o lugar de expressão das expectativas latentes da sociedade, constituindo-se, deste modo, uma das forças reguladoras da vida coletiva. Ele é a representação que um indivíduo ou um grupo de indivíduos faz de si mesmo e de suas relações existentes no mundo (SHOLL, 1992, p.107).

Percebe-se, assim, que a racionalidade não dá conta da diversidade e complexidade humanas, já que a vida das pessoas é constituída de muitos aspectos que não podem ser explicados apenas pela razão.

Dessa maneira, os estudos sobre a ótica do imaginário são uma forma de inserção e conhecimento de olhares diferenciados não apenas para os aspectos da realidade, mas também para a própria existência humana.

BARBIER (1994), um dos estudiosos do imaginário, aponta para uma gama de significações que dá sentido ao termo, constituídas e vivenciadas em diferentes momentos históricos, nos quais distingue três fases:

FASE DE SUCESSÃO: onde havia a preponderância do pensar racional, em detrimento da função imaginária, existindo um dualismo entre o real e o imaginário, "de um lado a sensação, a percepção, as condutas adaptadas à realidade e de outro, a fantasia, o sonho, a fabulação, a arte" (BARBIER, 1994, p.16), havia uma dicotomia entre a razão e a emoção que eram consideradas aspectos independentes nas relações entre as pessoas.

FASE DE SUBVERSÃO: há uma impossibilidade em se desfazer do imaginário que é visto como o único real, e a imaginação, o caminho da realização. O sonho é valorizado e a imaginação impera, embora permaneça a ambigüidade entre real e imaginário.

FASE DE AUTORIZAÇÃO: com o fim do século XX, inicia a era da autorização, onde se busca um equilíbrio entre real e imaginação.

BACHELARD (1988) é o pioneiro desta fase, pois considera a função do irreal tão útil quanto a função do real. Nesta mesma linha de pensamento, Gilbert Durant aponta para uma constelação de imagens a partir dos simbolismos diurno e noturno. Segundo ele, na fase noturna, o homem sonha o imaginário, e, na diurna, o real é construído graças ao espírito científico. Assim, o homem é dividido entre esses dois pólos: o do sonho (noturno) e o do real (diurno).

Segundo BARBIER (1994), Cornélius Castoriadis é o teórico que melhor representa esta fase de autorização, pois trabalha o compromisso político e social do imaginário, a sua busca de transformação, de criação, atribuindo-lhe lugar de destaque no imaginário / real / racional.

O imaginário social é assim definido por CASTORIADIS: "denominamos imaginário social no sentido primário do termo, ou sociedade, o que no social-histórico é posição, criação, fazer ser" (CASTORIADIS, 1982, p.414).

Na visão de Castoriadis, o imaginário remete à capacidade de criação humana, à emergência do novo, à busca da transformação. É o meio pelo qual o homem atribui aos símbolos existentes outras significações. Ele tem uma função social muito importante: é a representação de uma coletividade. Institui, inconscientemente, valores, normas, desejos que poderão sofrer modificações e que são sempre construídos no coletivo, no social.

O estudo do imaginário está intrinsecamente relacionado com a análise das ideologias, o estudo das correlações entre as estruturas sociais e os sistemas de representação coletiva. O homem reforça, em suas práticas sociais, os valores e crenças que mantém. É justamente nesse momento que transcende a fragmentação e se representa coletivamente na sociedade, legitimando uma unidade entre real e imaginário (CASARIN, 1996, p.33).

Pode-se inferir que o homem constrói a sua história na sociedade com os seus pares, e o imaginário é elemento fundamental, aquilo que se considera realidade é obra do imaginário. Portanto, o imaginário se utiliza do simbólico para existir e que o simbólico pressupõe a capacidade imaginária dos homens.

A teoria do imaginário social é defendida por Castoriadis sob duas vertentes: o imaginário instituinte ou radical e o imaginário instituído ou efetivo. Segundo o autor, "imaginário instituinte é a capacidade de pôr ou dar-se sob a forma de representação uma coisa e uma relação (que não são dadas na percepção) ou nunca foram" (CASTORIADIS, 1982, p.154).

O referido autor denomina este imaginário de último ou radical, a raiz comum do imaginário efetivo, a capacidade que possui o homem de criar, de transformar.

CÓRDOVA, ao referir-se ao imaginário, considera que ele pode ser entendido como: "algo que introduz o novo, o inédito, a gênese ontológica, a verdadeira temporalidade, a percepção de novos sistemas de significação e de significados, presentifica o sentido" (1994, p.27).

Os dois autores entendem o imaginário como criação, como propulsor do ato criativo do homem, pois, através dele podem-se perceber as significações que individual ou coletivamente permeiam as atitudes humanas e buscar estratégias de rompimento com o que está efetivado originando o novo, o inédito, o imaginário instituinte.

Esse movimento de criação demonstra a dinamicidade do imaginário, já que o que hoje é efetivo antes foi instituinte, e assim sucessivamente. Logo, pode-se dizer que a realidade em que o homem está inserido é criação do imaginário, ou seja, o real é criação do imaginário.

Em relação ao imaginário efetivo, salienta-se que o imaginário efetivo ou imaginado, é o produto do imaginário radical e se constitui como a profusão (...), o "magma" de significações imaginárias sociais atuantes, "em uso", cada vez, por uma determinada sociedade" (CÓRDOVA, 1994, p.29).

Isso significa dizer que a sociedade instituída legitima e sanciona formas, comportamentos e valores que ajudam na manutenção de uma ordem que se auto-altera, devido à capacidade de criação do imaginário instituinte.

É importante salientar que essa possibilidade de instauração do novo se dá através da tensão existente entre sociedade instituída e instituinte, pois o homem cria a partir do que já existe, do que já é conhecido e efetivado, pela capacidade de criação e imaginação humana.

Dessa forma, Castoriadis não separa a sociedade instituída da instituinte, pois acredita que elas apresentam uma relação intrinsecamente histórica.

Assim, a sociedade instituída não se contrapõe à sociedade instituinte, pois é "apenas a fixidez / estabilidade relativa e transitória das formas / figuras criadas sem as quais o imaginário radical não poderia nem se fazer no social histórico" (CÓRDOVA, 1994, p.38).

A capacidade de criação humana também está relacionada a outro aspecto central da teoria de Castoriadis: a autonomia, entendida como "agir reflexivo de uma razão, que se cria num movimento sem fim, como ao mesmo tempo individual e social" (CASTORIADIS, 1982, p.140).

Segundo o autor, a autonomia ocorre em duas dimensões: a interna, que corresponde à psiquê do sujeito e onde está registrada a sua história de vida, e a externa, correspondente à dimensão sócio-histórica, que diz respeito ao sujeito inserido em um momento histórico e, como tal, participante de uma sociedade instituída em que interage com suas instituições.

Contrária à autonomia é a heteronomia, definida como "deixar-se regular pelo outro" (CASTORIADIS, 1982, p.158), acarretando em uma das muitas formas de alienação.

Dentre elas, o autor destaca o processo de autonomização da instituição, que se dá pela alienação da sociedade frente às suas instituições, porque os homens e a sociedade como um todo são regulados por elas.

Segundo CASTORIADIS "instituição vem a ser uma rede simbólica socialmente sancionada, onde se combinam, em proporções e em relações variáveis, um componente funcional e um imaginário" (1982, p.159).

A dimensão funcional diz respeito à satisfação das necessidades vitais importantes para a sobrevivência individual e coletiva das pessoas. No caso da instituição creche, aqui estudada, a funcionalidade está relacionada aos cuidados, à formação de valores, à educação e à socialização dos alunos inseridos naquela realidade.

Já a dimensão imaginária, ou simbólica, engloba o componente constituidor da instituição, já que tudo que está no mundo sócio-histórico é impensável fora de uma rede simbólica que não pode ser ignorada, quando se analisa como se instituem e são legitimadas as criações da sociedade.

Analisando-se ainda a dimensão funcional da instituição escola, percebe-se que ela não está conseguindo satisfazer todas as funções para que foi criada, nem as diferentes necessidades da sociedade.

Assim, é preciso considerar sua dimensão simbólica, pois graças a ela a escola continua existindo e fazendo sentido para a sociedade, já que se acredita que é um símbolo do conhecimento.

A escola faz parte de um magma de significações imaginárias que circulam e que os homens mantêm no universo social. A escola, no seio da sociedade, ultrapassa a dimensão imaginária e se concretiza como símbolo de ascensão profissional, cultural e progresso financeiro. Nessa perspectiva, a escola é percebida como um “instrumento” necessário para o sucesso. (CASARIN, 1996, p.38)

Compreender a dimensão simbólica da escola, envolve a busca em conhecer os sentidos, os mitos, os sonhos, as imagens e os desejos que foram construídos pelos alunos, o instituinte dos grupos sociais que ali se encontram, suas linguagens, seu universo simbólico, muitas vezes manifestado por suas falas, olhares, silêncios. Isso possibilita uma reflexão sobre a instituição escola e sobre a realidade que cerca as pessoas. METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido em uma instituição municipal de educação infantil, localizada junto a um Centro Social na região oeste de Santa Maria - RS, que atende a uma clientela oriunda de famílias com baixo poder aquisitivo residentes na periferia urbana da cidade, em turno integral, com turmas do berçário à pré-escola. No momento de realização do trabalho, atendia 120 crianças.

A creche foi fundada no ano de 1978, estando ligada, inicialmente, à Secretaria de Assistência Social e, no ano de 2000, passou a fazer parte da Secretaria de Educação do Município (SMEd).

Em infra-estrutura, é uma das maiores da região. Possui duas turmas de berçário, três maternais, uma pré-escola, uma secretaria, um refeitório, duas cozinhas, dois almoxarifados, três banheiros, duas pracinhas, uma quadra de esportes e uma ampla área verde destinada a passeios e atividades com as crianças.

A população alvo da pesquisa constituiu-se de oito sujeitos que freqüentavam a pré-escola dentro de um universo de dezoito crianças consideradas freqüentes às aulas. A escolha dos mesmos foi feita de forma aleatória.

A aproximação com as crianças e com a direção da escola não foi difícil, devido à atuação, como estagiária, em duas turmas dessa escola desde abril de 2002, estando, portanto, inserida naquele contexto, o que justifica a escolha deste universo investigativo.

Assim, após explicar a proposta de pesquisa para a diretora, esta cedeu o espaço do refeitório, no período da manhã, para que os encontros com os sujeitos se realizassem.

A opção em investigar o imaginário social dos alunos com as crianças da pré-escola justifica-se pelo desejo de conhecer como as representações sociais acerca da vida escolar e da própria instituição são construídas nos infantes desde o início de sua trajetória escolar.

É importante salientar que, desde o início do trabalho, a professora da pré-escola e os alunos foram esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa. A escolha dos sujeitos que concordaram em participar desta pesquisa foi feita de forma aleatória.

O trabalho realizado é de uma abordagem qualitativa, pois “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada (...) e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.13).

A partir da fala acima, percebe-se que a abordagem de pesquisa utilizada neste estudo está condizente com a investigação do imaginário social dos alunos, já que permite captar seus anseios e desejos, seu imaginário instituinte, como também averiguar como a instituição é vista, sentida por eles, ou seja, compreender os sentidos construídos pelas crianças sobre a escola, seu imaginário efetivo ou instituído.

Os autores ainda colocam que a pesquisa qualitativa é uma abordagem que pode contribuir de forma significativa para o entendimento dos problemas da educação e à busca de soluções adequadas para eles. Entendem que ela pode suprir a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para o caráter dinâmico da educação, o que não era contemplado em abordagens positivistas.

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 05).

Nesse sentido, a abordagem de pesquisa qualitativa possibilitou a apreensão das representações imaginárias dos alunos, entendidos como sujeitos históricos, por meio da leitura de seus imaginários captados nas entrevistas e nas observações dos mesmos.

A coleta de dados foi realizada mediante entrevistas semi-estruturadas, observação direta e também análise de desenhos realizados pelas crianças, no período de novembro e dezembro de 2002.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento das crianças e de seus responsáveis e, após o seu término, ouvidas pelos participantes do estudo, para verificar se havia alguma fala que quisessem que fosse apagada.

A grande vantagem da entrevista é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada (...) correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34).

Lakatos e Marconi contribuem, nesse sentido, afirmando que a entrevista oferece várias vantagens: pode ser utilizada com todos os segmentos da população, há maior flexibilidade, oferece maiores oportunidades para avaliar atitudes (...) podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos, etc (LAKATOS & MARCONI, 1985, p. 175).

As entrevistas realizaram-se individualmente e em grupo, oportunizando a feitura de registros diários associando dados importantes e concernentes à pesquisa, obtidos tanto nas entrevistas como nas observações.

Outro instrumento utilizado no processo de coleta de dados, visando clarear alguns pontos dúbios das entrevistas, bem como comparar as falas com as atitudes tomadas pelos alunos, seus silêncios, olhares e a maneira de seus corpos se movimentarem, foi a observação direta, pois "permite que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", (...) tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca" (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.34).

Os espaços utilizados, para observar e captar o imaginário das crianças, foram o refeitório, o pátio, a sala de aula e os corredores.

Os dados obtidos no processo de coleta, foram analisados segundo as duas vertentes do imaginário social: instituído e instituinte, por meio de dois tópicos relevantes para a sua obtenção, que são: a escola e as brincadeiras. RETRATANDO O IMAGINÁRIO SOCIAL DOS ALUNOS

IMAGINÁRIO INSTITUÍDO

Na efetivação de retratar o imaginário social dos alunos, apresentando-o em suas vertentes instituído e instituinte, e para demonstrar o imaginário instituído em relação à escola, organizaram-se os resultados desta pesquisa por meio de duas categorias fundamentais à percepção da realidade investigada: A Escola e As brincadeiras.

Estas categorias partiram dos depoimentos coletados, nas entrevistas e nas conversas informais, com os sujeitos investigados, ocorridas nos diferentes espaços utilizados para a leitura do imaginário social em relação à instituição, neste caso, o Centro de Educação Infantil Casa da Criança.A ESCOLA

Os alunos relataram, em seus depoimentos, as significações imaginárias que compõem o imaginário instituído sobre a escola afirmando que vinham para a mesma para aprender a ler, a escrever, como também para estudar. Esse pensamento foi constante em todos os relatos da entrevista:

“Venho prá cá porque eu gosto de estudá, pra aprendê” (aluno A, 6 anos).

“Pra brincar, pra almoçar, pra escrever, brincar de pega-pega” (aluno B, 6 anos).

“Porque eu quero aprender. Quando eu cheguei aqui ó, eu não sabia nem escrevê o meu nome, agora já tô aprendendo, e já sei até o meu nome emendado, e porque eu gosto muito de todos os meus colegas” (aluno C, 6 anos).

“Pra estudar, pra aprender, pra brincar pra escrever” (aluno D, 6 anos).

“Pra estudar, pra aprender, pra aprendê a ler o nome emendado também, pra comer bastante e olhar vídeo” (Aluno E, 6 anos).

“Eu venho para a escola aqui, o que me faz vir para a escola é que eu gosto muito das professoras, eu quero aprender, eu não quero ficar igual aquelas crianças de rua que não sabem a ler, a escrever o seu nome, eu já sei até escrever o meu nome, foi eu que ensinei as gurias a escrever o nome emendado, agora elas só tão escrevendo o nome emendado e eu também to escrevendo o meu” (aluno F, 7 anos).

“Pra estudá, pra aprender, pra comê, pra fazer trabalho e pra ir na pracinha” (aluno G, 6 anos).

“Porque a mãe quis me botar aqui, porque eu quero aprender a escrever, a fazer continha de menos, porque de mais eu já sei” (aluno H, 6 anos).

A importância atribuída à leitura, à escrita e à aprendizagem manifestada pelos alunos demonstra que suas significações imaginárias são idênticas às do restante da sociedade, pois indicam à escola a função de “transmitir” conhecimento. Essas significações retratam o “mito do conhecimento”, e esses conhecimentos são percebidos como meio de ascensão profissional, de obtenção de uma vida melhor.

Sabe-se que a sociedade valoriza e enfatiza a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Da mesma forma, percebeu-se que os alunos consideravam primordiais estas aprendizagens, atribuindo-lhes maior importância.AS BRINCADEIRAS

A valorização do espaço para a brincadeira, para os brinquedos, apareceu constantemente no imaginário efetivo dos alunos, sendo sua presença considerada necessária na escola:

“Gosto dos balões, escorregador, da roda, e do boneco do Josiandro” (aluno A, 6 anos)

“Gosto do espelho, da professora Gisa, dos balões, palco do teatrinho, pular corda e as escadas” (aluno B, 6 anos)

“Gosto dos balões, casinha do teatro, escada do salão, de brincar” (aluno C, 6 anos).

“Gosto muito dos balões, escorregador, e salão de festas enfeitado, ah e de brincar” (aluno D, 7 anos).

Gosto da roda, dos balanços, escorregador, macaco (brinquedo) e balões” (aluno E, 6 anos).

“Gosto do escorregador e balanço” (aluno F, 6 anos).

“Gosto das professoras Gisa e Marize, brincadeira com colegas e balões” (aluno G, 6 anos).

Observou-se que, na escola, privilegia-se a construção de um ambiente lúdico e criativo que atua como um importante estímulo à aprendizagem dos alunos, em que se dá ênfase para o brincar, para as brincadeiras entre eles.

A brincadeira é algo que pertence à criança, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 104).

Segundo os autores acima referidos, pode-se inferir que a brincadeira tem uma função significativa no processo de desenvolvimento infantil, pois pelo lúdico, pelo brincar, a criança internaliza regras de conduta, valores, modos de agir e pensar de seu grupo social, tendo uma importante função pedagógica, que é a de estimular o desenvolvimento dos alunos. Logo, ao se analisarem suas falas, pareceu natural a efetivação de significações imaginárias que simbolizaram a importância dos brinquedos e das brincadeiras, já que o ambiente que freqüentam é essencialmente lúdico.

Interagindo com essas crianças e observando-os em sala de aula, verificou-se que eram oferecidas atividades que estimulavam a imaginação, pois trabalhava-se com a proposta de projeto de contos de fadas, levando os alunos a narrarem histórias e criarem desenhos, painéis coletivos, jogos, dramatizações e teatros. IMAGINÁRIO INSTITUINTE

De forma análoga à demonstração do imaginário instituído, buscou-se retratar o imaginário instituinte dos sujeitos em relação à escola, por meio das seguintes categorias: Escola para ler, escrever e brincar e Uma escola diferente. ESCOLA PARA LER, ESCREVER E BRINCAR

A partir da análise da fala dos alunos nas entrevistas e nos outros locais da escola, constatou-se que, em seu imaginário instituinte, manifesta-se o desejo de se alfabetizarem. Sentiu-se que a aprendizagem da leitura e da escrita foi muito solicitada pelos alunos e que eles as viam como ferramentas fundamentais na construção da cidadania.

O desejo manifesto pelo aprendizado da leitura e da escrita pode ser oriundo do ambiente de letramento presente na sala de aula, o qual promove situações de usos da leitura e da escrita, de que os alunos participam ativamente.

Segundo SOARES, letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, (...) o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (1999, p 6).

Nesse sentido, é importante enfatizar que se apropriar da escrita não significa ser alfabetizado, ou seja, o indivíduo ou grupo social, ao se apropriar dos usos sociais da escrita, passa a corresponder adequadamente às suas demandas sociais, o que lhe dá a condição de letrado.

Dessa forma, observou-se que, em função do ambiente da sala de aula, os alunos construíam significações para o uso da língua por meio da observação de práticas sociais de leitura e de escrita, ampliando significativamente o acesso ao mundo letrado.

"Queria aprendê outras brincadeiras, a ler. Queria que tivesse mais balanços e balanço igual a uma ponte" (aluno A, 6 anos)

"Gostaria de aprender a ler e queria que tivesse gangorra" (aluno B, 6 anos).

"Queria aprendê a lê e escrevê e que tivesse cama elástica" (aluno C, 6 anos).

"Fazer continhas de vezes, e como que é mesmo? Queria aprender a cozinhar e que tivesse cama elástica" (aluno D, 7 anos).

"Queria aprender a estudar informática e que não tem? brinquedo de motinho que vai para traz e pra frente, e gangorra" (aluno E, 6 anos).

"Gostaria de aprendê continha e que tivesse mais balanço, tá tudo estragado e mais brinquedo" (aluno F, 6anos).

"Eu gostaria de aprender a ler e que tivesse mais brinquedo na pracinha" (aluno G, 6 anos).

"Ih! Não sei, deixa eu ver, gostaria de aprender ... aprendi tudo..... ah, ler, fazer conta, a ler e queria aprender a pegar frutas na árvore e deixa eu ver.....cama elástica" (aluno H, 6 anos).

"Daria uma aula que era boa né? Faria qualquer coisa, jogos de montar, construção e brincadeira de pular no saco e de pipa" (aluno A, 6anos).

"Daria, deixa eu ver, passava um trabalhinho do gato de botas para eles pintar, levaria eles para dar um passeio, lá no colégio que a prof. Marize leciona" (aluna B, 6anos).

"Um presente para os pais. Eu ia passar na máquina aquela que sai do outro lado, eu ia passar o desenho das meninas superpoderosas , igual o que tem na camiseta da Luana pra eles brincarem, faria a brincadeira de arrodar em dupla. E tem a brincadeira que eu e a minha irmã inventamo lá em casa. A gente pega uns pau, vai colocando, coloca um papelão em cima, faz uma aba e cola. Pega uma bolita e põe e cuida para não cair a bolita. Enche de número dentro que nós recortemo no papelão e escrevemo com canetinha. Cada um diz um número, se cai o número no papelão, ai eu ganho os ponto se fui eu que disse o número" (aluno C, 6 anos).

"Eu ia dar uma aula que eles iam gostar muito, de pegar e dar uma Branca de Neve para eles pintar bem pintadinho e fazer, recortar ela, montar ela, colá numa folha e tem que fazer os cabelinhos, a tiarinha...

De brincadeira...., de brincadeira a brincadeira do Rei Gato. É assim: um é o rei, o outro é o gato, daí o rei vai caminhar 5 passos, daí ele dá mais um pulinho e tem que ir correndo lá no reino dele, pegar o gato e entregar para a rainha. A rainha entrega para o cavaleiro, o cavaleiro mata e come" (aluno D, 7 anos).

"Eu ia mandar eles pintar o Papai Noel e botar a roupa do Papai Noel. A brincadeira que eu faria é a do Dono da Rua e eu traria bastante carrinho comigo para brincar, aqui não tem" (aluno E, 6 anos).

"Mandava eles pintar o Cebolinha e a Mônica, brincava de cantar música e de barraquinha. Cada um tinha a sua barraquinha... Cada um tem a sua barraquinha. Depois de lá de dentro, sabe aquelas arminha de brinquedo? Cada um pega uma e nós brincamo de atirar um no outro. Nós fizemo bolinha de papel e atiremo um no outro e de guerrinha: pá, pá pá" (aluno F, 6 anos).

"Eu dizia para eles Hum...fazer um desenho pra eles montarem que nem quebra-cabeça. Uma brincadeira, chinelo pra cima e pra baixo. (o da bacia). É assim ó, tu pega dois homzinho de qualquer cor e tu pega duas bacia, pega o chinelo e atira pra cima. Se cai virado, ele (amigo) para e eu do um passo (coloca a bacia para frente) se cai para cima, a outra bacia vai pra frente ah! Os boneco tão dentro. O boneco e a bacia que chegar primeiro ganha e quem perde paga prenda" (aluno G, 6 anos).

"Mudaria o corredor. Mudaria o piso. Mando botá um monte de piso brilhoso, bem colorido, nas parede e no chão e mandaria trocá as lâmpada" (aluno A, 6 anos).

"A sala do berçário I mudava pro BII, mudava a pracinha, mais brinquedo, mais balanço, pintava os corredor, as parede e queria uma 1a série" (aluno B, 6 anos).

"Eu mudaria a parede. Ia pintá toda ela de azul, tirar essa cor feia, o teto, ia colocá um teto com telhado bem grande, que a gente enxerga de dentro e de fora, mudaria as mesa, botaria mesa nova. Na pracinha, só pré e maternal III junto, aqui nessa sala, (refeitório), maternal II e Maternal I nos berçário, o I e o II junto Ia mandá tirar a grama e botá cimento, botá mais brinquedo na pracinha, gangorra, motinho, pneu" (aluno C, 6 anos).

"Como assim? A tá! Eu ia pegá e mandá pedi dinheiro pro prefeito pra eu mandá fazê a primeira série, é, eu ia mandá fazê a primeira série. Eu queria que fizesse assim ó, que cortasse todos esses matagal por causa das aranha, cortasse as grama, prá fazê umas calçada pras criança corrê, tê tudo calçado. Assim prá gente brincá. Eu queria mudar o maternal III e o pré e ter os dois berçários juntos com mais salinhas" (aluno D, 7 anos).

“Mudaria o refeitório. Mandava fazê mais uma salinha lá onde é a pracinha pra ele, colocava calçada no pátio, teria a primeira série e a Segunda, botaria mais ventilador e tv nas sala e um sonzinho em cada sala” (aluno E, 6 anos).

“Mudava a pracinha, tem poco balanço e pintava as sala de outra cor” (aluno F, 6 anos).

“Botava as criança pequena nas sala maior, a sala dos bebê eu mandava aumentá, aqui no fundo seria a entrada da creche, trocava a cozinha e a pracinha dos bebê. Fazia calçada e 1a série” (aluno G, 6 anos).

CONCLUSÕES

Esta pesquisa visou identificar o imaginário social dos alunos nas dimensões instituída e instituinte em relação ao Centro de Educação Infantil Casa da Criança, nos meses de novembro e dezembro de 2002.

Durante esse período, buscou-se entrevistar e observar os alunos nos espaços utilizados para a leitura de seus imaginários, como: o pátio da escola, os corredores, a sala de aula e o refeitório, local este destinado pela direção para os encontros.

A partir das análises das entrevistas e das observações, percebeu-se que as significações imaginárias presentes no imaginário efetivo ou instituído dos alunos era a de que vinham para a escola para aprender a ler, escrever e estudar.

No imaginário instituído dos alunos, evidenciou-se, também, o gosto pelo brincar, pelas brincadeiras nos brinquedos da pracinha e com seus pares. Dessa forma, a dimensão lúdica da escola estava efetivada em seus imaginários, pois suas respostas apontavam para o brinquedo, para a necessidade de brincar.

Os sujeitos que participaram da pesquisa freqüentavam a turma de pré-escola. Observando-os em sala de aula, notou-se que este local era muito rico em estímulos, pois a professora criou um ambiente lúdico em que ocorriam muitas brincadeiras, os alunos jogavam, desenhavam, pintavam, criavam e manuseavam diferentes materiais.

Nesse contexto, pôde-se perceber a relação existente entre imaginário instituído e instituinte, em que o instituído sofre a influência do instituinte, já que nos sentidos desejantes dos alunos, aparecia a vontade de aprender a ler e escrever, como também a criação de uma escola imaginária que tivesse mais salas de aula, balanços e brinquedos novos na pracinha, mais brincadeiras, o pátio calçado e uma turma de primeira série, o que caracterizou seu imaginário instituinte.

Acredita-se que esse desejo de aprender a leitura e a escrita tenha ocorrido em função do ambiente de letramento proporcionado aos alunos pela professora, onde se evidenciavam as construções de texto coletivo, a existência de cartazes, as letras iniciais dos nomes dos alunos nas paredes e, também, a possibilidade de manuseio de revistas, jogos, receitas culinárias, jornais, encartes de lojas e supermercados e bulas de remédio.

Dessa forma, os alunos mantinham contato direto com o mundo letrado e inferiam significações simbólica e funcional à leitura e à escrita a partir da interação com estes objetos.

BIBLIOGRAFIA

ARIÈS, Philippe. 1981. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara.

BARBIER, René. 1994. Sobre o imaginário. Em Aberto, Brasília, n.61, p.15-23, jan/mar.

BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei no 9394: promulgada aos 20 de dezembro de 1996. Brasília.

_____. 1997. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Plano Nacional de Educação: Brasília.

_____. 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Brasília, MEC/SEF. V1.

CASARIN, Melânia. 1996. O Imaginário social dos professores de classe especial em relação à pessoa surda. Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

CASTORIADIS, Cornélius. 1982. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. 1994. Imaginário Social e Educação: criação e autonomia. Em Aberto, Brasília, n.61, p.24-44, jan/mar.

CRAIDY, Carmem Mª; KAERCHER, Elise P. da Silva. 2001. Educação Infantil: pra que te quero?- Porto Alegre: Artmed Editora.

KUHLMANN, Moisés Jr. 1998. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. 1985. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. 1986. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

MOYLES, Janet R. 2002. Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed Editora.

RIZZO, Gilda. 2000. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SHOLL, Léa. 1992. Desejos sociais "versus" práticas educacionais: Uma tensão no imaginário social. In: TEVES, Nilda. Imaginário social e educação. Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ.p. 97-121.

SOARES, Magda. 1999. O que é letramento e alfabetização. Disponibilidade em: <<http://www.moderna.com.br/escola/prot/art53.htm>.> Acesso em 09 mar.2003.

TEVES, Nilda. 1992. Imaginário social e educação. Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ.

SUGESTÃO DE LEITURA

ORALIDADE, TEXTO E HISTÓRIA Para ler a história oral

ALBERTO LINS CALDAS
Edições Loyola

RESUMO: O livro tem duas estruturas. Na primeira, constitui uma crítica ao conhecimento, às naturalizações, universalizações e paradigmas da ocidentalidade, propondo uma Hermenêutica do Presente como instância de debate e resistência; na segunda, delinea o diálogo dessa Hermenêutica com a História Oral e, em especial, com a obra de José Carlos Sebe Bom Meihy, tentando superar os atuais impasses tanto da História quanto da História Oral, pondo em diálogo teorias, métodos e procedimentos em busca de uma maior autonomia das reflexões em torno da oralidade.

SUMÁRIO: A Natureza, Os Sentidos, O Olhar, O Corpo, A História, Ficção, Tempo e Memória, A Razão do Senhor, A Ciência, Empirismo, O Tempo da História Oral, Memória, Psicologia Textual, História Oral, Ficção e Realidade, Premissas Metodológicas, Procedimentos Gerais, Procedimentos Específicos, Comunidade de Destino / Colônia / Rede, O Projeto, As Gravações, A Entrevista, A Transcrição, A Textualização, A Transcrição, Interpretação e Leitura.

Áreas de interesse: História, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Letras.

Palavras-chave: Hermenêutica, História Oral, Metodologia, Texto, Interpretação.