



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HELEN DA SILVA ESCANSETTE

LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO SOBRE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

Rio de Janeiro

2010

E74 Escansette, Helen da Silva.
Leitura e escrita em uma escola de educação infantil : um estudo sobre práticas alfabetizadoras / Helen da Silva Escansette, 2010.
113f.

Orientador: Maria Fernanda Rezende Nunes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

1. Educação de crianças. 2. Educação pré-escolar. 3. Alfabetização. 4. Linguagem e educação. I. Nunes, Maria Fernanda Rezende. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 372.41

HELEN DA SILVA ESCANSETTE

LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO SOBRE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Estado do Rio
de Janeiro para a obtenção do título de
mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra Maria Fernanda Rezende Nunes

Rio de Janeiro

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

HELEN DA SILVA ESCANSETTE

LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
SOBRE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes – UNIRIO

Prof. Dr. Aristeo Leite Filho – UERJ

Profa.Dra. Carmem Sanches Sampaio - UNIRIO

AGRADECIMENTOS

À Deus, por acreditar que teria forças em cada amanhecer e assim, conseguiria prosseguir.

À minha querida mãe, companheira e amiga, pelo incentivo, palavras acalentadoras no momento certo e que me faz acreditar que sempre é possível...

Ao Inaldo, pela compreensão e apoio, principalmente, nos momentos finais da conclusão deste trabalho e adaptação ao meu modo de vida nesses dois anos, e à Roberta e Bernardo, queridos filhos, pela compreensão das minhas recusas em compartilhar de tantos momentos, todo o meu carinho...

Aos meus familiares que acompanharam, de perto ou de longe, pelas palavras de incentivo e apoio - o meu reconhecimento...

Às minhas amigas Jéssica Mara e Maria de Fátima Brito, pela amizade, palavras de ânimo, companheirismo e disponibilidade.

À equipe de professores do curso de Especialização da PUC, que me fez vibrar nas aulas, conhecer mais sobre as crianças e infâncias e continuar a sentir o sabor de ensinar e aprender.

À Minha orientadora, pela confiança, apoio e incentivo a busca de conhecimentos, minha gratidão.

À banca de Qualificação, Profa Dra. Sonia Kramer e Prof^aa. Dra. Carmem Sanches Sampaio por compartilhar as experiências, me ajudar a olhar e, especialmente, compreender o processo de uma pesquisadora e indicar possíveis caminhos.

Aos profissionais do PAEIF, especialmente, à Mirian, pela interlocução e disponibilidade dos livros, seus tesouros, a minha admiração.

À equipe de professores do Cap UERJ, especialmente, à equipe com a qual trabalho, pela parceria, incentivo e disponibilidade.

À equipe de professoras do 1º ano, com as quais trabalho no Cap UFRJ, pela solidariedade, trocas e companheirismo.

À Profa Dra Tânia Nhary, coordenadora da disciplina de Educação Infantil 1, pela confiança, pulsar das palavras encorajadoras e trocas de saberes.

À prof^a Dr^a Claudia de Oliveira Fernandes, prof^a Marina Melo Bittencourt, Dr^a Rose Meri Reis e prof^a Maria Lúcia Lara, grandes amigas, interlocutoras, tecedoras de histórias, com as quais muito aprendi.

À escola Bate Coração, e, especialmente, à professora Maria de Fátima pela receptividade, oportunidade de muitas reflexões.

E, a todas as vozes que estão neste trabalho...

Dedico este trabalho a minha querida neta Isabela e as demais crianças que convivi e, ainda convivo, em diferentes instituições e outras que não tive oportunidade de conhecer.

*[...] Eu pressentia todo um horizonte se abrir,
cujos caminhos eu não sabia ainda situar
mas que me convidavam para prosseguir.
(AMORIM, 2004, p. 13)*

RESUMO

Este trabalho tem como proposição investigar as práticas de leitura e escrita da professora de uma turma de crianças que estão no último ano da pré - escola. A pesquisa foi realizada em uma escola exclusiva de Educação Infantil por considerar que, sendo exclusiva, possui uma prática que se efetiva por meio das relações sociais, entre crianças/ crianças, crianças/ adultos; garantindo o *ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como prática dialógica, discursiva, significativa* (SMOLKA,1988), permeados pelas diferentes linguagens: corporal, musical, oral, escrita, dramática, artística e pictória.

O estudo foi ancorado, especialmente, na teoria da linguagem de Bakhtin acerca da natureza dialógica da linguagem. Assim, utilizando-se deste princípio, percorremos pesquisas que abordam os conceitos de criança(s), infância(s), literatura, linguagem, alfabetização e letramento, por considerarmos fundamentais a compreensão de tais elementos no trabalho de Educação Infantil. Tendo como suporte metodológico a observação das crianças e da professora na sala de aula e demais dependências da escola – pátio, sala de leitura e refeitório, emergiram como importantes eixos de análise para a compreensão das práticas alfabetizadoras o “Espaço”, “Murais” e “Projetos”, elementos que concluímos serem, entre outros, coadjuvantes do trabalho de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. No exercício da pesquisa, deparamo-nos com ambiguidades no campo, as quais foram tratadas à luz do conceito de excedente de visão e que deram origem a novas indagações acerca da alternativa de trabalho que acompanhamos. Desta maneira, esta alternativa pode ser uma das possibilidades a ser incorporada à proposta pedagógica da escola, bem como concretizada, pois evidencia qualidade no atendimento às crianças na Educação Infantil, contribui na constituição da identidade, no exercício da cidadania e tem em seu bojo o cuidar/ educar.

PALAVRAS-CHAVES: práticas alfabetizadoras, educação infantil.

ABSTRACT

This work has as proposal the investigation of reading and writing of a teacher of pre-kindergarten. The research was carried through in an exclusive school of infantile Education. Considering this, being exclusive, it has a practice which becomes effective due to social relationships between child/child, child/adult; guaranteeing the teaching and learning of reading and writing in dialogic, speaking and significative (SMOLKA, 1988) using the different languages: body, musical, oral, writing, drama, artistic and pictorial. The studies were anchored, specially, in a language theory of Bakhtin concerning the dialogic nature of the language. Utilizing this principal, we covered the researches that the child's concepts, infantile, literature, language, alphabetization and writing, for we consider fundamental the understanding of such elements in the work of infantile education. In the process of the research, we delineate as categories for analysis "Space", "Borders" and "Projects", elements that we conclude to be, among others, partner to the work of teaching and learning of reading and writing. In the exercise of the research, we came across some double meanings in the field, which were treated to the light of the concept of excess vision, which originated more investigation for the alternative work in which we were following. Therefore, that alternative could be one of the possibilities to be incorporated to the pedagogical proposition of the school, as well as materialize , for it enhances in the aiding of quality in the infantile education, in the exercise of citizenship and has its goal to care/teach.

KEY WORDS: Alphabetization practices, Infantile Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1	68
ILUSTRAÇÃO 2	68
ILUSTRAÇÃO 3	69
ILUSTRAÇÃO 4.....	69
ILUSTRAÇÃO 5.....	72
ILUSTRAÇÃO 6	73
ILUSTRAÇÃO 7.....	75
ILUSTRAÇÃO 8	77
ILUSTRAÇÃO 9	78
ILUSTRAÇÃO 10.....	79
ILUSTRAÇÃO 11.....	87
ILUSTRAÇÃO 12.....	89
ILUSTRAÇÃO 13.....	90
ILUSTRAÇÃO 14.....	95
ILUSTRAÇÃO 15	96
ILUSTRAÇÃO 16.....	96
ILUSTRAÇÃO 17.....	97
ILUSTRAÇÃO 18.....	97
ILUSTRAÇÃO 19.....	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: A PRÁTICA DA PESQUISA E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES NO/DO CAMPO	15
1.1- Aproximações com o universo da pesquisa	15
1.2- A chegada no campo e as primeiras impressões	19
1.3- Depois do Fantástico, o Ensino Fundamental	30
CAPÍTULO 2: ENTRE A TEORIA E O CAMPO – APRENDENDO A VER DE UM OUTRO LUGAR	34
2.1- Crianças, infâncias e educação: algumas concepções	44
2.2 – Literatura, linguagem e Formação de sujeitos	49
CAPÍTULO 3- ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – REFLETINDO SOBRE O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	58
CAPÍTULO 4- RETRATO DE CONCEPÇÕES E ELEMENTOS COADJUVANTES DA PRÁTICA DO PROFESSOR	67
4.1- Espaço - lugar na Educação Infantil.....	67
4.2- Murais pedagógicos – concepções e processo de ensino - aprendizagem da leitura e escrita	84
4.3 - Projetos na Educação Infantil - Do previsível ao não previsível	90
PROVISORIAMENTE, CONCLUINDO	100
REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, durante muito tempo, foi considerada lugar da brincadeira, no sentido de passatempo. Aos poucos, vem ganhando expressão nas inúmeras pesquisas nacionais e internacionais (NUNES, 2009). Questionamentos, busca de alternativas pedagógicas, espaço adequado, formação de professores, avaliação do processo de ensino/aprendizagem são alguns dos focos a destacar.

A partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do adolescente, de 1990, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a criança é reconhecida como sujeito social de direito. Outros documentos também auxiliaram a institucionalização da Educação Infantil, entre eles, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil¹. Apesar de todos os avanços legais, nos questionamos sobre a qualidade no atendimento às crianças nas instituições.

Pensar a prática educativa na Educação Infantil tem gerado discussões acerca do objetivo dessa primeira etapa da educação básica e da concretização das propostas pedagógicas. Nesse contexto, o estudo traz reflexões sobre práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, bem como alguns elementos que subsidiam essas práticas, como alternativas de um trabalho que considere e amplie as culturas de origem das crianças, com vistas à novas possibilidades de compreensão do mundo e intervenção na realidade. Nesse sentido, a pesquisa tem como intenção contribuir nos estudos sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, na Educação Infantil, em uma perspectiva política, social e cultural.

¹ Em dezembro de 2009, o CNE (Conselho Nacional de Educação), homologou a Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil substituindo o documento elaborado em 1997.

Partindo das reflexões realizadas ao longo do trabalho, ponderamos ser possível repensar a prática pedagógica, continuando a tecer e compartilhá-la na busca de referências que garantam a qualidade na Educação Infantil.

As crianças têm as mais diversas experiências antes de ingressarem na escola. *O trabalho pedagógico deveria ser desenvolvido a partir do que a criança é, e não do que ela não é* (KRAMER, 2006, p. 45). Em face disso, elegemos os estudos sobre os conceitos de criança(s), infância(s), literatura, linguagem, alfabetização e letramento para subsidiarem a nossa pesquisa, buscando aprofundar e compreender o tema: Leitura e escrita em uma escola de Educação Infantil: um estudo sobre práticas alfabetizadoras.

Trazemos os conceitos mencionados, no entanto, sem a pretensão de esgotar todos os estudos sobre cada um deles, pois ressaltamos apenas proposições que consideramos relevantes para compreender e elucidar as questões previamente levantadas sobre o tema e outras que emergiram durante a pesquisa.

Escolhemos realizar a pesquisa em uma escola exclusiva de Educação Infantil. A escolha deste tipo de instituição se deu por considerar que ela possui características que poderiam permitir um olhar diferenciado à criança, como sujeito histórico - sociocultural. Desta maneira, uma instituição que prime pela garantia dos direitos das crianças, entre outros, à brincar, à expressão, à autoria, a vivenciar situações não escolarizadas, a uma prática alfabetizadora que legitime e amplie os seus saberes, possibilitando-lhes participar, entender e intervir na realidade (SAMPAIO, 2005). Assim, uma prática que se efetive por meio das relações sociais, entre crianças/ crianças, crianças/ adultos; garantindo o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como prática dialógica, discursiva, significativa (SMOLKA, 1988), permeados pelas diferentes linguagens: corporal, musical, oral, escrita, dramática, artística e pictória.

O trabalho foi organizado a partir desta introdução e demais capítulos. No capítulo 1, “A prática da pesquisa e suas ressignificações no/do campo”,

apresentamos o tema, os objetivos, as questões iniciais da pesquisa, a escola, os sujeitos interlocutores e as ressignificações sobre alguns conceitos que o campo nos possibilitou a partir da lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que inclui as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental de nove anos.

No capítulo 2, “Entre a teoria e o campo – Aprendendo a ver de um outro lugar”, trouxemos as contribuições do estudo dos autores Lüdke & André (1986), Freitas, (2007), Bakhtin (2003) e Amorim (2007), que fundamentaram a escolha pela pesquisa qualitativa de cunho históricossocial e a metodologia adotada – a observação. Este capítulo foi subdividido em duas partes. Na primeira, “Crianças, infâncias e educação”, encontramos subsídios para nossas reflexões e discussões, ancorados nos estudos de Javeau (2005), Kramer e Souza (2003), Corsino (2003), Nunes (2005), Sampaio (2009), Sarmiento (2004, 2008), Corsaro (2005) e Kohan (2008), que evidenciam em suas pesquisas o conceito de crianças e de infâncias, considerando crianças como sujeitos ativos em suas aprendizagens, com direito à participação social, ressaltando como fundamental as relações estabelecidas com o mundo dos adultos, bem como as interações com seus pares. Visitamos os estudos de Ariès (1981), que nos ajudaram a refletir sobre práticas com resquícios dos conceitos de criança e de infância presentes ao longo da história. Na segunda, em “Literatura, linguagem e formação de sujeitos”, abordamos como questão central o valor que a literatura assume no processo da aprendizagem da leitura e escrita, possibilitando a ampliação do imaginário da criança, a troca entre culturas, contribuindo, por meio da interação verbal, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania.

No capítulo 3, “Alfabetização na Educação Infantil – Refletindo sobre o conceito de letramento”, trazemos à baila questões que permanecem nas discussões dos educadores, entre o pensar e concretizar a alfabetização, percorrendo as pesquisas, entre outras, de Ferreiro e Teberosky (1986), Ferreiro (1988), Kramer (1985), Abramovay e Kramer (1985), Sampaio (2005), Smolka (1988) e, especificamente, a de Kleiman (1995), que traz a extensão do conceito de letramento e suas dimensões referendadas nos modelos autônomo e ideológico, cunhados por Street (1984), ressaltando o segundo como mais

democrático, por considerar a participação dos sujeitos em práticas discursivas orais no interior de sua prática social.

No capítulo 4, “Retrato de concepções e elementos coadjuvantes da prática do professor”, aliados aos estudos já delineados sobre a temática da pesquisa, bem como a observação no/do campo, apresentamos três eixos de análise como subitens deste capítulo, considerados como subjacentes à prática pedagógica da professora: espaço, murais e projetos.

Nas Considerações Finais, reunimos a literatura estudada, associada às reflexões, aos eventos que observamos no/do campo, em uma perspectiva não conclusiva, de transformação, respondendo às questões iniciais, como outras que emergiram em seu processo, com vistas a estudos futuros, considerando as novas questões que surgiram com a presente pesquisa.

Capítulo 1: A prática da pesquisa e suas ressignificações no/do campo

Não se nasce pesquisador; vem-se a sê-lo, a merecê-lo, a receber-lhe o selo, na coerência teórico-metodológica, na consistência ética, na consciência estética, no espelho da esfera em que ser pesquisador faz, e cria, sentido (SOBRAL, 2008, p. 118).

1.1- Aproximações com o universo da pesquisa

Inicialmente, o objeto de estudo esteve voltado aos significados construídos pelas crianças a partir das práticas literárias vivenciadas na escola. Pude aprofundar este tema ao longo do curso de Especialização em Educação Infantil, coordenado pela Prof^a Dr^a Sonia Kramer. Além destes estudos fiz parte do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação-LEDUC/ UFRJ, coordenado pela Prof^a Dr^a Patrícia Corsino. Nestas duas vertentes o foco foi o de conhecer e pensar a infância no mundo contemporâneo, através da pesquisa com crianças, direcionando o olhar às práticas literárias que elas vivenciam em determinadas instituições de Educação Infantil.

À medida que fui me aproximando das idéias dos autores apresentados, como Vigotsky, Bakhtin e Benjamin, estabeleci uma aliança entre as concepções de linguagem que eles defendem e a forma como penso e desenvolvo na escola o trabalho com a leitura e escrita. Por esta razão, muitas reflexões aqui contidas, têm como pano de fundo a minha trajetória como professora, coordenadora pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental, formadora de professores de creches comunitárias, assessora pedagógica do Multicurso Ensino Fundamental, da Fundação Roberto Marinho, tutora a distância do curso de graduação em Pedagogia da disciplina Projeto

Político-Pedagógico, Educação Infantil I, e por fim, Educação e Avaliação, da Fundação CECIERJ da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Desta maneira, o tema da pesquisa: “práticas de leitura e escrita em uma turma exclusiva de Educação Infantil”, relaciona-se com o processo que vivencio enquanto aluna, professora e formadora de professores. Durante esta trajetória de trabalho encontrei possíveis respostas para algumas questões no/do cotidiano que vivencio com crianças e professores, porém, outras foram construídas a partir da articulação de questões teóricas, leitura de pesquisas, dentre outras, sobre alfabetização, letramento, dissertações de mestrado e teses de doutorado que permitiram um aprofundamento das indagações da prática pedagógica sobre o tema da leitura, da escrita e da alfabetização presentes no contexto escolar. Exercícios centrados na memorização, cadernos de caligrafia, trabalhos com o objetivo de desenvolver a coordenação motora, textos acartilhados², que não coadunam com a realidade das crianças, produção de desenhos a partir de figuras estereotipadas, dentre outras propostas, incitam às perguntas que tomam o cenário dos estudos:

- Que concepção de leitura e de escrita, estão expressas na prática de uma professora de uma turma de crianças de 5 anos, em uma escola exclusiva de educação infantil?
- Em que medida estas concepções e práticas relacionam-se ao ingresso desta turma, no próximo ano, no Ensino Fundamental?
- Que concepção de linguagem as crianças vivenciam? Contribuem na partilha e ampliação de seus saberes?

Este estudo carrega de um lado meus valores sobre a importância de ser criança e de outro, a luta sobre a garantia de seus direitos, já que a considero como sujeito histórico que produz e se constitui na/pela cultura. De acordo com Lüdke (1986), a pesquisa aproxima o educador de sua vida diária em qualquer âmbito em que ele atue a fim de enriquecer o seu trabalho. Ela traz consigo

² São considerados, segundo Morais, Jacqueline de Fátima dos Santos, amontoados de sílabas que se juntam formando as chamadas palavras simples, que mais tarde formarão frases curtas, sem coesão e coerência.

valores, princípios e a visão de mundo do pesquisador. Assim, parto da premissa de que as crianças têm o direito de freqüentar escola que compreenda a linguagem como a ação no mundo, que legitime seus saberes, o meio sócio-cultural que pertencem, através de significados construídos socialmente.

A opção de pesquisar em uma escola exclusiva de educação infantil ocorreu por considerar que a especificidade deste atendimento possibilita um olhar para as singularidades das crianças, propiciando desta maneira, uma prática alfabetizadora que favoreça a interação verbal, legitime a alteridade da criança, a sua autoria e que amplie as suas possibilidades de entender e intervir na realidade.

A intenção com os resultados desta pesquisa é o de partilhar com os profissionais que estudam e atuam na Educação Infantil o que observamos no campo e as possíveis respostas sobre as questões levantadas. Desta forma, o estudo pode oferecer subsídios para se repensar práticas de leitura e escrita na Educação Infantil possibilitando às crianças uma educação de qualidade voltada à cultura, enquanto um bem universal.

Este trabalho não é de larga escala, mas, como cita Luna (1996, p.38), “relevância não é sinônimo de grandiosidade”. Assim, o considero de relevância teórica e social, pois, segundo pesquisas, discussões sobre concepções de criança, de infância, alfabetização e letramento, ainda estão carregadas de chavões e preconceitos entre alguns educadores, recorrentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Pouco tem sido socializado no âmbito do GTO7, da ANPED sobre o tema, o que nos faz indagar os motivos da não adesão.

É interessante perceber que o Grupo de Trabalho de educação de crianças de 0 a 6 anos da Associação Nacional de pesquisa em pós-graduação em Educação, pouco tem discutido sobre os temas da alfabetização e do

letramento – ou os trabalhos não interessam as pesquisas da área, ou os trabalhos não são aprovados. Tabus? Não se pode falar sobre o tema?

Embora as questões levantadas no início da pesquisa fossem alvo de reflexões, à medida que observávamos e refletíamos no/sobre o campo, nosso conhecimento ressignificava com ele. Durante a pesquisa presenciamos a concretização da lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que inclui as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental de nove anos. Esta mudança suscitou entre os educadores diferentes posicionamentos. Para uns, a antecipação das crianças ao Ensino Fundamental poderia ser desastroso, por ser este considerado segmento que requer maturidade, disponibilidade para aprender. Outros, defendiam que as crianças, embora pequenas, poderiam ampliar os saberes que já trazem de suas experiências advindas dos grupos sociais que fazem parte fora da escola, e assim, aprender a ler e a escrever.

(...) para que, efetivamente, essa ampliação da escolaridade obrigatória promova a inclusão, diminua as desigualdades e democratize o ensino, é necessário redimensionar, reestruturar e repensar o ensino fundamental de forma que se adeque à faixa etária. Nesse sentido, a efetivação desta lei é uma oportunidade única de pensar –se a escola- espaço, tempo, currículo-, não só para as crianças de 6 anos como para as de 7, 8, 9 e 10 anos. A educação Infantil com suas práticas pedagógicas, que visam ao desenvolvimento integral das crianças, portanto, focadas na(s) linguagem(s), na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimento etc., e com o ensino fundamental, podendo ocupar um importante lugar no cenário educacional brasileiro. (Nunes, 2009).

Comungamos com o posicionamento da autora. Acreditamos que as crianças são as mesmas, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. O que nos parece necessário é o estabelecimento de um diálogo entre os dois segmentos, no sentido de rever as práticas cotidianas, modificando-as a partir do difícil aprendizado de lidar com as diferenças, com as múltiplas lógicas, com tempos e espaços diferentes de aprender, necessidades e anseios diferentes, enfim, procurando atender as especificidades das crianças.

O processo de aprendizagem que vivenciamos com a pesquisa, possibilitou a abertura de nossas lentes para compreender a realidade a partir do que o campo nos mostrava, articulado aos estudos relacionados sobre o tema e as questões iniciais da pesquisa. Também, ampliou nossos horizontes de conhecimentos a possibilidade de socialização do que pudemos ver e compreender no campo, uma vez que durante o processo de pesquisa foi instituída a deliberação E/CME (Conselho Municipal de Educação) nº 20, de 28 de abril de 2009³, pela Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, que mudou a realidade escolar de 30 mil crianças que estavam na Educação Infantil e foram remetidas para o Ensino Fundamental. Desta forma, questões sobre alfabetização e letramento retomam o universo de preocupações das professoras e da escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tais como: alfabetiza-se na Educação Infantil? Como alfabetizar? É possível alfabetizar em uma perspectiva de letramento na Educação Infantil?

O estudo sobre espaço, murais e projetos, ganharam relevância na pesquisa, à medida que percebemos e estudamos a sua importância no campo como elementos constituintes das práticas de leitura e escrita da professora pesquisada, porque aos nossos olhos, o seu fazer legitimava o direito das crianças e contribuía no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita.

1.2- A chegada no campo e as primeiras impressões

Em fevereiro de 2009, procurei uma escola exclusiva de Educação Infantil para realizar o trabalho de campo proposto. Reportei-me à 2ª CRE⁴

³ Esta Deliberação estabelece normas para matrícula de estudantes na Rede Pública do Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro, dentre outras providências.

⁴ A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro é formada por dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Estas estão divididas por regiões dentro do município, tendo a função de coordenar as escolas situadas nos territórios de sua responsabilidade.

Ver fonte: Mapoteca do Instituto Pereira Passos, Armazém de Dados.

Site: <http://www.rio.rj.gov.br/web/ipp/>

para que esta Coordenadoria me indicasse, segundo a sua avaliação, algumas escolas de referência, de boas práticas pedagógicas no sentido de ampliar o tema em estudo. Segundo esta CRE, a indicação seria difícil, uma vez que todas as escolas desta Coordenadoria teriam um ótimo trabalho pedagógico. No entanto, foram indicadas duas escolas. Optei por uma delas, a que passo a nomear como escola Bate Coração.

A escola Bate Coração atendia 154 crianças. Possui uma sala grande onde situa-se a secretaria, 6 salas com aproximadamente 25 crianças em cada uma, uma cozinha, um refeitório, banheiro para as crianças e adultos, uma sala de leitura, que durante o processo de observação teve o seu acervo organizado pela nova coordenação, porém não utilizada pelas professoras até a finalização da pesquisa e um grande espaço externo arborizado e de areia, onde ficam os brinquedos: cavalinhos, trepa-trepa, gangorra, casinha de boneca, balanços e uma quadra com piso acimentado.

A equipe estava constituído pela diretora, uma assistente, uma coordenadora pedagógica, recém chegada, seis turmas, cada uma com, aproximadamente vinte e cinco crianças, doze professoras e uma cozinheira. Segundo a diretora, 60% das crianças são oriundas de uma comunidade⁵ próxima, 20% delas vivem internas em uma instituição de caridade e as demais são filhos de porteiros e empregadas domésticas que trabalham no entorno da escola. As crianças provenientes da comunidade utilizam, em sua maioria, um transporte privado.

Quando cheguei à escola Bate Coração, meu primeiro contato foi com a diretora. Ao interá-la sobre o objetivo da pesquisa, orientou-me para que eu observasse, além da turma com crianças de cinco anos, cuja professora, segundo ela, lida de uma forma especial com o letramento, outras turmas de 4 anos. Tal solicitação se referia à necessidade de um estudo comparativo da equipe, pois a partir de seu discurso, ficava claro a dificuldade das professoras em compreender e concretizar o trabalho com o letramento.

⁵ Termo utilizado pela diretora e professoras para designar crianças moradoras de favelas.

No momento em que conversávamos, uma professora lhe entregou uma folha para ser reproduzida para as crianças da turma. Era um trabalho de cobrir letras. Embora fizesse críticas a ele, na sua avaliação, a professora teve o compromisso de planejar algo para as crianças, ao invés de deixá-las brincando por mais tempo ou sem fazer nada. Na tentativa de compreender os significados do discurso da diretora, novas questões vieram à tona: Quais concepções de letramento tinham os profissionais daquela instituição? Qual o lugar que o brincar ocupava naquela instituição?

Neste primeiro contato com a diretora, no sentido de não desviar o objetivo da pesquisa, esclarecemos que a intenção era a de acompanhar a turma de crianças de 5 anos, pois o tema da investigação tratava sobre as práticas de leitura e escrita da professora que atuava em uma turma anterior ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

Assim, em fevereiro de 2009, iniciamos a observação na escola pública Bate Coração, na turma da professora Maria de Fátima⁶, formada por 25 crianças, com a faixa etária de 5 anos. A pesquisa foi realizada uma vez por semana, no horário da tarde, pois as crianças permaneciam na escola no horário integral. Vale ressaltar que as seis turmas da escola eram acompanhadas por duas professoras: uma na parte da manhã e outra à tarde.

Nesta escola não existia uma padronização na arrumação das salas. Tanto o mobiliário quanto a disposição deles, variava de uma sala para outra. Porém, a sala da Maria de Fátima e sua prática, aos nossos olhos, de pesquisador recém-chegado, se diferenciava e se destacava das demais da escola. Na sala desta turma havia quatro cantos (cozinha conjugada com um quarto de bebê, jogos, dramatização e leitura) e uma variedade de brinquedos em boas condições. Quando as crianças acabavam de brincar arrumavam os brinquedos de forma cuidadosa. Caso eventualmente algum quebrasse ou desmontasse, avisavam à professora que providenciava o conserto, junto com elas. O canto da casinha com móveis de tamanho menor que as

⁶ Nome fictício da professora, que já esteve na coordenação pedagógica desta escola.

convencionais, era o que as crianças mais frequentavam. Além da pia, com alguns materiais de uso cotidiano, como por exemplo, esponja, escorredor de talheres e panelas, encontramos vários utensílios pendurados que compunham o ambiente. Estante com a finalidade de dispensa, com embalagens de produtos, separadas por critérios estabelecidos entre Maria da Fátima e as crianças, também, faziam parte do cenário. Tábua de passar roupa; berço, estante fixada na parede, com divisórias para guardar roupas e materiais das bonecas. Embora o canto de leitura fosse aconchegante, com almofadas e uma prateleira com divisórias ao alcance das crianças, o acervo era pobre, mesmo depois que a professora recebeu uma cota para comprar livros no Salão do Livro⁷. Segundo o relato da professora, os novos livros ficavam guardados fora do alcance delas, para serem utilizados no momento do Troca - Troca da Leitura.⁸

Outro espaço existente na sala era o dos jogos, com brinquedos variados, guardados em caixas plásticas etiquetadas: bonecos, bonecas, salão de beleza, culinária, etc. O espaço da dramatização, que julgávamos, pela nossa experiência, ser tão freqüentado pelas crianças quanto o da casa, era pouco visitado. No entanto, fantasias e outras roupas penduradas em um cabideiro, eram higienizadas pelas professoras, independente do pouco uso das crianças.

As cortinas, a forração dos colchonetes, travesseiros e sacos para guardar os brinquedos que eram utilizados pelas crianças no pátio, eram de tecido, confeccionados pelas duas professoras e lavados periodicamente por elas na máquina de lavar da própria escola. O cuidado para que as crianças tivessem um ambiente acolhedor e a constante higienização pareciam ser privilégios desta turma, pois havia uma diferença significativa nas demais, tanto na existência de cantos, maioria de materiais, bem como na conservação dos mesmos.

⁷ A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ criou, em 1999, o 1º Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens. O evento é realizado anualmente e tem como objetivo contribuir para a formação de leitores.

⁸ Momento intitulado pelas professoras desta turma, onde as crianças escolhem um livro, levam para a casa e o devolvem na semana seguinte.

Há uma pia na sala para as crianças lavarem as mãos (depois de uma pintura, antes das refeições e para escovarem os dentes ou quando necessário). Também um varal para pendurar os trabalhos. No início das observações encontramos no quadro a lista de nomes das crianças em ordem alfabética, um calendário, além de um quadro com os nomes dos aniversariantes e outro com a rotina com fotos anexadas, correspondentes às atividades de cada dia da semana. Um grande quadro de giz ocupava uma das paredes laterais da sala, com o registro de uma lista de combinados entre a professora e as crianças. Outros registros eram substituídos de acordo com a dinâmica da sala de aula, como por exemplo, a anotação do título da história contada para as crianças, A galinha Ruiva. Os trabalhos da turma eram anexados e trocados constantemente no mural da sala e corredor, de acordo com o planejamento. No início do ano, pintura e grafismo. Logo após, trabalhos que as crianças produziam durante os Projetos.

No início do ano, atividades com os nomes das crianças eram mais frequentes. A professora propunha o reconhecimento das letras do alfabeto, comparações entre estas letras com as dos nomes das crianças, das mães e de outras palavras que surgiam no cotidiano como por exemplo, Havaiana (marca de um chinelo), funil e fuzil. A primeira palavra surgiu através de uma lista de materiais necessários para a preparação do sacolé⁹ de acerola feito na escola pelas crianças e professora. O sacolé foi feito na Oficina de Culinária que acontecia uma vez por mês e partiu de uma situação do cotidiano das crianças na escola. Algumas, fugiam para o pátio para recolherem as acerolas que caíam da árvore. A professora resolveu ir até o local com a turma durante algumas tardes para recolher as frutas. Depois de armazenar uma boa quantidade, fizeram o suco de acerola, que também, foi utilizado para os sacolés.

Maria de Fátima senta com as crianças em roda apresenta uma caixa de sapato forrada com folha de jornal e pergunta:

⁹ Nome mais conhecido que se dá, no Brasil ao picolé, feito de modo artesanal, preparado dentro de pequenos sacos plásticos.

O que vocês acham que é isto?

Alice: - Uma caixa!

Maria de Fátima: - O que tinha guardado aqui dentro?

Juliano: - Um bicho!

Luciano: - Um martelo!

Mateus: - Um carrinho!

Nívia: - Um doce!

Jonatan: - Uma bola!

Maria de Fátima: - Será que uma bola dá aqui?

Jonatan: - Uma bolinha dá!

Maria de Fátima: - Ah, é mesmo, uma bolinha dá!!

Maria de Fátima: - Sabem o que tinha guardado aqui dentro? Era uma Havaiana!

Juliano: - Uma Havaiana?

Maria de Fátima: - Vocês sabem o que é Havaiana?

Letícia: - Uma boneca!

Carolina: - O nome de uma gente!

O silêncio se instala...

As crianças não demonstram associar a palavra havaiana à marca de um chinelo. A professora parece entender o silêncio e indaga:

- É um chinelo de dedo?

Liana: - Ah, eu tenho um chinelo de dedo!

Daniel: - Eu também tenho um chinelo!

Vanessa: - Meu pai comprou um.

O evento nos mostra que, inicialmente, a enunciação da professora não afetou o outro, não houve igualdade de entendimento. Tão logo, referiu-se à chinelo de dedo, os elos discursivos se formaram.

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em

nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (Bakhtin, 2004, p. 95).

Maria de Fátima prossegue, porém não esclarece que Havaiana é um marca de chinelo de dedo. Aponta para a caixa, que estava encapada com jornal e pergunta:

- O que é isso aqui?

Várias crianças respondem - Um papel.

Maria de Fátima: - Ah, é um papel, mas está cheio de letras. É uma folha de jornal. A Maria de Fátima forrou a caixa da Havaiana com uma folha de jornal cheia de letras, pra gente fazer uma coisa bem legal. Sabem o que tem dentro desta caixa? Vou abrir... Duas palavras (antecipa a resposta), fuzil e funil e aqui atrás destas palavras tem o que quer dizer cada uma. Sabem o que está escrito aqui?! O que é funil? O que quer dizer fuzil?

Gabriela: - É pra matar.

Nívia: - O guarda tem fuzil.

Maria de Fátima lê o significado da palavra fuzil. E continua a indagação:

- E funil? Vocês lembram o que é funil? Usamos para colocar o suco da acerola no sacolé!

As crianças fazem silêncio. Maria de Fátima prossegue e lê o significado da palavra para as crianças e continua:

- Esta caixa vai ser a nossa caixa de palavras. Vamos fazer um dicionário dentro dela. A Bernadete¹⁰ já começou a ler no dicionário algumas palavras, não é?

Todas as palavras que a gente achar legal, a gente escreve e põe aqui. A gente pode olhar com que letras se escreve essas palavras e ver o que ela significa, pra que serve...

Mateus: - Dicionário de novo!!!

Maria de Fátima: - O que tem dentro do dicionário?

¹⁰ Nome fictício da professora desta turma no turno da manhã.

Gustavo: - Marimbondo, elefante, não tem palavrão!

Maria de Fátima: – É, a gente não encontra no dicionário nenhum palavrão.

As palavras proferidas por Mateus nos pareceram uma certa insatisfação com a atividade. No entanto, Gustavo demonstra como foi afetado de modo diferente do que o amigo, continuando a interação.

Maria de Fátima retira de um pote letras emborrachadas de várias cores e coloca sobre o chão. Solicita que cada criança pegue a letra inicial de seu nome. Nívia e Gabriel demonstram dúvida ao pegar a letra. Pegam uma, depois outra. A primeira olha para a professora, depois da segunda tentativa. Maria de Fátima sugere à Nívia a consulta do seu nome na lista com os nomes das crianças da turma, anexada no quadro. Nívia vai até a lista e com o dedo localiza o seu nome, retorna à roda e pega a letra N.

À medida que Maria de Fátima pergunta a cada criança o nome da letra tirada, passava cola nas letras e solicitava que as colassem na caixa de palavras.

(diário de campo, 9/03)

A preocupação da Maria de Fátima em possibilitar que as crianças reconhecessem as letras do próprio nome é evidenciada neste evento. No entanto, ao longo da pesquisa, observaremos outras práticas alfabetizadoras que a professora se utiliza para facilitar a ampliação das crianças sobre o sistema de escrita.

A alfabetização na pré-escola extrapola o saber vogais, o escrever o nome, ou contar de zero a dez, da mesma forma que vai além da mera formação de hábitos e da abstrata proposta de desenvolvimento globalmente a criança. (Kramer e Abramovay , 1986, p.171).

Há, em todas as salas da escola, televisão com DVD. Algumas vezes, durante os filmes, as crianças comeram jujubas, compradas pela Maria de Fátima e pipoca, cujo cheiro se espalhava por toda a escola. As questões bem

sucedidas na prática desta professora não chegam a pautar o currículo da escola, não é institucionalizada.

Inicialmente, na rotina anexada no quadro não havia o registro do momento de contação de histórias e “Troca - Troca da Leitura”. No entanto, nos dias e horários que lá estive presenciei algumas histórias contadas pelas professoras, como Marcelo, Marmelo, Martelo; A Maior boca do mundo e A galinha Ruiva. A forma como esta professora contava histórias revelava o seu gosto pela leitura, pois envolvia as crianças e as seduzia. Aos poucos, todas ficavam absortas, entravam na magia, no encantamento do enredo, achavam graça das ações dos personagens, se divertiam e interagiam com os personagens, com os amigos e com a professora.

As crianças pedem à Maria de Fátima para ler a história “A maior boca do mundo”, de Lucia Pimentel Góes.

Maria de Fátima: - Sabem como é o nome desta história?(Aponta para a capa).

Crianças: - A menina do laço de fita

Isabel- A menina.

Maria de Fátima: -A maior boca do mundo! Será que a menina tem mesmo a maior boca do mundo?

Jonatan: - Se diz que tem, tem.

Maria de Fátima inicia a história e se referindo à personagem Laurinha, pergunta:

- Porque será que a menina é perguntadeira?

Isabel:- Minha mãe fica perguntando todo dia o que eu fiz na escola.

Maria de Fátima: - E você, diz o quê?

Isabel: - Ah, brinco, aprendo coisas, leio história, essas coisas...

Gustavo: - A menina fica perguntando porque quer saber das coisas, não é?

Maria de Fátima: - Quantas coisas vocês já aprenderam porque perguntaram. Assim que se faz. Quando a gente não sabe uma coisa,

precisa perguntar, pesquisar...Mas, vamos continuar a história, combinado?

Gustavo: - Eu não sabia o que era funil. E agora já aprendi.

Maria de Fátima:- Será que a Laurinha vai encontrar quem tem a boca maior do mundo?Será?Vamos ver?!

O suspense se instalava à medida que a professora se utiliza em seu discurso não somente palavras com entonação, que remetiam às crianças a espera da resposta, como também, gestos e expressões fisionômicas de grande suspense. Maria de Fátima prossegue a história até que Gabriela parece se surpreender com a descoberta da personagem Laurinha:

Gabriela: – Ah, está tudo escuro?!!

Maria de Fátima:- Será noite, será dia? É a boca da noite!!

As crianças riem.

Maria de Fátima: - Quando a boca da noite chega, onde vamos estar?

Patrícia: – Fica escuro lá em casa.

(Diário de Campo 4/05/2009)

na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (Lüdke & André 1986, p.26).

É importante ressaltar que Maria de Fátima ao nos mostrar os livros escolhidos e comprados por ela e a professora do turno da manhã, no Salão do Livro, demonstrou prazer pela leitura, atentando para o conteúdo e ilustrações dos exemplares e satisfação em poder proporcionar o acesso das crianças aquelas histórias. Ao que nos parece, esta professora lida com a leitura enquanto experiência e no seu fazer possibilita esta oportunidade às crianças.

Não creio que entender a leitura e a escrita como experiência seja saída ou solução definitiva para nada. Nem me parece que essa concepção exclua as demais. Apenas penso que pode ser formadora, ou seja, que pode contribuir no processo de constituição de sujeitos sociais que tenham valores e modos de agir que hoje parecem fora de moda. A leitura e a escrita podem, na medida em que se configuram como experiência,

desempenhar importante papel na formação dos sujeitos. (Kramer 2000).

A observação dos eventos de linguagem entre crianças e crianças, crianças e professora nos ajudaram a pensar sobre a função da linguagem no processo de constituição dos sujeitos, na construção da identidade, fruto das interações sociais, condição essencial na construção do conhecimento.

na realidade, o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A *enunciação* é de natureza social (Bakhtin, 2004, p.109).

Imbuídas pela concepção de linguagem de Bakhtin, que privilegia o ato de enunciação, pois a língua considerada como algo sem vida, perde a natureza da linguagem, mergulhamos na difícil arte de pesquisar, deixando os olhos e os ouvidos verem e ouvirem o que as crianças e a professora tinham a nos dizer e ensinar. Sendo assim, a observação das crianças entre si, com a professora, a forma como elas demonstravam aprender, naquele espaço e a maneira como a professora possibilitava a aprendizagem, bem como o registro do processo do trabalho, evidenciavam a alteridade das crianças.

A professora Maria de Fátima, contrariando as expectativas provenientes de observações em outras instituições, apresentava uma prática que instigava às crianças serem protagonistas do espaço. Os desenhos das crianças de sua turma expostos nos murais da sala, bem como no corredor da escola, eram autorais¹¹ e apresentavam uma plasticidade diferente dos esteriótipos presentes nas produções dos demais murais de outras turmas.

O saber teórico, instituído academicamente, precisa interagir com as concepções construídas no cotidiano das relações sociais, possibilitando uma permanente troca entre visões de

¹¹ Desenhos que as crianças expressavam a sua interpretação sobre o assunto, sem marcas de modelos socialmente estabelecidos.

mundo que se expressam através de registros de linguagem ou de gêneros discursivos distintos. Os indivíduos e os grupos podem conquistar uma consciência crítica, cada vez mais elaborada, sobre a experiência humana, na medida que são capazes de permitir que os diferentes gêneros do discurso (desde o discurso acadêmico, até as formas de expressão, através de ações, opiniões e representações sociais) possam interagir, transformando e re-significando mutuamente as concepções, sobre o conhecimento e a experiência humana que circulam entre as pessoas num determinado espaço sociocultural, e num dado tempo histórico. (Freitas, 2007, p.7 e 8).

1.3 - Depois do Fantástico, o Ensino Fundamental

Para a nossa surpresa, na segunda quinzena de maio/2009, foi instituída a Deliberação E/CME (Conselho Municipal de Educação) nº 20 de 28 de abril de 2009, que redirecionou as crianças que completassem 6 anos até o final de maio para o primeiro ano do Ensino Fundamental. A partir do novo contexto, uma nova turma de Ensino Fundamental foi formada nesta mesma instituição, com crianças vindas da turma da Maria de Fátima e de outras duas turmas.

Embora o foco deste trabalho não fosse a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, esta nova realidade suscitou vários questionamentos sobre a relação entre a forma como as crianças migraram para o Ensino Fundamental e a concepção de infância da instituição, bem como indagações, recorrentes entre os educadores, sobre alfabetização e letramento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A partir daquela data, a configuração da turma da professora Maria de Fátima, não era a mesma. E as práticas de leitura e escrita mudaram?

Embora Maria de Fátima tivesse conversado com a turma sobre a passagem das crianças que completariam seis anos para o Ensino

Fundamental, no último dia desta mesma semana, no momento do Troca - Troca de leitura, quando conversava com a turma sobre a devolução dos livros na 2ª feira, uma das crianças que iria para o Ensino Fundamental perguntou:

Mateus: - Tia, quando chegar aqui na escola é para ir direto para a sala da professora Jéssica?

Maria de Fátima: - É, direto.

Mateus: - Tem que levar a mochila?

Maria de Fátima: - É, hoje é sexta-feira. Amanhã é sábado, depois domingo e depois segunda-feira, o dia que você e os amigos que eu disse irão para a turma da Jéssica.

Mateus: - Quando chegar na escola, tem que ir direto, de mochila e tudo para aquela turma? Apontou para o direção da futura sala.

Maria de Fátima: - Tem sim.

Mateus: - Ah, depois do Fantástico é o dia de ir para aquela sala ?

Maria de Fátima: - É, isso mesmo!

Mateus: - Será que lá tem Troca- Troca?

Maria de Fátima: - Não sei, será?

Mateus: - É tão legal...

Maria de Fátima: - Ah, se não tiver, você pede para ter. Conta como a gente faz aqui!

O diálogo mostra a aflição da criança e a ausência de ritos de passagem preparatórios da mudança. A repetição sobre a mochila representa a incógnita da criança sobre o que irá ocorrer e as práticas mais adequadas.

Consideramos fundamental a existência de um planejamento sobre esta passagem, assim como torná-lo público às crianças, concretizando esta passagem, gradativamente. Neste processo, o nosso estranhamento pela rápida forma como ocorreu a mudança nos pareceu ser a mesma das crianças. Sendo o foco da pesquisa práticas de leitura e escrita e acreditando que a escola pode afirmá-las como discursivas, dialógicas e democráticas no seu dia a dia, buscamos na pesquisa realizada em 2005, por Corsaro e Molinari em Modena, na Itália, como seria este ritual, na intenção de nos ajudar a

estabelecer relações entre o que o campo nos mostrava, as questões iniciais da pesquisa, bem como outras que permeavam o processo de investigação.

A pesquisa dos autores nos mostrava que o ritual de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve se efetivar a partir de um processo e não de forma aligeirada, atendendo ao aspecto cronológico. Ele deve ser pensado com devido cuidado, porque as crianças serão inseridas em uma nova rotina, com novos amigos, formarão uma nova cultura de pares¹². Por isso, é fundamental planejar momentos intitulados por estes pesquisadores de eventos primários, cujo objetivo é prepará-las para estas e outras mudanças na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Os **eventos primários** são certas ocasiões, como por exemplo, determinadas celebrações, atividades, discursos ou oportunidades de compartilhar informações, que antecipam transições iminentes na vida das crianças e tem como objetivo prepará-las para a mudança. Destes eventos, participam tanto as crianças quanto os adultos. Os eventos primários apresentam um caráter de ritual, com características dos rituais de passagem. São atividades interativas e simbólicas que permitem que as crianças e sua rede de relações contribuam ativamente para as experiências de transição (Corsaro e Molinari, tradição livre de Flávia Motta, 2009. Mimeo).

Conceber a infância, ainda nos parece difícil dentro do contexto da contemporaneidade porque concebê-la, para muitos, pode desestabilizar o preestabelecido, romper com a concepção de estágios de desenvolvimento infantil. Ela revoluciona, inova, nos surpreende. *É o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em estado de latência* (Kohan,2008, p.45). Como o espaço educativo pode acolher o inusitado, a falta de previsibilidade, a *estrangeiridade da infância, como indaga Kohan (2008)*. De que forma as crianças vivenciem novas práticas em um novo contexto?

¹² Termo utilizado pelos sociólogos que estudam a infância para definir o conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na relação com seus pares, sejam originados do mundo adulto ou criados e transformados no próprio grupo de crianças.

a infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a esta língua, aprender esta palavra atender este pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educarmos-nos a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros na outra terra, no des-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, nosso cômodo lugar. Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros. (Kohan, 2008, p.53).

Oferecer às crianças condições para vivenciarem uma educação de qualidade requer rever nossas lógicas adultocêntricas, nossa forma de silenciar as crianças, abafar os seus porquês.

Nunes (2009, p. 31) nos chama a atenção que no município em que se localizam as escolas observadas em sua pesquisa, as crianças das classes populares estão, gradativamente, tendo acesso à educação infantil pública e gratuita. No entanto, observou situações em que a inserção institucional da criança não está garantindo, especialmente, o direito à participação.

Embora o processo da pesquisa nos mobilizasse a levantar outras questões acerca do movimento da equipe desta instituição acerca da teorização, discussão e planejamento coletivo para a concretização do ritual de passagem das crianças de Educação Infantil para o Ensino Fundamental, nos furtamos a enveredar por este caminho, mesmo compreendendo que tais questões estão imbricadas ao tema da presente pesquisa, pois reflexões abririam portas que, provavelmente, fugiriam ao âmbito da pesquisa proposta. Entretanto, os estudos já trilhados e no decorrer da pesquisa nos revelavam que a proposta de uma Educação Infantil de qualidade quando alicerçada em um caráter libertador, implica em um fazer pedagógico pautado na dialogicidade. É preciso ouvir o que as crianças tem a dizer e que *ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo* (Freire, 2002). A afirmativa do educador fazia-se presente na sala de Maria de Fátima.

Vale ressaltar que as crianças das três turmas que completaram seis anos na referida data, formaram uma turma de Ensino Fundamental, exceto

uma cadeirante da turma da professora Maria de Fátima que, na época da passagem, estava em casa engessada em virtude de um acidente. Quando retornou, voltou para a mesma sala.

2- Entre a teoria e o campo – aprendendo a ver de um outro lugar

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. (Bakhtin, 2003, p.401).

Com intuito de compreender as questões da investigação, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo que se aproxima a um estudo de caso. Privilegiamos como metodologia a observação. Os sujeitos da pesquisa, somados a novos aspectos da realidade que surgiram no campo, ajudaram-nos a elucidar o estudo. O ambiente escolar no que se refere ao espaço e as interações e perspectivas dos sujeitos que o configuram, também, foram considerados nas descrições e compreensão das reflexões. Segundo Lüdke & André (1986, p.18), *o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada*. Assim, embora a ida ao campo fosse semanal, não determinamos o dia da semana, nem horário de chegada ou saída da escola, pois a intenção era a de estudar as questões de pesquisa imersas na complexidade do cotidiano escolar, com suas tensões, problemáticas e mutações, procurando possíveis relações, integrando as singularidades com o social.

A observação, numa pesquisa de abordagem sócio-histórica, se constitui pois em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social. (Freitas, 2007, p.33).

Dentre outros autores que tomam a linguagem como campo de estudo dialogamos, especialmente, com Bakhtin pela sua compreensão de linguagem fundamentada na história e na sociologia, se contrapondo, desta maneira, ao conceito de linguagem como um sistema abstrato.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar...Os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (Bakhtin, 2004, p.108).

Este autor ressalta que a linguagem está imersa na criação humana e que se efetiva no coletivo, a partir do diálogo entre o “eu” e o “outro”, em uma interação. Nesta interação, produzem enunciados que são de natureza social e histórica. O ato da fala, a enunciação, está para além das condições psicofisiológicas do sujeito falante. É o produto de um contexto histórico, social e cultural. Desta maneira, para *Bakhtin (2004) a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, que é realizada por meio das enunciações e assim, nesta relação, que se constroem o sentido do texto e os próprios sujeitos.*

(...) O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada. Pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista de seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra- orgânicas do meio social. (Bakhtin, 2004, p. 121).

O sujeito ao falar ou escrever textos constitui o seu discurso por meio de palavras alheias, de outros discursos. Para Bakhtin (2003, p. 35), *a alteridade define o ser humano, pois o outro é indispensável para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro.* Assim, a concepção de linguagem deste autor é dialógica. Em outras palavras, os sujeitos interagem verbalmente por meio de seus enunciados e o discurso que emerge deste processo é dialógico, pois tem em seu bojo diversos discursos

advindos de grupos de diferentes origens. Então, a *interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua* (Bakhtin, 2004, p.123).

De acordo com este referencial teórico, o campo foi vivenciado e analisado, bem como a produção deste registro, pois tendo em vista o conceito de linguagem do filósofo, o uso da primeira pessoa do plural na escrita deste trabalho, se justifica por estar imbuído de muitas vozes e por isso, nos trouxeram tensões entre alguns conceitos, certezas, incertezas, desafios, mas sobretudo, produção de conhecimento, entrelaçados a uma rede de diferentes histórias e culturas na e para a coletividade.

A perspectiva sócio-histórica representa um caminho significativo para uma outra forma de produzir conhecimento no campo das ciências humanas. Ao compreender que o psiquismo é constituído no social, num processo interativo possibilitado pela linguagem, abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual. (Freitas, 2007, p.26).

A partir da observação, registramos no caderno de campo algumas interações entre crianças/crianças, professora/ crianças, na sala de aula, nos arredores dentro da escola, bem como outros aspectos na/da instituição, pois consideramos ser fundamental, além de reconhecer as singularidades dos sujeitos em seus discursos, pois refletem e refratam (Bakhtin, 2003) a realidade em seus contextos históricos e sociais, tentar compreender um pouco da complexidade daquele cotidiano, exercitando o movimento de ir e vir da pesquisa, entre o particular e o geral.

(...) na pesquisa, o que acontece não é um encontro de psiques individuais, mas uma relação de textos com o contexto. Todas essas idéias têm implicações nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em ciências humanas que se refletem na relação pesquisador pesquisado, no processo de coleta e análise dos dados através dos instrumentos metodológicos como a observação e a entrevista e na construção dos textos apresentando o conhecimento produzido na investigação. (Freitas, 2007, p.29).

Utilizamos em nossas observações, o conceito de exotopia na tentativa de compreender o que o campo poderia nos dizer. Deste modo, nos eventos intercambiados pela interação entre crianças/crianças, adulto/crianças, por serem estes encontros de muitas vezes que cada um trazia do coletivo, exercitamos o nosso excedente de visão, tanto nas observações e reflexões no/ do campo, ao ler e reler nossos diários, bem como na tessitura deste trabalho.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente ver o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar, se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (Bakhtin, 2003, p.23).

Movidas pelo desejo de compreender práticas alternativas de ensino/aprendizagem de leitura e escrita que valorizem e legitimem os saberes das crianças como sujeitos ativos na sociedade, bem como a geografia, o lugar que a contemporaneidade tem reservado a elas, tomamos como ponto de partida o estudo de Áries (1981). Esta literatura ressaltou as principais transformações do conceito de criança e infância, segundo as formas de organização da sociedade e nos fez refletir sobre as possíveis origens dos resquícios sobre concepção de crianças e infâncias que hoje presenciamos ou que temos notícias em algumas instituições, tanto particular como pública.

Para compreender o lugar que a criança e o professor ocupam na escola, nos reportamos aos estudos com base na sociologia da infância, que se propõe a:

constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da

construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. (Sarmiento, 2005, p.361).

Os estudos da sociologia da infância influenciaram a nossa percepção de como a criança está sendo vista na contemporaneidade. Tendo como foco a infância enquanto categoria do tipo geracional, como define Sarmiento, há necessidade de se reconhecer a inserção da criança no processo de socialização, marcar seu espaço nas relações, independente da submissão dos adultos.

a sociologia da infância insere-se decisivamente na construção da reflexibilidade contemporânea sobre a realidade social. É por isso que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância (Sarmiento,2008, p.19).

Mais do que saber sobre o que as crianças ainda não conseguem realizar ou o quanto faltam para alcançarem o esperado o que, normalmente, são preocupações de algumas instituições, é necessário conhecer suas especificidades - as culturas das crianças. As atividades e formas culturais, que fazem parte destas culturas, não brotam de forma espontânea, *elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações.* (Sarmiento, 2005, p.373).

Crianças são sujeitos ativos na sociedade. Tem anseios, desejos, são visíveis como os adultos. No entanto, ao que nos parece o seu lugar não está sendo visto, considerando as suas singularidades, os seus direitos, como

observamos a passagem das crianças que completaram seis anos em maio de 2009, para o Ensino Fundamental na mesma instituição.

Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direito, que produzem cultura e nela são produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir de seu ponto de vista. A infância, mais do que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (Kramer, 2006).

A nova sala – a do Ensino Fundamental - ocupada por estas e algumas crianças, com a mesma idade, vindas de duas turmas, não apresentava características semelhantes ao espaço da sala de Maria de Fátima. Na nova sala havia quatro mesas grandes com quatro cadeiras, quadro de giz, um armário, duas estantes com brinquedos que aos nossos olhos, tinham aspectos que revelavam pouca conservação, ausência de cantos, uma pia e um mural, fora do alcance das crianças.

A maioria dos trabalhos desta e de outras turmas, expostos nos murais dos corredores da escola denotava indícios de práticas diferenciadas das duas professoras da turma que observávamos. Temos como exemplos, murais sem títulos, trabalhos em que a proposta consistia em colorir desenhos mimeografados e outros que, de certa forma, incentivavam valores de consumo em detrimentos de afetivo.

Como já foi dito anteriormente, a criança não será alguém quando crescer, não faz parte de uma comunidade a parte na sociedade, mas é parte de um grupo que tem suas especificidades. Tem sonhos, desejos, criam, recriam e interpretam a realidade dentro de sua ótica. Em contextos em que as propostas não afirmem a garantia de seus direitos, que pouco contribui para a formação leitora, a vivência de diferentes linguagens, participação e autoria, reforçam a desigualdade e a injustiça social.

Os estudos da sociologia da infância nos apontam alguns caminhos para melhor compreender a realidade social que se apresenta tão excludente, a

medida que compartilha trabalhos que evidenciam crianças como sujeitos no processo de socialização, marcando seu espaço nas relações, independente da submissão dos adultos.

Provocadas pelos estudos percorridos, incluindo as leituras de NUNES (2009) sobre propostas pedagógicas e desafios que a prática nos traz, bem como o entendimento de que a participação da criança torna-se mais efetiva e interativa quando estabelece relações significativas com o que vê, ouve, lê, escreve e sente, vivenciamos a difícil atividade de pesquisar em ciências humanas, ao tratar de fatores, mesmo que superficialmente, e que supomos imbricados: democratização e qualidade na Educação Infantil, especialmente, nos limites macro e micro que observávamos no campo.

(...) não se trata, portanto, de atingir uma homogeneização abstrata dos fazeres pedagógicos, mas sim uma integração efetiva entre um projeto mais amplo, que propõe caminhos e estratégias, e as restrições concretas que devem ser superadas pouco a pouco, por meio do confronto entre as metas planejadas e as limitações de natureza política, administrativa e material que se refletem no dia a dia da escola. (Nunes, 2009, p. 42).

Tendo em vista o contexto da sala de aula da professora Maria de Fátima, o seu fazer pedagógico e o contexto institucional, alguns questionamentos vieram à tona:

Por que as crianças da turma da professora Maria de Fátima pareciam ser privilegiadas em relação às condições ao ensino aprendizagem da leitura e escrita?

É possível ter em uma instituição uma unidade nas ações pedagógicas?

(...) a produção de conhecimentos e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Por exemplo, entre o discurso do sujeito a ser analisado e o conhecimento e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão

de transparência: tanto do discurso do outro quanto do seu próprio discurso e dos textos, que a pesquisa contemporânea pode fazer da diversidade um elemento constituinte do pensamento e não apenas um aspecto secundário. (Amorim, 2007, p.12).

O trabalho com a literatura na sala de Maria de Fátima nos saltaram aos olhos, assim como a forma que organizava o trabalho utilizando-se a concepção de projetos. A literatura é uma das vertentes de ampliação da leitura e escrita pelas crianças, valorização da criatividade, estímulo à criação, interação, dentre outros, do pensamento crítico e parece que Maria de Fátima se aproximava teoricamente e na prática dessa vertente.

Uma das funções do trabalho educativo na educação infantil – o de aproximar e ampliar diferentes culturas, primando a igualdade de oportunidades, implica a escola repensar as práticas voltadas à leitura e escrita utilizando-se para este fim, propostas que desafiem as crianças, que estimulem a troca de impressões, forma de ver e estar no mundo. A literatura entra neste contexto na medida que facilita a interatividade do leitor com a leitura e escrita e abre possibilidades para criações. No entanto, segundo autores que se dedicam a este estudo, a literatura, normalmente, não é concebida nas instituições tendo em vista esta ótica.

Literatura, infância e educação são três conceitos distintos que se aproximam na ideia de formação, no sentido estrito do termo – colocar na forma. A literatura para a infância ainda não conseguiu dispensar totalmente a ideia de educar e ensinar inerente a própria condição posta pelos adultos à infância como período de *se torcer o pepino*. E a educação fortemente associada à formalização de conteúdos, de conceitos, de competências e de habilidades escolariza a literatura, desde as creches e pré-escolas; ao ganhar a função educativa, a literatura perde o seu estatuto de arte. (Corsino, 2003).

A concepção de Corsino (2003), ilumina a abordagem da literatura com vistas à contribuir na aprendizagem da leitura e escrita, na liberdade imaginativa, troca de impressões entre as crianças, potencializa a importância da palavra, da expressividade nas relações.

(...) não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia-se sobre o meu interlocutor (Bakhtin, 2004, p.113).

O trabalho pedagógico de identidade da criança considera seus conhecimentos, sua cultura de origem e oferece condições favoráveis a interlocução entre os seus pares e adultos. As crianças encontram maiores possibilidades para socializarem e ampliarem os seus saberes. Abrem novas formas de compreender o mundo, bem como a sua própria realidade com perspectiva de transformação. A escola passa a ser um espaço de participação social, na medida em que as crianças compreendem seus usos e funções da linguagem, pela linguagem, de forma prazerosa, com sentido, a partir de propostas significativas que as mobilizem a descobertas, sonhos, exercício de seus direitos, como o de ler e escrever.

Para nos ajudar nas reflexões sobre práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, focamos nosso olhar nas contribuições de autores que discutem esta temática, quer na perspectiva de alfabetização quer no do letramento, como Kramer (1995), Kramer e Abramovay (1985) Soares (2006), Sampaio (2005), Corsino (2003), Kleiman (1995) e Smolka (1988).

A compreensão que temos de uma metodologia que inclui as crianças no conhecimento legitimado socialmente e, para isso, a relação entre adultos e crianças é um dos caminhos, foi construída com base, também, nos estudos de Sarmiento (2002, 2004,2005,2008). O sociólogo da infância direciona as suas pesquisas sobre infância, culturas da infância, protagonismo, alteridade infantil e formação de professores. Sendo assim, o entendimento que temos sobre a forma como as propostas são encaminhadas relacionam-se, além de outras questões, ao diálogo entre as categorias geracionais (adultos e crianças) entendidas pelo autor.

A alteridade da infância constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência (Sarmiento, 2005, p.372).

Criança é um ser que não será alguém quando crescer, porque já é um sujeito social e histórico. *Ela não está no espaço; não está no território; não está no lugar, nem na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem* (Lopes, p.55). Não precisa conquistar seu espaço, mas o espaço por ela ocupado é preciso ser reconhecido, bem como compreender a sua ótica de ver o mundo. No entanto, pesquisas sobre práticas de leitura e escrita em algumas instituições de Educação Infantil, revelam a hierarquia do adulto sobre as crianças marcada não só pelo discurso, como também pelas ações e atividades que as cerceiam. O aspecto cognitivo é o validado, premiado através de elogios seguidos de brindes, medidos através de exercícios repetitivos, de provas que quantificam o quanto as crianças sabem sobre o que foi acumulado. Como elas compreendem o mundo, seus interesses, no que vêm significado, concordam ou discordam, parece não ser valorizado.

Práticas pautadas na concepção de que conhecimento é concebido de forma gradual e aligeirado, apoiadas na psicologia do desenvolvimento, contribuem para que a educação acabe assumindo o papel de guardião da razão instrumental (Nunes & Pereira 2003, p.490), no lugar de favorecer o convívio da criança com atividades contextualizadas, que lhe façam sentido, percebendo os usos e funções da leitura e escrita.

As proposições dos autores mencionados nos permitem afirmar que a aprendizagem da leitura e escrita, dada a sua importância na vida de qualquer pessoa, significa abertura de maiores possibilidades de inserção social e que a concepção de linguagem que a escola acredita e que se concretiza nas práticas pedagógicas está intrinsecamente ligada a estas discussões.

Os estudos sobre as práticas de leitura e de escrita, linguagem, alfabetização e letramento se uniram a outros, pois aos poucos nosso olhar foi capturado para o que a princípio nos era familiar: o espaço de uma sala de aula, os murais e os projetos. Entretanto, naquele contexto, esses elementos associados ao modo como aquela professora encaminhava o trabalho pedagógico marcava uma diferença para além de um panorama de dinâmica da sala de aula. Por conseguinte, delineamos as categorias de análise, tendo em vista o conjunto de teorias estudadas que deram suporte a pesquisa. Assim, buscamos subsídios na empiria para compreender a influência do espaço físico e sua disposição, dos murais pedagógicos, da metodologia de projetos, bem como suas implicações no ensino aprendizagem da leitura e escrita na Educação Infantil.

2.1- Crianças, infâncias e educação: algumas concepções

(...) sempre nos nasce uma criança, a vida toda. Porque a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em estado de latência. Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, isso é infância (Kohan,2008, p.47).

O conceito de criança, de infância, bem como as práticas educativas, são assuntos bastante discutidos entre nós, educadores. Os estudos de Claude Javeau (2005), nos ajudaram a compreender a polissemia do conceito infância. A conotação primeira deste termo - criança -, ao longo do tempo ficou restrita a área da psicologia, às fases de desenvolvimento, à formação e formatação da personalidade, pois quem não seguisse aos padrões pré-estabelecidos pelas etapas cognitivas e comportamentais, era considerado imaturo, o aluno (pois é assim que a criança era considerada) problemático, ou ainda aquele que apresentava desvios de modelos normativos. A infância, considerada em uma perspectiva demográfica, é uma faixa de idade que antecede as outras. Deste modo, demograficamente, é avaliada como improdutiva. Na esteira desse paradigma econômico, o aluno é visto sob uma perspectiva de investimento. A

passagem da perspectiva demográfica à econômica, que gera produtividade, relaciona-se com todas as categorias de idade, pois compromete as singularidades de cada uma. Trata-se da diminuição relativa da participação da faixa de idade realmente ativa na sociedade global. Na perspectiva antropológica, o conceito se relaciona ao pensamento de que a criança virá a ser um adulto.

Segundo este paradigma as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas “imagens - ações” ou, menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus modelos de ações etc. (Javeau 2005, p.385).

A este paradigma está ligada a noção de *sucedâneo “infantil” de cultura a vir, mas como um meio e um modo de construção da realidade social irreduzível a outros*, especialmente, ao dos idosos que dizem que voltaram a ser criança. Crianças, segundo o autor, *não devem ser consideradas como um universo prefigurando o dos adultos, muito menos cópia imperfeita do mundo adulto*. Já o termo crianças, quando considerado a luz de uma cultura própria, específica, é configurada como um grupo e é dentro dele que são elaboradas as culturas infantis, caracterizando a este termo um olhar socioantropológico.

A infância designa um conceito polissêmico que reenvia a uma multiplicidade de dimensões ou campos. Se esse conceito é reduzido ao termo “criança”, entra-se no campo psicológico; ao termo “infância”, no campo demográfico, o qual se revela ser também de ordem econômica; se se fala de “crianças”, entra-se no campo propriamente antropológico ou socioantropológico. A área que essa última dimensão define constitui o verdadeiro objeto susceptível de ser abordado pelas ciências sociais no que diz respeito a essa faixa da população. As pesquisas referentes a esse assunto exigem métodos apropriados. Se no que diz respeito ao momento intersubjetivo relativo à sociedade, correspondendo este ao nível de análise microssociológica, tais métodos podem exigir do pesquisador que ele “se torne criança” a fim de poder reconstituir pela imaginação o universo das culturas infantis. No que diz respeito ao momento institucional, social, propriamente dito, correspondendo ao nível de análise macrossociológico, trata-se de levar em consideração os fenômenos estruturais, particularmente os que concernem à dominação, que afetam as crianças tanto quanto as outras faixas da população, e que se inscrevem numa perspectiva histórica. Esse processo geral de

estruturação se aplica também ao universo infantil, e é ele que constitui a chave heurística de toda pesquisa sobre esse universo. (Javeau, 2005, p.379).

As pesquisas pautadas nas premissas da Sociologia da Infância tem evidenciado que as crianças são sujeitos ativos em suas aprendizagens e tem direito à participação social. Portanto, as crianças devem ser compreendidas e consideradas como atores sociais e a infância, como construção social, ressaltando como fundamental as relações estabelecidas com o mundo dos adultos, bem como as interações com seus pares.

A partir do olhar da sociologia, da história, da antropologia, da psicologia, etc., e tomando por foco a infância como categoria social do tipo geracional, têm-se vindo a desenvolver trabalhos de pesquisa que procuram resgatar a infância como objeto de conhecimento, nas suas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade. (Sarmiento, 2008, p 9)

Nesta perspectiva, torna-se relevante que as propostas pedagógicas de educação infantil assegurem a qualidade das relações das crianças com seus pares, com os adultos, com o conhecimento, valorizando suas experiências e criações. No entanto, pensar a prática educativa nesta direção, requer rever nossa trajetória, nossos conceitos. Desta maneira, as observações dos sujeitos da pesquisa, professora e crianças, nos remeteram ao conceito de criança, bem como de infância, ao longo dos tempos. Historicamente¹³, fazemos parte deste processo de construção de concepções e representações das crianças e é por isso que corremos o risco de *agir de forma preconceituosa, quanto mais estereotipado o corpus de idéias que fomos armazenando sobre o que significa ser criança* (Delgado, 2003).

Ariès (1981, p.28) informa através de sua obra, que a descoberta da infância, iniciou-se no século XIII, porém os sinais de seu desenvolvimento se

¹³ Philippe Áriès se detém em sua obra ao conceito de infância historicamente, segundo as formas de organização da sociedade, pois ao longo dos tempos a criança foi sendo percebida de maneira diferente de acordo com as determinações das relações de produção vigentes em cada época.

tornaram mais significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. A partir do século XIII, há o aparecimento da infância na arte, como nos mostram a iconografia dos séculos anteriores. Quando as crianças apareciam nas obras, se apresentavam como homens musculosos em miniaturas. Percorrendo os estudos do autor, aprendemos que desenvolveu-se neste período um sentimento de infância denominado por ele de “paparicação”, pois as crianças serviam de entretenimento para os adultos pela sua graça e ingenuidade, o que gerou crítica dos educadores, pois queriam preservar a inocência da juventude isolando-as das tentações do mundo adulto que o consideravam sujo. Como cita o historiador (1981, p.121), *a criança bem educada seria preservada da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques.*

Segundo Couto e Melo (1998), as primeiras creches brasileiras foram implementadas por médicos com apoio de mães burguesas com o objetivo de atender aos filhos das trabalhadoras domésticas. A sociedade do século XIX, através da ideologia burguesa, passa a considerar a criança como objeto de caridade, um ser a-histórico, a-político, fraco e incompleto. Por isso, precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para atuar no futuro. Já na Modernidade, um novo sentimento de infância passa a conceber a criança como um vir a ser, um ser biológico que, para se tornar adulto, deveria passar por determinadas etapas de desenvolvimento.

Atualmente, partindo da história e do nosso olhar de educador, a educação infantil avançou na conquista de direitos, como a criação de documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica para as propostas curriculares das instituições de Educação Infantil, mas um atendimento de qualidade para as crianças ainda exige investimento. Dentre outros fatores, pesquisas revelam que ainda há resquícios de práticas imbuídas de conceitos de criança e infância que visitamos. A visão de criança que deve

dominar uma série de competências para se tornar um adulto capaz, visando a quantidade em detrimento da qualidade, influencia os modos de ensinar, bem como a oportunidade das crianças participarem como sujeitos do processo de aprendizagem e como sujeitos de direito na sociedade.

Algumas instituições da rede pública ou particular que se tem notícias, embora tenham propostas pedagógicas referendadas em documentos oficiais destinados à Educação Infantil, descaracterizam as especificidades das crianças, ao concretizá-las.

Em que medida as práticas de leitura e escrita da professora Maria de Fátima refletem a realidade observada nesta instituição?

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta "o" lugar, "a" resposta, pois se traz "a" resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (Kramer, 1997).

Acreditamos que outros fatores influenciam uma educação infantil de qualidade. Entretanto, sendo o foco desta pesquisa práticas de leitura e escrita, pensamos ser um privilégio daquelas crianças compartilhar conhecimentos naquela sala e com aquela professora que tinha um modo diferenciado de encaminhar as propostas e interagir com elas. As interações observadas, trocas de conhecimentos, de afetos, de impressões sobre o mundo, oportunizavam mudanças nas relações, possibilitavam que as crianças se afirmassem como sujeitos de direito, descobrissem suas potencialidades,

reassignificassem o que viam, escutavam, liam, tornando-se autoras e co-autoras de muitas histórias.

2.2 – Literatura, linguagem e formação de sujeitos

Observar o modo como Maria de Fátima concebia a literatura e trabalhava com as crianças foi um dos focos da nossa pesquisa. Para isso, fomos em busca de referenciais para melhor compreender o que o campo, os sujeitos da pesquisa, nos diziam e mostravam.

A literatura tem grande influência no processo de aprendizagem da leitura e escrita, quando possibilita que a criança tenha contato com a leitura e escrita de forma não escolarizada. Tendo como referência um breve histórico da literatura no nosso país podemos afirmar que *desde os primórdios, a literatura infantil surge como uma forma literária menor, atrelada à função utilitário- pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que literatura* (Palo e Oliveira, 2006, p.9). Trabalhada nesta concepção, a literatura entra no universo infantil como um pretexto para o ensino didático ou moralista, desde os elogios à atitude generosas das personagens à apologia dos protagonistas que são verdadeiros heróis, os “certinhos”, fortes e embatíveis.

Em que medida a literatura poderia contribuir na formação leitora das crianças? Há indícios de experiência leitora da professora que contribua nesta formação?

O poder da produção livresca¹⁴ que tem dominado o comércio dos livros infantis e a forma moralista e autoritária como a literatura tem sido concebida em alguns espaços de Educação Infantil que se tem notícias, e o que o campo nos mostrava, nos possibilitaram pensar que aquele ambiente educativo poderia ser considerado como um espaço libertador e formador de uma outra mentalidade de leitura crítica do mundo.

As reflexões de Coelho nos remeteram à emergência de um paradigma que abarcasse a relação entre literatura e leitura crítica de mundo:

a evolução de um povo se faz ao *nível da mente*, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância... o caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura - verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte. (Coelho, 2000, p.15).

Esta é uma fotografia do nosso cotidiano a qual não vislumbramos capturar e reforçar. As normas e valores dominantes se alastram na sociedade, nos espaços educativos, silenciando as infâncias, engessando pensamentos, emoções, falas, risos, beleza e arte – a natureza humana. Em oposição, desejamos - e sabemos que por si só já é possível, que os textos literários pulsem o imaginário das crianças, a espontaneidade, a criação e a ressignificação do mundo, através de contínuas experiências de diferentes vozes que estão impregnadas nas identidades, numa relação dialógica com o outro. A literatura, nesta perspectiva, entra neste cenário como libertadora, transgressora das formas hegemônicas de ver, interpretar o mundo, contrariando a supremacia do olhar do adulto.

A forma como a literatura era apresentada àquelas crianças abria possibilidades de romper com o conceito de literatura enquanto algo disciplinar, que silencia corpos e mentes. Presenciávamos estímulos a pensamentos livres de censuras, enunciações não previsíveis, imaginação,

¹⁴ *Produção livresca*, segundo Coelho (2000, p. 49), é um mero jogo *literário*, não chega a ser uma *obra literária*. Significa a produção de um escritor sem criação de um universo literário significativo, orgânico e coerente em suas coordenadas básicas (estilísticas e estruturais) e em sua mensagem, se não tiver a orientar sua escritura uma determinada consciência de mundo ou certa filosofia de vida (presença atuante que, nos verdadeiros criadores, é talvez inconsciente...).

estabelecimento de relações com o mundo, diferentes encontros culturais dentro do mesmo espaço.

Levar a literatura para os espaços de creches e pré-escolas significa provocar uma quebra nas tensões entre atenção e controle, brincadeira e ensino, fruição e aprendizagem, espontaneidade e intervenção pedagógica. A literatura precisa de atenção do sujeito, da sua disponibilidade para ouvir/ler, mas não se tem controle dessa recepção; ela se instaura no próprio jogo ficcional, que ensina a alteridade fundamental para a constituição da subjetividade, mas não se presta ao ensino de conteúdos; possibilita a troca, a comunidade de ouvintes, o desfrute individual e coletivo, sem a força disciplinar da ordem do adulto. Tudo isso é intervenção pedagógica que flui com a aparência de espontaneidade. (Corsino, 2003).

Em outras palavras, a literatura permite a liberdade de expressão e diferentes impressões. Partindo das ideias da autora e dos estudos sobre a história da literatura no Brasil, podemos afirmar que não é esta a concepção de literatura concebida e que se tem notícias, em algumas instituições de educação infantil. Normalmente, ela é compreendida como um mero instrumento de ensinamentos de conteúdos, evidenciando resquícios historicamente falando, de concepção da literatura de outras épocas.

literatura é uma linguagem específica que, como toda a linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura ao seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...). (Coelho, 2000, p.27).

O trabalho com a literatura na escola pode passar a oferecer às crianças condições para que sejam produtoras, autoras, no lugar de reprodutoras de idéias e comportamentos normativos que rompem com a palavra enquanto expressão, arte e estética da linguagem.

O mundo representado pelo texto literário corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação. Personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete. A atividade de

preenchimento desses pontos de indeterminação caracteriza a participação do leitor. A ausência de uma orientação definida gera assimetria entre o texto e o leitor. O leitor é sempre chamado a participar da constituição do texto literário, e a cada participação, em que ele contribui com a sua imaginação e experiência, novas reações são esperadas. (Zilberman, 1999, p.83).

Ser autor significa imprimir a sua marca a partir de outras marcas que se cunham no próprio fluxo da linguagem, é afirmar-se enquanto “ser humano”. Dentre outros aspectos, a literatura deve ocupar um espaço relevante na infância, pois assume uma função transformadora.

pela possibilidade das crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com a linguagem que sai do lugar comum, que as permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado. (Corsino, 2008).

A homogeneização, a precisão do saber que exalta a cientificidade e que se instala em algumas instituições tende a causar nos educadores um sentimento ilusório de que as crianças estão aprendendo. O espaço para que elas vivenciem o faz - de - conta, a imaginação, a arte de narrar, está cada vez menor. A fantasia cede lugar a mesa, lápis, papel e ecos de repetições de pensamentos dos adultos. A escola ainda é considerada como o caminho do progresso. Essa convicção é percebida na criança que estuda, segundo depoimentos registrados nas pesquisas de Nunes e Pereira, 2003.

Segundo os autores o desafio que se enfrenta é possibilitar que a escola tenha relação com a vida. Que as crianças ao terem contato com as histórias, possam brincar com as palavras, se encantarem, se divirtam e compartilhem opiniões sobre ela. Literatura ocupa uma hora nobre que não é a de espera para o lanche, saída ou preencher tempo livre. Ela abre maior possibilidades à interações e nesta partilha, nos afetamos com o outro e por este outro somos afetados, tecendo nossas histórias, continuando outras, produzindo cultura. É

na interação verbal, neste *processo que se dá a linguagem, porque ela nos faz seres humanos capazes de construir história e contar a história, usando nossa língua* (Meyreles, Ramalho e Nunes, 2008).

Assim, compreendemos que a literatura concebida como uma produção cultural, não como pretexto para ensinar conteúdos, considerada enquanto arte, nos possibilita o encontro com o outro e com nós mesmos.

Um trabalho de educação infantil que tem as manifestações infantis e as interações como centro de sua proposta não pode deixar de considerar a linguagem como eixo que perpassa todas as instâncias. A linguagem entendida como enunciação, expressão e manifestação da subjetividade, o que significa uma proposta que abre espaço para a voz da criança, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo, e para seus registros feitos com o corpo – nas ações, dramatizações e brincadeiras -, com desenhos, pinturas, colagens, modelagens e escritas. E que abre espaço também para a escuta de diferentes vozes e manifestações culturais, ampliando o universo cultural dos seus atores pelas interações verbais e não verbais que as linguagens favorecem. (Corsino, 2009, p.7).

Ainda enriquecendo o estudo, Corsino (2008) destaca que *a literatura além de introduzir as crianças no mundo letrado, ao tratar a linguagem enquanto arte traz as dimensões ética e estética da língua, exercendo um importante papel de humanização e formação.*

Compreendemos que a linguagem tem um papel de relevância no processo de formação dos sujeitos, como coloca Goulart (2006), *não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção de suas marcas de pertencimento a determinado grupo social.* As práticas de leitura e escrita que normalmente encontram-se nas escolas são imbuídas de um discurso dominante, formatado, vislumbrando uma linguagem hegemônica, seja ela oral ou escrita. Esta forma de trabalhar com as crianças se contrapõe ao objetivo da Educação Infantil que tem a função de educar e

cuidar, possibilitando situações em que as crianças vivam intensamente experiências significativas, respeitando suas singularidades.

A linguagem é a “casa das idéias”, é na e pela palavra que as idéias podem ser formuladas a nós mesmos e ao outro. A realidade nos é apresentada pela linguagem, ela existe e se expressa na língua, nos possibilitando também conhecê-la e expressá-la. (Corsino, 2003).

Nesta perspectiva, a literatura é um campo fértil para a interação verbal, na medida que se abastece da linguagem enquanto elemento vivo da língua. As crianças estão inseridas no cotidiano em diferentes grupos sociais (família, escola, clube, rua, grupo religioso, entre outros), onde estabelecem relações concretizando o emprego da língua em forma de enunciados orais ou escritos, que funcionam como espelhos das condições e finalidades de cada grupo.

Refletindo sobre os estudos de Bakhtin, 2003, p.261 e 262, só nos comunicamos, falamos e escrevemos utilizando os gêneros do discurso. A palavra e as orações, unidades da língua, por si só, são abstratas, não estabelecem uma comunicação entre os falantes. Elas só têm sentido, se materializam, quando se tornam um enunciado numa situação discursiva. Bakhtin afirma que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação contínua com os enunciados individuais dos outros.

As crianças antes de ingressarem na escola já participam de situações discursivas nos vários grupos que estão inseridas. As que vivem em ambientes letrados, além de participarem de uma comunicação verbal espontânea, simples, com gêneros discursivos primários, como nomeia Bakhtin (2003, p.263), normalmente, têm mais oportunidade de ampliarem suas experiências discursivas em contato com os gêneros secundários, que são mais complexos, mais próximos da norma culta, como também, geralmente, participam mais dos eventos de letramento. Realizam inferências a partir da memória de outras situações discursivas que já participaram e até mudam seu posicionamento a

partir da situação dialógica que se estabelece na comunicação. Nesta rede discursiva, compartilham suas opiniões com o outro, pois esperam desse outro, parafraseando Bakhtin (2003, p.301), uma resposta, uma compreensão responsiva sobre o tema em destaque. Ao contrário, as que vivem em ambientes menos letrados têm contato com discursos primários, próprios dos grupos que convivem e, geralmente, pouca oportunidade de participação em eventos de letramento. A escola, então, é um encontro de sujeitos em diferentes níveis de letramento. Daí a importância desta instituição valorizar os gêneros discursivos primários, ampliando as experiências discursivas de cada criança através da interação dos enunciados e promover situações em que os gêneros secundários possam ser socializados, sem imposição.

Para planejar estes momentos, bem como entender como se processam, mergulhamos no conceito deste filósofo da linguagem sobre compreensão como um processo ativo e criativo na teoria da linguagem. A criança compreende o que o outro diz, participa do diálogo, continua o fio discursivo do que já foi dito. A palavra do outro só ganha significado quando ela afeta algo em você. Isto significa que a fala tem uma força nas interações verbais, na organização da atividade mental.

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação; não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e às suas orientações possíveis. (Bakhtin, 2004).

Consideramos que dar vida às interações verbais, sem a intenção de dar receitas, pois tal procedimento revelaria uma rigidez na língua, necessita da ação do professor enquanto agente de letramento (Kleiman in Corrêa e Boch, 2006, p.82 a 88) e que este, tenha uma prática mais dialógica, que valorize as variadas formas de pensar, sentir, dizer e aprender das crianças, se permitindo lidar com o não previsível, contrário do que nos ensinaram a ensinar. A formatação, o cartesianismo como a língua vem sendo ensinada em algumas

instituições empobrecem toda a criatividade e beleza da linguagem que é parte constitutiva dos sujeitos.

De acordo com Bakhtin (2004), quanto mais expressamos nossas ideias, melhor as organizamos no pensamento. O aprimoramento das nossas impressões sobre qualquer tema, ocorre no processo de expressão e externalização dessas ideias na interação verbal.

Na perspectiva que estamos trabalhando, a sócio-histórica, o papel do outro é fundamental no processo de aprendizagem. Então, através da interação verbal é possível que as crianças se conheçam e se reconheçam enquanto sujeitos de direito, respeitem as diferenças, percebam seus modos e experiências de letramento, modos diferentes de se comunicar, de se expressar, de pensar, de interpretar o mundo, de se inscreverem na cultura legitimada como autoras e de forma humanizada.

Diante do que foi exposto, alguns questionamentos se fazem necessários, considerando a existência de diferentes letramentos:

Em que medida a escola amplia os letramentos das crianças através de práticas que as humanizem, possibilitem à conscientização enquanto sujeitos de direitos? O ambiente escolar é rico em possibilidades interativas? Abre espaço para a autoria das crianças, trabalhando as diferenças na igualdade?

Pretendemos com a pesquisa produzir conhecimento que contribua na construção de uma sociedade que priorize o SER em detrimento do TER. Como cita Minayo (1992) *é na práxis, na perspectiva dialética, que se dá a emancipação subjetiva e objetiva do homem e a destruição da opressão enquanto estrutura e transformação da consciência.*

A escola enquanto instituição deve assumir o compromisso de enfraquecer o paradigma dominante, fazer da sala de aula um lugar de produção de sentido que possibilite emergir propostas que alavanquem

identidades, certezas e incertezas, conhecimentos e possibilidades, permeados pela linguagem.

“a adoção de um enfoque metodológico que resgate no homem contemporâneo o seu caráter de sujeito social, histórico e cultural. Ser sujeito é ter o direito de se colocar como autor das transformações sociais. Uma vez que a linguagem é o que caracteriza e marca o homem, trata-se de restaurar nas ciências humanas o seu valor como constituidora do sujeito e da própria realidade. É na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria vida e de nossa existência histórica...” (Jobim e Souza, 2003, p.21)

A linguagem concebida desta forma, abre horizontes para *entender a leitura e a escrita em uma dimensão formadora, para além do caráter instrumental, de gosto e necessidade* (Kramer, 2000). Compartilhar impressões, elogiar, criticar, criar, mudar, continuar elos discursivos das narrativas, amplia a nossa capacidade de ler o mundo. Ler e escrever, nesta dimensão, precisa ter um sentido, uma função, um desejo, um outro nesta interlocução.

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que *precede de alguém*, como pelo fato de que se *dirige para alguém*. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão *a um* em relação *ao outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação a coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia-se sobre o meu interlocutor (Bakhtin, 2004, p.113).

Entendemos ser a literatura estatuto da arte porque constitui-se em uma forma de interação entre as crianças pela linguagem, possibilitando que troquem impressões sobre a realidade. No momento das narrações, elas narram como também ouvem suas e outras histórias. Desta maneira, há relação com as palavras do outro, através de enunciados. É em forma de

enunciados, sejam eles orais ou escritos, que a língua torna-se viva, se manifesta, transmite sentimentos, pensamentos, modos de ser.

CAPÍTULO 3- Alfabetização na Educação Infantil – refletindo sobre o conceito de alfabetização e letramento

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através de enunciações ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin, 2004,p.123).

A discussão sobre letramento e alfabetização é constante no discurso escrito e falado dos especialistas, especialmente na área de educação. Alfabetizar, palavra mais conhecida e interpretada, também, pelas pessoas que não lidam com questões educativas, tem como definição, ação de alfabetizar, ensinar a alguém a ler e escrever. A forma de alcançar a condição de estar alfabetizado ficou durante muitos anos a cargo da escolha do melhor método pelo professor, pois seguir uma prescrição para dominar apenas a técnica que envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou decodificar palavras, parecia ser a única e eficiente maneira para ensinar a criança a ler e escrever. No entanto, face às exigências socioculturais da sociedade do momento, o uso das cartilhas como material didático foi muito

questionado, pois os textos se apresentavam fora da realidade das crianças e os métodos não garantiam uma alfabetização que contemplasse a formação leitora e escritora das crianças neste contexto.

Ao final dos anos 80 e início da década de 90, surge entre os educadores um outro olhar sobre alfabetização, tendo como base as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita realizadas por Ferreiro e Teberosky (1986). Os estudos das autoras apontam que alfabetização não se restringe em apenas relacionar fonemas e grafemas. Entre outras questões, mostram os processos pelos quais as crianças passam até compreenderem o funcionamento do sistema de escrita, suscitando reflexões acerca de uma discussão conceitual de alfabetização. Segundo Ferreiro (1988, p.9), *o problema central da construção da representação da escrita pelas crianças é compreender os processos de passagem de um modo de organização conceitual a outro, explicar a construção do conhecimento.*

A psicogênese da língua escrita e suas contribuições preconizam que as crianças chegam à escola sabendo muitas coisas sobre a língua, independente da classe social a qual pertencem. Elas criam hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da escrita. A pesquisa das duas autoras não pretendeu formular um método de alfabetização, mas sim de uma metodologia que valorizasse os conhecimentos que as crianças já trazem do meio social onde vivem.

Apesar da divulgação através dos resultados de pesquisas e outras bibliografias apontarem a importância do professor acreditar, conhecer e legitimar as variadas experiências das crianças com a linguagem escrita antes de entrarem na escola, as práticas evidenciam que ainda há um percurso para esta reflexão se transformar em ação docente, oportunizando às crianças outras possibilidades de vivenciarem a leitura e a escrita, especialmente na Educação Infantil.

A Educação Infantil por ser a primeira etapa da Educação Básica, além de outros fatores, tem gerado discussões entre os educadores acerca das especificidades desta etapa, especialmente, sobre o processo de alfabetização. Alguns educadores defendem que as crianças não têm maturidade suficiente

para compreender este processo. Precisam desenvolver primeiro a coordenação motora, visual e auditiva, habilidades consideradas necessárias para este amadurecimento. Outros, acreditam que é possível alfabetizar na Educação Infantil.

Entender a educação Infantil como um espaço de preparação para a criança se alfabetizar, nos leva a pensar que para a criança aprender a ler e a escrever, precisa primeiro treinar essas habilidades, e assim, ficar pronto para depois aprender, no Ensino Fundamental.

... para o domínio efetivo da leitura e da escrita, é preciso compreender que a linguagem escrita tem um aspecto simbólico (as palavras significam, querem dizer coisas, sentimentos, idéias), mas é preciso haver também aquisição dos mecanismos básicos, do contrário não se lê e não se escreve. Assim, o problema não é tanto se deve fazer exercícios na aprendizagem da leitura e da escrita: é preciso que eles estejam vinculados a um contexto, que sejam uma estratégia usada dentre as demais, evitando-se que as crianças apenas repitam exercícios indefinidamente sem compreender para onde estão indo, qual é o significado do que fazem, o que é ler e escrever, qual a função da escrita. (Kramer p.23-24).

As autoras concordam que práticas descontextualizadas da realidade, não geram sentido às crianças. Exigir o que não vivenciam, tende a aflorar um sentimento de menos valia, de submissão, de ter que reproduzir, repetir movimentos, músicas, palavras, desenhos estereotipados, sem compreender o porquê de tudo isso. Práticas sem sentido, reduzem a alfabetização a uma aprendizagem mecanicista, pautadas em modelos.

Embora seja indispensável que a criança tenha acesso à linguagem escrita, a escola tem de pensar que a criança vive num universo de linguagens. Ter acesso na escola às diferentes linguagens – gráfica, gestual, plástica, cinestésica, musical, corporal, televisiva, informática, etc, - é fundamental. (...) é imprescindível que a criança desenhe, não para desenvolver “ habilidade”, mas para ter acesso à linguagem pictórica; ao cantar, não é para, simplesmente, ocupar o tempo na pré- escola, e sim ter a possibilidade de acesso à linguagem musical; ao modelar, pintar, recortar e colar, ter acesso à linguagem plástica; ao liberar seus movimentos, está se

expressando com todo o seu corpo e tendo acesso à linguagem corporal...(Sampaio, 2005, p.61).

A função social da leitura e da escrita, assim, como as demais linguagens, precisa ser compreendida dentro de contextos reais, para oportunizar às crianças compartilhar os seus saberes e ampliá-los, na interação com seus pares e com os adultos com os quais convivem na escola.

As variadas experiências das crianças com a linguagem oral e escrita antes de entrarem na escola são importantes indícios de que a leitura e escrita não devem ser escolarizadas. Desta maneira, a leitura do mundo pelas crianças concretiza-se antes de ingressarem na escola. Os aprendizados vivenciados no contexto familiar e social quando considerados, contribuem no processo de construção e ampliação do conhecimento das crianças e leitura do mundo.

Alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos da escrita, leitura e cálculo. Ela começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. O objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próxima a criança até o que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimentos, à troca. (Kramer ,1985).

Sendo a alfabetização das crianças historicamente um dos problemas brasileiros, os resultados não satisfatórios neste período - o da alfabetização, provocam discussões entre os educadores, sobretudo em relação aos modos de alfabetizar.

Alguns educadores se utilizam das pesquisas de Ferreiro (1988), para medir o quanto a criança já sabe sobre o sistema de escrita. Seguem modelos de graduação de fonemas, do mais simples ao mais complexo, se utilizando da pesquisa sobre as fases da construção da escrita pelas crianças como um pretexto para posteriormente fixarem fonemas por elas ainda não reconhecidos. A prioridade nesta concepção ao que nos parece, é na codificação/ decodificação de sons e letras, sem a preocupação de que a

leitura e escrita cumpram a sua função, possibilitando às crianças a leitura do mundo, o saber lidar com ele de maneira igualitária, sem que sejam excluídas, podendo ter mais acesso ao conhecimento, poder transformá-lo, reinventá-lo.

A alfabetização é um processo de construção de conhecimento sem linearidade e acúmulo de informações. Desde muito cedo crianças têm contato com a leitura e escrita no meio sócio cultural que vivem. Quando chegam à escola constroem seu conhecimento a partir de suas experiências. Esta construção se concretiza, e se amplia nas trocas com seus pares e adultos. A aprendizagem da leitura e da escrita se realiza através de seus usos e entendimento de suas funções. *É um processo discursivo, onde a criança aprende a ouvir o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o quer pela escrita* (Smolka, 1988). Sendo assim, um texto produzido por uma criança, permite novas interlocuções, trocas de impressões sobre seus modos de pensar, sentir e compreender o mundo.

(...) A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura – para quem eu escrevo, o que eu escrevo e por quê? (Smolka, 1988).

A escola tem constituído um espaço profícuo para esta expressão oral, exercício discursivo, participativo?

No bojo dessas discussões, o conceito de alfabetização amplia-se para além do domínio das habilidades de leitura e de escrita. Faz-se necessário para que se considere alfabetizado, saber usar a leitura e escrita em seus diferentes usos e funções na sociedade. Ampliando esta base conceitual surge a palavra letramento.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competências para usar a leitura e escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para

escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer (...) para nomear este novo fenômeno surgiu a palavra letramento. (Soares, 2006, p45,46).

Os estudos de Soares (2006), trazem importantes contribuições para a compreensão deste conceito polissêmico que tem inquietado muitos educadores no que se refere a sua materialização no cotidiano escolar.

Letramento, segundo a autora, é uma palavra difícil de ser definida, pois está carregada de valores ideológicos e metas políticas. Acrescenta em seus estudos que *ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever. Apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como” sua propriedade”*(Soares, 2006, p.39). Desta maneira, uma pessoa alfabetizada não é necessariamente letrada, pois aquele que apropriou-se da leitura e da escrita, responde às demandas sociais de leitura e escrita em situações reais de uso e, segundo pesquisas, não é esta a realidade que encontramos no nosso país.

Para a autora, seguindo a lógica da etimologia destas palavras, alfabetização é a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever e, letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Desta maneira, *do ponto de vista social, o letramento é um fenômeno cultural relativo às atividades que envolvem a língua escrita. A ênfase recai nos “usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social* (SOARES, 2006).

Alfabetização e letramento, então, implicam na interseção entre estes dois processos, um equilíbrio que pode se efetivar nas práticas de leitura e escrita na escola, considerando diferentes modos de letramentos oriundos do meio sociocultural das crianças.

a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente (Soares, 2006,p.37).

Defendemos a alfabetização em uma perspectiva de letramento que valorize diferentes formas da criança estar no mundo. Para isso, pensamos que práticas de leitura e escrita que tenham como base a reflexão sobre os usos e funções da língua escrita, sua natureza enquanto elemento vivo, ganham maior sentido, significado, neste processo, pois têm em sua raiz nas interações. No entanto, entendemos que este fazer está atrelado a descentralização do professor, bem como o reconhecimento da alteridade da criança, suas criações e possibilidades de alterar, transformar o que imaginamos ser o correto, o verdadeiro, absoluto. Romper com este paradigma hegemônico que desconsidera a expressividade da criança, a autoria, sua subjetividade, nos parece ser necessário que ressignifiquemos a infância, considerando as crianças como sujeitos que produzem conhecimento, se apropriam da língua escrita e ampliam seus letramentos.

Uma prática não escolarizada (Soares 2006), possibilita o letramento das crianças, ou seja, contribui para que elas se apropriem da linguagem escrita. No entanto, há controvérsias em relação à perspectiva de letramento.

a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 1995, p.21).

Há metodologias de ensino da leitura e escrita na escola que demonstram atender à concepção de letramento denominada por Street (1984)

apud Kleiman (1995,p.21), de modelo autônomo, que se reproduz desde o século passado, baseado na idéia de que só existe uma forma de o letramento se desenvolver, ou seja, a cultura escrita por si só, seria um bem, independente dos contextos transformaria indivíduos e as sociedades. Este modelo é discriminatório, pois baseia -se em textos escritos, em detrimento da oralidade. O ideológico, ao contrário, atribui maior relevância a fatores culturais.

(...) as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas.
(Kleiman, 1995, p.21).

A autora afirma que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder em uma sociedade. A afirmativa de Kleiman nos remete a outras pesquisas, como a de Galvão (2008), por exemplo, que em seu livro História da cultura escrita: séculos XIX e XX, nos apresenta resultados de estudos monográficos que mostram como indivíduos, grupos e famílias que têm a cultura oral como base de suas vidas participaram, nos séculos XIX e XX da cultura do escrito, na nossa sociedade marcada pelo analfabetismo. Somente no final do século XIX se inicia o processo de organização de um sistema público. Fica claro nos resultados do trabalho que o oral e o escrito não são campos dicotômicos e que para ser letrado não precisa pertencer a um grupo majoritário. Portanto, a condição de letramento de um sujeito envolve, também, a sua participação em práticas discursivas orais no interior de sua prática social.

Estes estudos reafirmam que letramento relaciona-se a uma cultura letrada e não somente às habilidades de leitura e escrita. Então, modos de letramento incluem, também, práticas discursivas orais e letradas, presentes nas culturas das crianças fora dos espaços educativos. Assim, valorizar a bagagem sociohistórica cultural que a criança traz, implica compreender além

da cultura das infâncias¹⁵, a cultura onde vivem as crianças. Olhar as infâncias nos aproxima dos modos como as crianças expressam suas histórias e como se inscrevem nas culturas escritas. As crianças não são iguais, têm histórias diferentes, convivem com familiares diferentes, frequentam diferentes espaços, relacionam-se com diferentes pessoas, têm gostos e oportunidades diferentes. Portanto, têm modos diferenciados de estar no mundo. É importante que as crianças partilhem essas diferenças, expressem diferentes óticas, imaginação, suas leituras interpretativas, tendo como referência os grupos por onde circulam, sem que os conhecimentos e sentidos historicamente confrontados, sejam compreendidos e criticamente respeitados.

A escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico. Com isso, a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas. (Smolka, 1988, p.76).

Na sala da professora Maria de Fátima encontramos um cotidiano diferente do que normalmente encontramos nas escolas, como cita a autora. As crianças desta turma vivenciaram diferentes formas do fazer e do dizer, maneiras subjetivas de mostrar umas as outras suas relações com o mundo, ampliaram suas experiências, com vistas a transformá-las e recriá-las.

Não considero que as pessoas vão se despojar de seus conhecimentos, constituídos no cotidiano de seus grupos sociais de origem, para adotar outros. Ao contrário, estas várias formas de abordar, de interpretar, de estar no mundo podem conviver e propiciar um “chão” para que novas formas de ação sejam viabilizadas. Na escola deve-se trabalhar para que os alunos apreendam ferramentas para estar no circuito social com conhecimento das regras desse jogo e, assim, interferir nesse jogo criando outras regras. Esse movimento se constitui basicamente na esfera da linguagem, do discurso, embora, de forma alguma, esteja restrito a ela (Goulart, 1999).

¹⁵ As culturas da infância, segundo Sarmento, são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais.

4- Retrato de concepções e elementos coadjuvantes da prática do professor

(...) se a institucionalização da infância se faz necessária, é preciso ter o cuidado de fazer dessas instituições lugares de respeito e de valorização das crianças pequenas e suas formas de pensar, sentir e expressar-se, de convivência, de múltiplas interações e abertura para o mundo, de acesso a diferentes produções culturais, de humanização e de promoção da equidade. (Nunes e Corsino, 2009, p.32)

4.1- Espaço - lugar na Educação Infantil

Buscando compreender as práticas de leitura e escrita da professora Maria de Fátima, nos deparamos com a riqueza na utilização do espaço da sala de aula da professora e os significados a ele atribuídos. Percebíamos que este espaço possibilitava as interações, o aprender, a vivência da linguagem enquanto elemento vivo, sem influência da tutela do adulto, era um lugar do dizer, entrelaçado de muitos dizeres.

O espaço da sala além de nos encantar pela beleza que trazia ao nossos olhos, foi sendo por nós ressignificado, a partir do sentido que as crianças atribuíam às propostas pedagógicas e a forma como elas e a professora viviam e desfrutavam dele. O espaço desta sala transcende a uma organização física dos cantos e de outros objetos que usualmente compõe uma sala de aula na Educação Infantil, pois diante do que observava e sentia, aquele espaço, não poderia ser chamado e considerado uma sala de aula historicamente conhecido como espaço que normalmente despontencializa curiosidades, mas um lugar que possibilita descobertas, encontros de vivências, experimentações e partilhas.



Ilustração 1

Este canto era o mais frequentado pelas crianças. Ele foi organizado pelas professoras e crianças. Entretanto, durante ou após as brincadeiras, esta ordem pré-estabelecida era burlada, pois cada criança tentava fazer daquele espaço a representação de sua realidade.



Ilustração 2

Este era o canto onde as meninas e meninos costumavam brincar. Mudavam seus papéis, ora pai, mãe e filhos (as).



Ilustração 3

O canto da dramatização, embora atrativo, foi mais frequentado durante o projeto “ Contos Preferidos”. Este espaço possibilitava às crianças a negociação de papéis, chegarem a um consenso sobre o tempo que cada um ficaria com a roupa, fantasia mais desejada, sem a intervenção da professora.



Ilustração 4

Apesar do canto dos livros ser pouco enriquecedor pela natureza de seu acervo, atraía algumas crianças, pois era aconchegante, um convite à

encontros e trocas. Observamos a interação de duas crianças neste espaço. Elas deitam nas almofadas e folheiam alguns livros que estão ao seu alcance. Uma delas vira as páginas, rapidamente, de um deles, até o final e depois repete este movimento. Olha para o amigo que está deitado na almofada ao lado virando as páginas delicadamente, demonstrando gostar das ilustrações e acaricia o seu cabelo. Convida-o para brincar de bonecos. Sem sucesso, chega-se mais perto dele, acomoda-se nas almofadas e acaba por compartilhar, interessar-se pela mesma leitura.

(Diário de campo (4/05/2009))

Os estudos de Frago (1998), nos ajudaram a pensar na dimensão espacial e educativa da escola. Para este autor, *a escola é espaço e lugar: algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera “fluxos energéticos, algo pulsante, energia que flui, a partir da consideração histórica daquelas camadas ou elementos envolventes que o configuram.*

Diante deste fato, o espaço se configurou em um importante material para encontrar respostas às indagações sobre concepções de leitura e escrita. O estudo sobre o tema, bem como tempo e saberes escolares tem sido recorrentes, tanto em produções nacionais, como internacionais. No Brasil, realizando um levantamento dos trabalhos na Anped, no GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, percebemos um número expressivo de pesquisas sobre este tema. No entanto, este é um tema polêmico, na medida em que o espaço escola, pode se configurar como um espaço libertador e de aprisionamento, desenvolvendo práticas que podam a alteridade das crianças, negam as infâncias, controlam manifestações infantis.

Tomando de empréstimo as idéias de Frago (1998), percebemos que a arquitetura dos espaços das escolas e, especialmente, desta escola, revelava uma tendência ao aprisionamento das crianças. No caso das salas de aula observadas, elas têm basculhantes altos, o que dá margem a interpretar este espaço como um território que não permite contato das crianças com o mundo, com a realidade, um lugar, intitulado por nós, de condicionador cognitivo-comportamental. No entanto, o que acontecia na sala de aula da professora

Maria de Fátima, não coadunava com ações conservadoras, punitivas e inibidoras de expressividade das crianças. No entanto, vale pensar que embora as ações da professora revelassem preocupação com o cuidar e educar, o ambiente poderia oferecer outra possibilidade das crianças relacionarem -se com o mundo.

A visão antropocêntrica reforça um sentimento de estranhamento entre seres humanos e natureza: cria muros de fumaça – que se materializam como muros de alvenaria -- separando as escolas do contexto em que estão situadas. Muitas vezes, até as janelas não estão ao seu alcance, impedindo o olhar para o mundo que está lá fora e mesmo prejudicando a respiração de ar puro, contribuindo para que meninos e meninas não se vejam e não se sintam parte do mundo natural. Assim, ao invés de aprenderem uma percepção de si próprias como espécie que é parte da natureza, elas aprendem a se sentir e a se comportar como se fossem o seu senhor. Este sentimento é ensinado às crianças ocidentais desde a mais tenra infância e, certamente, é alimentado pela distância a que são mantidas do mundo natural. (Tiriba, 2007).

Pesquisas sobre espaço nos chama a atenção para o descuido do ambiente educacional, fruto de políticas de construção pensadas pelos nossos governantes. As construções denotam o conservadorismo da arquitetura escolar, bem como da organização temporal adotada, que tendem a manter as relações hierárquicas. O mobiliário, a disposição deles e a forma como as propostas são apresentadas, desfavorecem, no nosso entender, as interações e a criatividade das crianças.

Além da estrutura externa, a interna, também, revela o ideário dos adultos em relação às crianças. Historicamente, a escola é considerada um espaço que se configura pelo controle. Uma agência opressora, que limita a historicidade dos sujeitos, negando, de alguma maneira, formas diferenciadas de pensar, agir, sentir, e estar no mundo.

O que acontece no interior da escola, para além de sua arquitetura, denota o projeto político pedagógico vivido. No entanto, tendo como parâmetro as observações sobre outras salas e espaços da escola, vale indagar se o que

é vivido pelas crianças da turma de Maria de Fátima, revela o projeto político da instituição.



Ilustração 5

O cenário das histórias é pensado e produzido coletivamente (professoras e crianças).

A organização do espaço é a tradução não só do que pensamos sobre e para as crianças, como do que conhecemos sobre elas, A quer dizer, das teorias de desenvolvimento. Assim, espaços e tempos acolhedores, convidativos, legíveis e com materiais disponíveis que autorizem a partilha, o movimento e a autonomia, são alguns aspectos que as propostas pedagógicas devem almejar. (Nunes, 2009, p.44).

O espaço vivido se mostra mais ou menos intenso, quando estimulado. Certeau (2003, p.201), por exemplo, defende que *um lugar é a ordem (seja qual for), uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. O espaço é um lugar praticado.* Sendo assim, a sala de aula de Maria de Fátima é um lugar praticado, movido pelas incertezas, questionamentos, descobertas, e, principalmente, pela imprevisibilidade. Lugar que estimula interações entre os pares e a professora, interesse pelas trocas, ressignificações da realidade, legitima a criança como sujeito produtor de cultura. É alavanca potencializadora dos aspectos cognitivo, social, afetivo e cultural das crianças.

O lugar pode ser pensado, mas quando vivido, é imprevisível, porque ele quando habitado, facilita a imaginação, sugere subverter a ordem, é construído coletivamente, com diversos olhares.

“É preciso pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme este espaço através de sua própria ação”. (Lima 1989, p.72).

Quando chegávamos a cada semana na sala desta professora, normalmente, o espaço estava transformado, de acordo com o processo do trabalho realizado. As marcas, a história de cada um alterava o previsível, as crianças subvertiam a ordem daquele lugar, a estabilidade de movimentos e de saberes. Algumas vezes, mesmo que a professora sugerisse o local de colocar um objeto, como por exemplo o cenário da Rapunzel, segundo o seu conceito de estética e pensando na melhor circulação de adultos e crianças na sala, como ela mesma nos revelava, as crianças subvertiam esta ordem. Durante as brincadeiras, o cenário saía do lugar estabelecido pela professora. Levá-lo para o pátio, era a grande atração. No entanto, algumas, antes de locomoverem a torre da personagem, precisavam da aprovação da Maria de Fátima, mesmo que nos parecesse implícito em seus discursos que tal mudança era possível:

Jonatan: - Pode levar para o pátio a casa da Rapunzel, não é, Maria de Fátima?!



Ilustração 6

O canto dos jogos, leitura e o da casa, foram transformados em um local onde as crianças encenaram alguns contos do Projeto Contos Preferidos. Embora o nome de cada personagem tenha sido copiado pelas crianças com o apoio de uma ficha, muitos antecipavam algumas letras e estabeleciam comparações com as letras do próprio nome.

Uma cortina colorida foi instalada no teto pelas professoras e a base do sofá do canto de leitura serviu como palco das encenações. As crianças brincavam, encenavam seus papéis, escolhidos previamente por elas, para no final do ano, dramatizarem para os pais a história da Dona Baratinha e da Chapeuzinho Vermelho.

Depois que as crianças decalcavam as pegadas dos bichos escolhidos para a dramatização e copiavam os nomes correspondentes a eles, pensavam junto com as professoras na roupa de cada personagem. Assim, percebemos que as roupas do canto da dramatização, que no início do ano eram pouco procuradas, naquele contexto, adquiriam relevância, pois o projeto instigava à fantasia, imaginação, o faz de conta.

...a literatura, tal como as artes de um modo geral, não pode ser uma estratégia para o ensino de conteúdos. Ela é possibilidade de ampliação das condições de acesso das crianças às diferentes produções culturais. Nesse quadro, é fundamental criar espaço para a narrativa de histórias, para a troca de experiências, de sentidos e significados com as crianças. (Nunes 2009, p.43).

Guimarães (2009) em seus estudos sobre espaço e experiências nos chama a atenção sobre como estas mudanças acontecem no interior deste lugar, trazendo no bojo de suas reflexões a diferença entre espaço e lugar:

... o espaço habitado e vivido é um espaço de limites transformáveis por quem o habita. Ou seja, o espaço objetivo torna-se "lugar de..." experiências, relações, criações; torna-se

ambiente de vida, a partir das experiências que nele compartilhamos. O espaço é algo projetado, o lugar é construído nas relações. (Guimarães, 2009,p.96).



Ilustração 7

Para a montagem deste cenário, muitas foram as discussões, descobertas, que as crianças fizeram. Pedro vai ao cenário e tenta colocar uma árvore de tronco de maior espessura do que as que já estavam coladas por outras crianças, do lado direito da casa. Para diante do cenário e em um gesto com os ombros nos dá a entender que sua tentativa não foi assertiva, pois o espaço era insuficiente. Os amigos apontam dizendo: - Pedro, bota aqui, no caminho (apontavam para o local).

A sugestão dos amigos nos pareceu insuficiente, para que Pedro decidisse colar a árvore no local indicado. Solicitando a aprovação da professora, Pedro pergunta:

- Pode botar árvore pequena e grande no caminho, não é, Maria de Fátima? Na floresta é assim!

Embora na sala já descrita, no capítulo (1.2), há cantos, mesas e cadeiras formando grupos, a dinâmica da movimentação das crianças, bem como a prática da professora, não demonstram docilizar os corpos, enclausurar as crianças, mesmo com basculhantes pequenos e no alto da parede. Mesmo sem o contato visual com o mundo lá fora, condição de grande importância na

arquitetura de espaços pensados para crianças, elas interagem com este lugar e neste lugar, demonstrando prazer. Revelam gostar das propostas apresentadas pela professora, ou as combinadas com elas. O lugar planejado e vivido pelas crianças e por Maria de Fátima, não só nos dá indícios de como ela concebe crianças, como também, o quanto ela reconhece que, lugar, precisa ser convidativo, interativo e potencializador de sentidos. A disponibilidade dos materiais ao alcance das crianças, não parece ser ao acaso. Tem função, é permissivo, acolhe, favorece a troca de papéis, estimula a autonomia, bem como a aprendizagem.

Um grupo de crianças pintava com pincéis, cenas livres, enquanto outras brincavam no canto onde havia caixas etiquetadas com desenhos correspondentes: bonecos, bonecas, salão de beleza e ferramentas. À medida que as crianças terminavam de pintar, se dirigiam aos cantos de preferência. A disputa pelos papéis acontecia naturalmente.

Tatiana fala para a Sofia: - Eu sou a bebezinha. Nhém!!!

Sofia diz: - Eu sou a mãe!

Tatiana chora: - Nhém, nhém, nhém!!

Sofia: - Espera aí, a mamãe já vai. Tenho que fazer comida, lavar louça... (vira para o lado e olha o pão artificial e diz que vai comer o pão, também).

Tatiana: - Vem logo mamãe, me dá comida, depois me bota no berço. Vai, vai, vai!!!

Diário de campo (4/03/2009)

Vanessa se aproxima deste canto e pede para brincar. Sofia, nega a princípio a sua participação. Depois da insistência da amiga, concorda que ela brinque, porém, aponta para a lista de nomes que encontra-se no mural e diz:

- Olha lá, não está na sua vez!

O nome da Vanessa na lista de nomes em ordem alfabética anexada no mural, encontrava-se depois do nome da Sofia.

Conforme Frago (1998), o que qualifica o espaço físico e o constitui como lugar é a sua ocupação, sua utilização.

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído. (Viñao Frago, 1998, p.61).

O lugar onde as relações se estabelecem, é um convite às crianças vivenciarem a infância com seus pares, narrarem fatos do cotidiano, construir sentidos sobre o que vêem e escutam, desenvolverem a autonomia, despertando o gosto pelo aprender, sem imposição, sem treino, mas pelo desejo, curiosidade de conhecer, entender o mundo e de alterar a realidade.

O troca-troca de livros era realizado às sextas-feiras. As crianças levavam o livro escolhido dentro de uma sacola produzida pelas professoras Maria de Fátima e Bernadete. Todos os procedimentos referentes à realização da atividade com os pais, assim como o cuidado com a sacola e o livro, local onde a guardariam na sala, bem como o reconhecimento do nome de forma espontânea, fizeram parte desta atividade.

Marcos, em uma de suas brincadeiras com Carlos, esbarra no cabideiro e umas das sacolas cai. Rapidamente, ele apanha a sacola do chão, reconhece o nome da Patrícia e a chama: Patrícia!! Ocupada, mostrando a sua sandália para mim, ela diz: Ai minha sacola caiu! Sem que ela o solicitasse para recolocá-la no lugar, Marcos prontamente diz:- Vou botar aqui para não sujar, junto da sacola da Jane. (Diário de campo, 16/07/2009).



Ilustração 8

As sacolas foram confeccionadas pelas duas professoras da turma. A avaliação dos livros pelas crianças era realizada da seguinte forma: cada criança localizava o título do livro que levou e o avaliava, colocando um símbolo que determinava a opinião: ótimo, bom, regular.



Ilustração 9

Embora, no início do ano, a professora realizasse atividades com o propósito das crianças reconhecerem seus nomes, o próprio movimento do Troca - Troca de livros, bem como a avaliação semanal dos livros pelas crianças na tabela, possibilitavam que elas ampliassem seus conhecimentos sobre o sistema de escrita.



Ilustração 10

O local onde o Troca -Troca acontecia atraía as crianças. Começavam a escolha dos livros de forma organizada, a pedido da professora. Pedidos de silêncio eram constantes. No entanto, antes de chegar a vez de cada uma, teciam comentários uns com os outros, sobre as escolhas. Muitas vezes, o livro preferido era o escolhido por um amigo, mas este fato não causava tristeza entre as crianças. Rapidamente, prestavam a atenção na apresentação das outras, o que demonstrava vontade de quere saber mais sobre o conteúdo das histórias, para posteriormente fazer as melhores escolhas. As crianças sabiam que ali se formara uma esteira de livros de alguns autores com ilustrações engraçadas, pois davam risadas com algumas. Era um dos locais de acontecimentos atraentes. Momentos de escolhas, de descobertas, de confrontos, de aconchego, de prazer, troca de impressões sobre o que leram.

Jonatan na roda, fala à Eduardo:

- Ah, já li esse livro. Eca!! É o Bolinha e seus amigos. Muito ruim! Pega outro! Pega esse aqui que é legal. É O Ali Babá e os quarentas ladrões. Diário de Campo (25/05/2009)

Daniel inicia a sua apresentação:

Maria de Fátima: - Que livro é esse?

Daniel: - João e Maria

Professora: - Gostou ?

Daniel: – Gostei.

Professora: - Quem leu para você?

Daniel: - Minha irmã.

Professora: - Você gostou?

Daniel: Gostei: - A capa soltou.

Professora: - Vamos consertar, tá?

Lucas: - Pode colar e grampear

Enquanto isso, Isabel pega a ampulheta no armário e espera a areia cair, como a professora certa vez fez ao conversar com as crianças sobre um episódio relacionado à conservação da sala. Cada um, incluindo a professora, tinha o seu tempo para falar, marcado pela ampulheta. No entanto, várias vezes, o tempo da professora se esgotava e ela, novamente, virava a ampulheta para continuar o seu discurso.

O movimento de Isabel nos oferece pistas de que está medindo o tempo de expressão dos amigos, especialmente, do último que precisou de um tempo maior para se expressar.

E prossegue, comentando com o Carlos¹⁶:

- Está demorando...quero pegar aquele ali (apontando para o livro Alice no país das

Maravilhas).

Carlos interage com a Isabel: - Esse já peguei. É legal, mas gosto mais daquele ali.(aponta para o livro Macaquices) , é engraçado! Acho que vou pegar outra vez...

Observamos que a forma como a professora organizava o lugar de encontro para o Troca -Troca e a maneira como encaminhava a atividade, são procedimentos que marcam a diferença entre as propostas de leitura que privilegiam a obtenção de respostas objetivas e as que potencializam a interação, a troca de impressões e a subjetividade.

É necessário pensar criticamente o cotidiano, propondo uma educação infantil em que as crianças se desenvolvam, construam e adquiram conhecimento e se tornem autônomas e cooperativas. Cotidiano que, em vez de transformar-se numa

¹⁶ Nome fictício de uma criança cadeirante, tetraparaplégica.

rotina de espera, se possa caracterizar como um lugar de produção, transgressão, com espaço para o lúdico, o afetivo, o artístico, a criação e a troca. (Nunes ,2009, p. 43).

Carlos, em sua cadeira de plástico pequena, faz movimentos de meia rotação com o seu tronco e se desloca para junto de amigos que brincam no chão com o jogo BEM 10¹⁷. Ele logo se integra aos amigos, bem como na brincadeira. De repente, uma das crianças grita pelo nome da professora (algumas crianças chamam Maria de Fátima pelo nome, outras, tia ou professora), dizendo que o amigo já sabia ler e lia qualquer carta.

A professora (e eu), ficou muito atenta. O leitor, logo sorriu, tussiu, como se estivesse limpando a garganta, e disse: eu mostro!!
Pedi que eu segurasse a carta para ele, pois não possuí o movimento de pinça. Quando segurei, ele me disse: Você está com o dedo em cima da letra! Como é que vou ler?

Rapidamente, percebi que meu dedo estava sobre a primeira letra. Embora o que lia não correspondesse fidedignamente ao que estava escrito, o conteúdo estava correto. Empolgado, dialogando com os amigos e trocando sua experiência adquirida, fora ou no próprio ambiente escolar, continuava...

Aqui nesta carta diz que ganhou a batalha. Nesta aqui, ele fala que derrotou o inimigo.

Um dos amigos do grupo repetiu, apontando para uma das palavras da carta:

Aqui, é der-ro-ta-do”.

Diário de campo (12/11/2009)

O espaço pode ser transformado em um lugar prazeroso, com práticas problematizadoras, que abram possibilidades para o conhecimento, construção de sentidos, que legitime as infâncias, potencialize a dialogicidade,

¹⁷ Nome de um desenho animado de luta.

expressividade, criação e ressignificação. Era desta forma que percebia que aquele lugar estava sendo vivido, sentido, experienciado pelas crianças. Um lugar que não limitava, ao contrário, apoiava, abria maiores possibilidades à expressividade das crianças.

Guimarães (2009), tendo como inspiração o modelo do projeto educacional italiano, que envolve as crianças de 0 a 6 anos no norte da Itália, na cidade de Reggio Emilia, destaca três ideias que contribuem na compreensão do espaço como suporte às manifestações expressivas das crianças: o flexível, a importância de o espaço apoiar os relacionamentos das crianças e ser um convite à ação, à imaginação e à narratividade.

A qualidade e tamanho do espaço para a criança não tem relação só com a metragem, mas como ele é experimentado:

O espaço habitado e vivido é um espaço de limites transformáveis por quem o habita. Ou seja, o espaço objetivo torna-se “ lugar de..” experiências, relações, criações; torna-se ambiente de vida, a partir das experiências que nele compartilhamos. O *espaço* é algo projetado, o *lugar* é construído nas relações. (Guimarães, 2009, p.96).

Durante o Projeto Contos Preferidos, a sala de Maria de Fátima foi transformada, ou seja, aquele espaço configurou-se de acordo com o que acontecia naquele momento. Após a professora contar a história do Pinóquio, este personagem foi sendo construído, paulatinamente, pelas crianças e professoras (existia uma integração entre as professoras da manhã e tarde). Panos, madeira, moldes, e máquina de costura tomaram conta do cenário. Pinóquio precisava apresentar-se, mas com os matizes daquelas crianças. Elas o humanizaram e assim, o boneco fez parte daquele cenário até ao final do projeto.

A autora acrescenta que ao pensarmos em um espaço para a relação com as crianças, é fundamental *unirmos as qualidades físicas*, ou seja, papéis de diferentes tamanhos, objetos para a construção, etc.) com as *qualidades*

imaginativas (como esses materiais vão convidar as crianças à invenção, possibilidades, cenas, pesquisas, narrativas, etc.).

O segundo aspecto importante para se pensar quando organizamos o espaço, é se este facilitará, acolherá, sustentará os relacionamentos das crianças. Segundo a autora, acolher não se limita apenas em ser gentil, organizar um espaço acolhedor, prazeroso, mas de *considerarmos como o espaço sustenta os planos das crianças e as interações que desenvolvem*. (Guimarães, 2009, p.98-101).

Na sala de Maria de Fátima, como descrito anteriormente, há cantos que permitem potencializar trocas e encontros, criação de cenas, dramatização, troca de papéis. Durante todo o Projeto “Contos de fadas preferidos”, foi montado um palco no interior da sala. Um estrado de madeira, trazido pelas professoras, foi virado de cabeça para baixo e o objeto que antes servia para dormida, agora acordava e tornara um palco onde a fantasia era um sonho que se concretizava, naquelas tardes, naquele lugar, sem janelas, mas arejado de conhecimentos, revelador de intensidade de movimentos, pulsar de desejos, imaginação e aprendizagem.

O espaço, também, de acordo com a experiência de Reggio Emília¹⁸, o espaço deve ser convidativo às invenções, descobertas, experimentações. Maria de Fátima funcionava, parafraseando Guimarães, como uma cenógrafa, possibilitando as cenas que compunham o cenário, auxiliando que as cenas pudessem ser criadas e ampliadas de acordo com a invenção, imaginação das crianças. As pegadas dos animais, personagens dos contos preferidos, foram decalcadas em papéis grandes com legendas dos nomes dos bichos. As crianças, aos poucos apontavam para as marcas e liam os nomes dos animais. Comparavam a letra de alguns com as do próprio nome. Isto tudo acontecia de uma forma prazerosa, sem imposição. Descobrir que no nome de alguns animais tinha uma ou várias letras do próprio nome, foi uma descoberta, uma conquista, o sabor de aprender.

¹⁸ Escolas da cidade de Reggio Emília, no norte da Itália, que são consideradas referências de trabalho na Educação Infantil.

De acordo com o nosso olhar, o espaço escolar concebido como lugar vivido, experienciado pelas crianças e professor e, enquanto espaço público, pode ser transformado em um lugar privilegiado da infância, um convite à criação, ampliação e aprendizagem das crianças nos aspectos, cognitivos, afetivos, Sociais e culturais.

4.2- Murais pedagógicos – concepções e processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita

O espaço pedagógico nos ajudou a perceber para além dos mobiliários, disposição e objetos que neles encontramos. Ele nos ofereceu pistas, através dos murais, de como a criança é pensada pelos adultos. É o registro dos turnos de linguagem, de como a aprendizagem da leitura e escrita aconteciam naquela sala. Retrato que revelava interações, muitos dizeres, certezas, incertezas, descobertas, e não apenas o registro propriamente dito.

O mural pedagógico¹⁹ *considerado o canal de comunicação na escola e que tem por finalidade veicular informações de naturezas distintas, além de comportar uma infinidade de possibilidades de gêneros textuais* (TEIXEIRA,2008) , nos deram indícios para melhor compreender e analisar a prática da professora relacionadas à aprendizagem da leitura e escrita, bem como outras formas de expressão das crianças.

Com a compreensão e o olhar impregnado do conceito Bakhtiniano no campo da criação estética, foi possível ler as imagens destes murais, como enunciados que carregam sentidos produzidos por falas, movimentos, expressões, concepções. Como toda imagem é signo, emerge linguagem. Desta forma, a nossa compreensão acerca do que estas imagens traduziram em forma de textos, estão intimamente ligadas ao modo, a intencionalidade em que foram produzidas.

¹⁹ Consideraremos murais toda exposição de produções, quer em cavaletes, painéis, ou anexadas no próprio mural, convencionalmente conhecido.

Compreender uma imagem é poder percorrer, no sentido inverso, o caminho de seu processo de criação. Uma imagem técnica esconde conceitos e sentidos que lhe deram origem; portanto, decifrá-la é procurar reconstituir o texto ou os textos que tal imagem contém. Estes textos são o modo como inventamos o mundo como abstração conceitual, melhor dizendo, o mundo revelado a nós através de conceitos. (Souza, p.79).

Ao relatar uma história, fazer inferências a criança está construindo conhecimentos sobre a escrita, porque o contexto é significativo, tem sentido. É pela linguagem, na linguagem e com a linguagem que os sentidos se constroem. Portanto, aprender a ler e a escrever está para além de inserir as crianças no mundo da escrita. Relaciona-se ao conhecimento produzido no exercício da prática social, fruto das interações das crianças com o meio sócio cultural, dentro e fora da escola.

A pesquisa nos evidenciou que além das crianças gostarem de brincar, serem curiosas, adorarem aprender coisas novas, são autênticas e que aquelas condições vivenciadas na sala de aula, lhes ofereciam melhores condições para aprender, fortaleciam, encorajam a troca de conhecimento, aproximava suas culturas e assim, construíam conhecimentos sobre a língua escrita, a partir da reflexão sobre a própria língua.

O nosso olhar às práticas da professora Maria de Fátima foi sendo ressignificado ao longo da pesquisa, à medida que vivenciávamos os eventos de linguagem, bem como os registros deste processo. Desta maneira, consideramos que aquela sala é um espaço de emancipação, espaço de afirmação de identidades, por apresentar uma prática voltada à linguagem enquanto elemento vivo, eixo principal do trabalho com a leitura e a escrita.

Maria de Fátima convida a turma para sentar com ela em roda para contar a história: *Marcelo, marmelo, martelo*, de autoria de Ruth Rocha.

Maria de Fátima; - Quem é Marcelo?

A grande maioria das crianças responde: *É o Marcelo, apontando para uma criança da turma.*

Maria de Fátima: - Ah, mas esse Marcelo não é esse aqui(aponta para o livro). Se não é ele(apontando para a criança), é o nome de quem?

Letícia: - De um menino!

Alice: - Ah....

Maria de Fátima: – E marmelo?

Sofia: - É o que tira da flor!

Eduardo: - É de comer!

Vou trazer para cá o dicionário da Bernadete²⁰ para a gente procurar a palavra marmelo, como a gente fez com fuzil e funil.

Juliano: - Fuzil já sabia. É para matar.

Maria de Fátima: - E martelo?

Lucas: – É para botar prego!

Jonatan: - Não! É para bater assim (a criança faz com a mão o movimento de martelar).

Maria de Fátima continuou a contação sem nenhuma interrupção das crianças, mas o semblante e os risos delas revelaram interação com as ilustrações, com o autor e com a contadora daquela história.

(Diário de campo 4/03/2009)

Sabemos que *a fotografia não é a realidade em si, mas um recorte, um ponto de vista do olhar do observador* (Nunes, Corsino e Kramer 2009). Desta maneira, trazemos neste trabalho anotações do campo e imagens que complementaram o nosso entendimento acerca da pesquisa. Os murais quando analisados sob a luz dos eventos observados, nos reafirmaram que o ser humano se constitui através da linguagem e que esta linguagem é uma construção social que reflete e retrata a realidade da sociedade. Entendemos que nas interações verbais, realizadas através das enunciações, os signos são polissêmicos e que as marcas ideológicas são determinadas nos contextos produzidos. Ainda assim, sabemos que a construção de conhecimentos produzidos a partir do recorte do que vimos e ouvimos na pesquisa, estão imbuídos da forma como nós e os sujeitos da pesquisa pensamos o mundo.

²⁰ Nome fictício da professora que acompanha esta turma no horário da manhã.

Murais pedagógicos, como bem definem Nunes, Corsino e Kramer (2009), trazem *como atributo a sua carga imagética, a mensagem que expressa o todo, mas que, se ampliada, reduzida, recortada ou vista por outro ângulo, pode se organizar em combinações infinitas, assumindo novos significados*. Eles condensam e expressam através das imagens, os diferentes eventos de linguagem voltados à leitura escrita, dos quais as crianças vivenciaram na escola e/ou em outros contextos.

Nas imagens refletidas nos murais pedagógicos estão concepções de infância, de proposta pedagógica, de conhecimento e, principalmente, de práticas de leitura e escrita impressas pelas professoras. Nunes, Corsino e Kramer (2009, p.199).

O Projeto “Casamento na roça”, que a professora Maria de Fátima realizou com as crianças no período que antecedeu a Festa Junina, transcendeu, no nosso ponto de vista, a treinos de passos de danças, seleção de pratos e brincadeiras típicas dos festejos juninos. Observamos a construção de saberes das crianças sobre esta festa ampliando sua dimensão cultural. A partir do grande desejo das crianças apresentarem um casamento, a professora aproveitou esta oportunidade para mostrar um pouco dos artistas que pintaram quadros juninos, como o quadro “Casamento na roça, de Cândido Portinari e o quadro do pintor naif Edilson da Silva Araújo. Houve na roda uma apreciação destes quadros. Além da professora contar sobre a origem desta festa, trabalhou com outras manifestações culturais envolvendo este tema. Considerou o desejo das crianças em fazerem um casamento e propôs que fizessem uma releitura do Casamento na roça, de Cândido Portinari, utilizando guache na cartolina.



Ilustração 11

A atividade acima, a qual fazia parte do Projeto “Casamento na Roça”, possibilitou, entre outras aprendizagens, a democratização do conhecimento, uma das funções da escola.

Patrícia observa o quadro fixado na parede. Durante a pintura, para e olha, novamente, para ele. A sua expressão nos pareceu de contemplação, pois falava baixinho: casamento na roça...

Esta atividade não nos pareceu ser interpretada pelas crianças como uma simples cópia, desenhar do mesmo jeito de Portinari, utilizando as mesmas cores, porque não tinham liberdade para desenhar casamento na roça do seu jeito, respeitando suas singularidades. O cotidiano daquelas turmas, ao contrário, revelavam o respeito pelas diferentes formas de expressão.

As crianças demonstravam, através dos depoimentos, conhecimento sobre o que significa autoria, pois ao entrar na sala, algumas crianças brincavam com carrinhos no chão, perto da porta, próximo ao quadro “Casamento de Portinari”, exposto na parede como um quadro. Este me chamou a atenção, inclinei-me para vê-lo melhor. Vanessa ergue o pescoço e me pergunta - Gostou? O Portinari viu esse casamento. Eu pinte com pincel igualzinho a ele.

Inicialmente, ao observarem o quadro na roda, acharam ser de uma criança porque o desenho, como elas disseram, era borrado. Este comentário nos dá indícios da forma como as crianças percebem o adulto: traços precisos, espaços preenchidos sem que a tinta saia do limite, tudo dentro de um parâmetro estabelecido. Também, percebemos ser aquela atividade uma oportunidade das crianças terem acesso a outros referenciais estéticos, bem como à criação.

As crianças se comportam como coparticipantes de todo o processo. O que acontecia no cotidiano não me reportava a uma aula expositiva que,

provavelmente, as crianças deveriam reproduzir o que lhes era passado pelo professor e aferido por ele. Muito pelo contrário, normalmente, o que observava nos registros dos murais, tendo como referência os estudos da Sociologia da Infância, eram reflexos do que acontecia nos eventos da sala de aula, os quais eram pautados, na fala e escuta, importantes suportes no processo de constituição dos sujeitos.

As produções observadas nos murais, ao mesmo tempo que apresentam-se como imagens estáticas, tinham aos nossos olhos de pesquisadoras, movimento, eram dinâmicos em sua natureza. Traduziam o processo vivenciado pelo grupo, a arte de narrar de cada um, afirmação de sujeitos que estão construindo uma história, junto a seus pares e professora. O registro de descobertas, o modo como interpretam o que viam, liam, ouviam dentro e fora da escola. Eventos de leitura e escrita permeados de discussões, sem caráter impositivo, escolarizado ou de dizer e fazer igual, uma via na contra-mão do prescritivo. Estes eventos, bem como os registros, eram ancorados em uma historicidade, como também, em uma rede de cultura.

Como afirma Corsino (2007), *a criança desde muito nova costuma frequentar espaços de Educação Infantil. Atualmente, esta frequência não está associada apenas às questões de classe social, mas faz parte do processo de socialização da criança*, um espaço de troca de cultura de pares, de interação verbal, uma agência de letramento (KLEIMAN, 1995).



Ilustração 12

O mural mostra o registro do planejamento da construção do personagem Pinóquio pensado pelas crianças, Maria de Fátima e Bernadete. O tamanho do boneco, quantidade de pedaços de madeira, cores das tintas, número de pregos e ganchos foram definidos coletivamente.



Ilustração 13

O cenário, também, era modificado, à medida que as crianças e professoras vivenciavam o projeto “Contos Preferidos”. Várias versões da história do Pinóquio, bem como de outros personagens foram anexadas neste local, de forma criativa pelas professoras. As crianças desenhavam e escreviam, através de cópia, os nomes dos protagonistas das histórias em um clima de alegria, demonstrando prazer na realização das propostas.

A galeria dos personagens da história da Chapeuzinho Vermelho, também foi para o mural. Percebemos que algumas, de tanto ver os nomes dos personagens, ao escrevê-los, antecipavam a escrita de algumas letras.

Os murais para além de espaço de comunicação, traduziram o fazer do professor, o reconhecimento da alteridade das crianças, a construção da aprendizagem da leitura e da escrita, o retrato da interação verbal dos sujeitos da pesquisa, a história daquela turma.

4.3 - Projetos na Educação Infantil - Do previsível ao não previsível

Esta categoria foi escolhida por entendemos que Projeto de trabalho, tendo em vista as ideias de Hernández (1998), é oriunda de uma construção coletiva, onde todos os atores do processo educativo participam. *Não é uma metodologia, mas uma forma de refletir sobre a escola e sua função.* A forma como Maria de Fátima planejava²¹ e concretizava o trabalho com as crianças, trazia em seu bojo características importantes do trabalho com projetos, por se tratar da construção de conhecimentos a partir do que as crianças já sabiam, por potencializar a curiosidade, o gosto de aprender , a coparticipação e, especialmente, no nosso entender, por conceber a linguagem como seu principal eixo, possibilitando o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

É importante sublinhar que não temos a intenção com este estudo, enfatizar todas as características que envolvem esta concepção - a de projetos, apenas tomamos de empréstimo algumas de suas características detectadas como promotoras, potencializadoras de um trabalho com a leitura e escrita. Assim, durante o projeto a professora se interessa e estimula a expressão dos conhecimentos prévios das crianças, incentiva à partilha de diferentes formas de interpretações e criações entre crianças/crianças e entre ela e as crianças.

Desta maneira, as práticas de leitura e escrita encaminhadas nos projetos, especialmente, nas de Contos Preferidos, possibilitaram às crianças, de forma prazerosa e com significado, maior contato com a linguagem enquanto arte, criação, constituição da identidade, subjetividade, na própria corrente da interação verbal.

Trabalhar com projetos na escola, desde a educação infantil, é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e

²¹ A professora registrava o planejamento de todos os projetos e, posteriormente, o relato desta construção, por escrito nos relatórios bimestrais, entregues aos pais. O produto final era socializado, também, nestes encontros.

preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo. (Corsino, 2009, p.105).

Sublinhando a afirmativa da autora, o projeto Contos de Fadas, segundo a professora, foi pensado, planejado a partir do grande interesse das crianças, observado desde o ano anterior. Embora planejado pelas duas professoras que acompanham, a turma, houve em muitos momentos a cooparticipação das crianças nas decisões, a começar pelas preferências das histórias que seriam lidas nas Rodas de Leitura, tanto na parte da manhã, quanto da tarde.

O acervo de livros deste gênero aumentou consideravelmente na sala de aula, pois exemplares foram trazidos da Sala de Leitura, que não fora utilizada até o momento pelas professoras, por não estar disponível para o uso desta natureza, embora tivesse um bom acervo de livros²².

“O Casamento da Dona Baratinha” e “Chapeuzinho Vermelho” foram as histórias escolhidas para serem encenadas. A história original da Rapunzel foi contada através do conto original, da pintura de um quadro com o retrato da Rapunzel, da construção de um cinema desta história recontada e ilustrada pelas crianças, da construção de uma torre, onde as crianças puderam brincar de príncipes e princesas.

A compreensão da riqueza do processo de brincar para a formação das crianças implica concebê-la nas práticas pedagógicas cotidianas dos espaços de educação infantil como uma dimensão fundamental das interações que ali são estabelecidas entre adultos e crianças e crianças entre si, assim como do processo de construção de conhecimento e de experiência cultural. (Borba, 2009, p.75).

Maria de Fátima fala a sua turma:

- vamos fazer hoje, depois de ouvir a história da Chapeuzinho Vermelho, aquele quadro que combinamos de fazer naquele dia lembram?

Tatiana, Eduardo e André perguntam:

- o da Chapeuzinho?

²² Visitamos a Sala de Leitura, antes e depois da coordenadora pedagógica separar os livros por determinados critérios.

Maria de Fátima:- É! Hoje vamos só desenhar com lápis. Está combinado? Na semana que vem vamos pintar. Vamos fazer aos poucos. E depois do pátio tem ensaio da Dona Baratinha... (Diário de campo 12/11/2009).

As atividades lúdicas, incluindo a dramatização não entraram na rotina das professoras como um passatempo, nos momentos de espera ou hora do recreio. Alimentar a imaginação das crianças, ampliando desta maneira, a apropriação de novos conhecimentos através de diferentes formas, nos parecia intencional, pois havia um planejamento prévio, registrado, sobre cada projeto desenvolvido durante o ano letivo, com os respectivos procedimentos.

Um dos eventos que estava planejado era o de contar diferentes versões das histórias selecionadas. Durante a leitura de umas delas, a da Chapeuzinho Vermelho, de Pedro Bandeira, as crianças expressam curiosidades, antecipam cenas e percebiam a diferença entre a versão contada e a outra que ouviram anteriormente.

João: - essa história é muito antiga, tem até lenhador!

Marcos: - Agora o lobo vai entrar na casa da avó dela.

Rafael: - O que é lenhador Maria de Fátima?

João: - É um homem que corta árvore, tem um machado.

João: - Se errar a árvore pode até cortar o dedo, não é Maria de Fátima?

Maria de Fátima: - É, tem que ter cuidado.

Rafael:- Pode até cortar a cabeça. O meu pai é forte. Ele consegue cortar árvore com machado.

Carlos:- Eu vi no desenho que o moço cortou a árvore e virou boliche.

Maria de Fátima - É, tem boliche de madeira.

Rafael: - Mas como faz?

Maria de Fátima - Compra madeira e faz.

Rafael:- Onde compra madeira?

Maria de Fátima - Em uma loja. Não é nas Lojas Americanas, não é? (Risos...)

Maria de Fátima: Qual será o nome da loja que compra madeira?

Daniela:- Loja do comprador de madeira, ué!

Carlos: - Maderia!!

Maria de Fátima: - É madeira ou serraria...

E a explicação continua com exemplos do próprio uso da madeira que foi comprada para a casa da Maria de Fátima e aproveitada, posteriormente, para servir de palco para o teatro.

Maria de Fátima: - Essa versão é igual a outra?

A maioria da turma responde:

- Não! Nessa tem lenhador. Na outra tem caçador.

Mateus:- Dá logo um tiro na cabeça do lobo. (Diário de campo, 12/11/2009).

A história do pinóquio, também foi contada do texto original do italiano Carlos Collodi, autor apresentado pela professora, através da leitura de sua biografia. O planejamento da construção deste personagem foi realizado em parceria crianças e professoras. O registro deste processo foi anexado em um mural, para que todos voltassem a este planejamento no momento da confecção deste personagem na oficina de marcenaria e de costura, montadas dentro da sala.

O docente ou equipe de professores não são os únicos responsáveis pela atividade que se realiza em sala, mas também o grupo-classe tem um alto nível de implicação, na medida em que todos estão aprendendo e compartilhando o que se aprende. (Hernández e Ventura, 1998, p.29).

Também, confeccionaram desenhos em acetato para passá-los em um retroprojektor. Embora a professora não tivesse a prática de solicitar às crianças que escrevessem, em muitos momentos na sala de aula, o registro era fundamental para a turma e professora lembrarem, por exemplo, qual o personagem que cada criança seria nas dramatizações dos contos. Enquanto copiavam nomes dos personagens, a pedido da professora, já faziam relação entre o que escreviam e a escrita das listas de palavras expostas na sala, como a de seus próprios nomes, alfabetário junino, ou lista dos personagens dos contos preferidos. A lembrança ou procura destes referenciais de apoio à escrita, nos oferecem indício de que algumas crianças começavam a ampliar conhecimentos sobre a leitura e escrita.

Os projetos vão além dos limites do currículo, pois os temas eleitos podem explorar de forma ampla e disciplinar, implicando pesquisas, busca de informações, experiências de primeira mão como visitas e entrevistas, além de possibilitarem a realização de inúmeras atividades de organização e registro, feitas individualmente, em pequenos grupos ou com a participação da turma toda. (Corsino, 2009, p.105 -106).

O pátio da escola era explorado pelas crianças com brincadeiras livres, compartilhadas pela turma e professoras (presenciamos a brincadeira da cabra-cega, à tarde, com a professora Maria DE Fátima), e outras atividades como pintura dos personagens, pegadas de animais e ensaio do teatro que foi apresentado aos pais e que emergiu do projeto “ Contos Favoritos”.

As fotos a seguir mostram o processo seguinte ao da construção do personagem Pinóquio planejado e montado pelas crianças. As crianças escolheram as cores que utilizariam na pintura dos olhos, nariz e boca do boneco. A pintura ficou sob a responsabilidade de um grupo de crianças. O mesmo aconteceu com a arrumação do cenário da sala. Uma máquina de costura foi levada para sala pela professora Maria de Fátima e Bernadete e junto com as crianças, escolheram a cor da vestimenta do personagem. Esta atividade possibilitou muitas descobertas pelas crianças, especialmente, sobre o que é molde, porque e como medir.



Ilustração 14

Atividade realizada no pátio da escola. Tornar o Pinóquio mais parecido com o da história era o desejo das crianças.



Ilustração 15

As professoras passaram barbantes entre as argolas fixadas nas paredes da sala e assim, Pinóquio foi colocado sentado em um banco no centro da sala com seus movimentos que encantaram a todos que lá estiveram, nas manhãs e tardes daquela turma.



Ilustração 16

As crianças tinham acesso à diferentes tipos de materiais. Realizavam as atividades em folhas de diferentes tamanhos e formas, lápis cera, pastel, pilot grosso, fino e canetas. Grande parte do material comprado pelas professoras.



Ilustração 17

A foto acima mostra a história do Pinóquio ilustrada, com caneta específica, pelas crianças em acetato (RX's reunidos pelas professoras para este destino). Explicações sobre a proposta, o material que poderiam utilizar no trabalho e o porquê do uso de um material no lugar de outro, eram procedimentos que faziam parte da prática desta professora. Antes da realização desta proposta as crianças fizeram um teste no acetato para ver se os desenhos feitos com lápis cera ou pilot saíam projetados. Assim, perceberem a necessidade do uso da caneta para este tipo de trabalho.



Ilustração 18

As histórias, como a Rapunzel, eram lidas por capítulo. Geralmente, a leitura acontecia depois do almoço, antes da dormida das crianças, pela professora do turno da manhã, a Bernadete. As crianças, à tarde, recontavam os capítulos para Maria de Fátima e, assim, pensavam, coletivamente, como poderiam construir os protagonistas das histórias.



Ilustração 19

A foto acima evidencia a presença do lúdico na prática destas professoras. À medida que as crianças construía cenários e personagens, outras, copiavam partes das histórias e o restante da turma ilustrava as cenas. O trabalho foi realizado em um rolo de papel manteiga comprado pelas professoras, para que a luz da lâmpada instalada por elas, atrás do cinema, produzissem luminosidade às cenas.

O planejamento das ações das professoras era notório, não só pelo registro, mas pela continuidade e encadeamento das propostas.

O planejamento é uma forma de organizar o tempo didático. Pode-se lidar com as rotinas escolares preenchendo o tempo como se cada espaço ou área do conhecimento fossem isoladas entre si, seguindo um modelo fragmentado, ou pode-se também pensar o tempo e as propostas num duplo movimento em que se entrecruzam: o processo de interação horizontal, que abarca a interdisciplinariedade ou a articulação entre as áreas, e o processo de interação vertical, que encadeia e aprofunda processos, ampliando a possibilidade de apropriação de conhecimentos e conceitos. O que dá sentido ao cotidiano das crianças é justamente a possibilidade de estabelecerem relações, de participarem de processos que se inter-relacionam, em que uma atividade se desdobra em outra de forma integrada. (Corsino, 2009, p.119 -120).

Entendemos que o professor ao trabalhar com projetos, também, está em busca de informações. Esta rede de busca de conhecimentos, produção de cultura, o aproxima das crianças, propicia que aprendam com e junto com elas. É possível na organização de trabalho com projetos:

que as crianças e os professores pesquisem, ouçam, colaborem com os colegas, interpretem e saibam buscar a compreensão dos diversos problemas que os cercam. Em outras palavras, procura-se estabelecer uma relação

apaixonada com o conhecimento, como se ele fosse se ramificando em infinitas redes que precisamos desbravar. Assim, as crianças se sentem cada vez mais interessadas pelas experiências, pelos materiais, pelos jogos, pela leitura e a escrita, entre outros eixos de conhecimento que são abordados. (Borba, 2001, p 70)

Desta maneira, maiores são as possibilidades de participação da rede discursiva dos conhecimentos que se tecem no processo. A divisão de tarefas que se instala neste trabalho, também, nos chamou a atenção pela forma como acontecia. Presenciamos escolhas, ponderações na partilha da concretização das atividades, ajuda mútua, enfim, todos estavam envolvidos nas propostas.

(...) Podem ser trabalhadas as diferentes possibilidades e interesses dos alunos em sala de aula, de forma que ninguém fique desconectado e cada um encontre um lugar para sua implicação e participação na aprendizagem (Hernández e Ventura 1998, p.29).

Projeto pode ser uma alternativa de trabalho, uma prática, que legitima e democratize, pois leva em conta *que todos os alunos podem aprender, se encontrarem um lugar para isso (Hernández, 1998).*

Lugar onde as diferentes linguagens assumem grande importância, pois são as ferramentas necessárias para se ler, entender, interpretar e dizer o mundo. A leitura e a escrita, ao assumirem nesse espaço funções reais, tornam-se necessárias e relevantes (Corsino, 2009, p.106).

PROVISORIAMENTE, CONCLUINDO

A vida, concebida como acontecimento ético aberto, não comporta acabamento e, portanto, solução (Geraldí, 2007, p. 47).

Os questionamentos em torno da temática da leitura e escrita na Educação Infantil são muitos, principalmente, depois da lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que inclui as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental de nove anos. Neste processo investigativo e reflexivo em torno deste fenômeno, percebe-se a importância de se pensar em como as crianças estão sendo

consideradas nas instituições e qual o conceito de crianças e infâncias que permeiam o fazer pedagógico. Por conseguinte, nesse fazer, a alteridade da criança precisa ser vista, pois ela é um sujeito que se constitui na linguagem e pela linguagem. Portanto, tem seus direitos como os adultos. No entanto, esses direitos precisam ser garantidos, legitimados, sem que as instituições imponham um modelo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita pautado em propostas descontextualizadas de suas referências socioculturais, desconsiderando, assim, as diferentes infâncias e culturas.

O atendimento a tais necessidades traz em seu bojo uma preocupação com práticas que possibilitem que as crianças troquem as experiências trazidas de seus grupos de origem, de suas experiências orais, suas diferentes formas de estar e entender ao mundo e ampliem seus conhecimentos, com vistas a compreenderem a sua própria realidade e, assim, poder transformá-la. Dessa maneira, práticas mais dialógicas, que valorizem as variadas formas de pensar, sentir, dizer e aprender das crianças, propiciam que sejam reconhecidas como sujeitos sócio-históricoculturais, contrariando posições que defendem a relação entre conhecimento da criança e etapas de desenvolvimento, obedecendo à ordem cronológica, à linearidade.

Embora propostas pedagógicas referendadas em documentos oficiais destinados à Educação Infantil ressaltem a importância de se considerar a criança e as infâncias, tendo em vista as suas especificidades, algumas instituições as descaracterizam, por várias razões, ao concretizá-las, como parece ser o caso das demais turmas da escola onde a pesquisa foi realizada. Ver o particular e o todo foi um movimento inevitável. Os trabalhos de crianças de outras turmas expostas nos murais dos corredores da escola, o espaço de outras salas e as relações entre crianças e adultos, entre outros fatores, nos mostraram as ambiguidades presentes e abriram caminho para a seguinte indagação: em que medida as possibilidades de trabalho de Maria de Fátima, reconhecida pela CRE²³ e pela direção da escola, contaminam ou entram na narrativa de todas as turmas?

²³ Coordenadoria Regional de Educação.

As propostas de atividades no início do ano revelavam preocupação da professora em instrumentalizar as crianças no reconhecimento das letras do alfabeto e de seu próprio nome, o que sinaliza uma determinada concepção de ensino da língua escrita na Educação Infantil. No entanto, durante os momentos de brincadeiras, bem como nas propostas lúdicas relacionadas aos projetos, elas demonstravam interesse, e ampliavam seus conhecimentos sobre o sistema de escrita, bem como a compreensão sobre a função social da leitura e escrita. Em alguns eventos, como a apresentação da dramatização da história da Chapeuzinho Vermelho e da Dona Baratinha, que encenaram aos pais ao final do ano, as crianças deram indícios da percepção da função social da leitura e escrita. Houve interesse em ler e escrever o próprio nome, bem como o de seu personagem correspondente. Entretanto, se utilizaram da cópia destes nomes, pois a professora tinha como prática, oferecer fichas com escritas convencionais relacionadas às descobertas, ao que vivenciavam naquele espaço.

O cuidado da professora com o espaço da sala transcendia à estética. Revelava a importância que atribuía ao brincar na Educação Infantil. O planejamento dos cantos e sua utilização pelas crianças potencializavam as interações, descobertas, e trocas de diferentes culturas.

A compreensão da riqueza do brincar para a formação das crianças implica concebê-la nas práticas pedagógicas cotidianas dos espaços de educação infantil como uma dimensão fundamental das interações que ali são estabelecidas entre adultos e crianças e crianças entre si, assim como do processo de construção de conhecimentos e da experiência cultural. (Borba, 2009, p. 75).

Os murais evidenciavam a construção da história daquele grupo, bem como as concepções de leitura e escrita da professora. Os registros das diferentes linguagens revelavam a autoria das crianças, a criação, a constituição de identidade, enfim, as práticas alfabetizadoras da professora que, em sua grande maioria, possibilitavam maior interação entre ela e as crianças e crianças entre si. O modo como encaminhava as propostas revelava ser uma das possibilidades de potencializar a interação verbal, de legitimar a

cultura das crianças, de continuar os elos enunciativos que se se desnovelavam naquelas tardes, mas que estavam imbuídos de muitas vozes advindas daquele e de outros grupos de origem das crianças.

Embora a pesquisa tenha sido realizada, à tarde, no turno em que as crianças estavam com a professora Maria de Fátima, era notória a existência de um planejamento comum, uma interlocução entre ela e a professora Bernadete, o que possibilitava a continuidade e encadeamento das propostas, especialmente as referentes aos projetos. Apesar de delinearem como concretizariam o trabalho, as crianças participavam de muitas decisões. Neste sentido, esta relação de co-participação, afirmava a alteridade delas. O envolvimento das crianças nas propostas é importante pela possibilidade de compartilharem suas ideias, fazerem escolhas e ponderarem pontos de vistas. *Ao se sentirem protagonistas e autorizadas a discutir e opinar, tornam-se coautoras do trabalho (CORSINO, 2009).*

O ensino da leitura e da escrita tendo como base a construção de sentidos, o diálogo, em um sentido amplo, como o define Bakthin (2004, p.123), *“não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”*, realizado por meio das enunciações, ampliam as possibilidades de criação, de partilha e de autoria. Nesse sentido, a literatura, assume um papel preponderante na constituição da subjetividade, pois *além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado (Corsino,2008).*

Compreendemos que os três eixos de análises de estudo, tais como o espaço, os murais e os projetos, assumiram um caráter coadjuvante da prática da professora em relação ao ensino da leitura e da escrita, de uma forma prazerosa, não sistemática e com sentido. A forma como encaminhava essas propostas e interagia com as crianças nos revelavam que considerava as crianças como sujeitos de direitos e que concebia a leitura como experiência, a literatura como legitimadora e potencializadora do reconhecimento da origem

do grupo, das singulares histórias, do pulsar de emoções, do prazer, do estímulo a trocas de dizeres, bem como de fazeres das crianças.

Reunindo os referenciais que percorremos e estranhando o que no campo, a princípio, nos parecia familiar, voltamos a nossa atenção aos estudos sobre estes eixos de análise, por percebermos que subsidiavam a prática da professora. Nesse cenário, era possível ver cada criança na sua singularidade, vê-las sonhar, expressar seus modos diferenciados de interpretar o mundo, suas realidades, em uma relação de ensinar e aprender com seus pares e professora. Assim, o estudo sobre espaço nos mostrou que espaço escolar, concebido como lugar vivido, experienciado pelas crianças e professor e, como espaço público, pode ser transformado em um lugar privilegiado da infância, pode se tornar um convite à criação, à ampliação de aprendizagem das crianças nos aspectos, cognitivos, afetivos, sociais e culturais.

Os murais para além de espaço de comunicação traduziam o fazer da professora, o reconhecimento da alteridade das crianças, a construção da aprendizagem da leitura e da escrita, o retrato da interação verbal dos sujeitos da pesquisa, a história daquela turma. O projeto, especificamente, o de contos de fadas, evidenciou, além da importância da literatura no lúdico, criação, formação da subjetividade das crianças, um coadjuvante no processo da aprendizagem da leitura e escrita, na medida em que se constituiu um convite à participação das crianças na busca de conhecimento com sentido, a partir de suas próprias experiências, com vistas à ampliação de aprendizagens.

Tendo em vista as ambiguidades percebidas no campo, embora não seja o foco deste estudo, mas partindo da premissa de que o conhecimento é busca, atentamos para o estudo da proposta pedagógica da instituição, na qual realizamos a pesquisa, ao emergir o seguinte questionamento:

Em que medida a escola Bate coração pode possibilitar a todas as crianças, sem exceção, o pulsar de corações, associando o cuidar ao educar, como vimos na sala da professora Maria de Fátima?

Em face desta indagação e na esteira do pensar de Kramer acreditamos que:

Toda proposta pedagógica precisa ser produzida coletivamente. Entretanto, conhecer propostas pedagógicas em ação implica conhecer documentos por ela produzidos e também sua história, seus discursos e as histórias das equipes e suas propostas, elos de uma corrente tantas vezes descontinuada, partida, interrompida. (Kramer, 2000).

Tal citação nos incita a sugerir futuros estudos sobre a história da escola Bate Coração, bem como a dos sujeitos que a teceram e os que continuam nestes elos discursivos. Assim, possivelmente, em um movimento de construção e desconstrução para, novamente, edificar pensamentos, novas reflexões poderão surgir sobre o fenômeno que, em um mundo em constantes mudanças, encanta pesquisadores, porque há em seu bojo o cuidar e o educar, que podem promover qualidade no atendimento às crianças na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; Kramer, Sonia. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, fev.1985.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo:Musa, 2004.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M^a Teresa; SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, M.. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11^a edição. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZÍLIO, Luiz Cavaliere ET alli. **Infância tutelada e educação: história, política e educação**. Rio de Janeiro: Ravel, 1998.

BORBA, Ângela Meyer. **Educação Infantil e construção do conhecimento na contemporaneidade: alguns eixos orientadores das práticas pedagógicas** <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/edi/pgm3.htm>. Acesso em: 01 de setembro de 2009.

_____. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. SP: Autores Associados, 2009. - (Coleção educação contemporânea).

_____. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**.

Caderno de Orientações para os nove anos no ensino fundamental e inclusão das crianças de 6 anos. Brasília, 2006, p-33-43. In:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em 13 de setembro de 2009.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos- chave**. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008b.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORRÊA, M. L. Gonçalves e BOCH, F. (orgs.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: **Revista Educação e Sociedade**, Dossiê Sociologia da Infância, vol 26, n 91, p 443-464, 2005.

CORSARO, Willian e MOLINARI, Luisa. **COMPANHEIROS: Entendendo a transição das crianças da Pré-escola para o Ensino Fundamental**. Tradução livre de Flávia Motta, 2009. Mimeo.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. 300f. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. SP: Autores Associados, 2009. - (Coleção educação contemporânea).

_____. (2008) **Reflexões sobre a leitura literária em instituições de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro** - (Resultados da pesquisa em andamento).

COUTO, Inalda Alice do Melo, Valéria Galo DE. **“Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil”**. In: Bazílio, Luiza. **Infância tutelada e educação: história, política e educação**. Rio de Janeiro: Raval, 1998.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**. Revista de Ciências da Educação. **Sociologia da infância: pesquisas com crianças**. Vol. 26, n. 91, maio/agosto de 2005.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRAGO, Antonio Vinão e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Maria Teresa; Jobim e Souza, Solange & Kramer, Sonia. (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M^a. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.), **Ciências humanas e pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez Editora, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita. In: GALVÃO (*et al*). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos

bakhtinianos de construção ética e estética. Freitas, Souza e Kramer (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007, P.47.

GOULART, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.), **Ciências Humanas e Pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GUIMARÃES, DANIELA. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia (org). **Educação Infantil: Cotidiano e políticas**. São Paulo: Editores Associados, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando: Ventura Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5 ed, Porto Alegre: Artmed, 1998.

JAVEAU, Claude, Criança, infância(s), crianças: Que objetivo dar a uma ciência social. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 26, n.91, p.379-389, 2005.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

KOHAN, Walter. (org.). **Lugares da infância. Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008, p. 40-61.

KRAMER, Sonia. ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. In: KRAMER, Sonia (org). **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

KRAMER, Sonia. Sonia e Souza, Solange Jobim. **Histórias de professores**. São Paulo. Ática, 2003.

KRAMER, Sonia. Sonia e LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, Papirus, 4ª ed. 2005.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras, arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias / Escola de Professores, 1995.

_____. Leitura e escrita como experiência. In: ZACCUR, Ed. (org.). **A Magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP& A. Editora, 2000.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. A infância e a sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006a.

_____. **Leitura e escrita como experiência** - seu papel na formação de sujeitos sociais (Sonia Kramer). Disponível em <http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/31.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2009.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate** . Pontifca Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tsoniak.PDF>. Acesso em 29 de maio de 2009.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate**. (PUCRIO) <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tsoniak.PDF>. Acesso em 30 de julho de 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo, Papirus, 1998

_____. **Literatura Infantil Brasileira, História e Histórias.** São Paulo: Ática, 1984.

LIMA, Mayumi Souza: **A Cidade e a Criança**; S. Paulo. Ed. Nobel, 1989.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia das crianças, geografia da infância.** REDIN, Euclides. Et al. *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.* Porto Alegre: Mediação, 2007.

LÜDKE, Menga e Marli E.D. A ANDRÉ. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 1996.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1992.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **Alfabetização e escrita: o que dizem os textos infantis sobre o processo de construção da lecto-escritura?** Disponível em:
http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ09_4.htm. Acesso em 30/05/2010.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento.** Tese de Doutorado em Educação, UFRJ, 2005.

_____. **Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro. Revista Sinpro-Rio,** Rio de Janeiro, nº 3, junho. 2008.

_____. **Educação Infantil: instituições, funções e propostas.** In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** São Paulo: Autores Associados, 2009, p.33-47. (Coleção educação contemporânea).

NUNES, Maria Fernanda et al. "Afinando a orquestra: concepções de linguagem e diálogo na escola. In: Jobim E Souza, S.; Kramer, S. (orgs.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação.** São Paulo: Ática, 2003, p.72- 86.

NUNES, Maria Fernanda ; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Buscando o mito nas malhas da razão: uma conversa sobre teoria crítica.** In: JOBIM E SOUZA, S. ; KRAMER, S. (orgs.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação.** São Paulo: Ática, 2003, p.43- 53.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **Tempos e espaços escolares: o (dês) confinamento da infância**.

Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt13423int.rtf>.

REDIN, Euclides; MÜLLER Fernanda; REDIN Marita M.(Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RIBES, Rita e Jobim e Souza Solange. **Infância, conhecimento e contemporaneidade** In: Infância e Produção Cultural. Campinas, SP: Papius, 2005.

SAMPAIO, Sanches & Carmem Lúcia Vidal. (orgs). **Nós e a escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Alfabetização na Pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Revisitando a Pré-escola**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Alfabetização e Formação de Professores: aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...** Rio de Janeiro: WAK editora, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana. **Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto, Portugal: Edições Asa, 2004.

SARMENTO. M. e GOUVEA, M.C.S. (orgs.). **Estudos da infância. Educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes. 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2002 (mimeo).

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças**. Educação e Sociedade. Campinas. v. 26, n.91, p.361-378, Maio/Ago. 2005.

_____. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições Asa, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n.112, p.7-31, mar. 2001.

SMOLKA, A . L. B. **A Criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ªed. 2006.

_____. Letrar é mais do que alfabetizar. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 26 nov,2000.

SOBRAL, A. Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008, p.118.

SOCIOLOGIA da infância: Pesquisa com crianças. Educação e sociedade: **Revista de Ciência da Educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. V.26, n.91, Maio./ago.2005.

SOUZA, Solange Jobim KRAMER, S. (orgs.), **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. Questões da nossa época, vol. 107. São Paulo, Cortez Editora, 2003.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 7ª ed., Campinas: Papirus, 2003.

SOUZA, Solange Jobim. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In:

FREITAS, M^a Teresa; SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University, 1984.

Teixeira, Roberta Araujo. **Espaços escolares e habilidades de leitura: um estudo em três escolas públicas municipais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2008. 193p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

TIRIBA, Léa. **Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil**. Revista Presença Pedagógica, v.13, n.76, jul./ago. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada**. In: BENCOSTA, Marcus L. A. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura literária e outras leituras**. In: Batista, Antônio Augusto e GALVÃO, Ana. **Leitura: práticas, impressos e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.