



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Faculdade de Formação de Professores

Departamento de Educação

Curso de Graduação em Pedagogia

Giselle Mendes dos Santos

O Processo de Alfabetização na Educação Infantil:
Percursos de uma Professora-Pesquisadora

São Gonçalo

2010

Giselle Mendes dos Santos

O Processo de Alfabetização na Educação Infantil: Percurso de uma Professora-Pesquisadora

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do diploma do Curso de Graduação em Pedagogia do Departamento de Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

São Gonçalo

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

S237 Santos, Giselle Mendes dos.
O processo de alfabetização na educação infantil : percursos de uma professora-pesquisadora / Giselle Mendes dos Santos. – 2010.
74 f.

Orientadora : Prof^a Dr^a Jacqueline de Fátima dos Santos Morais.
Monografia (Licenciatura em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação. 2. Educação infantil. I. Morais, Jacqueline de Fátima dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Departamento de Educação.

CDU 371.214

Giselle Mendes dos Santos

O Processo de Alfabetização na Educação Infantil: Percurso de uma Professora-Pesquisadora

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do diploma do Curso de Graduação em Pedagogia do Departamento de Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora: _____

Prof^a. Dr^a. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Prof^a. Dr^a. Mairce da Silva Araújo
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

São Gonçalo

2010

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família pelo apoio e incentivos incondicionais, aos meus alunos e às professoras e aos professores da minha vida: da escola básica, da universidade e as companheiras de trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus acima de tudo;

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes por ter acreditado em meu trabalho, por sua orientação, paciência e pelos incentivos constantes sem os quais este trabalho não teria sido produzido;

Aos meus pais Sonia Maria Mendes e Josemir Bezerra dos Santos pela força e pelo apoio incondicionais;

Ao Raphael F. Dias de Melo Vieira pela paciência, apoio e incentivo;

Às crianças, equipe e comunidade da Unidade Municipal de Educação Infantil Elenir Ramos Meirelles pelo apoio coletivo ao meu trabalho e por tantas aprendizagens;

Às crianças, equipe e comunidade da Unidade Municipal de Educação Infantil Professor Iguatemi Coquinot de Alcântara Nunes pelo apoio coletivo ao meu trabalho e por tantas aprendizagens;

*Não nasci para ser um professor assim (como sou).
Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na
reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na
leitura persistente e crítica.*

*Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na
prática social de que tomamos parte.*

Paulo Freire

RESUMO

Esta monografia tem por objetivo tecer uma discussão sobre o processo de alfabetização na educação infantil a partir do trabalho com as diversas linguagens. Problematizando falas de diferentes sujeitos envolvidos na educação das crianças: professores, gestores, pais de alunos e as próprias crianças bem como analisando as minhas práticas do-discentes enquanto professora de educação infantil da rede pública de ensino procuro trazer pistas sobre a formação inicial e continuada da professora-pesquisadora e de um trabalho de reflexão sobre o próprio cotidiano.

Palavras-chave: Educação Infantil, Alfabetização, Formação de Professores, Professora-Pesquisadora; Experiência Docente.

SUMÁRIO

	MEU MEMORIAL DE FORMAÇÃO: OS PRIMEIROS PASSOS... AS PRIMEIRAS LETRAS... O COTIDIANO DOCENTE...	01
1.	A ANÁLISE DA PRÓPRIA PRÁTICA E A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A PESQUISADOR/A	06
2.	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	22
2.1.	A educação infantil: um espaço para cuidar e/ou educar?	24
2.2.	A educação infantil: um espaço para formação de hábitos e atitudes?	26
2.3.	A educação infantil: um espaço para brincar e socializar?	27
2.4.	A educação infantil: um espaço para preparar para o ensino fundamental?	29
2.5.	A educação infantil: um espaço para o desenvolvimento integral?	30
2.6.	Mas afinal, educação infantil: que espaço é esse?	32
3.	ALFABETIZAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	34
3.1.	Alfabetizar(-se): que processo é esse?	34
3.2.	A Alfabetização e/ou o Letramento: a leitura do mundo, a leitura das palavras – a escrita do/com/para o mundo, a escrita das palavras.	37
4.	ALFABETIZAR E LETRAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIALOGANDO EXPERIÊNCIAS	46
4.1.	A Sala de Aula como Lócus da Pesquisa da Professora-Pesquisadora: Contextualizando experiências enquanto docente.	46
4.2.	Experiências na/com a Educação Infantil: Produções Infantis	49
4.2.1.	<u>“O mundo de Tarsila e das crianças”</u> : apreciando e produzindo obras de arte	50
4.2.2.	<u>Projeto “Os animais”</u> : estudo, pesquisa e produção de um livro ilustrado.	55
4.2.3.	<u>“O Lobo Mau”</u> : de Ouvintes a Narradores, de Expectadores a Atores.	57
4.2.4.	<u>O Trabalho com Poesias e Parlendas</u>	60
4.2.5.	<u>O Nome Próprio: nossa marca no mundo</u>	62
5.	DIÁLOGOS: OUTROS PASSOS... OUTRAS LETRAS... O COTIDIANO DO-DISCENTE	65
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

MEU MEMORIAL DE FORMAÇÃO: Os primeiros passos... As primeiras letras... O cotidiano docente...

*No quintal a gente gostava de brincar com palavras
mais do que com bicicleta.*

Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.

*A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo
assim:*

O céu tem três letras

O sol tem três letras

O inseto é maior.

O que parecia um despropósito

Para nós não era despropósito.

Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três

Logo o inseto é maior. (Aqui entrava a lógica?)

(Manoel de Barros)

Não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas.

(Clarice Lispector)

Ao pensar na escrita da minha monografia

Me parece indispensável (...) dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto (...) (FREIRE, 1989, p. 09)

Neste movimento, me envolvo na reflexão e na escrita de minha própria trajetória. Mas como narrar e escrever a minha história?

Escrever não é tarefa fácil como afirma Clarice Lispector. Para a autora “É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia”.

Escrever, então, um memorial lança-me um desafio: ser escritora/narradora/personagem de uma história (PRADO e SOLIGO, s/d): da minha história. História que começa na infância, nos primeiros passos da vida, quando gostava de brincar “de palavras descomparadas”, tal como escreve Barros no poema da epígrafe.

Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. (FREIRE, 1989, p. 09)

Desde muito cedo, meus pais me estimulavam para a leitura e a escrita, aumentando o meu imenso interesse pelo universo das letras: era um mundo fascinante para mim. Meu pai relata que desde antes dos 3 anos de idade eu já queria conhecer as palavras e já até conhecia algumas letras e saía “lendo” tudo o que via pela frente.

Estudei durante a pré-escola no Instituto Metodista Bennett. Minha mãe trabalhava na tesouraria da instituição e eu era bolsista. Saíamos todos os dias do município de São Gonçalo para o Bairro do Flamengo na cidade do Rio de Janeiro: era um longo caminho. Recordando aquela época, revendo fotos e atividades - guardadas com todo o carinho - vejo o quanto o trabalho pedagógico e a estrutura da escola eram bem organizados, o que acredito ter sido essencial para a minha educação.

No ano de 1995 minha mãe foi demitida do emprego e mudei de escola para cursar a Alfabetização. Mudar de escola e cursar a alfabetização já sabendo ler talvez tornasse o mundo da escola desinteressante para mim. Mas ao contrário, graças a professora que com seu jeito alegre e calmo alfabetizava a turma com músicas e histórias, ensinando o "barulhinho" das letras. Método que durante o Curso Normal descobri que vinha a ser o Fonético.

Essa etapa da minha vida foi fundamental para o meu gosto pela leitura e pela escrita e para o desejo de ser professora. Durante o ensino fundamental e médio este gosto e interesse continuavam a aumentar. E em 2005 entrei para o curso Normal em uma escola particular no município de São Gonçalo. Decidi ser professora para, entre outras razões, buscar compreender como se processava o fenômeno da aquisição da leitura e da escrita.

A formação inicial não foi suficiente, não respondia as minhas indagações. Me formei e logo em seguida entrei para a Faculdade de Formação de Professores, onde hoje, estou concluindo o Curso de Graduação em Pedagogia.

Durante o curso foi interessante notar como a formação em nível médio, tradicional, se confrontava frequentemente com a formação na graduação, ora com visão construtivista, ora sócio-interacionista, ora sócio-construtivista, etc.

Mas a formação em Pedagogia ainda não completava meus anseios, eu queria estar em sala de aula, queria descobrir a prática na teoria e a teoria na prática. Inúmeros currículos entregues e nenhuma oportunidade. Resolvi então tentar a escola pública.

Em 2008, passei em três concursos públicos: São Gonçalo, Rio e Niterói. No início de maio deste mesmo ano, fui chamada para o município de São Gonçalo. Fui trabalhar em uma escola no bairro Jardim Catarina e lecionei em uma turma de 1ª série (2º ano) do ensino fundamental. Eu era a quinta professora da turma (fato que já influencia em imaginar o perfil de alunos da turma). Lecionar pela primeira vez na vida, aos 18 anos de idade em uma turma de 35 alunos com idades entre 7 e 12 anos de idade onde 90% dos alunos eram repetentes foi um difícil desafio, foi quase enlouquecedor. Crises de enxaqueca, de rouquidão e de desespero tiravam todas as minhas forças diante da turma. Mas era o meu sonho lecionar...

Persisti. A maioria dos alunos não sabiam ler, alguns eram ainda pré-silábicos, nem sequer conheciam as vogais ou escreviam o próprio nome. Como (re)alfabetizá-los? Como trabalhar com uma turma onde havia uma imensa diversidade de hipóteses de escrita?

Descobri com Freire (1996, p. 39) que:

é pensando criticamente a prática de ontem e de hoje que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Refletindo sobre cada dia, buscava nas aulas com os professores na faculdade, em conversas com colegas de trabalho, em livros e revistas alternativas que pudessem me ajudar. Muitas foram as tentativas. Músicas, histórias e brincadeiras foram algumas soluções tentadas por mim. Mas a inquietude de toda a turma não levava nada para frente. Por mais incrível que possa parecer, quando eu enchia o quadro de deveres era o momento que a turma parecia ficar "satisfeita" e quieta copiando. Eu sei que eles não aprendiam nada. Mas era a única forma de não deixar a briga “rolar” na sala entre as crianças. A diretora adjunta tentava me ajudar, mas nem ela conseguia conversar com a turma. Um caos...

Até que em julho de 2008, durante as férias escolares, fui chamada pela Prefeitura de Niterói. Eu havia tirado o primeiro lugar do concurso e aguardava ansiosamente pela convocação. Mas e agora? Continuar na prefeitura de São Gonçalo e abandonar a UERJ ou pedir exoneração e ficar apenas com a matrícula de Niterói e a faculdade? "Cada escolha uma renúncia" ouvi da diretora da faculdade Maria Tereza Goudard ao procurá-la sem saber o que fazer.

Decisão tomada: pedi exoneração e tomei posse em Niterói. Fui para uma escola de educação infantil que estava prestes a ser inaugurada para trabalhar com uma turma de 3 anos. Mas não foi por estar na educação infantil que o assunto alfabetização deixava de me instigar. A questão agora era deve-se alfabetizar na educação infantil? Como alfabetizar?

No ano de 2009 também lecionei em uma turma de 3 anos. E foi neste período que se intensificaram as minhas reflexões e indagações acerca da alfabetização e do letramento na educação infantil. Refletir sobre teoria e prática me levou a conhecer um perfil diferente de educador: o professor-pesquisador.

Para Freire (1996, p. 29):

(...) o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

No segundo semestre de 2009, tive a oportunidade de mudar de local de trabalho e ir para uma escola, também de educação infantil, mais próxima a minha casa e a faculdade. A escola também era recém-inaugurada e fui lecionar em uma turma com crianças de 2 anos de idade.

Este ano estou lecionando para crianças de 1 ano de idade nesta mesma escola. A minha intenção inicial era lecionar para uma turma com crianças de 5 anos e produzir esta monografia a partir das experiências que ocorreriam, no entanto, não houve um quantitativo de alunos suficientes para formar a turma e tive que lecionar para os menores. Assim, a monografia, antes planejada durante as férias para o trabalho com crianças de 5 anos, foi produzida, então, a partir de experiências anteriores, com crianças entre 2 e 4 anos de idade, através do resgate de fotografias, filmagens, registros escritos e pela memória.

À primeira vista, falar sobre nossos próprios atos e ações parece ser demasiadamente difícil. Muitos acreditam que é necessário estar fora do contexto para compreendê-lo. Mas busco nesta monografia demonstrar o contrário, discutindo e refletindo sobre a minha prática enquanto professora-pesquisadora e sobre experiências do cotidiano.

Nesse movimento, esta monografia se propõe em relatar minhas experiências em sala de aula enquanto professora de educação infantil das classes populares, minhas reflexões sobre as teorias e a minha própria prática enquanto professora-pesquisadora, articulando com a importância da formação do professor-reflexivo, buscando compreender as concepções pedagógicas sobre o processo de alfabetização na educação infantil.

Para isso apresentarei no Capítulo 1 *A análise da própria prática e a formação do/a professor/a pesquisador/a* uma discussão sobre a relação entre a Universidade e a Escola básica, refletindo também sobre a relação entre conhecimento científico e as outras formas de saber articulando a uma análise de como é possível uma professora da escola básica analisar a sua prática e produzir (e refletir sobre) teorias e conhecimentos.

No Capítulo 2 *Concepções de Educação Infantil*, trago diálogos do cotidiano com falas de professores, gestores, pais e alunos da educação infantil para tecer uma discussão sobre as concepções de educação infantil. Já no Capítulo 3 *Alfabetizar na Educação Infantil*, analiso concepções de alfabetização e de letramento procurando argumentar sobre o processo de alfabetização na educação infantil.

No Capítulo 4 *O processo de alfabetização na educação infantil: dialogando experiências* analiso e discuto experiências minhas enquanto docente da educação infantil. Trago práticas realizadas em turmas com crianças de 2 a 4 anos de idade articulados a teorias minhas e de pesquisadores.

Por fim, no Capítulo 5 *Diálogos: outros passos... outras letras... o cotidiano do-discente...* teço diálogos com os demais capítulos da monografia e com palavras de quem necessita concluir um discurso, reafirmo as possibilidades e os limites de um trabalho de pesquisa no próprio cotidiano da professora-pesquisadora que está em processo constante de ensinamentos mas também de aprendizagens.

CAPÍTULO 1

A ANÁLISE DA PRÓPRIA PRÁTICA E A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A PESQUISADOR/A

Professora da graduação da FFP:

Você vai fazer uma pesquisa sobre seu trabalho na escola? Vai ser bem difícil!

Seria a professora da escola básica “apenas uma consumidora passiva do conhecimento produzido pelos pesquisadores acadêmicos”?

(ESTEBAN e ZACCUR, 2002)

A fala que compõe a primeira epígrafe deste texto e que me instiga a produzir este início de capítulo, foi ouvida por mim em uma aula do curso de Pedagogia. Longe de revelar apenas uma concepção individual do que seja produzir pesquisa no campo da educação, ela traz pistas sobre formas ainda hegemônicas de pensar a docência e a pesquisa, apesar de Boaventura de Souza Santos (2000) anunciar a emergência de novas formas de produzir conhecimento. Esta fala esconde muitas perguntas que precisam ser tomadas para reflexão: *A quem é dado o direito de pesquisar? O que se pode pesquisar no campo da educação? É lícito pesquisar o próprio cotidiano? Relevante? Eticamente viável?*

Para muitos professores da universidade parece difícil (senão impossível) falar sobre a experiência que se vive ou se viveu, em um movimento concomitante de ser pesquisador e pesquisado na escola. Em algumas aulas do curso de Pedagogia ouvi professores falarem da dificuldade de se analisar a própria prática pedagógica. Será mesmo impossível falar e refletir sobre o próprio cotidiano docente?

Primeiramente, há que se chamar atenção para a relação dos conhecimentos científicos com as demais formas de saber. Ainda hoje o conhecimento científico é a forma oficialmente privilegiada de conhecimento em que “conhecer significa dividir e classificar para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou”. (SANTOS, 2000, 2006.)

Nessa *monocultura do saber* subentende-se que esta é a única explicação possível da realidade. Mas na verdade, a realidade é múltipla e heterogênea como analisam Deleuze e Guattari (1995). A realidade é complexa, composta de diferentes partes que se manifestam de muitas maneiras. E assim também é com o conhecimento: “(...) há uma pluralidade de explicações ou concepções da realidade.” (SANTOS, 2006, p. 140); logo, há uma multiplicidade e pluralidade de conhecimentos.

Vivemos hoje um “momento de transição paradigmática, onde diferentes epistemologias se confrontam e onde tudo está aberto.” (SANTOS, 2006, p. 144) Reconhecer a multiplicidade e a incompletude de todos os saberes “é a condição da possibilidade de diálogo e debate epistemológicos entre diferentes formas de conhecimento.” (SANTOS, 2000, p. 107).

E por sua incompletude, nenhum conhecimento dá conta de explicar as múltiplas realidades em suas totalidades. Por isso Santos (2006, p. 123) analisa:

(...) como dar conta teoricamente da diversidade inesgotável do mundo? Se o mundo é uma totalidade inesgotável cabem nele muitas totalidades, todas necessariamente parciais, o que significa que todas as totalidades podem ser vistas como partes e todas as partes como totalidades. Isso significa que os termos de uma qualquer dicotomia têm potencialmente uma outra vida para além da vida dicotômica.

Pensando a partir de um rizoma, tal como Deleuze e Guattari (1995), que não dicotomiza e nem polariza as relações, pensando “nos termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que o unem” (SANTOS, 2006, p. 101) questiono-me, parafraseando Santos (2006, p. 102): Na educação, o que é que existe no conhecimento cotidiano que escapa à dicotomia senso comum-ciência moderna? O que é que existe na prática que escapa à dicotomia teoria-prática?

Sobre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano Alves (2003, p. 62) nos lembra que a ciência moderna se “construiu” considerando “os conhecimentos cotidianos como ‘senso comum’ a serem ‘superados’ pelos conhecimentos científicos.” Para a autora, “Isso significou, na história das ciências, entendê-los como menores e mesmo equivocados, sem compreender os múltiplos sentidos e usos que tinham para os praticantes dos cotidianos (...).” (ibidem)

Conhecimento científico e conhecimento cotidiano possuem, sim, suas singularidades e distinções, mas um não torna o outro superior ou inferior. Por isso Santos (2006, p. 108) propõe com a ecologia de saberes:

(...) criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceder ‘igualdade de oportunidades’ às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção ‘um outro mundo possível’(...) A questão não está em atribuir igual validade a todos os tipos de saber, mas antes em permitir uma discussão paradigmática entre critérios de validade alternativos, uma discussão que não desqualifique à partida tudo o que não se ajusta ao cânone epistemológico da ciência moderna.

Portanto, acreditando na possibilidade de uma discussão epistemológica com “igualdade de oportunidades” entre o conhecimento científico, – neste caso, o conhecimento acadêmico – e o conhecimento cotidiano – conhecimento da prática docente – é que este capítulo, assim como toda esta monografia, procura se estruturar.

Buscando ir para além da relação dicotômica ciência-cotidiano e teoria-prática será analisado de que maneira a formação de professores-pesquisadores e o espaço da sala de aula, aqui da educação infantil, constituem-se como espaços de construção, reconstrução e desconstrução de conhecimentos – entendendo que “todo conhecimento é parcial e situado”, como afirma Santos (2006, p. 153).

Na pesquisa em educação, atualmente, muitos pesquisadores vêm compreendendo a importância do estudo do cotidiano realizando suas investigações a partir de diferentes perspectivas.

Hoje a tendência ainda hegemônica é a de pesquisar o cotidiano escolar descrevendo “seus aspectos negativos dizendo o que ‘não há nelas ou o que não corresponde ao modelo de análise adotado’.” (ALVES, 2003, p.p. 64 e 65)

Há também uma outra corrente que busca compreender o que acontece no cotidiano da escola, não somente na descrição de seus aspectos negativos, mas também na análise de seus aspectos positivos, como agem e no que pensam os sujeitos envolvidos neste lugar e como acontecem as suas relações.

Para Duran (2007, p. 117) “Falar de práticas, de criações e artes da escola e de outros lugares (...)” é:

Encontrar sentidos nas artes de fazer de professores e alunos e considerar a legitimidade dos saberes e valores que permeiam tais práticas subterrâneas do coletivo escolar, suas estratégias e táticas próprias – este o deslocamento de perspectiva presente em pesquisas do cotidiano que se ocupam das ‘artes de fazer’ dos praticantes, na busca da compreensão de suas regras próprias e de seu desenvolvimento.

Mas há ainda quem acredite nas dificuldades e até nas impossibilidades de analisar o cotidiano da escola. Um dos argumentos apontados pelos docentes que se filiam a essa visão, seria um possível referencial teórico incipiente dos alunos graduandos, o que supostamente poderia dificultar a sua análise do cotidiano escolar. Mas, se os estudantes, que ainda não lecionam, podem analisar práticas educativas de outros, já que são estimulados, tanto nas aulas de pesquisa como nas aulas de estágio, a assim procederem, por que uma estudante deste mesmo curso e que já leciona não seria capaz de também fazê-lo? Por que uma professora não poderia pesquisar a própria prática?

A ideia de que é necessário estar fora do contexto para que se possa pesquisar com maior eficácia revela uma visão de neutralidade na pesquisa onde o pesquisador deve permanecer com “uma postura distante” do campo pesquisado. Mas será que realmente somos sempre neutros nas pesquisas? Será que mesmo que não conheçamos o que vamos pesquisar já não temos ideias e preceitos a priori?

Para Santos (2000, p. 84):

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os preconceitos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber das nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos não-ditos do nosso discurso científico.

Isso quer dizer que a própria escolha de um tema de pesquisa e de investigação, bem como seus caminhos, implica também uma escolha pessoal que, conscientemente ou não, transportam nossos valores, crenças, preconceitos e conhecimentos. Além disso, “todo o conhecimento emancipatório é autoconhecimento” (SANTOS, 2000, p. 83), ou seja, ao pesquisar produzimos conhecimentos que, de alguma maneira, servem para que conheçamos melhor a nós mesmos e o mundo no qual vivemos: é se autoconhecer: “No paradigma emergente, o carácter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.” (ibidem, p. 84).

Talvez por isso o cotidiano acadêmico e o cotidiano da escola de educação básica encontrem tantas dificuldades em dialogar. Costumamos ouvir dos graduandos de pedagogia o sentimento de despreparo profissional para, ao sair da academia, entrar em sala de aula para lecionar. Professores e professoras que já estão trabalhando nas escolas encontram dificuldades de relacionar a teoria aprendida em sua formação com a sua prática em sala de aula. Como afirmam Esteban e Zaccur (2002, p. 17) “Os conhecimentos adquiridos, chamados teóricos, quando confrontados às exigências colocadas pela prática cotidiana se mostram insuficientes e, muitas vezes, inúteis.” Para as autoras (ibidem, p. 14) parece que:

Quem vive o cotidiano da escola não se reconhece no texto teórico, sentindo-se negado; quem teoriza precisa estar atento para não se abstrair da realidade da escola, exorcizando o que possa tumultuar a racionalidade do construto teórico elaborado.

Este fato nos revela uma concepção de formação e de pesquisa em educação no qual, segundo Pimenta (s/d, p. 02), John Dewey denominou currículo normativo em que “primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais.”

Esteban e Zaccur (2002, p. 17), assim como Dewey, criticam essa visão de formação de professores ainda dominante em que:

São dadas as disciplinas teóricas, inicialmente, que, por serem descontextualizadas, contribuem muito pouco para a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre as relações entre a prática pedagógica e o contexto social em sua totalidade, e assim são entendidas como a ‘base’ para a atividade docente. As disciplinas ligadas ao saber. Em um momento posterior, são apresentadas as disciplinas ligadas à prática, aquelas que indicam o como, as metodologias, que funcionam como ‘aplicação’ do que foi teoricamente apresentado. São as disciplinas relacionadas ao saber fazer. E, finalmente, o estágio, tradicionalmente colocado no final do curso, freqüentemente isolado das disciplinas, entendido como o momento de treinamento para a efetiva ação docente.

Nota-se que essa concepção de estágio, geralmente momento único em que se vivencia a prática, refere-se apenas ao treinamento para uma futura ação docente onde se supõe a aplicação dos conhecimentos adquiridos anteriormente durante a formação no qual raras vezes se constituem como um convite à reflexão dos estudantes. Além disso, o estágio é hegemonicamente um momento de observação da prática do outro onde pouco se experimenta o fazer da prática docente. Então,

O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. (PIMENTA, s/d, p. 02)

Talvez a grande dificuldade dos estudantes de um curso de formação de professores é lidar com um campo imaginário onde se estuda a teoria e como aplicá-la na prática em uma escola ideal de alunos ideais. Nesse movimento, onde primeiro se estuda a teoria e suas possíveis relações com a prática e, depois, ao final do curso, poder pensá-las através dos estágios, vai-se fragmentando o sentido do que aprendemos.

Ao escutar de uma professora de estágio supervisionado da graduação que eu teria dificuldades para analisar o meu próprio cotidiano docente tive a sensação de incapacidade e a de que o curso de Pedagogia em nada contribuiria para a minha formação profissional. Parecia que a universidade não estaria preparada para receber estudantes que já lecionam. Pois, afinal, primeiro se fala da teoria e depois da prática, segundo a lógica predominante de formação de professores. Foi sentir-me como mera “consumidora passiva do conhecimento produzido

pelos pesquisadores acadêmicos.” tal como questionam na segunda epígrafe deste capítulo Esteban e Zaccur (2002).

Durante a graduação, junto a esta professora, encontrei diferentes professores com diferentes posturas com relação a nós, alunos que já lecionavam. Professores que não sabiam e não se interessavam. Professores que sabiam da nossa existência, mas que não se interessavam em nossos saberes e continuavam a ensinar as matérias como manuais de instruções a serem seguidos. Professores que sabiam da nossa condição de professor e aluno – do-discentes como diria Freire (1996) – porque falávamos, questionávamos, porque nós nos interessávamos a dialogar. Mas também professores que sabiam da nossa condição de professor e aluno, que estavam atentos e que também buscavam as nossas falas, fazendo do cotidiano acadêmico um espaço de troca de experiências e de saberes.

Zeichner (1998, p.p. 01 e 02) discute sobre essa relação entre o cotidiano escolar e o cotidiano acadêmico afirmando que:

Hoje muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas. A maior parte dos professores não procura a pesquisa educacional para instruir e melhorar suas práticas. (...) Por outro lado, muitos acadêmicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la trivial, atórica e irrelevante para seus trabalhos.

Acredito que existem diferentes formas de produção de conhecimento e uma delas é o conhecimento produzido pelos professores nas escolas. Se, parafraseando Santos (2000), conhecer é se autoconhecer, acredito que buscar se autoconhecer é também uma forma de conhecer. E ao buscar esse autoconhecimento o professor produz outros tantos saberes.

Relacionar a pesquisa acadêmica com o que fazemos/experientiamos na prática docente não é um processo natural. Exige uma prática reflexiva, de questionamento, de procura. E as professoras das escolas devem considerar esse movimento de pesquisa para tornar o conhecimento científico relevante para nossas vidas nas escolas.

O conhecimento das professoras não se dá de maneira isolada do conhecimento acadêmico. O conhecimento que produzimos sobre o nosso cotidiano docente implica uma análise, consciente ou não, das teorias que aprendemos. E o conhecimento acadêmico não se dá sem o conhecimento das professoras, pois ou as teorias estão voltadas para nós e para o nosso trabalho ou estão analisando-nas.

Cunha e Prado (2007, p. 257) também dialogam sobre essa relação criticando a distinção entre “a pesquisa universitária designada como acadêmica, (...) pautada pelo modelo

científico, e a do professor (...) mais voltada para os aspectos de cunho prático e de caráter urgente, ligados ao dia-a-dia das escolas.”

Desta maneira, a ciência é vista “como conhecimento verdadeiro e distinto sobre o real.” (CUNHA e PRADO 2007, p. 257) e “Assim, a pesquisa é entendida como o momento de pensar: pensar para orientar o fazer dos outros.” (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p. 17)

Mas a ciência é apenas mais uma forma de conhecimento entre tantas outras. A ciência não é distinta do real pois encontra nele o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada: ao analisar a realidade e ao buscar possibilidades para a realidade a ciência encontra o seu objeto de estudo e pesquisa em que seus resultados retornam posteriormente à realidade no sentido de compreendê-la ou transformá-la. Assim a pesquisa não é apenas o pensar, mas também o experienciar (sempre que possível). Um pensar e um experienciar a realidade na qual estamos imersos ou na qual imaginamos ser para orientar não apenas o fazer do outro mas também o nosso próprio fazer.

Mas então, como enfrentar essa relação hegemonicamente ainda distante entre escola básica e universidade sendo parte constituinte de ambas instituições? Teria esta monografia menor relevância por ser uma pesquisa realizada por uma professora de educação infantil ou ela ganharia maior importância por ser feita por uma estudante da graduação dentro de uma universidade? “(...) o professor que não está na universidade e que está na escola pode desenvolver pesquisa considerada ‘legítima’?” (CUNHA e PRADO, 2007, p. 256) Pois:

A pesquisa do professor é tolerada somente como uma forma interessante e menos opressiva de desenvolvimento profissional do professor, mas poucos tomam conhecimento do que os professores produzem com suas pesquisas e reconhecem seus resultados como conhecimento educacional a ser analisado e discutido. (ZEICHNER, 1998, p. 08)

Desta forma me questiono, tal como Esteban e Zaccur (2002, p. 12): seria a professora da escola básica:

(...) apenas uma consumidora passiva do conhecimento produzido pelos pesquisadores acadêmicos? Não lhe deveria caber a parceria na construção da mudança que desejamos ver implantada no interior da escola? E se defendemos que ao seu aluno seja garantida a condição de produtor de conhecimento, não seria uma incoerência não garantir o mesmo estatuto à professora?

Acredito que nós, professoras da escola básica, não somos apenas consumidoras passivas do conhecimento acadêmico. Nós questionamos esses conhecimentos, buscamos relações com a nossa prática, produzimos conhecimentos a partir das teorias aprendidas, produzimos conhecimentos a partir da e para a prática.

Assim, como “uma forma de reação ao tecnicismo e à concepção de professores como meros executores de ordens” surge a proposta do professor-pesquisador e da prática reflexiva: “além de romper com a tradição de que o conhecimento só é produzido na Academia. Seu argumento principal é que os professores elaboram teorias que sustentam a sua prática e constroem práticas que embasam teorias.” (CUNHA e PRADO, 2007, p. 255)

Reconhecer nós, professoras da escola básica, como seres produtores de conhecimento é compreender o conceito de “do-discência” – docência-discência – de Freire (1996, p. 14) em que a professora também é aluna: “os professores se encontram, também eles, em processos de aprendizagem (...)”. (ALARCÃO, 2001, p. 04). Reconhecer as professoras como seres produtores de conhecimento é perceber que somos seres inacabados, como afirma Freire (ibidem, p. 23), que estamos em constante processo de aprendizagem, de produção de conhecimentos, que estamos em processo permanente de produção de nossa existência: é a nossa condição humana.

Então, como a sala de aula e o nosso cotidiano escolar enquanto professoras poderiam configurar-se como um *locus* de pesquisa da própria docente? Seria então a prática um processo totalmente distinguível da teoria? Seriam esses processos tão distintos a ponto de tornar impossível relacioná-los? Será impossível analisarmos as nossas práticas docentes, tal como afirmou a professora naquela fala citada na epígrafe?

Bruner (apud Prado e Soligo, s/d, p. 02) diz que:

Vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade – longe disso, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é tomar consciência do que fazemos facilmente de forma automática.

Como “peixe-professora”, tomando emprestada a ideia de Bruner, posso tomar consciência desse mar do cotidiano docente que apresenta tantas práticas “de forma automática”?

Esteban e Zaccur (2002, p.p. 20 e 21) nos fornecem pistas de como tomar consciência de nossa prática: “A teoria funciona como lentes que são postas diante de nossos olhos, nos ajudando a enxergar o que antes não éramos capazes. (...) A teoria é proposta como um instrumento que ajuda a olhar e apreender o real.”. Assim:

O olhar ocasional torna-se olhar intencional e mais apurado, porque enriquecido pela teoria. Os ouvidos desatentos afinam-se e passam a ouvir distinguindo a sutileza das falas, conversas, risos, silêncios, gritos; o que antes parecia apenas ruído torna-se

‘entonação cheia de sentido’ aos ouvidos da professora pesquisadora. (GARCIA, 1998, p. 23)

Se “todo o conhecimento emancipatório é autoconhecimento” (SANTOS, 2000, p. 83); se pesquisar é produzir conhecimentos que, de alguma maneira, servem para que conheçamos melhor a nós mesmos e o mundo no qual vivemos, a teoria é um recurso valioso para a compreensão da nossa prática. Ao conhecer as ideias de diferentes autores vamos nos autoconhecendo, vamos conhecendo a nossa própria prática pedagógica e assim produzindo as nossas próprias teorias, logo, as nossas próprias práticas.

Pimenta (s/d, p. 05) também compreende a importância da teoria afirmando que o seu papel “é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.”

No entanto, mesmo reconhecendo a relevância das teorias para as práticas escolares, ainda há resistências de pesquisadores sobre as professoras da escola básica que pesquisam. Negar a possibilidade de análise de nossas teorias e práticas docentes pelo argumento da dificuldade de se “enxergar o mar de histórias que vivemos” é talvez negar a nossa própria condição humana de agir e pensar sobre nossos pensamentos e atitudes, é não nos reconhecer como um ser inacabado como diz Freire. *Quem nunca agiu de maneira errada e após refletir sobre a situação buscou concertar o erro? Quem nunca pensou antes de tomar uma decisão e agir?*

É claro que quem está fora da situação enxerga de maneira diferente de quem a vive, mas o trabalho docente não é um trabalho individual, não é realizado de maneira isolada. A educação é (ou pelo menos deveria ser) feita de reflexões e práticas coletivas, de trocas de experiências, de busca e produção de teorias. Não apenas os pesquisadores e teóricos podem auxiliar a prática educativa, mas também outros colegas de profissão, a equipe gestora da escola, as orientadoras e pedagogas da equipe.

Desta forma penso que fazer uma pesquisa sobre a própria prática não é isolar-me em minha sala, num movimento de auto-referência, mas buscar outros sujeitos com os quais possa dialogar: dentro e fora da universidade.

“Você vai fazer uma pesquisa sobre seu trabalho na escola? Vai ser bem difícil!” disse uma professora da graduação. Mas difícil como? Difícil por quê? Difícil talvez se a pesquisa fosse feita no isolamento. Mas a pesquisa é feita através do diálogo e da troca de experiências com professores e alunos da graduação, com os professores da escola básica, com os alunos e seus familiares, com os autores e teóricos.

Para Cunha e Prado (2007, p. 259) o diálogo é condição fundamental para o trabalho docente: “Dialogar com autores e colegas, estabelecendo uma parceria que auxilie na fundamentação do próprio trabalho e em uma compreensão crítica de seu modo de produção. Diálogo constitutivo de si mesmo e do outro – seus colegas, alunos, professores acadêmicos, teóricos.”.

Desta maneira, para Garcia (1998, p. 21):

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz.

Desta forma nós, professoras, não somos tábulas rasas de saberes, olhando o cotidiano destituídas de conhecimentos. Por isso a pesquisa do próprio cotidiano é possível: através do estudo, da investigação, do diálogo que constitui a nossa relação docente com colegas, alunos, professores da universidade e diferentes autores e pesquisadores.

Segundo Perrenoud (1999, p. 07):

(...) uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária. Ela se apóia em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interativa (...) de análise do trabalho, de reflexão sobre sua qualidade, de avaliação do que se faz. A prática reflexiva até pode ser solitária, mas ela passa também pelos grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes, isto é, apóia-se sobre formações, oferecendo os instrumentos ou as bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e melhor compreender a si mesmo.

Mas se, questionando-se como Pimenta (s/d, p. 01), “A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem. Então, por que (...) ‘professor reflexivo’?”

A autora alerta, então, para a confusão entre “a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.” (ibidem, p. 01 e 02)

Perrenoud (1999, p. 06) também nos chama atenção para essa confusão comum na formação de professores entre:

“por um lado, a prática reflexiva espontânea de todo ser humano que enfrenta um obstáculo, um problema, uma decisão a tomar, um fracasso ou qualquer resistência do real ao seu pensamento ou a sua ação; por outro lado, prática reflexiva metódica e coletiva que os profissionais usam durante o tempo em que os objetivos postos não são atingidos.”

E o autor continua afirmando que:

Um sentimento de fracasso, de impotência, de desconforto, de sofrimento desencadeia uma reflexão espontânea para todo ser humano e também para o profissional. Mas esse último também reflete quando está bem, uma vez que haver-se com situações desconfortáveis não é seu único motor; sua reflexão é alimentada também pela vontade de fazer seu trabalho de modo mais eficaz e ao mesmo tempo o mais próximo possível de sua ética. (ibidem)

No entanto não é possível afirmar que apenas sendo profissional é possível refletir sobre as situações “confortáveis”. Também é da condição humana, independente de sua profissionalização, querer viver da melhor maneira possível refletindo tanto sobre os aspectos positivos quanto sobre os aspectos negativos do vivido, do experienciado ou do desejado. Mas compreendo também, na fala deste autor, uma crítica à concepção hegemônica de pesquisar o cotidiano escolar apenas em seus aspectos negativos. Parece que, para Perrenoud, um verdadeiro profissional que busca um trabalho de qualidade também discute e reflete quando está bem.

Agora, cabe ainda se questionar, tal como Cunha e Prado (2007, p. 257): Quando o/a professor/a reflete sobre o seu trabalho na escola está fazendo pesquisa? Para os autores (ibidem) reflexão e pesquisa são práticas distintas e complementares:

A reflexão não é necessariamente pesquisa e ocupa-se da totalidade, procurando levar em conta várias dimensões e perspectivas. A investigação exige um processo reflexivo “especial”, que demanda a delimitação de um problema, um foco determinado que possa ser estudado com mais profundidade. Segundo o autor, a reflexão é condição necessária para a pesquisa, que solicita ainda leitura, descrição do fenômeno educativo, certo distanciamento da ação e um tratamento interpretativo e analítico.

Este distanciamento referido na citação não significa neutralidade e também não significa a impossibilidade de se pesquisar a ação estando dentro da mesma, mas que para produzir pesquisa é necessário as leituras que já realizamos e a busca de outras para compreender o processo vivido. Distanciamento da ação não significa necessariamente um distanciamento físico, mas também temporal, por exemplo: após ocorrer uma situação de interesse de pesquisa durante uma aula; em casa, na faculdade ou em outros espaços, e em um outro momento, buscamos leituras e diálogos que nos auxiliam a compreender o ocorrido.

Essa confusão comum entre reflexão e pesquisa alertada por Pimenta e por Perrenoud é o que Paulo Freire (1996, p. 17) aponta e diferencia como curiosidade ingênua e curiosidade epistemológica: “O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.” Para o autor

(ibidem, p. 15): “Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica.”

E assim, através desse exercício de reflexão, da curiosidade epistemológica, da troca de saberes, da formação continuada e da pesquisa, cada uma de nós, sendo também professora, vai constituindo-se enquanto pesquisadora, ‘tomando consciência das práticas automáticas’ do cotidiano, pois como afirma Garcia (1998, p. 21):

Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática (...) Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina.

Desta forma, para Cunha e Prado (2007, p. 258), há uma:

(...) diferença entre um/a professor/a que produz conhecimentos e saberes e mantém uma postura interessada e um/a professor/a-pesquisador/a, é que o primeiro muitas vezes não sabe ou não quer manejar os instrumentos e sistematizar sua produção de forma que seu conhecimento possa ser reconhecido como pesquisa.

E é neste momento que ocorre o diálogo entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, onde teoria e prática dialogam entre si, existem para além de sua relação dicotômica, independente das relações de poder que as constituem: teoria e prática se completam para seu objetivo principal – o sucesso educativo.

Assim, “O/a professor/a reflete porque é característica da própria natureza humana; pesquisa se reconhece que isso é importante para seu desenvolvimento profissional e componente de sua docência ética.” (CUNHA e PRADO, 2007, p. 258).

E reconhecendo a importância da pesquisa, nós, enquanto professoras-pesquisadoras temos a prática como ponto de partida e como finalidade da teoria num movimento prática-teoria-prática centrado no questionamento:

A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe. (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p. 20)

Freire (1996, p. 29) também reconhece a possibilidade e a importância da pesquisa na prática docente e acredita que:

(...) o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Para o autor, (1996, p. 39) “é pensando criticamente a prática de ontem e de hoje que se pode melhorar a próxima prática.” E este é um dos eixos norteadores desta monografia. Ao pensar criticamente a minha prática cotidiana do-discente, vou produzindo conhecimentos e autoconhecimentos, como diria Santos (2000), mas vou também buscando melhorar as próximas práticas no movimento prática-teoria-prática, mas também no movimento teoria-prática-teoria onde a partir das leituras que realizo, a priori independente da prática, busco relacionar esses conhecimentos com a realidade na qual estou inserida e assim posso também produzir as minhas teorias.

Desta maneira,

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é (...) um princípio teórico-epistemológico (...) que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução. (GARCIA, 1998, p. 21)

A escola é um território em movimento, não um território estático, habitado por diferentes sujeitos que vivenciam ao mesmo tempo semelhantes e diferentes situações, que se produzem e se reproduzem no desenrolar do cotidiano escolar. Como então analisar a escola? “Trabalhando com um objeto em movimento, como não perdê-lo em categorias fixadas, que deixam fora da cena o fluxo processual no qual vão sendo produzidos?” (KASTRUP, 2008, p. 469).

Segundo Santos (2006, p.p. 97 e 98) o conhecimento científico moderno acredita que:

Não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das suas partes. Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade. As possíveis variações do movimento das partes não afectam o todo e são vistas como particularidades. (...) o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termo de referência para as demais. É por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária, conhecimento científico/conhecimento tradicional (...)

E geralmente quando pesquisamos a escola focamos as nossas atenções nas relações dicotômicas entre professor-aluno, teoria-prática, sucesso-fracasso escolar e esquecemo-nos do que há para além dessas relações dualistas e hierárquicas. Acreditamos, equivocadamente na maioria das vezes, que o que aconteceu em uma determinada situação em uma determinada sala de aula e que foi uma experiência considerada fracassada simboliza uma particularidade do todo, da escola, ou até do sistema educacional; e quando a experiência é considerada de sucesso ela é tomada em termo de referência para as demais.

Por isso todo conhecimento é parcial e contextualizado. Sarmiento (2007) ao falar sobre a infância em um de seus textos cita uma conhecida história contada por Walter Benjamin sobre um bêbado e a luz de um candeeiro. Tendo tal história como ponto de partida, Sarmiento faz uma comparação metafórica entre a referida luz e o estudo da infância. Ele diz que quando iluminamos um objeto para conhecê-lo melhor, também deixamos uma parte do mesmo às escuras, tornando-o invisível parcialmente. E assim é com todo estudo que realizamos: ao “iluminar” um objeto de estudo para conhecê-lo melhor deixamos uma parte do mesmo às escuras. E por isso o conhecimento é parcial: revela apenas uma parte do objeto, sujeito, situação pesquisados. E também é contextualizado pois referem-se a um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

A partir desta perspectiva, estudar a escola é compreender que não há apenas uma única lógica que governa o comportamento de toda a instituição e de todos os seus sujeitos. O estudo da escola não significa que ela seja uma particularidade, mas que também possa ser uma totalidade.

Deleuze e Guattari propõe um método de pesquisa da cartografia no qual segundo Kastrup (2008, p. 469) “cartografar é acompanhar um processo, e não representar um objeto”. Realizar uma pesquisa através do método da cartografia na escola a qual trabalho sendo pesquisadora e parte constitutiva do território pesquisado é perceber-me como um sujeito movente de um território movente: “o pesquisador é, ao mesmo tempo, técnico e praticante”. (LOURAU, 1993, p. 28) Cartografar o processo educativo em uma sala de aula não significa apenas descrever os objetos ou os sujeitos que o constituem mas bem como acompanhar o processo de constituição desse lugar, desses objetos, desses sujeitos e das suas relações.

Lourau (1993, p. 36) nos traz o conceito de implicação, a meu ver, fundamental para a pesquisa cartográfica na escola. Para o autor, “A análise das implicações (...) não consiste somente em analisar os outros, mas em analisar a si mesmo a todo momento, inclusive no momento da própria intervenção.” (ibidem) Portanto, cartografar a escola é acompanhar o(s)

processo(s) que a constitui, é analisar esse processo e os sujeitos envolvidos, é analisar a mim mesma.

Assim, a escola é um espaço de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos, mas também de troca de experiências e histórias:

Um conhecimento prazeroso, porque imbricado à sua experiência concreta; um conhecimento coletivo, porque nascido de uma prática comum; um conhecimento que não é reduzido à meras informações mecânicas (...); um conhecimento vivo, porque vinculado às histórias daqueles que o produzem.” (KRAMER, 1993, p. 61)

De acordo com Bondía (2001, p. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece.” Falar sobre minhas experiências como professora de educação infantil da escola pública é refletir e pensar sobre a minha realidade, é (re)(des)construir conhecimentos e um outro jeito de olhar e pensar o mundo, ou seja, a minha prática pedagógica.

Para Garcia (1998, p. 22) “A investigação da professora é decorrência de sua preocupação em melhor ensinar e sensibilidade para compreender seus alunos e alunas, em melhor identificar os fundamentos teórico-epistemológicos e ideológicos de sua prática”, ou seja, no movimento de reflexão, análise e pesquisa da professora-pesquisadora, ela busca conhecer a sua própria realidade e a si mesma:

Por manter um olhar investigativo para o seu trabalho no cotidiano da escola, sistematizar suas reflexões e dialogar com autores e pares, o/a professor/a assume a pesquisa como formação continuada e permanente e também como possibilidade de desenvolvimento profissional. (CUNHA e PRADO, 2007, p. 262)

E ainda, segundo Cunha e Prado (ibidem),

Apesar das limitações impostas pelas condições de trabalho vividas pelos/ as professores/as, (...) a pesquisa do/a professor/a representa uma possibilidade concreta de construção de novas práticas e que seu olhar investigativo, além de iluminar essas mesmas práticas, também questiona teorias e produz conhecimentos e saberes caros ao universo da escola e da academia.

Falar sobre a alfabetização e o letramento na educação infantil, refletindo sobre a minha própria prática pedagógica, compreendendo a importância da formação permanente da professora-pesquisadora, remete-me a Freire (1996, p. 29) quando ele diz que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço (...)

Desta maneira, esta monografia é uma pesquisa que:

(...) não sendo um fim em si mesma, pode ser a consequência de um fazer em que o indivíduo faz e coloca questões. Pesquisar pode se dar a partir de um questionamento, de uma pergunta, de uma ideia fixa, articuladora de um processo empírico-teórico de uma investigação. (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p. 14-15)

Perguntas e questionamentos que, parafraseando Perez e Sampaio (1998, p. 58), surgiram da reflexão sobre a prática, do estudo da teoria, do confronto teoria/prática. Perguntas e questionamentos que emergiram do diálogo, da troca de experiências, do confronto de saberes, que apontavam para a construção de novos conhecimentos.

Pois afinal, enquanto professora-pesquisadora, tal como afirma Freire: (1996, p. 23) “(...) minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”.

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Eu:

Por que a gente vem para a escola?

Letícia (3 anos):

Pra estudar... escrever com lápis, brincar, cantar música, fazer dever, desenhar...

Durante a hora da rodinha¹ em uma turma com crianças de 3 a 4 anos de idade falávamos sobre a escola. Conversávamos sobre os espaços existentes, o que havia nesses locais, quem nos trazia e como íamos para a escola. Em um dado momento questionei às crianças: *Por que a gente vem para a escola?*

Silêncio na turma. Os alunos olhavam para mim esperando que eu falasse mais alguma coisa. Talvez pela pouca idade, as crianças não haviam compreendido o que eu tinha perguntado. Pensei que ninguém fosse falar nada. De repente percebi uma aluna com uma expressão pensativa e que após alguns instantes exclamou: “Pra estudar!”. A Letícia foi a única criança que respondeu. Apreciando sua resposta, continuei: “E o que mais?”. “Escrever com lápis, brincar, cantar música, fazer dever, desenhar...” disse a aluna demonstrando entusiasmo em sua fala.

A resposta da Letícia de apenas 3 anos de idade me surpreendeu. Imediatamente anotei em uma folha a sua resposta. Percebi que a fala daquela criança trazia as atividades que eu realizava com a turma, a nossa rotina, o que ela aprendia e, mais, trazia pistas de uma das concepções de educação infantil presentes no pensamento e no imaginário social. Buscar entender que concepções seriam estas e porque são construídas, é minha intenção neste capítulo.

Letícia parece demonstrar com a sua fala que a educação infantil é um espaço de brincadeiras, do “brincar”, um espaço do lúdico, do “cantar música”, e um espaço de construção de conhecimentos, do “estudar”, “escrever com lápis”, “fazer dever” e “desenhar”.

Acredito como Sampaio (1993, p. 76) que a educação infantil deve ser um espaço de construção de conhecimento onde o aluno, ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem, é visto como sujeito. Acredito também como Garcia (1993, p. 19) que:

(...) a função da educação infantil não é apenas dar continuidade à aprendizagem da linguagem escrita, uma entre tantas linguagens, mas contribuir para que as crianças

¹ A hora da rodinha é um momento destinado a conversas, planejamento do dia, cantar músicas, observação do tempo, etc.

vivenciem as diferentes linguagens e usá-las para se expressar – a linguagem corporal, a linguagem musical, a linguagem plástica, a linguagem fotográfica, a linguagem do vídeo, a linguagem da mímica, a linguagem teatral e, por que não, a linguagem da informática.

No “escrever com lápis” da fala da Letícia podemos perceber que o processo ensino-aprendizado que experienciávamos permitia a continuidade da aprendizagem da linguagem escrita, como Sampaio afirma ser uma das funções da educação infantil. Mas também aprendíamos diferentes linguagens: a do brincar, a da música e a do desenho, e também outras não citadas.

No entanto, para mim, a função da educação infantil não é apenas proporcionar aprendizagens a partir do trabalho com diferentes linguagens. É preciso ir mais além.

Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, em seu artigo 29 a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral, da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI, (1998, vol. 1, p. 17) parece concordar com a LDB sobre a necessidade do desenvolvimento integral da criança ao afirmar que:

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos.

Mas será que há realmente esse consenso? O que pensam professores e pais de alunos sobre a finalidade da educação infantil? Como a resposta da Letícia, outras falas do cotidiano nos trazem pistas sobre concepções da educação infantil. Pais de alunos e professores ao revelarem o que pensam trazem implícita ou explicitamente o que acreditam ser a(s) função(ões) da educação infantil. Durante este capítulo trago algumas dessas falas que foram ouvidas por mim em diferentes situações do dia-a-dia e procuro traçar uma discussão sobre o assunto, evidenciando de que maneira essas visões relacionam-se com a rotina em creches e pré-escolas.

Oriento essa discussão a partir de questionamentos sobre o espaço da educação infantil. Seria ela:

- um espaço para cuidar e/ou educar?
- um espaço para formação de hábitos e atitudes?

- um espaço para brincar e socializar?
- um espaço para preparar para o ensino fundamental?
- um espaço para o desenvolvimento integral?

Afinal, que espaço é esse?

2.1 A educação infantil: um espaço para cuidar e/ou educar?

Pergunta da entrevista de anamnese²:

O que você espera da UMEI³?

Mãe de aluno:

Que promova um bom cuidar e educar.

No meio acadêmico, não faltam discussões a respeito da dicotomia educar-cuidar na educação infantil. Durante muito tempo (e ainda hoje) costumava-se associar o trabalho em creches e pré-escolas aos cuidados com as crianças pequenas. Associação devido a própria história das instituições de educação infantil que em seu surgimento foi marcado inicialmente pelas atividades ligadas ao cuidar. E esse é o primeiro ponto que gostaria de examinar, ainda que de maneira sucinta, sobre a educação das crianças de zero a seis anos.

Este ano realizamos na escola aonde leciono entrevistas de anamnese com os pais e responsáveis dos alunos no intuito de saber, entre outras coisas, o que eles esperam da escola na qual matricularam seus filhos. Como escrito na epígrafe, uma das mães respondeu que espera “um bom cuidar e educar” para seu filho. Mas, questiono-me, o que há no cuidar para além da relação entre educar-cuidar? E de que *educar* estamos falando?

Sobre o assunto, Kramer e Nunes (2007, p. 434) dizem que:

Dentre as conquistas e dificuldades encontradas, o tema do educar e cuidar aparece – com grandes contradições (...) Alguns relatos acentuam o fato de que a importância educativa passou a ser reconhecida; outros apontam que o professor se sente desvalorizado ao fazer tarefas relacionadas ao cuidar; nesses casos, o cuidar aparece separado do educar e a visão das responsáveis pela educação infantil (coordenadoras e diretoras) é que os professores acreditam que tais práticas desvalorizam o profissional; para outros, ainda, o cuidar e o educar caminham juntos. Vários profissionais falam da dificuldade do cuidar por questões práticas.

De fato, pelo que tenho experienciando este ano lecionando em uma escola de educação infantil de período integral, a maioria das professoras se queixam do intenso cansaço que ficam a partir dos cuidados de alimentação, higiene e descanso das crianças,

² A anamnese é uma ficha de entrevistas aos pais e responsáveis feitas pelas professoras das turmas para obter informações sobre a criança e a família.

³ Unidade Municipal de Educação Infantil.

queixam-se de que se sentem desvalorizadas, pois estudaram muito, passaram em concurso público e acabam desenvolvendo tarefas que em muitas redes de ensino é de responsabilidade de auxiliares de creches e não de educadoras (função que em muitos casos não é exigido sequer o ensino fundamental completo como escolaridade mínima), e há queixas também sobre a rotina da educação infantil em período integral que tem em torno de 90% do seu horário destinado a atividades relacionadas ao cuidar. Por exemplo, em uma turma dessa escola, a rotina é:

08:00 entrada
 08:15 lanche
 08:45 recreação no pátio
 09:45 atividade em sala
 10:30 almoço
 11:00 higiene
 11:30 descanso
 13:40 lanche
 14:00 banho
 15:00 atividade em sala
 15:30 jantar
 16:00 higiene e saída

As demais turmas seguem mais ou menos a mesma rotina mas com algumas alterações de horários. De certa forma também concordo com essas queixas. Podemos, a partir desse exemplo, concluir que das nove horas diárias de aula, as turmas possuem em média duas horas de atividades com objetivos claramente pedagógicos. Mas será que o cuidar não envolve o educar? De que maneira educamos enquanto cuidamos?

Sobre o cuidar, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI, (1998, vol. 1, p. 18):

Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto.

Nessa visão a criança parece ser uma *tabula rasa* que necessita estar sempre recebendo os cuidados dos adultos. Essas práticas minimizam o desenvolvimento da autonomia e da independência das crianças, “e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente.” (ibidem):

Para o RCNEI (ibidem) existem também concepções mais abrangentes nas quais:

(...) os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta.

A partir desta perspectiva, o cuidar está relacionado com o educar. Como vimos, a partir da fala da mãe de aluno que espera da escola que “Que promova um bom cuidar e educar” parece que não é mais possível dissociar a educação infantil dos cuidados e da educação das crianças:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. (RCNEI, vol. 1, 1998, p. 24)

Assim, compreendo as atividades do cuidar inter-relacionadas ao do educar. Enquanto cuidamos e oferecemos oportunidades às crianças de que elas próprias se cuidem autonomamente, que cuide do outro e do ambiente acredito que também estamos educando, contribuindo para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Mas a que educar estamos nos referindo? Seria a “interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta” na qual o RCNEI se referia? Seria “(...) o estudar... escrever com lápis, brincar, cantar música, fazer dever, desenhar...” da fala da Letícia na primeira epígrafe deste capítulo? Ou há algo para além desses aspectos?

2.2 A educação infantil: um espaço para formação de hábitos e atitudes?

Maria⁴ (Professora de educação infantil):

Ela (professora com dificuldades de trabalhar com uma turma de educação infantil) tem dificuldade porque não ensina hábito nenhum, não tem rotina.

Pergunta da entrevista de anamnese:

O que você espera da UMEI?

Mãe de aluno:

Ajudar no comportamento dela.

Para muitos educadores e teóricos a educação infantil é um espaço para formação de hábitos e atitudes. A fala da primeira epígrafe deste tópico é um exemplo dessa visão. A ouvi de uma professora, a Maria, durante uma conversa sobre uma colega da escola com “dificuldades” de trabalhar com uma turma de 4 anos de idade. Maria parece acreditar que o fato da professora não ensinar hábitos às crianças e não ter uma rotina era a causa das suas dificuldades.

⁴ Nome fictício

Essa fala parece revelar uma concepção de educação infantil na qual “diferente da escola, não tem ‘conteúdos’ a ensinar, não tem programa a cumprir, sua ação visa ao desenvolvimento de *habilidades e atitudes* favoráveis à aprendizagem.” (ESTEBAN, 1993, p. 23)

Muitos pais também esperam que a escola de educação infantil ajude no comportamento dos filhos, tal como dito por uma mãe de aluno na fala da segunda epígrafe. Nesta perspectiva, ensinar a criança a permanecer sentada, a escutar a professora, a não gritar, a não falar na hora que não deve, a não bater nos colegas, a não sair correndo e a fazer a fila do “trenzinho” sem empurrar e tropeçar são os ensinamentos esperados das professoras. Assim, “o papel da pré-escola é desenvolver hábitos, atitudes, habilidades e comportamentos necessários à sua vida escolar” (ESTEBAN, 1993, p. 23)

Nessa educação voltada para a formação de hábitos as aulas acontecem a partir da sequência de uma rotina inflexível onde a hora de brincar é hora de brincar e não de ler um livro, a hora de fazer o dever não é a hora de conversar, é hora de prestar atenção na professora e seguir o que ela orienta (ou até exige)...

Mas as aprendizagens de hábitos não possuem apenas um lado negativo. Ela também permite maior tranquilidade às professoras durante suas aulas: aprender o hábito de fazer o “trenzinho” contribui para que a criança não corra e acabe não se machucando, aprender o hábito de ouvir é de grande importância não apenas para a vida escolar das crianças que sempre terão que ouvir suas professoras, mas também saber ouvir o próximo é uma tarefa importante para vida cotidiana e que não é fácil, etc.

Acredito que o que vai determinar o lado positivo ou negativo das atividades que envolvam a aprendizagem de hábitos e atitudes é a forma como você encara o ensinamento desses hábitos: é preciso que os objetivos sejam claros. Mas a educação infantil não é apenas um espaço para a aprendizagem dos hábitos.

2.3 A educação infantil: um espaço para brincar e socializar?

Mãe de aluno:

Minha filha só vem aqui (para a escola de educação infantil) para brincar. Se é pra brincar ela brinca em casa!

Pergunta da entrevista de anamnese:

O que você espera da UMEI?

Mãe de aluno:

Um bom desenvolvimento dele, um bom ambiente escolar, se socialize, se ambientar.

Passando pelo corredor para beber água ouvi de uma mãe de aluna da educação infantil, aparentemente nervosa – por alguma razão desconhecida por mim –, a fala da primeira epígrafe deste tópico que revela uma opinião sobre o que a escola ensinava a sua filha. Para essa mãe sua filha não aprendia nada e apenas brincava na escola. Ela acabou cancelando a matrícula da sua filha. Essa é uma outra concepção recorrente da educação infantil na qual “na pré-escola, ‘se aprende brincando’... ou apenas se brinca.” (ESTEBAN, 1993, p. 23)

A segunda fala é a de uma mãe de aluno da educação infantil em resposta a uma entrevista de anamnese realizada por uma outra professora da escola onde trabalho. Ela espera que a escola proporcione um bom desenvolvimento do seu filho e que ele se ambiente e se socialize na escola.

Se de um lado encontramos professoras que a partir desta concepção acredita que seus alunos aprendem e se desenvolvem a partir das brincadeiras e das interações e socializações que estas permitem; de outro há professoras que buscam ensinar seus alunos de maneira lúdica, a partir de jogos e brincadeiras. Será que no brincar as crianças não constroem aprendizagens? Será que é apenas brincando que a criança aprende?

Para Secchi e Almeida (s/d, p. 3):

as atividades que privilegiam o brincar constituem possibilidades reais para as crianças interpretar e compreender o mundo adulto. Nas brincadeiras, a criança desenvolve sua capacidade imaginativa, que se constitui em função interpretativa e compreensiva da realidade.

Desta maneira, é por meio das brincadeiras que as crianças procuram ler e interpretar o mundo em que vivem, que interagem com os objetos e sujeitos envolvidos em sua brincadeira e em sua imaginação. Além disso, para as autoras,

a interação é um fator preponderante na relação desenvolvimento/aprendizagem, pois é através de suas inter-relações com os outros que a criança se desenvolve cultural e individualmente. Assim, por ser um ser social, a criança necessita do outro para seu desenvolvimento e aprendizagem. (SECCHI e ALMEIDA, s/d, p. 8)

Por isso, a brincadeira e a interação, ou socialização, são atividades de grande importância na educação infantil. Mas não basta apenas oferecer brincadeiras dirigidas onde a criança precisa responder e agir de acordo com o que a professora espera, para que aprenda determinados conteúdos ou até comportamentos, mas é preciso que a criança interaja com autonomia, expressando seus pensamentos e opiniões, criando e transformando brincadeiras,

se escrevendo no mundo, com o mundo e para o mundo. Mas a educação infantil é um espaço apenas para brincadeiras e interações?

2.4 A educação infantil: um espaço para preparar para o ensino fundamental?

Professora da educação infantil:

Eu acho que a educação infantil é uma preparação para a alfabetização. Ela é uma base.

Pergunta da entrevista de anamnese:

O que você espera da UMEI?

Mãe de aluno:

Estudo, sabedoria, que não seja analfabeto, aprender a ler e a escrever.

A primeira fala foi ouvida de uma professora de educação infantil ao ser perguntada por mim durante uma entrevista para um trabalho da faculdade sobre qual a função da educação infantil. Ela acredita que esta etapa da educação deve preparar a criança para o ensino fundamental. A partir desta perspectiva, ou a educação infantil prepara a partir de atividades que desenvolvam habilidades para que no futuro a criança aprenda a ler e escrever ou ela já ensina seus alunos a leitura e a escrita, tal como espera a mãe de aluno citada na segunda epígrafe.

Acredito que a maioria das escolas brasileiras para as crianças menores de seis anos realizam atividades de leitura e escrita a partir de uma concepção mais tradicional de alfabetização: aprender as vogais minúsculas e depois as maiúsculas e os encontros vocálicos, em seguida aprender as consoantes e dificilmente, formar palavras, a não ser a escrita do próprio nome. Além dos exercícios de habilidades de coordenação motora, lateralidade, percepção sensorial, etc – consideradas fundamentais para a maturação do indivíduo para então ser alfabetizado no ensino fundamental. Assim, primeiro a criança se desenvolve para depois aprender.

Nessa concepção de educação infantil preparatória para o ensino fundamental “ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.” (VIGOTSKI apud SECCHI e ALMEIDA, s/d, p.p. 07 e 08)

Há também outras abordagens a respeito do processo de alfabetização na educação infantil, que será discutido mais a frente no Capítulo III. Mas o que questiono-me aqui é sobre

a visão de que a educação infantil prepare o aluno para a vida escolar futura. É inegável que essa etapa de ensino traga inúmeras contribuições para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, mas é preciso compreender que o ensino não pode ser voltado apenas para o futuro, pois a criança vive o hoje, o agora, logo o processo ensino-aprendizagem deve trazer também contribuições para a vida da criança no presente.

Não basta saber hoje cobrir pontilhados para formar a vogal *a* se a criança não compreende que esta marca gráfica é uma letra, que compõe um sistema alfabético e que aprender a leitura e a escrita da mesma tem uma importante função social: a comunicação. É preciso uma educação que faça sentido para criança tanto para o presente quanto para o futuro. Mas ainda parece haver uma outra visão de educação infantil, discutida a seguir.

2.5 A educação infantil: um espaço para o desenvolvimento integral?

Pergunta da entrevista de anamnese:

O que você espera da UMEI?

Mãe de aluno:

O desenvolvimento integral dela para quando for pra próxima escola esteja bem esperta.

Talvez a concepção da educação infantil como um espaço de desenvolvimento integral das crianças surja como uma crítica a ênfase dada a preparação para o ensino fundamental em sua concepção como etapa preparatória para a vida escolar. Inúmeras atividades relacionadas ao aprendizado da linguagem escrita permeiam as instituições de educação infantil, mas a criança não é apenas um sujeito que necessita alfabetizar-se, como diz a LDB 9.394/96 é preciso “o desenvolvimento integral, da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Acredito que a educação escolar não promova isoladamente o desenvolvimento integral da criança, mas pode trazer contribuições para a mesma. Mas de que maneira podemos fazer essas contribuições? Que atividades podemos desenvolver com as crianças com esse objetivo?

Segundo Garcia (1993, p.p. 18 e 19):

O discurso da educação infantil escolar, como a curvatura da vara, oscila de uma escola ‘desinteressada’, em que as crianças devem ‘desenvolver-se integralmente’, sem jamais ser explicado o que, efetivamente, significa desenvolvimento integral em quatro horas na escola; a uma escola ‘preparatória’, referida apenas à aprendizagem da leitura e da escrita. ... Na primeira, as crianças ficam (...) desenhando, pintando, recortando, cantando, brincando, sem que qualquer das atividades se articule com as demais. São atividades soltas que, magicamente, levariam ao desenvolvimento

integral. (...) Na segunda, as crianças são preparadas, algumas com exercícios psicomotores, outras com exercícios para passar da fase pré-silábica até chegar à alfabética. Quando adquirem a prontidão, seja por um caminho, seja por outro... começa, num caso, ou continua, no outro... a alfabetização.”

É uma importante crítica que Garcia faz a educação infantil. Atividades sem objetivos, ou com objetivos que não são claros nem para os alunos nem para as próprias professoras são desenvolvidas cotidianamente nas escolas com a intenção principal de desenvolver a criança integralmente. Primeiro cantamos porque cantar é uma maneira lúdica de aprender a cultura popular musical, depois desenhamos porque é preciso que o aluno desenvolva sua criatividade. Em seguida, pintamos um desenho pronto, porque é preciso ter noção de limites espaciais e brincamos, pois é brincando que aprendemos e interagimos com o outro. E assim as crianças desenvolvem-se integralmente, realizando inúmeras tarefas com objetivos isolados, fragmentados e específicos. Mas, será que são esses os objetivos e os sentidos dessas atividades?

A pedagogia de projetos é uma alternativa que vem sendo cada vez mais recorrente para desfragmentar as atividades educativas nas escolas. A meu ver, integrar conhecimentos, assuntos e atividades com objetivos claros e que façam sentido para as crianças é um importante recurso para conseguir (ou pelo menos tentar) contribuir com o desenvolvimento integral das crianças.

Outra alternativa, discutida no RCNEI (1998, vol. I) é a *Sequência de Atividades* que:

São planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São seqüenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições. Estas seqüências derivam de um conteúdo retirado de um dos eixos a serem trabalhados e estão necessariamente dentro de um contexto específico. (p. 56)

O documento deixa mais claro o que é a *Sequência de Atividades* ao exemplificar:

Por exemplo: se o objetivo é fazer com que as crianças avancem em relação à representação da figura humana por meio do desenho, pode-se planejar várias etapas de trabalho para ajudá-las a reelaborar e enriquecer seus conhecimentos prévios sobre esse assunto, como observação de pessoas, de desenhos ou pinturas de artistas e de fotografias; atividades de representação a partir destas observações; atividades de representação a partir de interferências previamente planejadas pelo educador etc.

Desta maneira a Sequência de Atividades permite integrar de maneira mais objetiva as atividades desenvolvidas a partir de um tema mais específico, constituindo ou não parte de um projeto de trabalho.

2.6 Mas afinal, educação infantil: que espaço é esse?

Pergunta da entrevista de anamnese:

“O que você espera da UMEI?”

Mãe de aluno:

“Que atenda as necessidades dele, cognitivo e social, se expressar, saber se socializar.”

A fala dessa mãe assemelha-se com a finalidade de desenvolvimento integral da educação infantil referida pela LDB 9.394/96 em seu artigo 29. Talvez ela, dentre as anamneses analisadas, tenha sido a única mãe que tenha conseguido melhor se expressar sobre o que espera da escola de educação infantil para seu filho. Mas como desenvolver o cognitivo, o social, a comunicação e a expressão da criança? Com atividades que visem o comportamento, a brincadeira, a interação, ou atividades preparatórias para a vida escolar?

As concepções de educação infantil aqui apontadas demonstram diferentes visões sobre qual ou quais a(s) finalidade(s) desta etapa de ensino. Muitas dessas concepções até se mesclam nas teorias e nas práticas de vários professores. Assim aparece um paradoxo sobre a educação infantil em que, segundo Esteban (1993, p. 29):

Na pré-escola há espaço para brincadeiras, mas é preciso ensinar a ordem; há espaço para o canto, mas é preciso ensinar o silêncio; há valorização do lúdico, mas deve ficar bastante claro que as brincadeiras possuem objetivos sérios; há tentativa de trabalho criativo, mas este não deve atrapalhar futuramente a cópia e a reprodução; há preocupação com o desenvolvimento das crianças em sua multiplicidade, mas é necessário que este múltiplo seja fragmentado, individualizado e reduzido ao que cabe no modelo aceito. ...

A autora com este trecho faz uma crítica que aparenta ser negativa, mas aqui de modo diferente, me indago: afinal a vida não é isso? saber brincar e colocar em ordem, cantar e silenciar, criar mas também copiar e reproduzir e quantas vezes temos que nos “enquadrar ao modelo aceito”?!

Por isso, acredito que a educação infantil seja um espaço da brincadeira e da ordem, do canto e do silêncio, da fala e da escuta, do lúdico e da seriedade, da criatividade e da reprodução, do individual e do coletivo, da emoção e da razão, pois é essa a complexidade da vida e do mundo, portanto são essas as aprendizagens que devemos buscar oportunizar aos pequenos. E talvez esse seja o ponto de partida para o tão almejado desenvolvimento integral das crianças: considerá-las como sujeitos complexos em um mundo complexo, que buscam ler, interpretar e escrever do/com/para o mundo.

A respeito das atividades direcionadas para o desenvolvimento integral dos alunos, o RCNEI (1998, p. 13) afirma que:

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Desta maneira, concordo com a finalidade de desenvolvimento integral apontadas pelos documentos oficiais na medida em que ela se concretize em atividades reais e objetivas para esse fim. E para mim a educação infantil é também espaço de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos, do educar e do cuidar a partir de atividades que oportunizam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças tanto para a aquisição de hábitos e atitudes que a meu ver são sim necessárias; quanto para a interação e para a brincadeira, de valor fundamental para as leituras, interpretações e escritas das crianças do/com/para o mundo; quanto para atividades de leitura e escrita que contribuem efetivamente para o processo de alfabetização das crianças; mas não apenas a linguagem escrita, mas também, as diferentes linguagens: musical, plástica, cinematográfica, gestual, da informática, da matemática, científica, histórica, geográfica, etc. E desta maneira as instituições de educação infantil não desenvolvem a criança, mas contribuem para o processo de formação constante desses sujeitos.

Assim, como analisado na fala da Letícia na epígrafe deste capítulo, a educação infantil é um espaço do “brincar”, das brincadeiras, do “cantar música” um espaço do lúdico e da linguagem musical e gestual, um espaço de construção de conhecimentos do “estudar”, “escrever com lápis”, “fazer dever” e “desenhar” e das linguagens escrita, plástica, pictórica, matemática, científica, etc.

CAPÍTULO 3

ALFABETIZAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Alfabetizar(-se): que processo é esse?

Professora da educação básica da escola pública:

Eu tenho 24 anos de carreira e nunca peguei uma turma de Alfa porque eu não sei alfabetizar, não gosto de alfabetizar. Acho que tem que ter dom.

Diretora adjunta de uma Escola Municipal:

Aqui as professoras preferem não pegar a turma de Alfa. Elas têm medo de ficarem taxadas como incapazes, porque a maioria dos alunos não se alfabetizam na alfa. Então, preferem pegar outras turmas.

Constantemente tenho ouvido de professoras e estudantes da graduação de Pedagogia falas que demonstram receio em trabalhar com turmas de alfabetização. As falas que compõem a epígrafe deste capítulo foram ouvidas por mim durante conversas informais na saída da escola e na volta para casa com colegas de profissão. Elas mostram que alfabetizar é encarada como uma atividade difícil e indesejada por boa parte das professoras. Elas preferem turmas que já saibam ler e escrever ou turmas onde não seja preciso o compromisso do ensino da leitura e da escrita, como ocorre nas classes de educação infantil.

Muitas são as razões apontadas por diferentes professoras para não lecionarem em turmas cuja tônica será a alfabetização. Nas respostas acima encontramos pistas sobre o que se pensa, em geral, sobre a recusa a essa atividade: as professoras não sentem que saberiam alfabetizar; outras parecem não gostar; outras ainda apontam a grande responsabilidade que é ter que ensinar alunos a lerem e a escreverem até o final do período letivo, ou seja, terem que alfabetizar em apenas um ano escolar. Mas será que alfabetizamos nossos alunos em apenas um ano? Será que há uma receita para alfabetizar? Apenas gostar seria o suficiente?

Na fala dessas professoras estão implícitas concepções de formação e de ensino: ou a nossa formação nos ensina a alfabetizar “corretamente” através de algum(ns) modelo(s) pré-determinado(s) ou não nos sentimos preparados para lecionar em turmas de alfabetização. Então, quando nos deparamos dentro da escola, aplicamos os métodos existentes e esperamos ensinar nossos alunos a ler e a escrever em um único ano: o período letivo da classe de alfabetização. Há escolas que até garantem que os alunos aprendem a ler e a escrever em seis

ou sete meses sendo os demais meses do ano para revisão. Assim, se o aluno não aprende, seria por causa da professora que não saberia ensinar ou por responsabilidade do aluno, que não saberia aprender.

As consequências dessa visão são catastróficas: se uma criança não aprende a ler e a escrever na alfabetização e passa para as séries seguintes, as professoras das séries posteriores culpabilizam ou a professora da alfabetização ou o próprio aluno pela sua *ainda* não aprendizagem. Então, tiram a responsabilidade de si para continuar o processo de alfabetização, deixando muitas vezes o aluno sem aprender: primeiro porque não é responsabilidade delas alfabetizarem nas séries seguintes; segundo porque o restante da turma não pode se atrasar e a professora tem que cumprir os conteúdos programáticos.

Essas consequências não atingem apenas o ensino fundamental, mas também a educação infantil: “Quando (...) decide-se que só no primário deve-se ensinar a ler e a escrever, vemos as salas da pré-escola sofrerem um meticuloso processo de limpeza, até que delas desapareçam quaisquer traços de língua escrita. (...)” (FERREIRO, 2001, p.p. 96 e 97) E de forma contrária, quando decide-se iniciar a alfabetização dos alunos na educação infantil:

(...) vemos a sala de aula da pré-escola, assemelhar-se notavelmente à do primeiro ano primário, e a prática docente passa a seguir o modelo das mais tradicionais práticas do primário: exercício de controle motriz e discriminação perceptiva, reconhecimento e cópia de letras (...) e nenhum uso funcional da língua escrita. (ibidem)

Nesta visão, “A preparação para a escola é tida como finalidade primeira da pré-escola. (...) o trabalho realizado tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras necessárias ao ‘momento’ da alfabetização.” (SAMPAIO, 1993, p. 54)

Talvez essa crença na alfabetização como um momento estanque na vida escolar dos educandos seja uma das principais razões ligadas ao fracasso escolar. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita fica restrito apenas àquele período letivo e, prosseguindo sua vida escolar, o aluno vai aprimorando essa aprendizagem conhecendo regras de ortografia e de gramática.

Mas será que isso é alfabetizar? Aprender o alfabeto, a compor sílabas em seguida palavras e depois aprender ortografia e gramática? Quanto tempo um indivíduo leva para ser alfabetizado? Há um momento certo para iniciar a alfabetização dos nossos alunos?

Durante o Curso Normal, nas disciplinas ligadas a alfabetização, aprendíamos que não há uma receita para alfabetizar os alunos, mas caminhos a serem seguidos: os métodos.

Aprendíamos sobre os diferentes métodos de alfabetização, analíticos e sintéticos, mas pouco refletíamos sobre suas vantagens, desvantagens e possibilidades de aplicação.

Durante os meus estágios, que deviam ocorrer obrigatoriamente na mesma instituição em que cursávamos o Curso Normal, eu vivenciei e experimentei o método que era chamado de misto, mas que, no entanto, era fortemente marcado pelo método da palavração. Ao concluir o ensino médio, alfabetizar para mim era, então, ensinar as palavras-chaves, decompô-las em sílabas e realizar exercícios de escrita através de ditados e cópias de letras, sílabas e palavras de maneira isolada, mas contextualizadas com as cartilhas; e as atividades de leitura com as cartilhas e exercícios escritos no caderno e folhas xerocadas.

Ao entrar na graduação e estudar as disciplinas Alfabetização III e IV passei a compreender que alfabetizar não é seguir rigidamente a cartilha e ensinar as letras, sílabas ou fonemas de forma descontextualizada e “soltas no ar”. Passei a entender a alfabetização como um processo em que os alunos formulam hipóteses sobre o sistema de escrita.

Lecionei durante três meses em uma turma de 2º ano do ensino fundamental em uma Escola Municipal da Prefeitura de São Gonçalo. Encontrei uma turma com 90% de alunos repetentes e que não sabiam ler nem escrever. Eram alunos entre 7 e 12 anos de idade que compunham uma turma em que eu era a quinta professora a lecionar em apenas 2 meses de aula. Os alunos apresentavam um comportamento indisciplinado. Eu buscava inúmeras alternativas para conquistá-los e fazê-los interessar-se pelas aulas.

Mas eu estava experienciando um conflito: na mesma época em que comecei a lecionar para esta turma estava começando a cursar a disciplina de Alfabetização III na faculdade. As minhas aulas eram “tradicionais” tal como aprendi durante o Curso Normal. Por outro lado, também compreendia que haviam outros caminhos que poderiam ser alternativas para um melhor processo ensino-aprendizagem. Percebi que eu não compreendia de fato a psicogênese da língua escrita de Ferreiro, não valorizava os conhecimentos dos meus alunos, passava inúmeros deveres no quadro...

Eu sabia que o “cuspe e giz” não lhes ensinava nada, mas era quando eu conseguia que na maior parte do dia os alunos ficassem sem brigar uns com os outros, pois a violência na escola e na comunidade era frequente. De certa forma preferia continuar no ensino tradicional porque era quando eu tinha “maior controle sobre a turma”.

Em apenas três meses não pude avaliar com precisão os resultados das minhas aulas. Hoje, sei que se eu lecionasse para uma outra turma de 2º ano, ou uma turma de Alfabetização, não seria da mesma forma. O estudo, a pesquisa, o diálogo com outros

professores (des),(re)construíram e (des),(re)constroem meus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao sair da Prefeitura de São Gonçalo e passar a lecionar em uma turma de educação infantil na Prefeitura de Niterói o processo de alfabetização ainda me instigava: a dúvida que antes era apenas de “Como continuar o processo de alfabetização em séries posteriores ao 1º ano?” agora era também “Como iniciar o processo de alfabetização antes do 1º ano, em turmas de educação infantil?”

Com o tempo, comecei a compreender a complexidade de alfabetizar, comecei a compreender as falas das minhas colegas de profissão: “(...) nunca peguei uma turma de Alfa porque eu não sei alfabetizar, não gosto de alfabetizar.”, “(...) as professoras preferem não pegar a turma de Alfa. Elas têm medo de ficarem taxadas como incapazes, porque a maioria dos alunos não se alfabetizam na alfa.”

De fato, ainda não tive a oportunidade de lecionar em uma turma de alfabetização, mas compreendo a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo na qual eu, enquanto professora, tenho um importante papel independente da série na qual estou lecionando. Acredito que ser professora de educação infantil, ensino fundamental ou médio, é ser professora alfabetizadora, pois contribuimos em todos os segmentos de ensino para o processo de alfabetização de nossos alunos. Mas o que é alfabetizar?

3.2 A Alfabetização e/ou o Letramento?: A leitura do mundo, a leitura das palavras – a escrita do/com/para⁵ o mundo, a escrita das palavras.

Segundo Kramer e Abramovay (1985, p.p. 104-106) a alfabetização não é “um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo em construção.” Processo que, ao contrário do que hegemonicamente se acredita, não se inicia na escola. Para Perez (1992, p. 66):

A alfabetização é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa, de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida a fora. Este processo

⁵ Faço a escolha por esta escrita por acreditar que não apenas realizamos escritas do mundo, no sentido de descrever e/ou interpretá-lo. Também escrevemos com o mundo, em um processo de formação de si e de formação de mundo – na escrita da nossa história e da história do mundo. E escrevemos para o mundo, pois toda escrita possui um destinatário.

continua apesar da escola, fora da escola, paralelamente à escola. A criança vai construindo conhecimentos sobre o mundo em que vive. Nesse processo de construção está inserida a escrita, como um objeto cultural socialmente construído.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. v) a alfabetização “inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos.” Para as autoras “nenhuma criança entra na escola regular sem nada saber sobre a escrita” (ibidem, p. viii)

Desta forma, a alfabetização não é um momento estanque que ocorre em um determinado período da vida escolar do educando, ela é um processo que acontece antes, durante e depois da vida escolar. Percebo essa ideia tal como quando, em 2008, no primeiro dia de aula em uma turma com crianças de 3 a 4 anos de idade, uma aluna veio me mostrar o dvd do *Ratatuile* que ela tinha ganho no dia anterior e me apontou com o dedo a letra R afirmando: “Olha tia, o meu nome (Maria Júlia) tem o R de *Ratatuile*.” Na sua fala ela demonstrava pistas sobre os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, que ocorreu antes de ela entrar na escola.

Segundo o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem, o Pró-letramento, (2007, p. 10) o conceito de alfabetização tem sido historicamente ligado a “tecnologia da escrita”, ou seja, o sistema alfabético de escrita: “o que, em linha gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em ‘sons’, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.” E continua:

Progressivamente, o termo passou a designar (...) também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. É diante dessas novas exigências que surge uma nova adjetivação para o termo – *alfabetização funcional* – criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais e, posteriormente, a palavra **letramento**. (ibidem)

Distinguir alfabetização e letramento parece ter por objetivo chamar a atenção dos pesquisadores e profissionais da educação para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem que, ao ensinar a leitura e a escrita, alfabetiza enfocando a (de)codificação de letras, sons, sílabas, palavras e textos de forma mecanizada e dissociada da realidade dos educandos.

No entanto, alguns pesquisadores preferem continuar a utilizar o termo alfabetização para designar tanto a (de)codificação do sistema alfabético quanto a compreensão e o uso social do mesmo.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. v) a aprendizagem da leitura é “entendida como o questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita” Segundo Rechineli (et al., s/d, p.2), para Ferreiro:

a apropriação da leitura e escrita é um único e indissociável processo de aprendizagem incluindo a compreensão do sistema e sua possibilidade de uso. Desta forma, ela não separa a alfabetização do letramento: enfatiza que o letramento e a alfabetização são processos associados de aprendizagem que levam o indivíduo a compreender e apropriar-se da leitura, simultaneamente. Rejeita assim, a distinção entre os dois termos e não aceita um período prévio de decodificação àquele em que se passa a perceber a função social do texto.

Já para Soares (2004) aprender a ler e a escrever é um processo diferente de aprender os usos sociais da linguagem: *alfabetização* é a “aquisição do sistema convencional de escrita” e *letramento* é o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita.

Melo (s/d, p. 01) concorda com Soares quando afirma que alfabetizar é ensinar a codificar e decodificar a língua escrita enquanto “o letramento é o uso que se faz da língua escrita com toda sua riqueza e complexidade, em práticas sociais de leitura e escrita.”

Kleiman (apud Soares, 2002, p. 144) declara entender letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”. E para Tfouni (apud Soares, ibidem) “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Assim, a alfabetização fica parecendo ser o “o quê” e o letramento o “como” e o “por quê” da leitura e da escrita. Pode parecer também que o processo de alfabetização fica “fragmentado”, e até dicotomizado, quando o distinguimos de letramento. Mas para Soares (2004, p. 13) alfabetização e letramento:

(...) são processos (...) indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (...)

Talvez essa diferenciação ocorra porque o processo ensino-aprendizagem da maioria das escolas brasileiras de fato não operam com um conceito mais amplo de alfabetização, tal como acredita Ferreiro e Teberosky. O ensino continua baseado em leituras e escritas descontextualizadas, de pouco ou nenhum sentido social, de pouco ou nenhum sentido na vida

dos educandos. Ler e escrever parece consistir, nesses casos, em aprendizagens mecânicas e repetitivas.

Mas, se operamos com um conceito mais amplo de alfabetização, encontramos situações em que indivíduos que não saibam interpretar leituras e escrever em diferentes situações sociais, apesar de conhecerem o sistema alfabético de escrita. Seriam esses indivíduos não-alfabetizados, analfabetos? Por isso Soares (apud MELO, s/d, p. 01) acredita que:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.

E Melo (s/d, p. 01) complementa:

(...) alguém pode ser considerado letrado mesmo que não seja alfabetizado, na medida em que ao participar de contextos de letramento utiliza estratégias orais dos conhecimentos construídos sobre a língua que se escreve. Ou seja, mesmo sem saber ler e escrever conhece a estrutura da língua escrita.

Para mim essa perspectiva considerada por Soares e Melo é importante para o trabalho com a língua escrita, pois os alunos podem *ainda* não dominar totalmente o sistema convencional de escrita, mas podem compreender e identificar os usos desse sistema em atividades e práticas sociais de leitura e escrita.

Um exemplo ocorreu com uma turma de crianças de 2 a 3 anos na qual lecionei no segundo semestre de 2009. Todos os dias enviávamos na agenda um bilhete de rotina informando sobre a alimentação, higiene e outras observações diárias sobre cada criança. Um dia enquanto preenchia o bilhete a Dandara me perguntou:

- *Tia, o que você está fazendo?*
- *Estou escrevendo.*
- *Escrevendo o quê?*
- *Um bilhete para sua mãe. Vou ler para você.*

Peguei a agenda dela. Expliquei que naquele bilhete eu tinha que dizer se ela tinha se alimentado. E perguntei:

- *Você almoçou hoje bem, mais ou menos ou mal?*
- *Eu comi tudo.*
- *Então vou marcar que você almoçou bem.*

Na hora da saída a Dandara se recusou a guardar a agenda na mochila. Argumentei que poderia molhar ou rasgar a agenda. Ela insistiu. Respeitei a opinião dela dizendo que era para ter cuidado. Quando a mãe dela chegou, ela correu para a mãe abrindo a agenda e dizendo “*Olha mãe o que tá escrito, eu comi tudo hoje.*”

Até o momento da leitura do texto de Melo (s/d) eu não havia me dado conta de que apesar de *ainda* não dominar totalmente o sistema convencional de escrita os alunos podem compreender e identificar os usos sociais desse sistema. A Dandara, apesar de ter apenas dois anos de idade e ainda não ler as palavras escritas do bilhete, foi capaz de identificar o seu uso social: transmitir um recado para a sua mãe.

Seria então essa aluna uma pessoa não-alfabetizada? Uma pessoa “não-alfabetizada-letrada”? Prefiro dizer que a Dandara está em processo de alfabetização. Pode parecer que haja uma confusão e até uma contradição na escrita deste capítulo quando trago argumentos e citações contra e a favor, tanto da diferenciação de alfabetização e letramento quanto do uso de um conceito mais amplo de alfabetizar. Mas refletir apenas sobre um ou outro é operar com uma dicotomia, e para mim é preciso ir além das relações dicotômicas, pensando “nos termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que o unem” (SANTOS, 2006, p. 101) *O que é que existe na alfabetização que escapa à dicotomia alfabetizar-letrar?* Além disso, é preciso lembrar-se da incompletude dos saberes e que nenhum conhecimento dá conta de explicar as múltiplas realidades em suas totalidades, como dito no Capítulo I.

Por isso, por um lado, defendo a alfabetização em seu sentido mais amplo como um único processo em que o indivíduo é capaz de ler e escrever independentemente da situação social que ele se encontre. Mas também acredito na importância da diferenciação entre alfabetizar e letrar como meio de chamar atenção para o processo ensino-aprendizagem de leituras e escritas com sentido, com valor, com usos sociais.

Para Freire o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas (...) se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (1989, p. 09) Segundo o autor “(...) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” (ibidem, p.13)

Isso quer dizer que desde que somos concebidos realizamos leituras do mundo – vamos buscando compreender e interpretar o mundo no qual vivemos. E a linguagem escrita faz parte desse mundo. Freire (1989, p. 13) exemplifica essa ideia dizendo que:

Na verdade, tanto o alfabetizador quando o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e

de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta.

Podemos talvez interpretar que a leitura de mundo na qual Freire se refere possa estar relacionado ao conceito de letramento. A Dandara, como dito no exemplo na página anterior, ao fazer sua leitura de mundo sobre o bilhete que li para ela e preenchi com a sua ajuda, compreendia o uso social do bilhete – transmitir um recado – e apesar de não dominar o sistema convencional de escrita vivenciara o processo de letramento e também de alfabetização.

Assim, penso que seja importante diferenciar alfabetização e letramento para chamar nossa atenção das limitações existentes em um processo ensino-aprendizagem que conceba a leitura e a escrita como atos descontextualizados da realidade dos alunos, em que se aprende de maneira fragmentada as letras e as sílabas que formam palavras que não possuem um contexto e um sentido para as crianças.

Acredito que no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita o primeiro passo é dar sentido à essa aprendizagem: Por que é importante aprender a ler e a escrever? Qual é a função da leitura e da escrita? É através de situações concretas que acredito que ocorra uma aprendizagem efetiva: um bilhete para os responsáveis na agenda, um cartão de aniversário para o aniversariante do dia, um convite para uma festa da escola, etc. Assim,

a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (...) (SOARES, 2004, p. 13)

Acredito tal como afirmam Deleuze e Guattari (1995) que a realidade é composta de multiplicidades e de heterogeneidades. Logo, não é possível falar da leitura da palavra e da leitura do mundo senão no plural. Então o processo de alfabetização envolve, para mim, diferentes leituras e, conseqüentemente, diferentes interpretações das palavras escritas e do mundo que apesar de ser apenas um é composto de diferentes realidades.

Mas alfabetizar-se não diz respeito somente as leituras de códigos, sejam verbais ou não verbais, mas também às escritas. A meu ver, ser alfabetizado não envolve apenas as leituras do mundo e as leituras das palavras, envolve também as escritas do/com/para o mundo e as escritas das palavras. Uma situação que ilustra esse pensamento é quando comumente encontramos alunos da educação infantil que durante suas produções do cotidiano afirmam ter escrito seus nomes, como certa vez a Geovanna disse ter escrito seu nome (ainda

que de forma não convencional) modelando as letras com massinha. Ou quando a Anna Flávia me perguntou “*Por que o sapo é verde?*” Respondi com uma outra pergunta: “*O que você acha?*” E ela responde: “*Porque ele nasceu assim, ué!*” Buscando fazer sua leitura de mundo Anna faz perguntas e ao realizar suas escritas de mundo, ela formula uma hipótese e a verbaliza oralmente, assim Anna lê e escreve do/com/para o mundo.

Ao propor que a leitura do mundo precede a leitura da palavra Freire nos traz pistas sobre essa ideia ao dizer que “De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescreve-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (1989, p. 13)

Para além da ideia de Freire, acredito que ao nos alfabetizamos não apenas lendo e escrevendo o mundo ou a “palavramundo”, mas também lendo e escrevendo sobre nós mesmos. Escrever do/com/para o mundo envolve o próprio processo da formação humana. É escrever a sua história. Nascer e ter um nome é escrever-se na vida das pessoas que estão ao seu redor: familiares e amigos da família.

Ao fazer suas leituras de mundo a criança vai também se escrevendo do/com/para o mundo. Por exemplo, durante o período de adaptação na escola enquanto uma criança chorava pedindo para ver sua mãe, Anna ao fazer a leitura daquela situação, foi até a criança conversou com ela e argumentou (fez sua escrita naquele momento) “Não chora não, sua mãe tá vindo.” Suas palavras de apoio ao colega representou sua escrita para o mundo, para aquela situação; sua escrita com o mundo, com o seu colega e com a turma, pois outras crianças observavam aquele momento.

Desta maneira, enquanto as leituras do mundo são as interpretações que se faz sobre o mundo, as escritas são as ações. Enquanto as leituras das palavras são as interpretações do que já está escrito, as escritas são os registros das nossas interpretações de mundo. Esta monografia, portanto, é minha inserção, leitura e escritura no mundo e do mundo.

Segundo o dicionário Aurélio ler é “1. Percorrer com a vista (o que está escrito), proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as (e interpretando-as). (...) 3. Decifrar e interpretar o sentido de. 4. Perceber (sinais, mensagens). (...)”. E escrever é “representar por meio de escrita. 2. criar (obra literária, científica, etc.) 7. cartear-se; corresponder-se.” Escrever, portanto, é um ato de criação e de recriação: (re)criação do mundo, (re)criação de si. É deixar para o outro a sua marca, como na escrita desta monografia, por exemplo, que é um ato em que me crio e me recrio constantemente, nas reflexões a partir das leituras, nas reuniões de orientação, na escrita constante.

Para ler e escrever do/com/para o mundo apenas a aprendizagem e a compreensão do sistema alfabético de escrita não é o suficiente. Existem no mundo diversas linguagens, verbais e não-verbais: a(s) linguagem(ns) oral, a(s) linguagem(ns) escrita, a(s) linguagem(ns) científica, a(s) linguagem(ns) cinematográfica, a(s) linguagem(ns) da informática, a(s) linguagem(ns) da música, a(s) linguagem(ns) da fotografia, a(s) linguagem(ns) das artes plásticas, a(s) linguagem(ns) matemática, a(s) linguagem(ns) histórica, a(s) linguagem(ns) geográfica, etc. Linguagens no plural pois a linguagem oral é muito variada, pois, existem diversos idiomas no mundo, portanto, não existe apenas uma única “forma” de linguagem oral e assim também é com a linguagem escrita. Não existe apenas uma única linguagem musical, existem diferentes estilos musicais. E assim, por diante.

Assim, ler e escrever do/com/para o mundo é reconhecer a pluralidade/multiplicidade das linguagens existentes e também a pluralidade/multiplicidade das diferentes interpretações das diversas linguagens.

Mas essa é uma ideia pouco trabalhada durante os cursos de formação de professores e conseqüentemente pouco desenvolvida na escola. A prioridade é a Língua Portuguesa, o ensino da leitura e da escrita de palavras. As demais disciplinas – Ciências, História, Geografia, Artes, Música, Educação Física, entre outras – são pouco valorizadas, possuindo menor carga horária em detrimento da Língua Portuguesa e também da Matemática.

E no ensino da Língua Portuguesa as diferentes linguagens, quando são trabalhadas, o são através da diversidade de gêneros textuais: cartas, bilhetes, receitas, poemas, etc., mas pouco se trabalha com o senso crítico dos alunos, polindo-se a possibilidade de diferentes interpretações sobre o aprendido. Escrever uma carta ou um bilhete na maioria dos casos consiste em cópias de textos prontos da cartilha – o aluno tem pouca chance de criar e opinar.

Proponho a alfabetização como as leituras, as escritas e as interpretações das mais diversas linguagens verbais e não verbais: artísticas, plásticas, musicais, teatrais, fotográficas, simbólicas, gestuais, etc. E nessa perspectiva a alfabetização engloba e vai além do letramento de Magda Soares por entender que alfabetizar envolve principalmente uma questão de identidade e comunicação. Utilizamos as diversas linguagens para nos comunicar. Quando nos comunicamos dizemos ao mundo o que pensamos, como o lemos e o interpretamos, e ao falar, escrever, cantar, desenhar, pintar, dançar, encenar, apresentar, ou seja, através do uso das diferentes linguagens nos escrevemos no mundo, com o mundo e para o mundo.

Desta maneira, comunicar-se é, sobretudo, utilizar a linguagem ou as linguagens através da sua principal função social: dizer algo a alguém. E quando lemos e interpretamos o

mundo, lemos e interpretamos a nós mesmos, e vamos nos escrevendo, em um processo constante de formação de identidades.

Portanto, nesta monografia trabalho com um conceito ainda mais amplo de alfabetização, sem dicotimizá-lo com o termo letramento. Assim, não ensinamos nossos alunos apenas a ler e a escrever dentro de um sistema convencional de escrita. E sim contribuimos para o processo de alfabetização dos mesmos, contribuimos para o desenvolvimento e para a aprendizagem da leitura, interpretação e escrita de si e do mundo.

Desta forma, contribuir para o processo de alfabetização na escola envolve não apenas o ensinar a ler e a escrever letras, palavras, frases e textos, ainda que com usos sociais, como bilhetes, cartas, receitas e poemas, por exemplo. Envolve o trabalho de leitura, interpretação e escrita das mais diferentes linguagens. Por exemplo, ao realizar uma atividade com a linguagem teatral, trabalhamos os textos de peças, a linguagem gestual para atuar, a linguagem plástica na construção de cenários e vestuário, a linguagem musical caso a peça tenha música. Ao realizar uma atividade com a linguagem musical, trabalhamos textos musicais, trabalhamos sons e gestos, movimento, ritmo e dança. Podemos utilizar textos de peças teatrais e desenvolver uma peça; textos de músicas e cantar e dançar; esculturas e pinturas artísticas famosas e anônimas e desenvolver um texto a partir da apreciação e da reflexão das obras.

Por isso a alfabetização em um sentido amplo, ainda é um desafio para as educadoras e para a formação de professores e continuamos a ouvir frases, tal como nas epígrafes deste capítulo: “(...) nunca peguei uma turma de Alfa porque eu não sei alfabetizar, não gosto de alfabetizar.”, “(...) as professoras preferem não pegar a turma de Alfa. Elas têm medo de ficarem taxadas como incapazes, porque a maioria dos alunos não se alfabetizam na alfa.”

CAPÍTULO 4

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIALOGANDO EXPERIÊNCIAS

4.1 A Sala de Aula como Lócus da Pesquisa da Professora-Pesquisadora: Contextualizando experiências enquanto docente.

A intenção inicial para esta monografia era a de analisar o cotidiano de uma turma de educação infantil com crianças entre 5 e 6 anos de idade. Diante da impossibilidade da concretização desse desejo – pois esta turma na qual iria lecionar no ano de 2010 não teve o número de matrículas suficientes – optei por analisar situações experienciadas por mim em outras três turmas de educação infantil com alunos entre 2 a 4 anos de idade nos anos de 2008 e 2009.

Em 2008 lecionei em Unidade Municipal de Educação Infantil no bairro Badú-Pendotiba na cidade de Niterói para o GREI 4A⁶ – turma com 16 crianças de 3 a 4 anos de idade. A escola, inaugurada neste mesmo ano, funcionava em regime de horário parcial apenas pela manhã com 2 turmas com crianças de 3 anos, 1 turma com crianças de 4 anos e 1 turma com crianças de 5 anos.

O espaço físico da escola consistia em um prédio de 3 andares: no primeiro piso, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 depósito, a sala da direção e da secretaria, 1 pequeno auditório; no segundo piso, 4 salas de aula, 2 banheiros para os alunos e uma sala de recursos; no último andar um terraço com brinquedos. O prédio foi uma doação de uma família para a prefeitura com o objetivo de funcionar como uma escola, funcionando anteriormente como um centro de atividades voltadas para a comunidade (judô, aulas de ginástica, aulas de artesanato, etc.)

Por ser uma doação, o prédio não contava com uma estrutura apropriada para a educação infantil, passando por inúmeras adaptações provisórias e necessitando de algumas reformas. Apesar de uma arquitetura que dificultava o trabalho com as crianças pequenas, aos poucos fomos adquirindo materiais didático-pedagógicos que traziam inúmeras possibilidades de uso, o que facilitava o processo ensino-aprendizagem: fantoches, livros infantis, letras

⁶ Na Rede Municipal de Ensino de Niterói a sigla GREI refere-se a turmas da educação infantil, sendo a abreviatura de Grupo de Referência da Educação Infantil e 4A o número da turma. A partir de 2010, a abreviatura da nomenclatura das turmas de educação infantil, GREI, passaram a ser seguidas do número correspondente a idade dos alunos, por exemplo, GREI 2 para alunos de 2 anos de idade e GREI 3 para alunos de 3 anos de idade, etc.

móveis, quebra-cabeças, fantasias, um computador, além de outros brinquedos e jogos didáticos.

No primeiro semestre de 2009 continuei a lecionar nessa mesma escola novamente para uma turma do GREI 4A dessa vez com 18 alunos. Neste ano a escola funcionava ainda em horário parcial, agora pela manhã e a tarde. Eram 8 turmas para crianças entre 2 a 5 anos de idade. Apesar de parte da população do bairro em que a escola localizava-se ter maior poder aquisitivo, os alunos da escola em sua maioria eram oriundos das classes populares.

No segundo semestre de 2009, pude trocar de escola e ir para um local mais próximo a minha residência e a faculdade. Lecionei em uma Unidade Municipal de Educação Infantil no bairro Barreto-Niterói para uma turma com 10 crianças de 2 a 3 anos de idade, o GREI 3B. A escola tinha sido inaugurada 2 meses antes e contou com um baixo número de matrículas primeiro talvez porque a escola localiza-se em um bairro onde uma rua depois existem mais 2 outras escolas de educação infantil da prefeitura, e segundo porque as aulas começaram no meio do ano.

A escola atende a alunos em sua maioria das classes populares e é composta de 4 andares e é adaptada para receber deficientes físicos, com banheiros e um elevador adaptado, além de 10 salas de aula, 1 brinquedoteca / sala de vídeo, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 pátio descoberto, 1 pátio coberto, 1 solário, etc.

Apesar de toda uma estrutura física planejada para funcionar como uma escola, a instituição possuía pouquíssimos materiais didático-pedagógicos, não possuía brinquedos nem um parque. O que tínhamos eram doações nossas, das professoras e funcionárias – o que limitava sensivelmente nosso trabalho docente.

Essa pequena descrição sobre as turmas e as escolas, lócus da pesquisa desta monografia, demonstra como em uma mesma rede municipal de ensino encontramos disparidades físicas e até mesmo pedagógicas, pois encontrei duas orientações de processos ensino-aprendizagem diferentes: se em uma escola havia todo um trabalho de formação continuada e éramos estimuladas a utilizar atividades a partir de um viés mais construtivista, na outra escola em poucos momentos aconteciam estudos e reflexões sobre a educação e utilizava-se (e muito) atividades prontas e sem uma maior segmentação (as atividades pareciam não ter ligações entre si, eram um fim em si mesmas).

Neste capítulo, procuro relatar e discutir algumas situações experienciadas por mim enquanto professora da educação infantil das classes populares dessas instituições descritas acima, contribuindo para o processo da minha formação de professora-pesquisadora. Defendo em toda a monografia, mas principalmente neste capítulo, que é possível uma professora da

escola básica ser pesquisadora da sua própria prática. Me utilizo, para isso, de minha própria experiência.

As situações que serão analisadas foram escolhidas para a escrita deste trabalho porque representam para mim experiências marcantes, as quais trazem pistas de um trabalho voltado para o processo de alfabetização na educação infantil.

De acordo com Sampaio (1993, p. 53), para discutir a alfabetização na educação infantil é necessário não apenas refletir sobre sua função, mas também sobre os conceitos de alfabetização. Alfabetização entendida, nesta monografia, como um processo em construção permanente que se inicia desde o primeiro dia de vida da criança, concebendo como o ato (e também a reflexão sobre) o ler e o escrever as diferentes linguagens do/com/para o mundo.

Assim, concordo com Gomes (1993, p.p. 127 e 133) ao entender que “a escola precisa ser um espaço de acesso a todas as linguagens.” preparando a criança não somente para a aprendizagem da escrita, mas também “como uma forma de ampliar sua capacidade comunicativa”. As escolas deveriam: “tratar a leitura de uma forma bastante ampla, ensinando seus alunos a ler e a escrever sons, imagens e não apenas letras.” E para isso, deve “estimular a escrita com vários materiais (pincéis, argila, sucatas, partituras, máquina fotográfica, etc.) e não apenas com lápis.” (ibidem, p.p. 136 e 137)

Nessa perspectiva, em um ambiente alfabetizador na educação infantil:

(...) a criança encontra a oportunidade de exercitar com segurança seu potencial criativo e sua capacidade expressiva. Através do uso de várias linguagens a criança expande sua atividade, libera suas fantasias, exercita a imaginação, ao mesmo tempo em que constrói conhecimentos sobre a leitura e a escrita, num universo particular repleto de sentido e significado. (PEREZ, 1993, p. 101)

Acredito, como Kramer e Abramovay (1985, p. 105) que “a alfabetização na pré-escola extrapola o saber as vogais, o escrever o nome, ou o contar de zero a dez, da mesma forma que vai além da mera formação de hábitos e da abstrata proposta de desenvolver globalmente a criança.”

Desta maneira, a alfabetização na educação infantil, extrapolando o saber as vogais, a escrita do nome..., deve dar sentido à aprendizagem da leitura e da escrita possibilitando o aluno perceber o sentido nesta forma de comunicação e compreender a função social da escrita (SAMPAIO, 1993, p. 60), ou seja, a educação infantil além de alfabetizar, deve também letrar.

A partir desta perspectiva, a educação infantil constitui-se como um espaço de produção de conhecimentos: “(...) cada descoberta cria possibilidade para novas descobertas,

cada conhecimento novo capacita a aquisição de novos conhecimentos, cada leitura abre novas leituras.” (GARCIA apud SAMPAIO, 1993, p. 76)

4.2 Experiências na/com a Educação Infantil: Produções Infantis

Através da reflexão sobre a prática a partir de referenciais teóricos vou descobrindo como a leitura e a escrita se constituem como um processo de aprendizagem na educação infantil. Como o trabalho com as diversas linguagens contribui para a formação humana.

Aqui resgatarei algumas atividades realizadas por mim e meus alunos que nos trazem pistas de um trabalho na educação infantil que utiliza diferentes linguagens. São atividades resgatadas ora pela fotografia, ora pela filmagem, ora pelo registro escrito do caderno de registro ora pela memória. Registros que ocorriam na maioria dos casos de forma pouco ou nada programada quando eu tinha acesso a câmeras fotográficas emprestadas, ou quando a correria do dia-a-dia permitia escrever no caderno de registro situações que me marcavam durante o dia ou a semana.

4.2.1) “O mundo de Tarsila e das crianças”: apreciando e produzindo obras de arte



Figura 1

O projeto da escola no primeiro semestre de 2009 tinha como tema “Os animais”. Definido pela pedagoga, era destinado as turmas de dois e três anos de idade – GREIs 3 E 4 manhã e tarde. Quando a pedagoga divulgou o tema do projeto logo me veio a mente: *é um dos temas mais comuns trabalhados em classes de educação infantil, como fazer diferente?*

Desde o início do ano eu estava buscando trabalhar com o tema identidade com as crianças e com a consciência corporal – identificação das partes do corpo e trabalho com movimento através de danças, músicas, brincadeiras dirigidas e relaxamento. Eu sentia também a necessidade de trabalhar com obras de arte com a turma. Pesquisei sobre Portinari e Tarsila do Amaral. Com o quadro “Auto-retrato” de Tarsila queria dar continuidade ao trabalho de identidade e movimento com a turma.

Havia, porém, a “obrigação” de cumprir com a temática do projeto definido pela escola, mas também a liberdade de desenvolvimento de trabalho, ou seja, cabia a cada professora organizar o projeto da maneira mais adequada para a sua turma. Assim, pude montar o projeto para a minha turma baseando-se no que foi proposto pela escola. Então me veio a ideia de utilizar o quadro “A cuca” de Tarsila para iniciar o trabalho sobre os animais.

A partir do trabalho com esta pintura, questionei as crianças quais eram os outros animais que elas conheciam. Escrevi no quadro os animais citados. Depois perguntei quais eram os animais que elas gostavam. Alguns falaram cachorro, outros, gato. Mas a maioria das crianças acabaram repetindo as falas de alguns colegas. Falaram do “sapo com chulé” (talvez uma referência a música “O sapo não lava o pé”), do “coelhinho da Páscoa” (era o mês de Abril, época da Páscoa), da abelha, pois no dia uma aluna havia levado uma flor para mim que acabou ficando com algumas abelhas em volta e gerou curiosidade nas crianças, e da galinha, pois uma das crianças vivia com galinhas dentro do quintal de casa. Com a repetição das respostas, começamos a falar então destes animais.

Trabalhava paralelamente o projeto da escola e o trabalho com identidade e movimento. Dois dias da semana para cada projeto e a quarta-feira era o dia do brinquedo (dia planejado pela escola quando todas as crianças poderiam levar um brinquedo de casa para brincar na escola, dia também das reuniões de planejamento, quando as crianças permaneciam na UMEI apenas por duas horas.)

Sobre o quadro de Tarsila, pesquisei sobre o assunto na internet, imprimi a imagem e levei para a turma (figura 1). Durante a rodinha mostrei o quadro: eles adoraram! Entre os comentários das crianças destaco o da Anna quando perguntei o que o quadro parecia e ela prontamente respondeu: “Parece uma floresta que tem um lobo mau.” Vendo o entusiasmo da turma com o quadro propus que nós fizéssemos o nosso quadro. As crianças toparam. Falei para as crianças que enquanto elas brincavam no parque eu iria fazer alguns desenhos para que depois fizéssemos o quadro.

Quando falo “propus que *nós* fizéssemos o nosso quadro” era um *nós* que envolvia *eu e as crianças*. A minha proposta era a de que as crianças pintassem os desenhos que fiz

(experimentassem a mistura de tintas, o trabalho com pincel) e fizessem a montagem do quadro, como em um quebra-cabeça, visto que fiz cada parte do quadro separadamente. Não era uma produção autônoma. Talvez eu pudesse também pedir para que cada um fizesse a sua releitura do quadro, mas não era o foco do que eu pretendia naquele momento.

Depois de um breve descanso após o parquinho lembrei as crianças do nosso combinado. Ao me ver com várias tintas e pincéis nas mãos a Cassiane logo exclamou: “Oba! Tinta! A gente que vai pintar, tia?” Respondi afirmativamente que sim. “Vou pintar o céu de azul.” disse Thaís ansiosa.

Então todas as crianças pintaram uma parte do quadro. Algumas orientações minhas. Algumas sugestões das crianças. Resultado:



Figura 2

“Tá bonito, titia!”, exclamou Maria Eduarda ao ver o quadro exposto no mural da sala. Perguntei às crianças o que havia no quadro: “A árvore.” “Parece um monte de coração.” “O bicho.” “A cuca.” “A mosca.” “O tucano.” “A lagartixa.” “O sapo.” – foram as respostas ouvidas. Enquanto as crianças falavam eu ia escrevendo em pedaços de papel o que era dito por elas. Depois de tudo escrito eu lia para as crianças e perguntava aonde devia colar. E assim criamos e apreciamos a nossa produção.

Todos os dias, ao chegar na sala, as crianças paravam e olhavam para a nossa produção. Ao chegar alguém que não era da sala sempre uma ou outra criança ia mostrar o quadro ou “a obra de arte” como disse a Anna “que todo mundo fez” acrescentou a Agatha.

Foi assim, que paralelamente ao projeto da escola, as crianças e eu realizamos o projeto “O mundo de Tarsila e das crianças”, onde através dos quadros da Tarsila do Amaral experienciamos nossas aprendizagens e descobertas. Reafirmo aqui a primeira pessoa do plural *nós* ao escrever *nossas aprendizagens e descobertas* por acreditar que não apenas as crianças aprendiam e eu ensinava, mas as crianças também ensinavam e eu também aprendia com elas. Era uma troca de experiências constante.

Com o quadro “Auto-retrato” da pintora brasileira, trabalhamos identidade e os conhecimentos sobre o corpo. Fazíamos bonecos de recorte e colagem, desenho livre, desenho com interferência e modelagem com argila.



Figura 3

Fizemos um boneco de papel coletivo e uma casa para ele morar. Logo as crianças perguntavam sobre quem morava com eles e sugeriram fazer uma boneca. Deram nomes aos bonecos: João e Maria. “Só ficou faltando um filhinho” disse a Isabela. Então começamos a trabalhar com o tema família conhecendo o quadro de Tarsila “A família” e realizando outras atividades.



Figura 4

Ao final realizamos uma exposição com as nossas produções:



Figura 5

Estas atividades são exemplos de um trabalho com diferentes linguagens: a linguagem escrita, as linguagens artísticas do desenho, da pintura e da escultura... Podem demonstrar pistas sobre as leituras que as crianças iam realizando ao apreciar as obras da Tarsila do Amaral e também pistas sobre as suas escritas ao realizarem suas produções e ao dialogar sobre suas diferentes interpretações sobre o que observavam e refletiam. Com isso lemos e escrevemos o mundo, com o mundo e para o mundo e também lemos e escrevemos a nós mesmos. Escrita, como defendo nessa monografia, não necessariamente sendo a das letras, mas escrita das diferentes linguagens, escrita como produção de si e como produção do mundo, para o mundo e com o mundo.

Com a leitura das fotografias expostas até aqui, as imagens podem revelar a forte presença da professora nas atividades realizadas. Infelizmente, não possuo outras fotos. Tampouco descrevi tudo o que foi realizado com as crianças. Tal como um fotógrafo que escolhe em toda paisagem um ponto, um foco para sua obra, o graduando também escolhe de toda pesquisa um foco para realizar a escrita de sua monografia. O que não quer dizer que o seu trabalho tenha apenas se limitado ao exposto. Por isso destaco também que no Projeto “O

mundo de Tarsila e das crianças”, as crianças realizavam atividades de livre expressão, como o desenho do autorretrato delas, com o trabalho a partir do quadro “Auto-retrato” de Tarsila. Com a pintura “A família” as crianças também desenharam seus familiares e os modelaram com massinha de forma livre. Com o quadro “O pescador” as crianças realizaram uma releitura da obra com pinturas, dobraduras e colagem de diferentes materiais.

Essa é uma discussão no campo da Arte na educação infantil em que:

Os modelos predominantes do ensino da arte na educação infantil oscilam entre o diretivismo técnico (saber fazer) e o *laissez-faire* (exprimir livremente sem interferência do professor). Ambas as abordagens, uma por considerar a criança como tábula rasa e a outra por considerá-la como portadora de potencialidades expressivas/criativas inatas, esvaziavam o sentido da aprendizagem em arte, pois não oportunizam o conhecimento sobre a própria arte, sobre a linguagem visual, sobre os materiais ou mesmo possibilita o desenvolvimento do imaginário infantil. (CUNHA, s/d)

Apesar da crítica, nem a própria Cunha sugere outros caminhos possíveis, caminhos reais, concretos – fato muito comum na pesquisa em educação onde a crítica negativa está presente em diversas produções, mas a crítica sugestiva é pouco desenvolvida. Se esse ou aquele caminho não é o melhor, qual seria então?

Para desenvolver esse projeto, pesquisei sobre o assunto nos Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil (1998, vol. 3, p. 89). E busquei articular o fazer artístico, a apreciação e a reflexão, discutidas no documento como sendo os aspectos que, em articulação, contribuem para a aprendizagem da linguagem das Artes Visuais. O primeiro “centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal”. O segundo, envolve a

percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;

E a reflexão

considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.

Por isso busquei trabalhar a apreciação das obras de Tarsila, das obras que realizávamos coletivamente e as obras de criação pessoal, nosso fazer artístico. E refletíamos

sobre as obras ao compartilharmos através de observação e conversas ou comentários do dia-a-dia o que pensávamos sobre as produções.

Dependendo do meu objetivo de trabalho a arte era entendida ora como meio de expressão e comunicação, ora como instrumento auxiliar de outras aprendizagens. Outro fato que hoje eu reflito é que durante todas as atividades me coloquei como professora escriba, ou seja, era eu quem escrevia o que as crianças diziam ou queriam registrar. Na época eu ainda não havia me dado conta da capacidade das crianças pequenas escreverem elas mesmas o que querem dizer, apesar de pouco tempo depois, a partir de uma reunião de planejamento com a pedagoga, tive a ideia de pedir para que as crianças assinassem seus próprios nomes em suas atividades. Eu sempre deixava para escrever o nome das crianças nas atividades na frente delas dizendo “Vou escrever seu nome para saber que esse trabalhinho é seu e vou colocar a data para saber quando você fez.” Então, depois passei a escrever o nome das crianças a lápis atrás da folha e na frente delas quem escreviam.

4.2.2) Projeto “Os animais”: estudo, pesquisa e produção de um livro ilustrado.

Através do trabalho com o quadro da Tarsila do Amaral as crianças aprendiam sobre cores, mistura de cores, formas, quantidades, a linguagem pictórica e a linguagem escrita. Começamos a estudar também sobre os animais. Após visitar o site da Creche UFF, conheci um jeito interessante de orientar nossas aprendizagens, a partir dos questionamentos: O que sabemos? O que queremos saber? Onde pesquisamos? O que aprendemos?

Primeiramente escrevemos uma lista dos animais que conhecíamos. Escolhidos por votação, estudamos sobre as galinhas, os sapos, os coelhos e as abelhas. Fiz cartazes com as questões acima e os preenchíamos na medida em que íamos aprendendo mais. Músicas, poesias, histórias, passeios, jogos foram alguns dos recursos utilizados para realizarmos pesquisas e estudarmos sobre o assunto.

Registrando tudo o que sabíamos e íamos aprendendo, construímos o Livro dos Animais. O objetivo do livro era sistematizar nossos conhecimentos e aprendizagens e realizar um trabalho artístico, produzindo diferentes texturas nos desenhos dos animais: penas, algodão, tintas, papéis variados foram recursos utilizados para realizar essas texturas.



Figura 6

Através do uso de diferentes gêneros textuais: livros didáticos, revistas, histórias, músicas, vídeos, etc. – aconteciam nossas aprendizagens, mas não só líamos esses materiais, mas também produzimos o nosso próprio material de pesquisa – o Livro dos Animais. Escrevi as páginas do livro no computador junto as crianças na sala de recursos. Às vezes pedia para que elas teclassem uma ou outra letra, mostrando que também podemos escrever usando o teclado do computador. Nessas páginas havia também um quadro para que as crianças desenhassem de forma livre os animais sobre os quais escrevíamos. E os desenhos prontos xerocados tinham como objetivo a colagem de diferentes materiais com o intuito de trabalhar o tato e demonstrar que os animais possuem diferentes texturas de pele (macia, áspera, lisa, com pêlo, penas, etc.) As crianças eram leitoras e escritoras dos seus conhecimentos que durante suas aprendizagens eram (re), (des)construídos. Só ficou faltando uma “manhã de autógrafos” para os pequenos divulgarem sua produção. Fica para a próxima...

4.2.3) “O Lobo Mau”: de Ouvintes a Narradores, de Expectadores a Atores.

Turma de 3 anos de idade. Quase todos os dias costumava ler e contar alguma história para as crianças. Às vezes eu escolhia a história. Outras, a escolha era das crianças. As histórias que frequentemente venciam, a partir da escolha dos alunos, eram “Chapeuzinho Vermelho” e “Os três Porquinhos”. Mas porque essa repetição das mesmas histórias? Pelas falas e pelas expressões faciais das crianças durante e após cada história a minha hipótese era a de que o motivo da escolha delas se relacionava ao fascínio exercido pelo lobo mau.

Bettelheim (1980, p. 53) analisa esses contos de fadas e afirma que:

Estórias como "Os três porquinhos" são muito apreciadas pelas crianças acima de todos os contos "realistas", particularmente se são apresentadas com sentimento pelo contador da estória. As crianças ficam fascinadas quando o bufar do lobo na porta do porquinho é representado para elas.

O autor traz suas interpretações analisando essas histórias como um confronto entre o “bem” e o “mal”, em que o Lobo Mau, como o próprio nome do personagem deixa claro,

é obviamente um animal malvado, porque deseja destruir. A maldade do lobo é alguma coisa que a criancinha reconhece dentro de si: seu desejo de devorar e a consequência: – sua ansiedade de sofrer possivelmente, ela mesma, um tal destino. Assim o lobo é uma externalização, uma projeção da maldade da criança – e a estória conta como se pode lidar com ela construtivamente. (ibidem, p. 55-56)

Observei a visão das crianças sobre esse personagem ao realizar a construção de uma história coletiva. Um dia propus que escrevêssemos uma história juntos, os alunos criaram o enredo e eu ia escrevendo no quadro de giz. O personagem principal escolhido por elas não poderia ser outro – o Lobo Mau:

O Lobo e a Vovozinha

Era uma vez um lobo que morava na casa da vovó. A vovozinha morava com o lobo no bosque. Ele queimou o bumbum porque ele tava no fogo. A vovó correu porque o lobo tava atrás dela e por causa da chuva. E o raio pegou a vovó e matou ela. O lobo chorou. O lobo pegou o raio da vovó e salvou ela com a boca dele. Ele engoliu o raio. O lobo pegou a vovozinha para abraçar ela e foram felizes para sempre.

Na história contada pelos alunos o Lobo Mau de vilão dos contos de fadas virou o herói que salva a vovozinha em uma produção construída a partir da mistura de outras

histórias e da criatividade e imaginação das crianças. Mas da mesma maneira que em todos os contos de fadas, o bem sempre vence e há o “felizes para sempre”.

Fizemos a história coletiva e depois o desenho coletivo, que tratava-se de entregar um papel pardo para pequenos grupos, ou para a turma toda, onde eles desenharam juntos de maneira livre para ilustrar nossa produção. O comentário de Anna foi significativo: “Eu tenho medo do lobo mau só lá na floresta”. Fizemos depois em outras aulas fantoches do lobo com sacos de papel. Na hora da massinha as crianças tentavam modelar “a cara do lobo” como disse a Isabela.

Aprendemos com o Lobo Mau sobre contos de fadas, sobre a escrita e a ilustração de uma história, a produção de fantoches e a dramatização. A modelagem da massinha não era apenas mais um momento da rotina, representava a possibilidade de criação das crianças.

Com as músicas “Eu sou o lobo mau” e “Vamos passear no bosque enquanto seu lobo não vem” cantávamos e inventávamos passos de dança. Fizemos teatro com a dramatização da história “Os três porquinhos”: Separávamos três cadeiras da sala que eram as casinhas dos porquinhos. Três crianças eram os porquinhos e uma era o lobo enquanto as outras assistiam a encenação. Enquanto eu narrava a história as crianças iam representando as cenas. Depois eu era apenas a expectadora e uma das crianças era a narradora.

A hora da história não era apenas eu a narradora. As crianças passaram a pedir para narrar também. As crianças não eram mais apenas leitoras do mundo, leitoras das minhas ações e do que eu as ensinava. Elas também eram produtoras de conhecimentos, elas escreviam suas personalidades e suas histórias ao produzir obras de arte, ao inventar passos de danças, ao ler, contar e dramatizar as histórias à sua maneira, ao associar a quantidade de porquinhos a quantidade de casas produzindo conhecimento matemático, etc.



Figura 7

Para muitos autores, a leitura e a contação de histórias devem ser momentos diários no cotidiano da educação infantil, sendo atividade fundamental para o processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. Segundo Peixoto (2006, p. 11):

(...) a história é uma narrativa que se baseia num tipo de discurso calcado no imaginário de uma cultura. As fábulas, os contos, as lendas são organizados de acordo com o repertório de mitos que a sociedade produz. Quando estas narrativas são lidas ou contadas por um adulto para uma criança, abre-se uma oportunidade para que estes mitos, tão importantes para a construção de sua identidade social e cultural, possam ser apresentados a ela.

Desta maneira, a leitura e a contação de histórias e a repetição das mesmas permitem também a “preservação do vivido e do contado, das experiências coletivas e individuais, da cultura dos povos. Desde sempre contamos e repetimos histórias, permitindo que nelas sobrevivam as experiências e tradições do lugar.” (MORAIS, 2002, p. 82)

Sobre os contos de fadas, Garcez (2004, p. 19) afirma que elas são:

histórias originadas na tradição popular e, mais tarde, escritas em diferentes versões que vêm atravessando gerações e gerações sem se modificar sua estrutura básica: o eterno conflito entre o bem e o mal. Isto acontece porque esses contos partem das emoções naturais dos seres humanos, que são transformados em personagens imaginários de um mundo de fantasia. Somos nós e o nosso mundo interior.

Assim, os contos de fadas contribuem para a leitura de mundo das crianças, mas também para a escrita de si, ou seja, a sua formação pessoal, tal como afirma Bettelheim (1980, p. 20):

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Esse gênero textual contribui também para a aprendizagem da linguagem oral e da linguagem escrita, desenvolvendo a criatividade e imaginação das crianças. Acredito que essa contribuição ocorre não apenas através da leitura e da contação de histórias dos adultos para as crianças, mas também quando as crianças manuseiam livros e realizam suas leituras e interpretações, quando elas narram histórias com fantoches ou sem instrumento algum, quando dramatizam cenas, desenham sobre o que leram ou ouviram, quando escrevem. E “é assim, contando e lendo histórias para as crianças desde bem cedo, que vamos cumprindo a sina de todo professor e professora: apaixonar seus alunos e alunas pelo mundo da narrativa, onde a literatura é uma das formas de seu registro escrito” (MORAIS, 2002, p. 85)

4.2.4) O Trabalho com Poesias e Parlendas

Segundo Colomer (2007, p.p. 30 e 31) “Formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola.” Desta maneira,

(...) o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.

Além disso, para a autora “o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade *social e cultural*” (ibidem). Foi com essa ideia que busquei outros gêneros textuais, além da literatura infantil, para trabalhar com as crianças.

No ano de 2008, uma colega de trabalho começou a realizar em sua turma com crianças de 3 a 4 anos de idade um trabalho com poesias. Achei interessante a ideia e tentamos realizar algumas atividades conjuntamente.

A primeira (e, na minha turma, acabou sendo a única) poesia que trabalhamos foi “As Borboletas” de Vinícius de Moraes. Líamos todos os dias a poesia para as crianças, ela em sua sala e eu na minha. A turma dela demonstrava grande interesse e aos poucos as crianças começaram a ler junto com a professora a poesia, onde um aluno passou até a recitá-la “de cor”.

Já na minha turma a atividade não foi bem-sucedida. A turma não se interessou pela poesia. Enquanto eu realizava a leitura da mesma, as crianças preferiam brincar e conversar sobre outros assuntos. Fiquei chateada pensando que era eu quem não estava sabendo realizar as atividades com as crianças. De fato, até hoje não sei porque a atividade não deu certo.

Insisti durante um período e continuava a ler a poesia todos os dias para os alunos. Fizemos um livro das cores baseado nas cores das borboletas citadas na poesia. (figura 8). As crianças apreciaram o trabalho com tinta ao carimbar as asas das borboletas com as mãos, mas a poesia ainda não motivava o interesse dos pequenos.

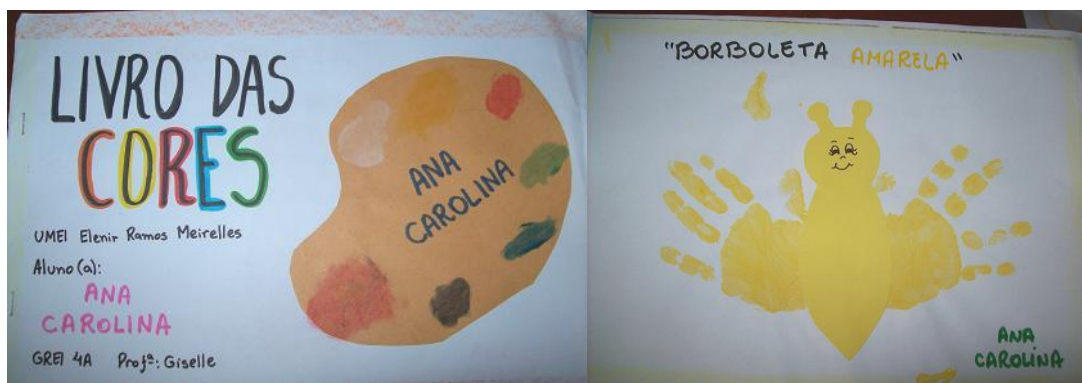


Figura 8

Por fim, acabei desistindo do trabalho com a poesia. E comecei a trabalhar com parlendas. Deu certo. As crianças gostavam de ouvi-las e repeti-las. Talvez a sonoridade produzida pelas rimas das parlendas e por serem textos mais curtos fossem mais atraentes e as crianças passavam a recitá-las “de cor” cada vez que viam os cartazes no mural com as parlendas escritas. (figura 9).



Figura 9

Eu achava que essa atividade com a linguagem poética motivaria o interesse das crianças pela leitura, pois sempre gostei de ler e escrever poesias. Talvez se eu tivesse buscado outras poesias, as crianças tivessem se interessado. Mas acabei optando pela mudança de gênero textual.

De fato a minha intenção com as parlendas não era a de propor atividades mais concretas com os alunos, tal como fiz com o Livro das Cores no trabalho com poesia. A intenção era apenas proporcionar o contato com variados tipos de textos para as crianças. O trabalho com diferentes gêneros textuais são práticas valiosas para o trabalho de alfabetização, pois amplia o contato com a cultura além de contribuir para a percepção das diferentes formas com as quais podemos nos comunicar.

Essa experiência demonstra que nem todas as atividades são bem-sucedidas, por mais que eu tivesse a intenção de sucesso. Talvez com outra turma em um outro contexto a poesia seria um sucesso e as parlendas não. A meu ver, mesmo que eu continuasse a insistir na leitura de poesias buscando oportunizar o contato com diferentes gêneros textuais aquela atividade não fazia sentido para as crianças. Talvez eu pudesse tentar demonstrar o sentido daquele trabalho para elas. Acho que foi muito mais proveitoso trabalhar com algo que motivasse os pequenos, algo que lhes dessem prazer em experienciar e não apenas vivenciar.

4.2.5) O Nome Próprio: nossa marca no mundo

É muito comum em classes de educação infantil o trabalho de leitura com o nome próprio utilizando a chamadinha, etiquetas com os nomes dos alunos nas cadeiras e nos pertences. (figura 10)

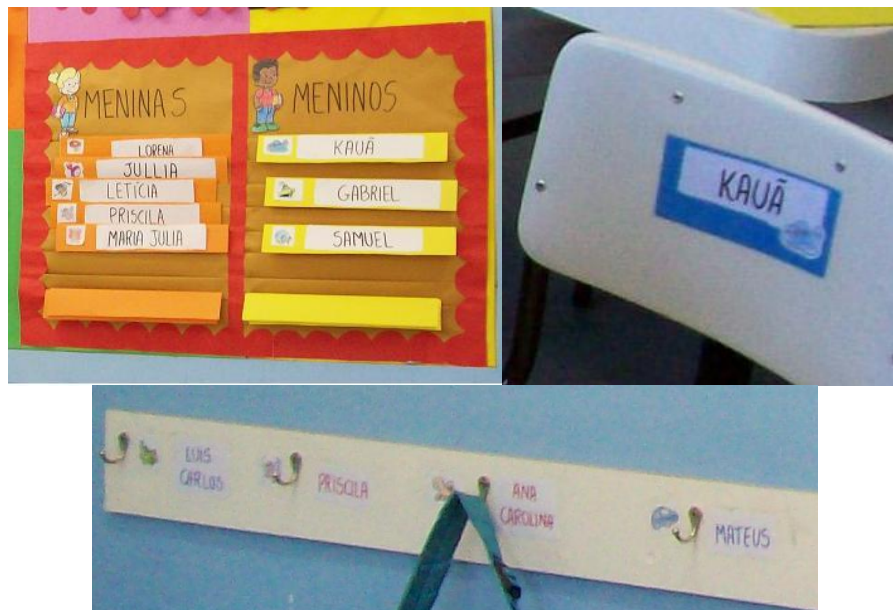


Figura 10

Sou adepta dessas atividades e acredito que são meios facilitadores de reconhecimento do próprio nome pela criança. Outras atividades que utilizei foram: escrever o nome com a caneta; (figura 11) incentivar a leitura dos nomes com e sem dicas; atividades com letras móveis; cantar músicas onde se incluíam os nomes; modelar as letras do nome com a massinha; ler letras dos nomes em outras palavras; escrever o nome com tinta, etc.



Figura 71



Figura 12

No GREI 4A em 2008, a Geovanna, por exemplo, reconhecia o nome de todos os amigos sem o auxílio do desenho. A maioria das crianças reconhecia seus nomes com e sem auxílio da professora. Jullia buscava letras J em tudo que lia. Kauã sempre que ia ao parque mostrava a letra K escrita no tapete de emborrachado. Maria Julia percebeu que no seu nome continha o nome da Jullia.

Na turma com crianças de 3 anos do ano seguinte passei a pedir para que assinassem todas as suas atividades. Assim, as crianças iam percebendo a importância da escrita do nome como uma questão de diferenciação e pertencimento. Elas percebiam que podiam escrever, mesmo que não ficasse “igual ao da tia” e logo olhavam para a chamadinha para tentar copiar.

Quando realizávamos atividades coletivas todos assinavam para demonstrar que o trabalho foi produzido por todos. Logo a Agatha aprendeu a escrever a letra A e todas as suas atividades levavam a sua assinatura. Assim experienciávamos nessas turmas o processo de alfabetização de todos nós, no qual as crianças liam, interpretavam e escreviam suas produções individual e coletivamente em um espaço de possibilidades e oportunidades de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos.

III- Entrelaçando experiências: analisando as práticas.

Não acredito que as atividades descritas na monografia sejam modelos a serem seguidos, tampouco que eu as tenha desenvolvido bem ou mal. Foi o que pude planejar e realizar naqueles momentos. Talvez hoje eu as fizesse de maneira diferente. Talvez não. Por isso Paulo Freire fala que “é pensando criticamente a prática de ontem e de hoje que se pode melhorar a próxima prática.” (1996, p. 39) Assim, ao pensar criticamente a minha prática cotidiana enquanto docente, mas também enquanto discente, vou construindo, desconstruindo e reconstruindo conhecimentos e autoconhecimentos (SANTOS, 2000) e também buscando melhorar as próximas práticas no movimento prática-teoria-prática e teoria-prática-teoria.

CAPÍTULO 5

DIÁLOGOS: OUTROS PASSOS... OUTRAS LETRAS...

O COTIDIANO DO-DISCENTE...

*Não nasci para ser um professor assim (como sou).
Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na
reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras
práticas, na leitura persistente e crítica.
Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na
prática social de que tomamos parte.
(Paulo Freire)*

Dos meus primeiros passos de criança... aos primeiros e aos seguidos passos da carreira docente... Das primeiras letras escritas por mim quando aprendi a ler e a escrever... às primeiras (e também as últimas) letras escritas nesta monografia... Os diálogos na escola e sobre a escola... Os diálogos com os autores pesquisados... Os diálogos com a orientadora... Os diálogos, as práticas e as reflexões no cotidiano do-discente...

Mais uma vez me deparo com uma folha de papel em branco, ainda que na tela de computador, refletindo sobre o que escrever neste trabalho. *Como concluir a escrita deste texto? Que palavras usar? O que dizer? Como finalizar com palavras todo esse processo que vivi, as práticas, as reflexões, as leituras, as conversas? É como diz Clarice Lispector escrever “é duro como quebrar rochas”.* – pensava comigo constantemente

Mais uma vez retorno a Freire para falar da minha experiência do-discente enquanto professora da escola pública e aluna da graduação da Pedagogia. Revivo nas palavras do autor, que compõem as epígrafes deste capítulo e da monografia, todo o processo de minha formação, desde o tempo de aluna da escola básica, o Curso Normal, o vestibular, a graduação de Pedagogia, os concursos públicos, as primeiras experiências docentes. Revivo e sonho com o futuro: imagino novas experiências, a continuação da carreira acadêmica, novos concursos... E no presente experiencio os momentos finais da graduação e a conclusão desta monografia.

Acredito que educar é sempre um desafio e a graduação durante muitas vezes me confundiu (e muito). Cada professor tem a sua maneira de pensar. Para uns o construtivismo é ruim, para outros é o melhor caminho. Uns apreciam, por exemplo, a obra de Freire; alguns não. Para outros nada está bom. Às vezes parece então que é melhor não fazer nada, pois tem sempre alguém insatisfeito: ou a diretora, ou a pedagoga, um colega de profissão que pense de maneira diferente, ou os pais de alunos, ou os professores da faculdade... Estamos sempre em um confronto com os outros e com nós mesmos sobre o que acreditamos e fazemos.

Acho que das leituras realizadas, uma das mais marcantes para mim foi a escrita de Boaventura de Souza Santos (2006) quando ele diz que todo conhecimento é parcial e provisório e que nenhum conhecimento dá conta de explicar toda a realidade. Vejo isso claramente na produção da minha monografia. Quando realizei as atividades que estou analisando eu pensava de uma forma. Durante as leituras e a escrita, pensava de outra. E hoje, com a conclusão da monografia, já penso de outra maneira, apesar de ainda haver algumas convergências com pensamentos anteriores.

Talvez amanhã ou depois, ao reler meu trabalho também já tenha mudado de ideia. E assim o conhecimento vai se construindo, desconstruindo e reconstruindo... Um outro exemplo mais concreto disto percebi com a releitura da escrita final deste texto: se na introdução deste trabalho, escrita há algum tempo, registro no título “o cotidiano docente”, ao concluir esta monografia no título deste capítulo final registro “o cotidiano do-discente”. Percebo como minhas concepções sobre formação de professores foi se construindo, desconstruindo, reconstruindo.

Segundo Martins (2005) “O vocábulo docente veio do latim *docens, docentis* que era o particípio presente do verbo latino *docere* que significa ‘ensinar’. (...) Docente seria aquele que ensina, instrui e informa.” Enquanto:

Uma pesquisa etimológica dá o vocábulo discente como originário do latim *discens, discens, discens*. Teria vindo do particípio presente de *disco, is, didici/discitum, èr*, cuja acepção era ‘aprender, saber, estudar, tomar conhecimento’. Segundo alguns estudiosos da ciência etimológica, é um freqüentativo de *dico: dico, discisco* significando começo a dizer, aprendo. Muito provavelmente tem uma ligação com *docere*, ensinar. (ibidem)

E para Freire (1996, p. 23) “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Assim, hoje, já não me vejo mais apenas como docente que há muito que ensinar, mas também me vejo como uma eterna aprendiz e que há muito que aprender enquanto discente. Ao ensinar aprendo e ao aprender ensino. É como diz Guimarães Rosa “Mestre não é aquele que ensina, mas aquele que, de repente, aprende...”

Por isso, opto por não modificar a escrita do título do capítulo de introdução da monografia, pois ela revela a construção das minhas aprendizagens. E foi baseada nesta ideia de Freire que analiso a formação permanente da professora-pesquisadora. Questionando a visão da impossibilidade de análise e pesquisa da prática docente cotidiana pelas próprias professoras da escola básica, discuti no primeiro capítulo a relação entre conhecimento

acadêmico e conhecimento cotidiano. Trouxe argumentos para defender que é perfeitamente possível analisar sua própria prática e que a reflexão, a investigação, o estudo das teorias e os diálogos são instrumentos fundamentais para o trabalho da professora-pesquisadora.

E essa foi uma outra aprendizagem para mim fundamental na produção deste trabalho: a importância do diálogo – diálogos com meus familiares e amigos, diálogos com os colegas de trabalho, diálogos com nossos alunos e seus familiares, diálogos com professores da faculdade, diálogos com os autores pesquisados, diálogos com a orientadora da monografia...

Diálogo que segundo o dicionário significa “1. Fala alternada entre duas ou mais pessoas; conversação; 2. Troca ou discussão de idéias, de opiniões, etc.” (FERREIRA, 2007).

Etimologicamente o termo "Diálogo" resulta da fusão das palavras gregas dia e logos. Dia significa "através". Logos foi traduzida para o latim como ratio (razão). Mas tem vários outros significados, como "palavra", "expressão", "fala", "verbo" e, principalmente, "significado" propriamente dito. Na acepção mais antiga da palavra, logos significa "relação", "relacionamento". Dessa maneira, o Diálogo é uma forma de fazer circular sentidos e significados.⁷

Foi principalmente a partir dos diálogos ditos, ouvidos e/ou lidos em diferentes contextos que realizei algumas análises desta monografia. Foi buscando os sentidos e os significados que atravessavam as falas de professores, gestores, alunos, pais de alunos e pesquisadores que no segundo capítulo discuti sobre as concepções de educação infantil. Infantil que vem da palavra *infância* “proveniente do latim *in-fans*, que significa aquele que não fala, aquele que está destituído de linguagem”⁸

Ao contrário do que a origem etimológica da palavra infância sugere, ao trazer falas, gestos e produções dos meus alunos para produzir esta monografia, procuro defender aqui uma infância constituída de voz e de opinião. Uma infância constituída de linguagem, de múltiplas linguagens: a gestual, a plástica, a musical, a oral, a escrita, a fotográfica, a científica, a matemática, a histórica, etc.

Defendo a educação infantil como um espaço de construção, desconstrução, reconstrução e troca de conhecimentos e experiências, como um espaço do cuidar e do educar indissociáveis, da formação de hábitos e atitudes, do brincar e do interagir, da preparação para o futuro mas também da preparação no presente e para o presente, do hoje e do agora, da

⁷ Retirado do texto “Sobre o diálogo”. Disponível em: <http://www.escoladialogo.com.br/dialogo.asp?id=2>
Acesso em: 24/08/2010.

⁸ Retirado do texto “Escrevendo suas histórias por ‘linhas tortas’: os textos de meninos de um internato.”
Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1016T.PDF> Acesso em: 10/08/2010.

contribuição para o processo de alfabetização das crianças através das múltiplas linguagens, do seu desenvolvimento integral.

E como parte constituinte de um mundo complexo e por tantas vezes antagônico, acredito também na educação infantil como espaço da brincadeira e da ordem, do canto e do silêncio, da fala e da escuta, do lúdico e da seriedade, da criatividade e da reprodução, do individual e do coletivo, da emoção e da razão – a educação infantil como um espaço também de complexidade.

Propus aqui a educação infantil como espaço das linguagens em seus sentidos múltiplos e heterogêneos. Linguagens no plural, pois a linguagem oral, por exemplo, é variada – existem diversos idiomas no mundo, logo, não existe apenas uma única “forma” de linguagem oral e assim também é com a linguagem escrita. Não existe apenas uma única linguagem musical, existem diferentes estilos musicais, etc.

Falar em linguagens é falar em leitura, interpretação e escrita, ou melhor, é falar em leituras, interpretações e escritas plurais do mundo, com o mundo e para o mundo. Ao ler uma palavra, uma nota musical, um gesto, uma fotografia, um número, um desenho produzimos nossas interpretações sobre essas leituras. Mas não apenas lemos como também escrevemos uma palavra, compomos uma música, realizamos um gesto, fotografamos um objeto ou uma paisagem, escrevemos um número, desenhamos e assim escrevemos, registramos nossas interpretações, como vemos e como pensamos o mundo.

Assim, enquanto as leituras do mundo são as interpretações que se faz sobre o mundo, as escritas são as ações. Enquanto as leituras das palavras são as interpretações do que já está escrito, as escritas são os registros das nossas interpretações de mundo. Logo, lemos, interpretamos e escrevemos do/com/para o mundo e a nós mesmos, em um constante processo de formação de si e do mundo.

Por isso falar em linguagens é também falar em diálogos, em sentidos e significados, em comunicação com o mundo e para o mundo. Desta maneira, proponho a alfabetização como um processo das leituras, das escritas e das interpretações das mais diversas linguagens verbais e não verbais que ocorre antes, durante e após a vida escolar do aluno.

Sugiro que a educação infantil tenha como um de seus objetivos contribuir para o processo de alfabetização das crianças e não seja uma preparação para o ensino fundamental e que tampouco se preocupe exaustivamente com que as crianças saiam da pré-escola já sabendo ler e escrever e contar de zero a cem. Contribuição que pode se realizar, por exemplo, através da oferta de oportunidades de escrita das palavras ao moldar letras com massinha, ao compor e cantar uma música, ao realizar uma peça teatral, ao fotografar imagens, etc.

No capítulo IV procurei relatar experiências minhas de práticas do-discentes com turmas de educação infantil com crianças de dois a quatro anos de idade, buscando compreendê-las e dialogá-las com autores. Através das atividades realizadas a partir de campos temáticos – obras de arte, fauna, histórias infantis, poesias e parlendas, nomes próprios – eu intencionava trabalhar as diferentes linguagens junto às crianças.

Ainda que o universo de atividades realizadas junto com as turmas que já trabalhei não fossem descritas e analisadas aqui em sua totalidade – tal como o trabalho com músicas, receitas, bilhetes – tive como objetivo neste trabalho compreender a minha prática, discutir teorias presentes nos meus pensamentos, nas minhas falas e nas minhas ações e demonstrar a possibilidade e também os limites de um trabalho de pesquisa de uma professora-pesquisadora da escola básica. E problematizo não apenas o que penso e o que faço mas também o que experiencio através das falas e das ações do outro – dos alunos, dos pais e responsáveis, dos professores, dos gestores e dos autores pesquisados.

Não acredito que as atividades descritas na monografia sejam um modelo a ser seguido, tampouco que eu as tenha desenvolvido bem ou mal, buscando dar-lhes um juízo de valor. Foi o que pude planejar e realizar naqueles momentos específicos. Talvez hoje eu as fizesse de maneira diferente. Talvez hoje eu as fizesse da mesma forma. Por isso Paulo Freire (1996, p. 39) fala que “é pensando criticamente a prática de ontem e de hoje que se pode melhorar a próxima prática.”

E é assim, como diz Freire na epígrafe deste capítulo, parafraseando-o: *Eu não nasci para ser uma professora assim como sou. Venho me tornando desta forma, e vou me transformando no corpo das tramas na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica, nos diálogos, com a vida. E vou me fazendo aos poucos, me refazendo, na prática social de que vou tomando parte, em um processo permanente de formação profissional, acadêmica e pessoal.*

Referências bibliográficas:

- ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: *Cadernos de Formação de Professores*, nº 1, pp. 21-30, 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf> Acesso em: 30/06/2009.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. In: *Revista Brasileira de Educação* Maio/Jun./Jul./Ago. 2003, nº 23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf> Acessado em: 30/06/2009.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Tradução: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, jan./fev./abr., nº 19, 2002.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. vol. I, II e III.
- COLOMER, Tereza. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Como vai a Arte na Educação Infantil?* Disponível em: http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&catid=52:arte-educacao&id=503:como-vai-a-arte-naeducacao-infantil&Itemid=110 Acesso em: 21/07/2010.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Rizoma. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, p. 7 – 37. Vol. 1.
- DURAN, Marília Claret Geraes. Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente. In: *Educação & Linguagem*, Ano 10, nº 15, jan-jun 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/160/170> Acesso em: 30/11/2009.

- ESCREVENDO suas histórias por “linhas tortas”: os textos de meninos de um internato. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1016T.PDF>
Acesso em: 10/08/2010.
- ESTEBAN, Maria Tereza. Jogos de encaixe: Educar ou formatar desde a *pré-escola*?. In: GARCIA, Regina Leite (org.) *Revisitando a pré-escola* – São Paulo : Cortez, 1993
_____ e ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo da formação docente. In: ESTEBAN, Maria Tereza e ZACCUR, Edwiges (orgs.) *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção* – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa* – 6. ed. Ver. Atualiz. – Curitiba : Positivo, 2004.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução: Horácio Gonzáles (et. al.), 24. ed. atualizada – São Paulo : Cortez, 2001 – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14)
_____ e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Linchtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (col. leitura)
_____ *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.
- GARCEZ, Sabrina. Contos-da-carochinha: Literatura infantil enriquece o processo de ler e escrever. In: *Revista do Professor*, Porto Alegre, 20 (77): 19-21, jan./mar. 2004.
- GARCIA, Regina Leite. Discutindo a escola pública de Educação Infantil – a reorientação curricular. In: GARCIA, Regina Leite (org.) *Revisitando a pré-escola* – São Paulo : Cortez, 1993.
_____ (org.) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. Cortez, 1998.
- GOMES, Denise Barata. Caminhando com arte na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (org.) *Revisitando a pré-escola* – São Paulo: Cortez, 1993.
- KASTRUP, Virgínia . *O método da cartografia e os quatro níveis de pesquisa-intervenção*. In: CASTRO; BASSET (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude*. Rio de Janeiro: Nau editora, 2008, p. 465-481.

- KRAMER, Sonia e NUNES, Maria Fernanda. *Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil* In: Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007
_____ e ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. *Cad. Pesq.*, São Paulo (52); 13-17, fev. 1985.
- MARTINS, Evandro Silva. *A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação*. Uberlândia, ano VI, n. 6, 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/viewFile/3475/2558> Acesso em: 07/08/2010.
- MELO, Elisabete Carvalho de. *Atividades de letramento em salas de educação infantil*. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss07_04.pdf> Acesso em: 24/11/09
- MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. *Histórias e narrativas na educação infantil*. In: GARCIA, R. L. (org.) *Essas crianças conhecidas tão desconhecidas*. RJ: DP&A Editora – 2002 – Coleção Sentidos da Escola.
- PEIXOTO, Mylena Kelly de Sá B. *Contação de histórias: Importante recurso para o desenvolvimento da linguagem da criança*. IN: Revista do Professor, Porto Alegre, 22 (86): 11-13, abr./jun. 2006.
- PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. *O prazer de descobrir e conhecer*. IN: GARCIA, Regina Leite (org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio*. – São Paulo: Cortez, 1992. – (Questões da nossa época: v.6)
_____ e SAMPAIO, Carmem Sanches. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, Regina Leite (org.)– *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo : Cortez, 1998
- PERRENOUD, Philippe. *Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica*. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.rtf (rever) Acessado em:
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica O texto é parte do Relatório Parcial de Pesquisa (CNPq, 2002), com o título *A pesquisa na área de formação de professores e as tendências investigativas contemporâneas teórico-epistemológicas-metodológicas e políticas*. Disponível em: Acessado em: 30/10/2009.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado e SOLIGO, Rosaura. *Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação...* Disponível em:

<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf> Acesso em: 24/11/09

_____ e CUNHA, Renata Barrichelo. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. *Educar*, Curitiba, n. 30, Editora UFPR, 2007, p. 251-264. <http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a16n30.pdf>

- *PRÓ-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- RECHINELI, Laís de Ramos; FERREIRA, Aurora dos Santos e ASSUNÇÃO, Inês Lopes Secco. *Vivendo o letramento: práticas cotidianas na educação infantil* Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss05_07.pdf> Acesso em: 13/11/09
- LOURAU, René. *René Lourau na UERJ – 1993 – Análise institucional e práticas de pesquisa.* Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- SAMPAIO, Carmem Sanches. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (org.) *Revisitando a pré-escola* – São Paulo : Cortez, 1993.
- SANTOS. Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contro o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.* São Paulo, Cortez, 2000.
 _____ *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* – São Paulo: Cortez, 2003. – (Coleção para um novo senso comum; v. 4)
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *Visibilidade social e estudo da infância.* In: VASCONCELLOS, V.M.R. e SARMENTO, M.J. *Infância (in) visível.* Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.
- SECCHI, Leusa de Melo e ALMEIDA, Ordália Alves. *Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar.* s/d. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3333--Int.pdf>. Acesso em: 07/06/2010.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação.* n° 25, Rio de Janeiro jan./abr. 2004
 _____ *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.* In: *Educ. Soc., Campinas*, vol. 23, n° 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

- SOBRE o diálogo. Disponível em: <http://www.escoladedialogo.com.br/dialogo.asp?id=2> Acesso em: 24/08/2010.
- ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras ABL, 1998. pp. 207-236. Disponível em: http://www.tecnologiaprojetos.com.br/banco_objetos/%7BDD167510-E8F7-4AD6-B69B-482DD5A7A6CF%7D_Sobre%20Professor%20Pesquisador%20%20ZEICHNER.doc (rever) Acesso em: 03/03/2010.