

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SABER DOCENTE, ORALIDADE E CULTURA LETRADA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vygotsky

Joana Adelaide Cabral Moreira

Fortaleza-CE

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**SABER DOCENTE, ORALIDADE E CULTURA LETRADA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vygotsky

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sylvie Ghislaine Delacours Lins

Fortaleza-CE

2009

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por

Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593

tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

M837s

Moreira, Joana Adelaide Cabral.

Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil [manuscrito] : análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vygotsky / por Joana Adelaide Cabral Moreira. – 2009.

150f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 07/08/2009.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Sylvie Ghislaine Delacours Lins.

Inclui bibliografia.

1- PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – FORMAÇÃO – FORTALEZA(CE). 2- PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR - FORTALEZA(CE) – ATITUDES. 3- CRIANÇAS – LINGUAGEM. 4- PRÁTICA DE ENSINO – FORTALEZA(CE). I- Lins, Sylvie Ghislaine Delacours, orientador. II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III- Título.

CDD(22ª ed.) 372.2107108131

60/11

Joana Adelaide Cabral Moreira

**SABER DOCENTE, ORALIDADE E CULTURA LETRADA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vygotsky

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Aprovada em 07/ 08/ 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sylvie Ghislaine Delacours Lins
ORIENTADORA

Prof.^a Dr.^a Bernadete de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Jacques Therrien
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof.^a Dr.^a Ruth Maria de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof.^a Dr.^a Mônica Appezzato Pinazza
Universidade de São Paulo - USP

Dedico este trabalho à memória de Orlando Moreira de Melo (1909 -1979),

meu inesquecível pai;

a Orlando Moreira de Melo Filho, Emanuel Cabral Moreira, Luciando Cabral

Moreira e Fernando Cabral Moreira, irmãos e eternos cúmplices;

a Antonio Carlos Farias de Andrade, companheiro e amigo;

a Antonio Carlos Farias de Andrade Filho, meu filho e razão do meu existir.

Estes são homens que marcaram minha vida de forma definitiva.

AGRADECIMENTOS

À Lucia Cabral Moreira, pelo exemplo como mulher, profissional, amiga e mãe,
Joana.

À Prof.^a Dr.^a Sylvie Ghislaine Delacours Lins, pela orientação competente e cuidadosa,
Joana.

A CAPES/PQI, pelo apoio financeiro à pesquisa por meio da bolsa a mim concedida,
Joana.

À Universidade Estadual do Ceará e aos colegas de trabalho da Faculdade de Educação,
Ciências e Letras do Sertão Central, por me possibilitarem realizar esta pós-graduação,
Joana.

Aos funcionários e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Ceará, em especial à Prof.^a Dr.^a Ana Elisabeth Bastos de
Miranda, Prof.^a Dr.^a Bernadete de Souza Porto e ao Prof. Dr. Jacques Therrien, pela
amizade e contribuição a este trabalho,
Joana.

Aos professores componentes da banca examinadora, muito obrigada,
Joana.

A todas as pessoas e instituições que me prestaram colaboração, especialmente as das
escolas onde realizei a pesquisa, a minha eterna gratidão pela confiança,
Joana.

Aos queridos amigos: Betânia Moraes, Cílvia Queiroz, Ernandi Mendes, Heloisa
Bezerra, Maria de Jesus Alencar, Neuli Silva, Sandra Carvalho e tantos outros,
Joana.

Às Irmãs Luci Fontenele e Lioneide Brito do Colégio Santa Isabel, pelo apoio,
Joana.

Ao professor Vianney Mesquita e a Valéria Teixeira, pela revisão criteriosa e bem
humorada,
Joana.

A todos os educadores que concorreram para a minha formação desde a Educação
Infantil na Escola “O Mundo da Criança” ao Doutorado em Educação Brasileira na
UFC,
Joana.

Aos sobrinhos Samara, Sarah, Orlando, Mateus, Larissa e João Pedro, esperança de um
amanhã melhor,
Joana.

RESUMO

Pesquisa sobre saber docente, concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil de escolas públicas de Fortaleza, no Estado do Ceará. Tal investigação objetivou captar e interpretar os saberes docentes acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem na infância e analisar as suas manifestações no trabalho pedagógico realizado no contexto da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnometodológico - estudo de caso duplo - realizada com quatro professoras de uma escola pública federal e duas profissionais de uma instituição municipal. Como arcabouço teórico que deu ancoragem ao estudo, destacam-se os autores da Escola de Vygotsky, de vertente histórico-cultural, Alexander Luria, Aléxis Leóntiev e Lev S. Vygotsky; os pesquisadores do saber docente e da prática situada: Donald Schön, António Nóvoa, Maurice Tardif e Jacques Therrien, assim como autores da teoria crítica do currículo e da cultura: Jürgen Habermas, Henri Giroux, Peter McLaren e Paulo Freire. Para realizar um diálogo crítico com o objeto de estudo, elegeu-se como categorias interpretativas do real: *o saber docente e a prática situada, a linguagem e a mediação* e, no decorrer do trabalho, emergiu também a categoria teórica *atividade*. A análise dos dados revelou que a concepção de linguagem verbal das professoras pesquisadas resulta das suas histórias de vida e formação, bem como dos saberes que se fazem nas experiências cotidianas. Mostrou também que os saberes que incorporam como “crenças” repercutem diretamente em suas escolhas pedagógicas e na forma como arquitetam sua prática profissional. A investigação constatou que, entre os saberes e as habilidades necessários à docência na Educação Infantil, destacam-se: o conhecimento de como a criança se desenvolve e aprende, “a capacidade de pesquisar, a criticidade, a rigorosidade metódica, a ética, a afetividade e a dialogicidade” (FREIRE, 1996), bem como a autonomia, a autoridade e a autoria (KRAMER, 1994) dos professores. Por fim, sublinha-se que uma política pública de educação decente deve garantir uma formação inicial e continuada de modo consistente, além de condições humanas e materiais de trabalho, que possibilitem a profissionalização docente e a constituição de um contexto educativo que respeite as necessidades e especificidades da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil, Linguagem, Formação de Professores

ABSTRACT

Research about the teacher's knowledge, conceptions and practices of kindergarten teachers of public schools in Fortaleza, in the state of Ceará. An investigation that had as the objective to catch and interpret the teacher's knowledge about the acquisition and development of language in childhood and analyze their manifestations in the pedagogical work that takes place in the context of kindergarten education. It is a qualitative research of ethnomethodological character - study of double cases - conducted with two teachers of a federal public school and two teachers of a municipal public school. As theoretical framework which gave anchorage to this study some authors of the Vygotsky school of the historical cultural tendency stand out as: Alexander Luria, Alexis Leóntiev and Leon Vygotsky, the researchers of the teacher's knowledge and the situated practice. Donald Schön, Antonio Novoa, Maurice Tardiff and Jacques Therrien as well as authors of the critic of curriculum and the culture, Jürgen Habermas, Henri Giroux, Peter McLaren and Paulo Freire. In order to conduct a critical dialogue with our object of study, we elected as interpretative categories of the real: the teacher's knowledge and the situated practice, the language and mediation and as the work was being done it also emerged the category theoretical activity. The analyses of the data revealed that the teacher's conception of verbal language are a result of their life stories and their formation when relating to the knowledge that build our everyday experiences. I also showed that the knowledge that is incorporated as "beliefs" influence directly their pedagogical choices and the way they structure their professional practice. The investigation proved that among the necessary abilities for teaching kindergarten are: knowledge of how the child develops and learns, the capacity to research, criticism, methodological rigorousness, ethics, affectivity and ability to dialogue (Freire 1996), as well the autonomy, authority and responsibility (Kramer 1994) of the teachers. Finally, we want to highlight that a descent public education policy, must guarantee consistent initial and continuous formation, as well as human conditions and work tools which favor the teacher's professionalization and the constitution of an educational context which respects the needs and specificities of childhood.

Key-words: Kindergarten Education, Language, Formation of Teachers

RÉSUMÉ

Recherche porte sur les savoirs enseignants, les conceptions et les pratiques pédagogiques de professeurs d'écoles maternelles publiques de Fortaleza, dans l'Etat du Ceará. L'investigation a pour objectifs de saisir et d'interpréter les savoirs enseignants à propos de l'acquisition et du développement du langage chez les enfants et d'analyser leur manifestation dans le travail pédagogique réalisé dans le contexte scolaire. Il s'agit d'une recherche qualitative d'inspiration ethnométhodologique - étude de deux cas - réalisée auprès de quatre enseignantes d'une école publique fédérale et deux d'une institution municipale. Parmi les références théoriques de l'étude, ont été privilégiés les auteurs de l'école de Vygotsky d'inspiration historico culturelle, Alexander Luria, Alexis Leontiev e Lev Vygotsky, les chercheurs s'intéressant aux savoirs enseignants et aux pratiques situées des professeurs : Donald Schön, António Nóvoa, Maurice Tardif et Jacques Therrien, ainsi que les auteurs de la théorie critique du curriculum scolaire et de la culture, Jürgen Habermas, Henri Giroux, Peter McLaren e Paulo Freire. Afin de réaliser un dialogue critique avec notre sujet d'étude, nous avons élu ces catégories d'interprétation de la réalité: *savoir des enseignants* et *pratique située des professeurs, langage et médiation*. C'est au cours de l'enquête que la catégorie *activité* s'est imposée. L'analyse des données a révélé que la conception du langage oral des enseignantes accompagnées résulte autant de leurs histoires de vie et de leurs formations que des savoirs construits durant leurs pratiques quotidiennes. Il a été également possible de constater que les savoirs incorporés en tant que "croyances" répercutent directement sur les choix pédagogiques et sur la façon dont se construit la pratique professionnelle. La recherche a permis de constater que, parmi les savoirs et les habilités nécessaires à l'exercice de la profession à l'école maternelle, apparaissent surtout : les connaissances à propos du développement et de l'apprentissage de l'enfant, "la capacité de recherche, le sens critique, la rigueur méthodique, l'éthique, l'affectivité et la capacité de dialogue" (Freire, 1996), ainsi que "l'autonomie, l'autorité et la revendication autorale" (Kramer, 1994) des professeurs. Finalement, nous souhaitons souligner qu'une politique publique d'éducation digne de ce nom doit garantir une formation initiale et continue consistantes ainsi que des conditions de travail humaines et matérielles qui permettent la professionnalisation enseignante et la constitution d'un contexte éducatif respectueux des nécessités et des spécificités de l'enfance.

Mots-cléf: École Maternelle, Langage, Formation de Professeurs

SUMÁRIO

1 O TEMA SOB EXAME	12
2 PERSPECTIVA HISTÓRICA DOS SABERES: da Filosofia clássica à reviravolta linguística contemporânea	19
3 DIÁLOGO COM AUTORES QUE OFERECEM ANCORAGEM TEÓRICA À PESQUISA	37
3.1 O nascimento da linguagem na humanidade (filogênese) e a aquisição da linguagem pela criança (ontogênese)	37
3.2 O papel da escola no desenvolvimento das funções psicológicas superiores na perspectiva histórico-cultural	43
3.3 Políticas públicas para a educação da criança pequena no Brasil	61
3.4 A Pedagogia da Linguagem nas instituições de Educação Infantil	64
3.5 Os saberes e as práticas dos professores acerca da língua materna	70
4 PERCURSO METODOLÓGICO	76
4.1 Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, de cunho etnometodológico	76
4.2 Caracterização do universo pesquisado	79
4.2.1 Contexto municipal	79
4.2.2 Contexto escolar	80
4.3 Os sujeitos da pesquisa	84
4.3.1 Fontes informantes	85
5 PRIMEIRA APROXIMAÇÃO COM OS DADOS - A constituição da linguagem verbal na perspectiva da teoria crítica do currículo e da cultura.	86
6 AONDE ESSE PERCURSO NOS FEZ CHEGAR: as práticas de linguagem vivenciadas no contexto da Educação Infantil com base nas vozes dos próprios professores	150
6.1 A constituição da linguagem verbal na Educação Infantil na perspectiva das educadoras	153

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
Anexo 1: Termo de consentimento livre e esclarecido para a professora	229
Anexo 2: Termo de consentimento livre esclarecido para a diretora	230
Anexo 3: Ficha de identificação da professora.....	231
Apêndice: Roteiro de entrevista com a professora	234

1 O TEMA SOB EXAME

Nas últimas décadas do século passado e no início deste, pesquisas em Psicologia, Linguística e Pedagogia foram responsáveis por verdadeira revolução no entendimento de como a criança aprende e elabora conhecimento.

Sabemos que ela já nasce imersa em uma cultura e que, desde a mais tenra idade, se mostra ativa na apropriação dos artefatos culturais presentes na sociedade, procurando fazer uso e produzir sentidos a respeito deles. Além disso, foi-nos revelada a importância da sua interação com adultos e/ou outras crianças mais experientes para a aquisição e o desenvolvimento de muitos saberes, especialmente os referentes à linguagem.

Como consequência da socialização dessas informações, as ações de ensino-aprendizagem na Educação Infantil passaram a ocupar espaço de destaque na agenda de “curriculistas” e formadores de professores desse nível de escolarização, assim como das comunidades educativas para crianças pequenas em geral.

Esta pesquisa teve como foco investigar como vivem, pensam e agem os docentes no tocante à produção de saberes, em especial no seu ofício de mediar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança no contexto escolar.

A proposta de estudo formulada neste projeto constituiu o desdobramento e o aprofundamento de uma temática específica, dentro da formação do educador, assunto que aos poucos ocupa espaço privilegiado em nossos estudos e em nossa trajetória profissional. Teve início quando, ainda aluna das licenciaturas em Ciências e Pedagogia, lecionamos no antigo Segundo Grau e percebemos como era presente, nos nossos alunos, a dificuldade de ler e de interpretar um texto simples, de criar, argumentar e negociar na defesa de opiniões e pontos de vista¹. Desconfiada de que encontraríamos explicações para tais dificuldades investigando a escolarização inicial, assumimos uma sala de Educação Infantil e posteriormente a coordenação de creches e de pré-escolas.

¹ Lecionamos as disciplinas Didática Geral (no Curso Normal) e Biologia (no Científico), na Escola Governador Virgílio Távora, na época, a única escola pública de Segundo Grau da cidade de Quixadá; Psicologia da Criança e Biologia no Curso Normal do mais tradicional colégio particular do Município: o Sagrado Coração de Jesus, da Congregação Católica das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus.

No decorrer dessa trajetória, novas questões surgiram, e com elas a necessidade de pesquisar com maior rigor teórico-metodológico a formação e a prática do educador, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, fato que nos impulsionou a cursar dois programas de especialização² e, posteriormente, o mestrado em Educação Brasileira.³ Das experiências vivenciadas e dos estudos realizados, pudemos constatar que o educador tem uma forma bastante particular de arquitetar sua profissão e sua ação pedagógica.

O interesse por essa temática acentua-se por circunstâncias que vivenciamos no dia a dia, oportunidade em que orientamos monografias nesse campo de estudo e visitamos escolas públicas de toda a região do Sertão Central do Ceará, na supervisão e na orientação dos alunos de Ensino de Linguagem, Educação Infantil e Práticas de Ensino⁴ ou, ainda, quando somos solicitada a assessorar instituições ou grupos de pessoas que atuam nessa área. Temos a sensação de que, apesar de tudo o que já foi produzido e publicado no sentido de contribuir para a qualidade no atendimento de crianças pequenas, ainda há muito por fazer.

A realização deste trabalho busca, em última instância, colaborar com a criação da área de aprofundamento em Educação Infantil no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, da Universidade Estadual do Ceará, a mais solicitada pela comunidade educativa na discussão da última reforma curricular. Comungamos do pensamento de Cruz (2002), quando defende a noção de que as universidades, além de contribuírem para a formação profissional, devem concorrer para melhorar a Educação Infantil.

Esta pesquisa qualitativa, de cunho etnometodológico, que realizamos no campo socioeducativo, teve a Psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano e a perspectiva crítica do currículo e da cultura como principais referenciais teóricos. A opção por essa abordagem decorre da compreensão de que essas escolhas possibilitam acessar as razões que norteiam a ação docente e, por conseguinte, a crença de que evidenciam as condições estruturais e simbólicas que permeiam essas práticas.

Nesse sentido, parafraseando Freire (1998), vemos o espaço pedagógico como um *texto* que deve ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Dessa

² Especialização em Organização e Gestão da Educação Básica (UFC) e Especialização em Supervisão, Orientação Educacional e Administração Escolar: uma visão globalista do processo pedagógico (UECE).

³ Cf. Moreira, 1995, 1996 e 2001.

⁴ Como professora da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC/UECE.

forma, procuraremos adentrar a sala de aula e descortinar os processos de ensino/aprendizagem e de produção de saberes presentes nos vínculos de interação e mediação do professor com o aluno mediante a linguagem verbal e a cultura letrada.

Vivendo não só na região que concentra o maior índice de analfabetos do País, como também no Estado que ocupa o terceiro lugar na lista dos piores indicadores de analfabetismo⁵, consideramos imprescindível revelar experiências de educadores que participam da iniciação das crianças na escolarização formal.

Delimitamos esse estudo baseada nas seguintes interrogações básicas: quais são os saberes que alicerçam o trabalho do professor no tocante à oralidade e à cultura letrada⁶ na educação da criança pequena? Qual a natureza desses saberes? Como são adquiridos? De que modo as instituições educativas são estruturadas para possibilitar a convivência das crianças com os mais diversificados gêneros de expressão oral e escrita? Que dificuldades o educador enfrenta para assessorar a criança na compreensão do funcionamento da primeira língua? Qual a relação entre os saberes dos professores sobre o desenvolvimento da linguagem na infância, o planejamento do seu trabalho cotidiano e a imersão da criança na cultura letrada escolar?

Considerando que a linguagem é ferramenta indispensável na constituição do homem na qualidade de ser histórico-cultural e que se desenvolve desde o nascimento do indivíduo, tendo como suporte as interações sociais e verbais por ele vivenciadas, pensamos ser relevante tentar compreender que variáveis estão presentes nas instituições de educação da infância, que continuamente impedem os educadores de usufruírem desse momento privilegiado da formação do sujeito, dando relevo aos usos sociais da oralidade, da leitura e da escrita.

Os conceitos e os princípios teóricos que fundamentam nossas análises originaram-se, principalmente, das pesquisas realizadas pelos autores da Escola de Vygotsky, que sublinharam a importância da escola e do educador no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo e da linguagem como condição *sine qua non* nesse processo, além dos teóricos que trabalham na perspectiva crítico-dialética da formação e da prática situada do educador em ação.

⁵ Cf. Pesquisa divulgada no documento *O Mapa do Analfabetismo no Brasil*. MEC/INEP, 2003.

⁶ Cultura letrada diz respeito às ações, aos valores, aos procedimentos e aos instrumentos que constituem o mundo letrado. A escola é potencialmente um espaço privilegiado de inserção da criança nessa cultura, ao possibilitar a geração de práticas e de necessidades de uso da leitura e da escrita em situações pedagógicas de letramento.

Captar e interpretar os saberes docentes acerca da aquisição e do desenvolvimento da linguagem⁷ na infância e analisar as suas manifestações no trabalho pedagógico realizado no contexto da Educação Infantil foi o que propusemos como objetivo principal da nossa pesquisa.

Para tanto, elegemos alguns objetivos específicos, tais como: descortinar o modo como o educador compreende que a criança se apropria do sistema linguístico e em que medida a escola está concorrendo para esse processo; descobrir que oportunidades estão sendo disponibilizadas pelos educadores para que os alunos possam desenvolver sua competência linguística em um contexto estruturado de letramento⁸; averiguar que estratégias de ensino o docente utiliza para auxiliar as crianças no aprimoramento da língua nativa, e, por fim, inventariar os materiais existentes nas instituições pesquisadas para dar suporte aos professores e às crianças nas suas práticas de linguagem.

Para desvelar e interpretar o nosso objeto, utilizamos como *leitmotiv* para nossas observações e análises dos dados coletados as seguintes categorias teóricas: “saber docente e prática situada, linguagem e mediação”.

Importa ressaltar que estamos ciente de que trabalhar a oralidade, a leitura e a escrita de forma democrática e competente é um desafio quase inatingível para os que fazem a educação básica no Brasil. De acordo com a psicolinguista Emília Ferreiro (2002: 36), uma das principais questões a ser enfrentada é que

(...) não podemos reduzir a criança a um par de olhos que veem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, *há um sujeito que pensa* e que tenta incorporar seus próprios saberes a esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, todas as escritas, e todas as formas de expressão oral. (Destaque nosso).

Desse modo, pensamos que os estudos e as pesquisas a respeito dos saberes e das práticas pedagógicas do educador, na perspectiva de compreender como entendem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem infantil e como intervêm nesse processo

⁷ Linguagem verbal (oral e escrita).

⁸ É a tradução da palavra da língua inglesa *literacy*, usada no sentido de apropriar-se do sistema alfabético em situações sociais da vida cotidiana. Como identificar um rótulo no biscoito do lanche, um símbolo na placa da porta do banheiro, compreender o enredo ao ouvir uma história, entender a letra de uma música; enfim, na sociedade, mesmo antes de alfabetizar-se, o indivíduo precisa conviver com os usos e as funções da língua materna.

no âmbito escolar, são por demais relevantes, se considerarmos a importância dessa produção social e histórica para a estruturação da atividade mental dos indivíduos e para assimilação da experiência cultural da humanidade.

Assim, ao sermos apresentada a experiências exitosas, como as de Reggio Emilia⁹, na Itália; o Projeto Estocolmo, na Suécia¹⁰; o da Associação Criança, em Portugal¹¹; entre outros, no início deste curso de doutorado, tivemos a felicidade de constatar que é possível oferecer uma educação de qualidade social aos nossos pequenos cidadãos. Por outro lado, entristecemos-nos ao perceber que, das *Cem linguagens*, difundidas pelo engenhoso educador italiano Loris Malaguzzi, mediante uma pedagogia centrada na expressão simbólica e nos relacionamentos, ainda não conseguimos dar conta, nem mesmo chegar a um consenso a respeito da função social das nossas instituições educativas infantis, no que se refere a como trabalhar com a língua pátria.

Pensar a escola para a criança pequena como um lugar por excelência de produzir significados e trabalhar as inúmeras linguagens presentes no cotidiano implica verdadeira mudança de paradigma. Como bem disse Malaguzzi (In. FORMAN & GANDINI & EDWARDS -Orgs.-, 1999), na escola *a arte ainda não usa a roupa de todos os dias, mas apenas a de domingo*.

Essas considerações sugerem que tanto os profissionais como os mentores de políticas públicas para a primeira infância precisam despertar dessa miragem de uma pré-escola preparatória para o Ensino Fundamental. Na verdade, precisamos, a exemplo dos italianos, portugueses e suecos, mudar o paradigma que norteia o trabalho junto à criança, realizando um investimento sistemático nas diversas formas de expressão e representação simbólica, contribuindo sobremaneira para o estabelecimento da competência comunicativa das crianças.

⁹ A proposta das escolas de Reggio Emilia tem como norte uma “pedagogia dos relacionamentos”, do diálogo, da escuta, da coconstrução das crianças e das múltiplas linguagens. Não há uma preocupação com o currículo formal; os relacionamentos entre crianças, pais, pedagogos e sociedade estão no centro de todas as atividades. No caso, a escola funciona como um fórum na sociedade civil.

¹⁰ O Projeto Estocolmo foi inspirado na experiência de Reggio Emilia. Como na perspectiva construtivista, vê a criança como ativa, flexível e capaz de resolver problemas, no entanto almeja ir além do construtivismo, trabalhando numa perspectiva construcionista social pós-moderna, em que possibilita à criança elaborar respostas alternativas para as questões postas, antes de encarar as contribuições cientificamente aceitas.

¹¹ A Associação Criança é formada por profissionais de desenvolvimento humano, que têm a missão de promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas em seus contextos organizacionais e comunitários. Os que fazem essa Associação consideram a criança como um ser ativo, competente, construtor de conhecimento, pela interação com seus contextos de vida. Trabalham uma perspectiva de formação centrada na escola e no desenvolvimento profissional ecológico. Além da formação e da intervenção, a pesquisa também faz parte de sua função.

Thomas Kuhn (2003), em seu livro *A estrutura das revoluções científicas*, define paradigma como um princípio maior que controla as visões de mundo e produz as transformações revolucionárias na evolução científica. Expressou a ideia de que as teorias científicas são mortais porque passam por evolução. Para ele, essa evolução constitui seleção natural da ciência na qual as teorias resistem durante algum tempo, não por serem verdadeiras, mas por serem as mais bem adequadas ao estado contemporâneo dos conhecimentos.

Experiências relevantes, como a italiana, a sueca e a portuguesa anunciam que não só a brincadeira, como também o desenho, a pintura, a música, a literatura infantil, a cibercultura, enfim, todas as linguagens que possibilitam a expressão e a representação simbólica das crianças precisam fazer parte também do cotidiano das nossas escolas.

Convém assinalar que elegemos o tema aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita para este estudo, não por considerá-lo superior aos demais em termos de importância, mas por ser o que causa mais controvérsias, equívocos e prejuízos no dia a dia para as nossas escolas e, conseqüentemente, para os pequenos cidadãos do nosso Estado. Adiantando um pouco, porém, o que apresentaremos a seguir, durante esta pesquisa, tivemos o privilégio de descobrir a importância da linguagem verbal em suas três dimensões - oralidade, leitura e escrita - tanto como meio quanto como fim para a constituição psicológica do ser humano.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, que é o introdutório, apresentamos a definição do problema estudado, sua relevância social, bem como exibimos os objetivos e a base teórico-metodológica que orientou a investigação.

No segundo, realizamos uma contextualização da produção de saberes pela humanidade, buscando compreender como elaboramos as concepções e as práticas pedagógicas presentes na realidade escolar contemporânea, utilizando, como pano de fundo, a história do pensamento filosófico.

Na terceira parte, descrevemos como surgiu a linguagem verbal na civilização humana e o modo como a escola pode concorrer para a aprendizagem e o desenvolvimento desse saber fundamental para a constituição do sujeito.

No quarto segmento, versamos sobre as opções metodológicas eleitas para o trabalho, além disso, caracterizamos o universo em que se realizou a pesquisa.

No quinto capítulo, abordamos o cotidiano das escolas investigadas, configurando, com base em fragmentos do diário de campo e das entrevistas de

explicitação, como os professores operam com o conhecimento produzido nos encontros da cultura escolar com a cultura dos alunos, numa perspectiva da teoria crítica do currículo e da cultura.

No sexto módulo, explicitamos a leitura que fizemos dos dados recolhidos durante toda a busca, tendo como norte as categorias de análise e o quadro teórico sobre a formação do educador e da produção de saber docente, bem como o arcabouço teórico vygotskyano.

As considerações finais e as referências bibliográficas estão ao final, seguidas dos anexos e apêndice.



Foto 1: Uma atividade de linguagem artística realizada por uma criança de cinco anos da escola “B”.

2 PERSPECTIVA HISTÓRICA DOS SABERES: da Filosofia clássica à reviravolta linguística contemporânea

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem que existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis. (KOSIK, 1989:13).

Neste capítulo, empreendemos extensa revisão na literatura da História da Filosofia, tentando compreender a tessitura do ser potencialmente humano, que se faz homem à medida que interage com seu iguais e com a natureza e produz saberes no decorrer dos tempos.

O universo ainda está em curso, a história e a evolução não acabaram, muitas coisas ainda estão por vir. É nesse movimento de eterno vir a ser que o homem se constitui um ser de passagem, um processo, um ente em definição. O homem é, em última palavra, essencialmente transcendência.

No estabelecimento da sua existência, ele se relaciona com a natureza, transformando-a e transformando-se e, nesse movimento dialético, produz cultura e faz a si mesmo.

Como assevera Oliveira (1997:11),

(...) só se pode pensar o homem real referindo-o essencialmente a um Mundo, isto é, a um complexo de coisas, de instituições, de cultura, isto é, de uma realidade transformada e trabalhada pelo homem, por uma comunidade de homens, que, num imenso e complexíssimo processo de interação, constrói, pouco a pouco, o próprio ser homem. O ser é capaz de dizer Eu, só é capaz disso porque se pode captar, distinguir-se de tudo mais o que, por sua vez, só é possível pela captação do todo. Então, atingir o Eu significa atingir o todo e por isso o homem é uma constante transcendência para o outro de si, síntese permanente de si e do outro.

Portanto, compreender o homem implica descer às suas raízes e conhecer a história que o determina em cada etapa da sua vida.

Para revelar o homem em seu caráter de interminável, é necessário entendê-lo como ser em-relação com os outros, com a natureza, enfim, com a Totalidade. Quanto mais ricas e complexas são nossas relações, mais nos desenvolvemos social e individualmente.

Na produção da existência humana, o homem não só cria artefatos e instrumentos para tentar apropriar-se do real, mas também desenvolve ideias (conhecimentos, valores, crenças) e mecanismos para sua elaboração (funções psicológicas). A produção de instrumentos, as formulações de ideias e as formas específicas de elaboração (ação intencional e planejada) são características que diferenciam o homem dos outros animais.

Dentre as produções do homem, destaca-se a elaboração do conhecimento referente ao mundo. Esses saberes, em suas variadas formas (senso comum, teológico, filosófico, estético, científico etc.), dependem das condições materiais de cada momento histórico.

O homem é um ser de práxis, isto é, de ação e de reflexão. E é na sua relação dialética com o mundo e com seus iguais que ele produz ou se apropria do conhecimento produzido pelos seus antecedentes.

Enquanto tenta explicar a realidade, ele cunha suas marcas por um longo caminho, que se estende do pensamento mitológico dos primitivos ao pós-moderno dos contemporâneos.

Tanto para a Filosofia quanto para a Ciência moderna, o conhecimento representa um dos modos de apropriação do mundo pelo homem. Para isso dispõe do sentido objetivo e do senso subjetivo. Como o conhecimento é parcial, perspectivo, provisório e inacabado, mesmo num esforço secular e ilimitado da humanidade, empenhada em captar o sentido do real, esse é sempre uma aproximação.

Recorrendo, como marco de referência filosófico, a algumas obras de Freitag (2004), Chauí (2004), Cirne-Lima (1996), Kosik (1989), Oliveira (1996 e 1997) e Martinazzo (2005), tentaremos explicitar melhor esse raciocínio.

Na citação de introdução do capítulo, Kosik nos mostra que o real que ele denomina de “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Então, para decifrá-lo, é necessário fazer um *détour* (desvio) para esclarecer melhor a questão. Ensina também, que a dialética distingue *representação* e *conceito da coisa*, não só para discernir duas formas e dois graus de conhecimento, da realidade, mas principalmente duas qualidades de práxis humana.

Para ele, a atividade primordial e imediata do homem, em face da realidade, deve ser a de um ente que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo como meta a consecução do seu projeto fundamental de vida. Sublinha também que,

como as coisas não se mostram ao homem diretamente na sua essência, a humanidade muitas vezes tenta se poupar do trabalho de fazer o *détour* e procura observar diretamente a essência das coisas (*o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade*). Com isso, corre o risco de perder-se.

Cada grau de conhecimento humano, sensível ou racional, cada modo de apropriação da realidade, são atividades baseadas na práxis objetiva da humanidade e, portanto, ligada a todos os outros vários modos (teórico, artístico, religioso) em maior ou menor medida.

Kosik defende ainda o argumento de que o homem sempre vê mais do que aquilo que percebe imediatamente, ou seja, quando olhamos para um objeto ou ouvimos um som, como uma casa ou o barulho de um avião, não só descrevemos o que vemos e o que ouvimos. Da nossa audição ou nossa visão participam, portanto, de algum modo, todo o nosso saber e a nossa cultura, todas as nossas experiências – sejam vivas, sejam ocultas na memória ou no nosso pensamento. Na apropriação prático-espiritual do mundo e sob o fundamento do qual derivam originalmente todos os outros modos de apropriação, a realidade é concebida como um todo indivisível de entidades e de significados, e é implicitamente compreendida em unidade de constatação e de valor. Ainda nos escritos de Kosik (*ibidem*),

Só mediante a abstração, a tematização e a projeção, tomando-se como ponto de partida este mundo da realidade pleno e inexorável, se isolam determinadas zonas, facetas e esferas que o naturalismo ingênuo e o positivismo consideram como únicas e autênticas, como a única realidade, enquanto suprimem aquilo que resta como pura subjetividade. A imagem fiscalista do positivismo empobreceu o mundo humano e no seu absoluto exclusivismo deformou a realidade: reduziu o mundo real a uma única dimensão e sob um único aspecto, à dimensão da extensão e das relações quantitativas. Além do mais cindiu-se o mundo humano ao erigir em realidade única o mundo do fiscalismo, o mundo dos valores reais idealizados, da extensão, da quantidade, das mensurações, das formas geométricas, enquanto o mundo cotidiano do homem foi declarado uma ficção. (P.14).

Para entendermos como se iniciou essa fragmentação na forma de interpretar o real, obrigamo-nos a fazer um corte temporal no debate e a nos reportar ao mundo grego, onde tudo começou.

A Filosofia, como o conhecimento ordenado que primeiro tentou explicar racionalmente a realidade, definindo os primeiros princípios universalmente válidos,

que fundamentaram as demais ciências e influenciaram, fortemente, toda a cultura ocidental, o fez de duas maneiras: de Heráclito e de Platão, temos a versão da dialética, e de Parmênides e Aristóteles, a versão analítica (metafísica) sobre o sentido do universo. A regra fundamental de todo o pensar, sem o qual caímos fora da racionalidade, são os princípios da Identidade, da Diferença e da Coerência, ou seja, da Não-Contradição.

Tudo o que pensamos e o que somos hoje têm origem nessas duas vertentes. Ambas perpassam toda a História da Filosofia e toda a nossa cultura. Em poucas palavras, “Platão, em seus diálogos, diz que a Dialética é o próprio método da Filosofia. Quem aprendeu a dialética plena e sabe fazer o jogo dos opostos, afirma Platão, sabe compor *o grande mosaico do sentido da vida*, sabe fazer a Grande Síntese”. (CIRNELIMA, 1996:37).

O projeto platônico constituiu-se historicamente por muitas mãos até chegar aos nossos dias: na Antiguidade, destacaram-se, entre outros, os pensadores Plotino, Proclo e, em parte, Santo Agostinho; na Idade Média, época em que a fé era central para a Filosofia, quando a Igreja Católica Romana dominava a Europa, ungiu e coroava reis e organizava cruzadas à Terra Santa, construía catedrais, escolas e universidades, destacaram-se os filósofos Escoto Erígena e Salomão Ibn Gabirol, entre outros; a Renascença, fase embrionária da Era Moderna, marcada pela redescoberta de obras de Platão, desconhecidas na Idade Média, caracterizou-se inicialmente por ser um período de grande efervescência cultural e política, por inúmeras descobertas marítimas, “que garantiam ao homem o conhecimento de novos mares, novos céus, novas terras e novas gentes, permitindo-lhe ter uma visão crítica de sua própria sociedade” (CHAUÍ, 2004) e muitos conflitos religiosos entre igrejas e entre elas e os cientistas da época. Registraram-se, então, nesse tempo¹² os teóricos Nicolau de Cusa, Marsílio Ficino e os filósofos Giordano Bruno (queimado na fogueira da Inquisição, em 1600); a Modernidade foi o período de maior progresso econômico e técnico-científico da história da humanidade, quando a Filosofia passou por grandes questionamentos e mudanças, sendo a Totalidade destronada pela racionalidade técnico-instrumental ou estratégica, fazendo da natureza objeto de consumo do humano, assunto que detalharemos posteriormente. Foram dessa

¹² É importante destacar que a Era Moderna compreendeu um período de aproximadamente quatro séculos.

época Baruch Espinosa¹³ e Friedrich Schelling (Filosofia da Ilustração). Na nossa “epocalidade”, herdamos o conforto e os desastres do grande racionalismo positivista e temos como pensadores os filósofos Friedrich Hegel e Karl Marx, nas Ciências Naturais Jean-Baptiste Lamarck e Charles Darwin, bem como quase todos os grandes biólogos contemporâneos, como Richard Dawkins e Stephen Jay Gould, os físicos de hoje, com sua teoria do “Big Bang”, com os buracos negros, como Stephen Hawking, todos, conscientes ou não, são pensadores da matriz neoplatônica.

Já o pensamento analítico, que tem como objetivo primeiro “salvar a racionalidade humana do arbítrio em virtude do jogo dos opostos” feito pelos sofistas, tem como base duas elaborações de Aristóteles: a análise da proposição e o sistema silogístico de argumentação. Com fundamento na Lógica Analítica, foram constituídos um método e uma visão de mundo (uma Ontologia, uma Ética e uma Política), que se caracterizam por teor significativamente estático. O projeto aristotélico da Analítica passou, na Idade Média, por Santo Alberto Magno, Santo Tomás de Aquino, Duns Scoto e Guilherme de Ockham, os físicos Nicolau Copérnico, Johannes Kepler e Galileu Galilei; na Modernidade, destacaram-se René Descartes, Immanuel Kant, Gottlob Frége, Ludwig Wittgenstein (precursor da reviravolta linguística), o filósofo alemão Gottfried Wilhelm Leibniz e o físico inglês Isaac Newton (que, trabalhando independentes um do outro, criaram, simultaneamente, o cálculo, que deu grande impulso à Física Moderna) e chega aos nossos dias com Albert Einstein, Edwin Hubble, Werner Heisenberg. Muitos lógicos, físicos e matemáticos da atualidade também são de orientação analítica.

As maiores contendas da humanidade entre pensadores de visões antagônicas se deram por motivos econômicos ou filosóficos¹⁴. Dialéticos e analíticos passaram por todas as fases da história racional da humanidade e chegaram à contemporaneidade sem se entenderem porque traduziam o mundo por línguas diferentes.

No quadro da historicidade filosófica, que nas Idades Antiga e Média tinha em relevo a natureza humana (essência) e o Absoluto (Deus), na Era Moderna enfatizou com cores vibrantes o sujeito cognoscente, ou seja, o “sujeito da razão” (a existência), que passou a ser o destaque da obra, modificando por completo a paisagem e provocando grande ruptura entre o homem e a Totalidade. Em consequência dessa

¹³ Segundo Leóntiev (In, VYGOTSKY, 2004) o filósofo Espinosa foi o pensador preferido de L. S. Vygotsky.

¹⁴ Ver os *Grandes Debates da Ciência Dez das maiores contendas de todos os tempos*. Hal Hellman. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

mudança, alterou-se a forma de conceber as relações políticas, sociais e humanas e, especialmente, o conhecimento (antes mais contemplativo) se tornou, a partir de então, instrumental.

Na Era Positiva, o homem passou a ser entendido como um sujeito que reflete, e esse fato o tornou capaz de conhecer sobre ele mesmo e acerca do mundo, podendo demonstrar *a verdade* sobre o real. A natureza, que foi transformada em objeto de conhecimento e de satisfação das necessidades do homem, ficou à mercê dos seus desejos.

A ampla divulgação do sistema heliocêntrico (segundo o qual a Terra gira em torno do Sol) pelo cientista Galileu Galilei (publicado no livro *O Diálogo*, que ficou proibido pelo Santo Ofício por muitos anos¹⁵), concebido a partir do sistema heliocêntrico, publicado um século antes (em 1543), por Nicolau Copérnico, criou uma explicação da natureza como um sistema ordenado de causas e de efeitos necessários que tem como base a Matemática. Estabeleceram-se, desde então, as bases do método experimental, que impulsionou todo o desenvolvimento científico da Modernidade.

Para os modernos, as coisas exteriores (a natureza, as instituições sociais e políticas) são conhecidas quando o sujeito do conhecimento as representa intelectualmente, ou seja, quando as apreende como ideias ou conceitos que dependem apenas das operações cognitivas realizadas pelo próprio sujeito.

Segundo Freitag (2004:48), na visão de Adorno e Horkheimer, a razão iluminista tinha em seu começo duas dimensões: a emancipatória e a instrumental. Inclusive acreditamos que foi na esperança de superar todas as formas de autoritarismo e exploração impostas pela ordem social baseada nos interesses da nobreza e do clero (aristocracia) que o povo (artesãos, assalariados e camponeses) se juntou aos burgueses para fazer a famosa Revolução Francesa (1789-1792), que tinha como base os princípios iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade.¹⁶

Paradoxalmente, na instalação do novo modelo político (a democracia) e da reorganização das relações de produção, a sociedade burguesa privilegiou o lado instrumental da razão em detrimento do seu caráter libertador.

Para os pensadores críticos há pouco citados, ao se reprimir e se atrofiar a razão em sua face emancipatória e ao se enfatizar a razão em sua face instrumental para que

¹⁵ Em oposição a uma cosmologia centrada na terra (sistema geocêntrico), que fundamentava muitas teorias divulgadas pelo Cristianismo.

¹⁶ Em 26 de agosto de 1789, foi votada, na Assembleia Constituinte, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. (KOSHIBA, 2000).

essa dominasse a natureza externa, mitificou-se a razão instrumental. Entendemos que, dialeticamente, ao se negar o seu contrário, a razão instrumental se releva contraditória, fragmentada e limitada, sendo necessário o resgate do seu contrário para reaver o equilíbrio. Certamente muitos desastres que ocorreram na história tiveram origem nessa distorção.

Ainda no entendimento de Adorno e Horkheimer, o uso da razão instrumental pelo positivismo moderno enseja necessariamente a sua contestação, podendo levar à autodestruição. Isso porque o positivismo não se permite questionar as bases nas quais se assenta a sua “lógica”, condenando esse procedimento como metafísico (FREITAG, *ibidem*).

A mesma razão instrumental que produziu um desenvolvimento científico e um progresso econômico extraordinários nos quatro séculos que formaram a Idade Moderna, contraditoriamente, provocou um desequilíbrio jamais visto nas relações do homem com seus iguais, com o meio ambiente e, principalmente, com ele mesmo. O homem se fez refém das suas invenções e por isso mesmo se encontra acuado, atordoado, enfim, desencantado.

No que diz respeito à aquisição do conhecimento, a epistemologia da ciência positiva se manifestou em duas vertentes: o inatismo e o empirismo.

O inatismo, que tem origens em Platão, defende a noção de que, ao nascer, trazemos em nossa bagagem os princípios racionais inatos. O empirismo, por sua vez, assevera que a razão é adquirida pela experiência, sensível e empírica. Para os empiristas, somos uma espécie de caderno em branco, pronto para ser preenchido pelas nossas vivências mundanas.

Entre os inatistas, o filósofo analítico francês René Descartes foi o que mais se destacou. Defendeu a teoria das ideias inatas em obras como *o Discurso do Método e Meditações Metafísicas*. Ele tinha uma confiança inabalável no poder do “método”. O empirista de maior destaque foi o famoso filósofo inglês John Locke.

Adentramos a Contemporaneidade, aproximadamente na segunda metade do século XIX, embalados por uma grande desconfiança nos benefícios de uma filosofia positiva e de um modelo econômico liberal, que prometeu à humanidade liberdade, igualdade e fraternidade e a submeteu às mais duras provações por que passou a raça humana. Só no século XX, ocorreram duas grandes guerras mundiais, os campos de concentração, as ditaduras sangrentas, os modelos políticos totalitários, a devastação da

fauna e da flora em escala assustadora, enfim, uma exclusão e um desequilíbrio, inimagináveis no Planeta.

Há um claro esgotamento do paradigma da racionalidade técnica na transição para a neomodernidade ou pós-modernidade, como escreveu Martinazzo (2005). Rever atitudes, concepções e princípios tornou-se uma questão de sobrevivência. Algumas teses catastróficas, inclusive, anunciaram o fim da História¹⁷, outras ironicamente dizem que, no lugar da grande síntese, temos agora enorme impasse.

Buscando como que renascer das cinzas, a exemplo da mitológica Fênix, os pensadores do Instituto de Investigação Social, conhecido como Escola de Frankfurt (criado em 1923), elaboraram uma Teoria Crítica da Razão, que objetiva ressignificar o conceito de emancipação humana. São eles Max Horkheimer, Theodor W. Adorno (citados anteriormente), Herbert Marcuse, Walter Benjamin e Juergen Habermas.

Os filósofos da Teoria Crítica, ao analisarem a razão instrumental como a que fundamentou um modelo técnico-científico que promoveu desenvolvimento econômico dissociado do desenvolvimento humano, afirmaram que as mudanças sociais, políticas e culturais só se realizarão verdadeiramente se tiverem como finalidade a emancipação humana, e não as ideias de domínio e de controle sobre o real.

Harbemas, que pertence à nova geração dessa Escola, assegura que a Filosofia Iluminista, na sua perspectiva emancipatória, ainda pode nos guiar rumo à sociedade democrática que almejamos. Para tanto, necessário se faz substituir o paradigma “do sujeito do conhecimento” que, estando acima da realidade sócio-histórica e separado do objeto, perdeu a noção de Totalidade, pelo paradigma da “intersubjetividade”, que propõe o diálogo entre os sujeitos e entre eles e o objeto.

A Razão Comunicativa passa a ser implementada socialmente num processo de interação dialógica dos agentes envolvidos em uma mesma situação. Ela se encontra no ponto de interseção de três mundos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo dos afetos.

Ainda no entendimento de Freitag,

A razão comunicativa se constitui socialmente nas interações espontâneas, mas adquire maior rigor através do que Harbemas chama de discurso. Na ação comunicativa, cada interlocutor suscita uma pretensão de validade quando se refere a fatos, normas, vivências, e existe uma perspectiva que seu interlocutor possa, se assim o quiser, contestar sua pretensão de validade de uma maneira fundada (*begründet*), isto é, com argumentos. É nisso que consiste a racionalidade para

¹⁷ Cf. o livro *O Fim da História e o Último Homem* de Francis Fukuyama, 1992.

Harbemas: não uma faculdade abstrata, inerente ao indivíduo isolado, mas *um procedimento argumentativo* pelo qual dois ou mais sujeitos se põem de acordo sobre questões relacionadas com a verdade, a justiça e a autenticidade. Tanto no diálogo cotidiano como no discurso, todas as verdades anteriormente consideradas válidas e inabaláveis podem ser questionadas; todas as normas e valores vigentes têm de ser justificados; todas as relações sociais são consideradas resultado de uma negociação na qual se busca o consenso e se respeita a reciprocidade, fundados no melhor argumento. (P.60).

É evidente a importância que características como o diálogo, a tolerância, a argumentação, a interação, a descentração e a alteridade assumem no atual momento histórico, em que entra em cena no papel principal a teoria do consenso.

Na realidade, Harbemas participa de um movimento filosófico, conhecido no século XX como “Reviravolta Linguístico-Pragmática”, que se centraliza na tese fundamental de que:

“é impossível filosofar sobre algo sem filosofar sobre a linguagem uma vez que esta é momento necessário e constitutivo de todo e qualquer saber humano, de tal modo que a formulação de conhecimentos intersubjetivamente válidos exige reflexão sobre a infra-estrutura lingüística”. (OLIVEIRA, 1996:13).

A Era da Complexidade demanda outra visão sobre as grandes questões mundiais, assim como a respeito das formas de relacionamentos e produção de saberes.

Os desafios postos às sociedades contemporâneas nos remetem necessariamente a reflexões e a questionamentos a respeito da matriz filosófica que fundamenta nossa organização política, econômica e social e, conseqüentemente os sistemas educacionais vigentes. Considerando o empreendimento intelectual que se realiza desde a segunda metade do século passado, por sociólogos, historiadores, filósofos, educadores, e estudiosos de áreas afins, arriscamos-nos a vislumbrar que há uma visível tendência a investimentos no sentido de ressignificar a racionalidade iluminista, que passa necessariamente pela substituição do paradigma da consciência, centrado no sujeito e baseado no agir estratégico, comprovadamente insuficiente e problemático, por um novo modelo que amplie as possibilidades dessa racionalidade. Entre as opções para essa mudança, destaca-se o paradigma da comunicação fundado no agir comunicativo, proposto por Juergen Harbemas e seus seguidores, conforme citado anteriormente.

Entramos em um novo século ainda nos adaptando às conseqüências das últimas reformas educacionais. Convém assinalar que no Brasil a temática da formação de educadores para a escolaridade básica, assim como a profissionalização docente, já

vinham ocupando a agenda de pesquisadores e militantes da área da educação desde a década de 1980 nas Conferências Brasileiras de Educação (CEBs) e nos cursos de pós-graduação na área em muitas universidades.

A redemocratização política do País e a retomada das eleições diretas levaram políticos democraticamente eleitos a incorporar em seus programas educacionais muitas das propostas dos grupos organizados (PIMENTA, 2002). É importante ressaltar que tanto a Constituição de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que impulsionou o desenvolvimento de políticas públicas na área da educação¹⁸, contemplaram apenas em parte as reivindicações dos educadores no que diz respeito à formação profissional da categoria e às condições de trabalho, retratando concretamente os embates entre forças com interesses antagônicos presentes nessas composições,

A literatura internacional da época nos situou em contato com trabalhos de pesquisadores sobre a produção de saberes docentes (TARDIF & LESSARD & LAHAYE, 1991) e com experiências de formação profissional no patamar acadêmico na perspectiva do profissional prático-reflexivo ou professor reflexivo (SCHÖN, 2000 e NÓVOA, 1992).

A ânsia por mudanças no sistema educacional brasileiro, almejando, entre outras, alterações nas políticas de profissionalização docente, ao que se soma a necessidade de se contrapor a um ensino/aprendizagem de técnicas e instrução, de enfoque instrumental, que promove as tradicionais dicotomias - teoria e prática, reflexão e ação, saber científico e saber cotidiano - impulsionou uma rápida disseminação das ideias recém-chegadas.

A inovação dessas propostas se traduz na tentativa de superar modelos de formação pautados na racionalidade técnico-instrumental e, por outro lado, na valorização dos educadores como “produtores e irradiadores de saberes e de cultura” (MOREIRA, 2001), em outras palavras.

¹⁸ Como o Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (Educação Básica e Ensino Superior), os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta de Formação (em nível superior) dos Profissionais da Educação Básica (Decreto, nº 3276, de 6 de dezembro de 1999), que definiu uma política de formação para os profissionais da Educação Infantil e dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (realizada em cursos de Pedagogia ou em Escolas de Formação de Professores no Ensino Médio – Curso Normal), dos professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (realizada nos Programas de Licenciatura). Como também criam novas instâncias de formação, como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação.

Na visão de que estes não apenas transmitem conhecimentos já constituídos, sendo as suas práticas, expressão de múltiplos saberes, incorporados em âmbitos, tempos e espaços de socialização diversos. Sua prática profissional está marcada por uma trama de histórias e culturas que ultrapassam a dimensão da pedagogia *stricto sensu* (LELIS, 2001).

Tentando mapear as pesquisas acerca dos saberes dos professores e sua formação, foco central deste estudo, deparamos publicações de grande vulto no cenário da educação, inclusive no conceito internacional, entre eles os reunidos em um dossiê temático organizado por Cecília Borges, da Universidade Federal de Pelotas, e Maurice Tardif, da Universidade de Montreal, na Revista *Educação & Sociedade* em seu volume 22 de 2001, que discorreu exclusivamente sobre o assunto.

Essa publicação teve como objetivo oferecer referências sobre a evolução e a situação desse tema de pesquisa, dando uma visão geral dos trabalhos publicados, suas bases conceituais e teóricas, bem como os contextos sociais e ideológicos em que se inserem. Esse trabalho demonstrou que houve, no contexto mundial, significativa evolução das pesquisas no campo das ciências da educação a respeito da formação dos professores. Cita como exemplo as publicações do ERIC¹⁹, que em 1996, quando foi inaugurado, dava conta de 141 referências em relação a *teacher e knowledge* e, trinta anos depois, já alcançava um patamar de 21.000 referências. De acordo com o texto, se somarmos a esse número os trabalhos que abordam o fenômeno do “conhecimento do professor” com os nomes de crenças, concepções, competências, pensamento do professor e representações, “o conjunto desses trabalhos totaliza aproximadamente 100.000 produções escritas realizadas durante pouco mais de três décadas”. (IBIDEM). Essas são diversificadas tanto qualitativamente, no que diz respeito aos enfoques metodológicos utilizados, quanto em relação às disciplinas e aos quadros teóricos de referência.

Os autores citam como marco desse crescimento quase exponencial das pesquisas nos últimos anos o movimento de profissionalização do ensino, que teve seu ápice nos anos 1980/90 nos EUA, demandando aos cientistas das Ciências da Educação a produção de um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino.

¹⁹ Principal banco de dados de publicações em revistas, livros, relatórios de pesquisa, atas de colóquios, entre outros, em língua inglesa sobre educação criado em 1996, e está sob responsabilidade do Departamento de Educação dos Estados Unidos e pode ser consultado gratuitamente pela Internet: <http://www.ericir.syr.edu/Eric/>

Em seguida esse movimento de profissionalização se expandiu pela Europa e pela América Latina, provocando importantes reformas na formação dos docentes (LUDKE E MOREIRA, 1999; LUDKE, MOREIRA E CUNHA, 1999; TARDIF, LESSARD E GAUTHIER, 2001).

No caso brasileiro, essas reformas se traduziram nas políticas públicas educativas explicitadas anteriormente, que recebem influências das teorias dos saberes docentes, das competências e das práticas profissionais.

A história da pesquisa acadêmica nacional, no entanto, na área dos saberes docentes, é vista como um campo em ascensão, mas com uma produção considerada ainda bastante modesta. Os responsáveis pelo dossiê fizeram a seguinte síntese dos trabalhos nacionais:

“ no viés das “representações e/ou concepções, concepções e/ou crenças que os docentes possuem de sua prática pedagógica e do ensino destacam-se os trabalhos de (Dias-da-Silva,1994, e Penin,1995); em pesquisas que estudam as representações e/ou metáforas que os estudantes, professorandos, possuem e constroem do trabalho docente (Lima,1997); em estudos que buscam analisar a prática pedagógica e a formação dos saberes de professores experientes e/ou iniciantes (Caldeira,1995, 1993; Borges,1998; Canto, 1998; **Terrien, 1998**); em estudos que analisam as trajetórias (Mizokami, 1996) e o desenvolvimento socioprofissional dos professores (Ludke, 1998, 1996, 1995); em estudos que buscam compreender a formação do “capital pedagógico” (Lelis, 1995) e da identidade profissional (Moreno, 1996; Schaffer, 1999); em estudos que procuram captar os processos de formação de professores artistas-reflexivos” (Queiroz, 2001, 2000) e as implicações socioculturais e político-pedagógicas que determinam a identidade e a construção de saberes de estudantes universitários e trabalhadores, que se preparam para o magistério. (MELO, 2000)” (IBDEM, p.6), grifo nosso.

Conforme acentuam os autores, esses trabalhos que compõem o atual quadro da pesquisa educacional brasileira fazem parte de um entendimento da profissão e dos processos de profissionalização docentes com base nos próprios sujeitos nela envolvidos e são, na realidade, uma nova maneira de olhar para o ofício do professor.

É imperioso destacar o fato de que também temos publicações que, apesar de se somarem às organizadas no dossiê no que diz respeito à importância do paradigma reflexivo na formação profissional, sublinham limitações significativas e intenções político-ideológicas neste aporte teórico.

É o caso da coletânea de textos que compõem o livro *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, organizado por Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin no Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo e da

Universidade Católica de Goiás, 2000 e 2001 (GARRIDO & GHEIDIN, 2005), que, na quase totalidade dos artigos, traz críticas à proposta de formação em pauta, recorrendo aos argumentos de Contreras (1997 e 2002) descritos em seu livro *Autonomia de Professores*. Na verdade, o livro discute a temática do profissionalismo do ensino, buscando explicar as razões da proletarização dos professores. Ainda analisa a autonomia profissional baseada em três tradições: “a que entende os professores como técnicos, a que defende o ensino como uma profissão de caráter reflexivo e a que adota para o professor o papel de intelectual crítico”. (CONTRERAS, 2002).

A primeira tem como base o modelo da racionalidade técnica, que fundamenta a tradição humanista moderna de educação, ao entender a prática profissional como a aplicação de técnicas e procedimentos para analisar e diagnosticar os problemas e posteriormente aplicar o tratamento para a solução. No caso da educação, a competência técnica passa pelo conhecimento de metodologias de ensino, pelo domínio de procedimentos da gestão da sala de aula e pelo manejo na aplicação de técnicas de avaliação da aprendizagem. Cabe aos pesquisadores e aos técnicos, no entanto, elaborar esse instrumental, e aos educadores apenas executá-los. Schön (In. CONTRERAS, 2002) faz críticas a essa perspectiva, acentuando que uma proposta de formação profissional inspirada nessa vertente não prepara o aluno para agir nas situações imprevistas e inusitadas da prática profissional, pois há situações cuja solução exige habilidades de reflexão e deliberação que vão além das técnicas e fórmulas científicas.

A proposta do profissional reflexivo de Schön²⁰ (1992 , [2000]) vai exatamente reaver a dimensão reflexiva da prática profissional, pois trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino caracterizam-se por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor.

Ele sugere que é necessário aprender a “refletir-na-ação” para se encontrarem as saídas a fim de se resolverem os problemas cotidianos da profissão.

A crítica que Contreras faz a Schön é a de que este considera a reflexão sobre as questões práticas insuficientes para dar conta da compreensão de todas as variáveis que

²⁰ Contreras (2002) cita alguns autores que ressaltam a conexão dos trabalhos de Schön sobre a reflexão em contextos práticos com a obra de John Dewey, mas ele mesmo não se posiciona a respeito. Sublinha que tanto o trabalho de Schön (profissional reflexivo) quanto o de Stenhouse (professor pesquisador) e seus seguidores podem ser assumidos perfeitamente sob a perspectiva da racionalidade prática aristotélica.

envolvem o fenômeno educativo, como as questões das condições de ensino, da pluralidade e das desigualdades sociais. Para o especialista espanhol, uma proposta de formação profissional que tenha como um dos pilares de sustentação a epistemologia da prática se traduz num modelo reducionista e individualista porque é descomprometida em relação ao social.

O educador como intelectual crítico se fundamenta na teoria crítica de Giroux, (1990 In. CONTRERAS, 2002) e na sua ideia de professores como profissionais que exercem um trabalho político e intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas e instrumentais.

Apesar de destacar a generalização que ocorreu com o termo reflexivo, Contreras cita autores que tentaram fazer uma revisão do termo e adota a tendência do professor como intelectual crítico, para explicar sua visão da autonomia docente.

Conclui o livro denunciando o fato de que as atuais reformas do ensino na Espanha incorporaram a descentralização curricular e a autonomia das escolas, aspirações antigas da categoria de professores, como uma manobra para transferir para essas instituições maiores responsabilidades, passando uma aparente ideia de que os professores elaboram autonomamente os currículos que executam, desmobilizando e deteriorando ainda mais suas condições de trabalho.

Importa referir que fizemos essa incursão na produção do Autor peninsular pela importância que ela ocupa na crítica feita ao professor reflexivo na comunidade acadêmica brasileira. Observamos, contudo, que os autores por ele citados foram bem mais contundentes e exerceram suas críticas com maior propriedade do que ele próprio.

Convém enfatizar a noção de que o livro publicado por Donald Schön em 1992 nos Estados Unidos, *Educando o Profissional Reflexivo* - um novo design para o ensino e a aprendizagem, faz uma reflexão sobre os problemas que envolvem a formação profissional nas universidades e escolas profissionalizantes estadunidenses, recorrendo a sua própria vivência como professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, utilizando os cursos de Arquitetura, Música e Psicanálise, para demonstrar os limites de um currículo normativo fundado na racionalidade técnica para instrumentalizar os futuros profissionais a fim de que ajam em situações imprevistas. Demonstra que ensinar disciplinas teóricas e introduzir as práticas no final do curso, **como ocorria até recentemente nas licenciaturas brasileiras** - grifemos - é insuficiente para formar alguém que seja capaz de resolver os problemas que emergem “nas zonas indeterminadas da prática profissional”.

Para o autor, os currículos de formação profissional dominantes nas escolas dos Estados Unidos nem dão conta de preparar os estudantes para atuar nos universos complexos, instáveis, incertos e conflituosos da prática. No trabalho em pauta, ele realiza, então, uma análise da performance de profissionais em suas aulas práticas, buscando, numa relação dialógica entre instrutor e aprendiz, realizar a experiência de pensar “no que fazem enquanto fazem”; são reflexões sobre seus processos de elaborações e resoluções de situações-problemas que aparecem no desenvolvimento da prática profissional. Discorre também a respeito da crise de confiança existente sobre algumas escolas e relata os conflitos e as relações de poder que ocorrem no interior das agências formadoras.

Na verdade, após interagirmos com trabalhos do autor, sentimos-nos motivada a desconfiar de que, em vez de elaborar uma proposta de formação comprometida com a emancipação político-social dos alunos, como muitos esperavam de uma perspectiva que se pretende reflexiva, ele teve como aspiração apenas discutir o modelo de formação profissional hegemônico nas agências formadoras estadunidenses e defender um caminho alternativo, baseado também numa nova racionalidade.

Notadamente o fato de se inspirar na produção de filósofos filiados à concepção humanista moderna²¹ (como John Dewey²², vinculado ao pragmatismo²³ e um dos fundadores da Escola Nova²⁴, que segundo Gadotti (1993) “representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa”), concorreu para que o rotulassem como um teórico afinado com a ideologia neoliberal, motivo para desconsiderarem seu valor intelectual.

Essa questão faz também parte dos interesses do autor Newton Duarte, cujo artigo publicado em 2003, na *Revista Educação e Sociedade*, volume 24, intitulado

²¹ Cf. Saviani (2008) “A concepção humanista moderna abrange correntes tais como Pragmatismo, Vitalismo, Historicismo, Existencialismo e Fenomenologia. Diferentemente da concepção tradicional, esboça-se uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade”.

²² Sobre as contribuições de John Dewey para a formação reflexiva da criança e do adulto e para a elaboração de uma pedagogia da infância, Cf. Pinazza (2007, In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & KISHIMOTO, M. T & PINAZZA, M. A. -org.-)

²³ O Pragmatismo, como corrente filosófica centrada na experiência do sujeito da ação, serviu de motivo para que Dewey formulasse pois uma das teorias pedagógicas mais influentes da contemporaneidade, ele almejava superar a “submissão e a obediência até então cultivadas pelas escolas, através dos princípios da iniciativa, da originalidade e da cooperação”. (GADOTTI, 1993).

²⁴ Numa leitura simplificada, podemos afirmar que sua visão de educação fundada na atividade do educando, nas experiências práticas, na alegria, enfim, na vida real e no respeito aos interesses dos alunos, encantou respeitados educadores em várias partes do mundo, como os russos Anton Makarenko e Pavel Blonsky, o francês Celestin Freinet, os escolanovistas brasileiros Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Roque Spencer, assim como o grande educador popular Paulo Freire.

“Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria), discorda frontalmente da proposta de formação profissional de Schön, defendendo o argumento de pautar-se numa “epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico”. (DUARTE, 2003). Na mesma linha de pensamento, acentua que sua perspectiva de formação do educador desvaloriza o conhecimento escolar. Em breves palavras, para esse autor, todos os trabalhos que se orientam no sentido de uma formação profissional baseada na epistemologia da prática profissional “relegam a um segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos”. (IBIDEM).

Nas poucas publicações sobre a formação de educadores da infância na perspectiva dos saberes docentes e do paradigma da reflexão, destaca-se o artigo “Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo” (ARCE, 2001) na Revista *Educação & Sociedade*, volume 22. Nele a autora analisa documentos do então Ministério da Educação e Cultura, como o “Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (à época ainda como versão preliminar) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998), e denuncia a influência do ideário neoliberal nessas políticas, citando como desdobramentos um possível “aliguetamento das propostas de formação dos professores, a sua gradativa perda de controle sobre seu exercício profissional e a transformação das salas de educação infantil em laboratórios de implementação dos ideários pedagógicos, afinados com o neoliberalismo”, desconsiderando, o avanço que as escolas de educação infantil brasileiras, principalmente as do sistema público, experimentam quando incorporaram contribuições de um aporte teórico pautado no pensamento reflexivo, na pedagogia de projetos e no interacionismo sociocultural.

De acordo com Júlia Formosinho e Mônica Pinazza, no livro *Pedagogia(s) da Infância - dialogando com o passado, construindo o futuro* (2007), “as pedagogias propostas por aqueles que, nas últimas três décadas do século XIX e no século XX, iniciaram movimentos de renovação pedagógicos são férteis em modelos para uma pedagogia da participação”, Oliveira-Formosinho (p.22 In. OLIVEIRA-FORMOSINHO & KISHIMOTO & PINAZZA - org.- 2007). No texto as autoras destacam a contribuição de J. Dewey ao inspirar os autores da atualidade na compreensão de que as crianças e o currículo possuem identidade própria, e que o primeiro ocupa um papel fundamental na reconstituição e transformação do conhecimento que recebe, portanto, é

imprescindível uma pedagogia da participação nas instituições educativas infantis. Conforme explicita Pinazza (2007), Dewey não se limitou a adotar os princípios do pragmatismo. Para a autora, ele “avançou em direção a uma lógica científica que o conduziu a uma perspectiva instrumental de verdade” (IBIDEM, p.69), norteando, assim, todos os seus percursos filosóficos e pedagógicos. A pesquisadora ainda defende a noção de que as teses do Filósofo foram objeto de falsas interpretações, sendo confundidas, em algum momento, “com concepções que sustentam formas plurais de pensar a escola nova e, por consequência, recebem tratamento idêntico nas críticas desferidas à educação progressista”. (IBID, p.73).

O livro *Artesãos de Outro Ofício* múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar, publicado no ano de 2000, organizado por Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno²⁵, ambos da Universidade Federal do Ceará, já expunha trajetórias e resultados de pesquisas em escolas de educação básica, fundadas na racionalidade comunicativa, na epistemologia da práxis pedagógica e nos saberes que os docentes produzem e ressignificam em suas múltiplas interações sociais.

Constatamos que são assuntos ainda bastante relevantes nos investimentos intelectuais de J. Therrien, haja vista o teor dos artigos por ele escritos nos últimos anos: *A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula*. THERRIEN, J & SOUZA, Ângela T. In. CANDAU, V. M. (org.-). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*, 2000, *Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente*. THERRIEN, Jacques & LOIOLA, Francisco, A. In. *Educação & Sociedade*, 2001, *Socialização docente e educação: percursos do processo de emancipação*. In. MONTEIRO, Silva. A.M. *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos*. XIII ENDIPE. Recife, 2006. *De alguns princípios da pedagogia e os impasses na definição desse campo de saber profissional*. (In. *Anais do XIII ENDIPE*, Recife, 2006), *Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade*

²⁵ Cf: Maria Nobre Damasceno, na introdução do livro por ela organizado, *O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa*, 2005, assevera que a proposta da Ação Comunicativa traz importante contributo para a compreensão das práticas socioeducativas, quer aquelas realizadas no contexto dos movimentos sociais, quer as desenvolvidas no âmbito da escola.

Cf: Celso José Martinazzo, em seu livro *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia*, 2005, ao fazer uma reflexão sobre a situação atual das licenciaturas em Pedagogia, pondera que, considerando a grave crise de identidade por que passa a licenciatura em Pedagogia, expõe, para ser apreciada pelos intelectuais e educadores do País, uma proposta de curso pedagógico que tenha como princípio filosófico a razão processual, dialógica e intersubjetiva.

contemporânea. In. *Revista Educativa*, 2006. *Elementos para análise do trabalho docente do profissional de ensino com formação de bacharelado no âmbito de cursos de pedagogia*. TERRIEN, Jacques & FREIRE, Ludmila, A Anais CD – ROM. Encontro Internacional sobre Docência Universitária. UEFS/Bahia, 2008 e *Formação para além do ensino*. TERRIEN, Jacques & NOBREGA-TERRIEN, Silvia. Trabalho apresentado no 19º EPENN, João Pessoa, PB. Julho 2009, que enriquece o debate acadêmico e concorre sobremaneira para a consolidação de uma perspectiva de formação docente dialógica e emancipatória, subsidiando teoricamente o movimento de profissionalização da categoria .

Ao traçar esse perfil das produções acadêmicas atuais na área da ciência da Educação, no que se refere à formação e ao saber docente, identificando a epistemologia que lhe serve de base, seguramente nos sentimos mais fundamentada para interagir com nosso objeto de estudo. Permanecemos firme, contudo, na convicção de que um professor que se constitui um intelectual reflexivo, capaz de recorrer tanto às teorias educacionais críticas quanto aos clássicos das ideias pedagógicas, filosóficas e psicológicas, assim como aos saberes próprios da docência e aos produzidos na sua experiência de formação pessoal e profissional, é o que melhor atende às demandas das crianças da Educação Infantil na contemporaneidade. Parafraseando Gadotti (IBIDEM), não constatamos a superação das ideias filosófico-educacionais antigas pelas modernas. As concepções clássicas permanecem válidas e atuais. É isso que distingue a História da Filosofia da História da Ciência pois, nesta, as novas descobertas tornam as antigas obsoletas.

Infere-se dessas reflexões que uma pesquisa cujo escopo foi analisar a produção de saberes de educadores no contexto de uma prática pedagógica situada, observando sua ação comunicativa em interação com seus alunos, captando a racionalidade presente nas atividades propostas e nos diálogos ocorridos, pode vir a contribuir como base teórica para estudos e reflexões acerca da formação do educador das séries iniciais da Educação Básica.

A despeito de tudo o que foi expresso e da breve recuperação histórico-filosófica que realizamos, podemos concluir ter a experiência revelado que todo o percurso realizado, bem como o saber produzido pelo homem, ocorreram numa busca incessante de ultrapassar as aparências fenomênicas e de descobrir a essência do real e de si mesmo. No próximo capítulo, veremos como a educação escolar e a linguagem verbal podem concorrer para esse processo de desvelamento da realidade.

3 DIÁLOGO COM AUTORES QUE OFERECEM ANCORAGEM TEÓRICA À PESQUISA

Este capítulo é consagrado a apresentar um estado da arte acerca do saber docente e da linguagem, destacando os autores cujas obras serviram de fundamentação teórica para transformar nossas interrogações iniciais em projeto de pesquisa e nos acompanharam durante toda a trajetória que se consubstanciou na feitura deste ensaio.

A convicção de que o adulto tem importância fundamental na mediação da aprendizagem e na formação de conceitos das crianças nos fez eleger os saberes e a prática profissional docente como centro deste experimento acadêmico.

A inspiração para realizar o recorte epistemológico que definiu nosso objeto de pesquisa veio dos diálogos que travamos com autores, como Donald Schön, António Nóvoa, Maurice Tardif, Maria Nobre Damasceno, Jacques Therrien, por meio de leituras de suas obras ou discussões teóricas em seminários e estudos orientados sobre os saberes docentes e a prática situada. Somando-se aos primeiros, vieram os teóricos da Escola de Vygotsky que nos ajudaram a compreender como o indivíduo se constitui psicologicamente baseado na aquisição da linguagem e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores: Lev Vygotsky, Alexander Luria e Alexis Leóntiev.

3.1 O nascimento da linguagem na humanidade (filogênese) e a aquisição da linguagem pela criança (ontogênese)

Para estudar o homem cultural, devemos ter em mente a noção de que ele se desenvolveu como resultado da evolução complexa resultante, pelo menos, de três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano (filogênese), a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do “homem primitivo” até o homem cultural moderno (sociogênese) e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), através do qual um pequeno recém-nascido atravessa alguns estádios, passando pela meninice, tornando-se um adolescente e posteriormente um adulto. No desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudanças e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e

no relacionamento do homem com a natureza; a própria natureza humana se desenvolveu e se alterou (LÚRIA & VYGOTSKY, 1993).

Ao revisitar a história da humanidade, *percebemos que o homem primitivo já deu o passo mais importante no seu desenvolvimento, ao passar da aritmética natural para o uso de signos.* (P.143)²⁶. É legítimo dizer que todo o caminho do desenvolvimento humano tem origem exatamente nesse passo. É seguramente nesse momento que o homem passa a deixar suas marcas e a constituir-se como um ser cultural diante do mundo. É pressionado pelas necessidades econômicas (registrar quantidades, medidas e distâncias) que ele aperfeiçoa os símbolos externos, as técnicas de memória e os instrumentos de comunicação (sons e gestos)²⁷. Citando as pesquisas de Lévy-Bruhl, com “homens primitivos”, os autores dizem que, em algumas tribos primitivas, ele encontrou duas linguagens, a dos gestos e a oral. (p.126).

De acordo com Luria (2001), o advento do trabalho social e o surgimento das formas de organização em grupo a ele vinculadas impulsionaram a origem da linguagem. O Pensador defendeu ainda a noção de que o nascimento da linguagem decorreu da necessidade de os trabalhadores se comunicarem durante o exercício de suas atividades laborais.²⁸ As formas sociais de existência histórica do homem provocaram aparição de ferramentas de apoio ao convívio coletivo. Luria é categórico, ao assinalar que, mesmo existindo inúmeras teorias tentando explicar a origem da linguagem,

(...) possuímos uma ampla base para acreditar que a palavra , como signo que designa um objeto, surge do trabalho, das ações com os objetos, e que é na história do trabalho e da comunicação , como repetidamente assinalou Engels, onde se deve buscar as raízes do surgimento da palavra. (P.28).

²⁶ Cf. o livro *Estudos sobre a história do comportamento – símios, homem primitivo e criança*, dos autores L.S. Vygotsky e A.R. Luria, 1993.

²⁷ A memória natural desses povos foi considerada primorosa, com a descoberta dos signos (a linguagem, os números etc.), ela passa a ser cultural ou artificial e, com apoio desses instrumentos, passa a fazer menos esforço para memorizar maiores quantidades de informação, além de contar com novas possibilidades operacionais. (IBIDEM, P.118)

²⁸ Diferentemente de uma linguagem tosca e menos desenvolvida do que a do homem cultural, a linguagem do homem primitivo surpreende-nos pela enorme riqueza de vocabulário. Toda a dificuldade em entender e estudar essas línguas origina-se, antes de mais nada, de sua superioridade sobre as línguas dos povos culturais, em razão do grau de riqueza, da abundância e da exuberância de suas diversas terminologias, coisa totalmente ausente de nossa língua. (...) “Nossa meta (...) é falar, com clareza e precisão, a do índio, é falar como se estivesse desenhando, enquanto nós classificamos, ele individualiza”. (IDEM, P.121).

Segundo ele, é importante considerar que o homem, a princípio contando apenas com o conhecimento produzido pela experiência sensorial imediata, ultrapassou, com a palavra, esses limites e passou a refletir, a elaborar conceitos abstratos e a produzir um saber que lhe permitiu chegar mais próximo da essência das coisas. Em suas palavras, é por isso que, em um dos clássicos do marxismo, diz que *a passagem do sensorial ao racional resulta em algo não menos importante que a passagem da matéria inerte à vida*. (LURIA, 2001).

Em seus primórdios, a linguagem esteve estritamente ligada aos gestos, aos sons, entonações e contextos concretos para produzir sentidos (caráter simprático). Aos poucos os grupos foram aprimorando as formas partilhadas de comunicação. Criaram, então, um sistema de códigos que, no primeiro momento, designava objetos e ações. Em seguida, começaram a diferenciar as características dos objetos, das ações e suas relações, o que foi alvo, progressivamente, de uma emancipação da prática e se tornou um sistema autônomo de códigos.

Por fim, surge a linguagem como sistema sinsemântico, isto é, um conjunto de signos ligados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos, mediante o qual podemos interpretar uma realidade, mesmo não estando presente nela. O sistema sinsemântico forma a estrutura léxica e gramatical da linguagem.

Na verdade, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem ampliam as possibilidades do homem de interagir no mundo. A palavra, que a princípio designava um objeto, uma ação, uma qualidade ou uma relação, ao ser codificada e interiorizada, permite acessá-lo, independentemente de sua presença real, pela percepção, à representação mental e à memória.

É a capacidade de operar mentalmente com uma variedade de aspectos da realidade que permite ao homem transmitir as tradições e o capital cultural de sua geração para a posteridade.

Os autores da Troica²⁹ entenderam que as primeiras palavras da criança são de origem sociocultural, porque incorporadas por ela pela imitação, ou seja, à medida que escutam a fala dos que estão em seu entorno, geralmente seus pais, irmãos ou

²⁹ Uma referência aos três pesquisadores da Escola de Vygotsky: Lev Semiónovitch Vygotsky, Alexander Romanovich Luria e Alexis N. Leóntiev.

cuidadores, sua linguagem nasce ligada à ação e à comunicação com outro. Sua compreensão é facilitada pelos contextos práticos, como gestos e entonação da voz.

Aos poucos a criança vai adquirindo habilidades cada vez mais sofisticadas para descrever e categorizar acontecimentos, extrair conceitos das coisas, expressar seus sentimentos e desejos, principalmente levantar hipóteses sobre o que ocorre em seu cotidiano.

Inicialmente a linguagem se manifesta em sua versão oral e só posteriormente, dependendo dos estímulos, suportes e interações a que for submetido, o indivíduo desenvolverá a leitura e a escrita quando, então, reeditará sua fala. Em concordância com os autores que defendem o argumento de que a escrita contamina o discurso, estão Ferreiro (2004), Teberosky (2004), Benveniste (2004), entre outros, que provaram não ser possível numa sociedade letrada a sobrevivência da oralidade primária, como referiu Ong (1987).

A afirmação de Wallon (1989), corroborada por Vygotsky (1991), de que o homem é *geneticamente social*, explicita-se à medida que se constata a enorme facilidade da criança em interagir com os outros humanos. O fato de a criança pré-verbal se interessar pelo som da voz humana, mais do que por outros, ou pela fisionomia das pessoas que convivem com ela, mais do que as de outros seres, além da enorme facilidade para incorporar rotinas de intercâmbio social, vem harmonizar-se à afirmação anterior.

As crianças que vivenciam sistematicamente intercâmbios comunicativos com seus entes mais próximos, precocemente, ou seja, por volta de dois meses, já são capazes de emitir as primeiras “protoconversas”(balbucios alternados por gestos e contatos visuais). Nesse período, os jogos de exercícios piagetianos já começam a ocupar lugar de destaque na vida do filhote de homem.

A etapa entre os quatro e os oito meses é por demais promissora no que se refere ao aparecimento de motivos sociais de comportamento. Jerome Bruner (1975 e 1982) foi um dos principais expoentes no destaque ao papel ocupado pelas rotinas lúdicas na formação comunicativa da criança. Esse autor destaca, com a expressão *formatos ritualizados*, os contextos estáveis que permitem à criança reconhecer a estrutura de interação e se antecipar ao adulto, que a regula externamente. Segundo ele, esses formatos têm papel muito importante na interação adulto/criança. O adulto, mesmo não

tendo a intenção planejada de ensinar a criança a ocupar seu papel nos jogos propostos, o faz ocupando um papel de *andaime* (uma espécie de suporte, de apoio), que irá saindo de cena à medida que a criança for conseguindo sua independência.

Aos oito e nove meses, começam a aparecer as primeiras demonstrações de condutas intencionais. Nesse ínterim, o pequeno já começa a expressar desejos a serem satisfeitos pelos que o cercam. Ele olha para o objeto e para o adulto e, por gestos e vocalizações (condutas protoimperativas), demonstra aspirações.

Por volta de doze meses, a criança emite as primeiras intenções comunicativas por meio de palavras (condutas protodeclarativas). Um exemplo típico das primeiras holofrases é a emissão do termo “água” para dizer “eu quero água”. Além de aprender as primeiras normas que regulam a funcionalidade comunicativa, na etapa pré-linguística, desenvolve concomitantemente suas habilidades da discriminação visual e auditiva.

Dos dois aos quatro anos, com o encontro das linhas do pensamento e da linguagem, ocorrem um enriquecimento espetacular do repertório lexical e a ampliação dos usos e funções das palavras. É importante destacar que, para significar, a criança precisa estar dotada de alguns instrumentos psicológicos e funções cognitivas constituídas por meio de processos de maturação biológica e de interação social, razão por que esse fenômeno percorre um longo caminho.

Vale referir que, como citamos anteriormente, o ingresso nas instituições educativas, o conseqüente convívio (trocas) com seus pares e educadores, bem como a necessidade de conviver sem a presença protetora dos familiares funcionam como impulsionadores da representação mental, dos jogos de ficção, da memória de evocação, entre outros.

Aos cinco e seis anos, é notável um aprimoramento da consciência fonológica, tão importante para a aquisição das habilidades de ler e de escrever. Para alguns autores, a aquisição da escrita e a distinção do número de sílabas e de fonemas que compõem as palavras ocorrem paralelamente e se reforçam.

Para efeito de compreensão didática, a linguagem pode ser subdividida em vários componentes: a Semântica, compreendendo o estudo do significado/sentido das palavras; a Fonologia ou Sintaxe, que procura dar conta do material sonoro da linguagem; a Morfologia, ao retratar as unidades mínimas expressivas de significados

(os morfemas); e a Pragmática, que estuda usos e funções da linguagem. Para que um indivíduo utilize o código linguístico em toda a sua potencialidade, precisa apoderar-se dessas dimensões da linguagem e combiná-las.

A explosão do vocabulário (somado ao seu uso contextualizado) resulta na descoberta de que as palavras representam conceitos ou classes de objetos, ações, qualidades, acontecimentos e relações, e é isso que compreende o desenvolvimento semântico.

A Sintaxe vai sendo incorporada à oralidade infantil, a princípio, por imitação dos enunciados dos adultos e, no segundo momento, pela compreensão de como funciona a composição de uma frase no português brasileiro³⁰. Para Ferreiro *et alii*, algumas experiências mostram que, antes dos seis ou sete anos, as crianças apresentam sérias dificuldades para aceitar os artigos e as preposições como palavras por estas não apresentarem sentido semântico pleno; já os substantivos (nomes) e os verbos (suas ações), por sua concretude, são aprendidos com maior facilidade. Isso porque, tanto na fala como na fase inicial da escrita, há uma supressão dos artigos e das preposições. Para a criança pré-alfabetizada, há clara distinção entre o que está escrito e o que se pode ler.

Convém assinalar que é a Pragmática a expressar funções e habilidades reguladoras do sistema linguístico – o que se faz com a linguagem, em que circunstância se usa uma ou outra forma de linguagem e com que finalidades. Para Cagliari (1991), a linguagem vive no uso que os falantes fazem dela em sua cotidianidade. Para ele, aos sete anos, pode-se garantir que a criança está madura linguisticamente.

Considerando as afirmações feitas sobre a linguagem pelos diversos autores referidos, tencionamos mais uma vez dar relevo à necessidade do adulto alfabetizado na assessoria à aquisição e/ou ao desenvolvimento deste sofisticado sistema, que é a língua nativa, por parte das crianças pequenas. Portanto, desvendar os saberes que norteiam as ações educativas do professor da Educação Infantil é mister para quem pretende colaborar para a garantia dos direitos básicos das crianças.

³⁰ Para linguistas como Bagno (1999 e 2001) e Antunes (2003), é importante destacar as diferenças entre o português de Portugal e o do Brasil.

3.2 O papel da Escola no desenvolvimento das funções psicológicas superiores na perspectiva da psicologia histórico-cultural

A premissa fundamental implícita nesta reflexão é a de que a educação como prática fundamental da existência histórico-cultural do homem precisa ser continuamente revista, para não se perder na intensidade das mudanças vivenciadas na contemporaneidade.

A história das ideias pedagógicas demonstra que a instituição escolar continuamente se posiciona a serviço dos interesses dos grupos majoritários, tanto política como economicamente falando. Constituindo espaço de produção de saberes e sentidos, e compondo um tecido social mais amplo, porém, é genuinamente contraditória, e paradoxalmente também foi palco de inúmeros movimentos de subversão à ordem estabelecida, revelando-se potencialmente emancipatória.

É válido destacar o fato de comungarmos com os teóricos que acreditam na ideia de a escola poder vir a ser uma instância de democratização intelectual, cultural e política. Para tanto, defendem o argumento de que os educadores devem trabalhar numa perspectiva que concebe o aluno como um ser em formação, porém ativo e reflexivo, e o ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar. Entre as ciências humanas que auxiliam na mediação da prática pedagógica, a Psicologia ocupa lugar de destaque, por ajudar não só a decifrar o educando como também a possibilitar ao professor se interpretar, conhecer-se, descrever-se, enfim, narrar-se.

Dentre as muitas vertentes que essa disciplina utiliza para explicar o sujeito, elegemos a matriz sociocultural, para nos conduzir nos desafios desta investigação. Entre os motivos da escolha, destacamos o fato de focalizar os indivíduos dentro da sua historicidade.

Para fazer a trilha proposta, no entanto, uma questão prévia se impôs: foi preciso refazer um pouco os caminhos percorridos pelos autores, na feitura de suas produções, para que pudéssemos ter uma compreensão geral das suas obras e selecionar, entre tantos trabalhos, os que melhor fundamentariam nossa trajetória. Nessa travessia, pudemos constatar como os discursos, tanto orais quanto escritos, carregam em si as marcas do tempo e do lugar onde foram proferidos. E, no caso, intriga-nos sobremaneira a influência do contexto social e político em que viveram os pensadores em foco, em

suas escolhas teóricas, e o fato de, mesmo tendo se passado aproximadamente setenta anos, ainda são de uma atualidade impressionante.

Os três protagonistas da história que agora iremos narrar em poucas palavras viveram na Rússia, no início do século XX. Enquanto os governos da maioria dos países europeus adotavam regimes político-liberais, a Rússia ainda era governada por uma monarquia absolutista (o czarismo), que era apoiada pela Igreja Cristã Ortodoxa e pela nobreza rural (proprietária de grande parte das terras cultiváveis e de onde normalmente se originavam os oficiais do Exército). Em 1904, por uma disputa territorial, o Governo declarou guerra contra o Japão, saindo derrotado em 1905, agravando ainda mais a pobreza do País e a insatisfação do povo. Quando teve início a Primeira Guerra Mundial, no ano de 1914, já era o maior país da Europa, com uma população de aproximadamente 175 milhões de pessoas, formada por diversas etnias, com línguas e tradições diferentes.

A Rússia viveu um processo de industrialização provocado pela Revolução Industrial, de forma singular, ou seja, foi impulsionada e fomentada pelo próprio império, fazendo com que a burguesia liberal da época permanecesse submissa às ordens do czar. Há exemplo de outras sociedades objetos dessa realidade, houve um grande êxodo rural, e parte da classe trabalhadora, que em sua maioria era camponesa, tornou-se o novo proletariado fabril. Cabe chamar a atenção para o fato de que, desde então, os grandes centros urbanos passaram a ter todos os problemas estruturais que as ocupações não planejadas provocam, tornando-se insustentáveis com os invernos rigorosos.

Após inúmeras greves, levantes populares e matanças coletivas por parte do Governo, que tentava a todo custo se manter no poder, a união do conjunto das forças políticas de oposição (socialistas e liberais burgueses) conseguiu romper com o imperialismo czarista e assumir o governo em 15 de março de 1917. De acordo com estudiosos do assunto, essa mudança se deu em três fases que não iremos detalhar neste trabalho³¹: a revolução branca, a revolução vermelha e a guerra civil.

Com o governo provisório, alguns direitos foram recobrados e houve certa abertura política, possibilitando o retorno de exilados, como Lênin, que logo assumiu a liderança da oposição e organizou o Partido dos Bolcheviques. Insatisfeitos com a

³¹ Sobre esse assunto ver: *História Global Brasil e Geral*, volume único, de Gilberto Cotrim, 2002 e *História: origens, estruturas e processos*, de Luiz Koshiba, 2000.

participação do país na Primeira Guerra Mundial e com a situação política interna, os bolcheviques, com o apoio do exército vermelho liderado por Trotsky, e da população, fizeram a Revolução em outubro do mesmo ano e saíram vencedores. Após a guerra civil, o país e a sociedade estavam economicamente arrasados. O novo Governo, liderado por Lênin, Trotsky e Stalin, tinha entre os principais desafios vencer a fome e a insatisfação popular, gerada por tanta miséria. Com a instalação do modelo socialista e a morte de Lênin em 1924 (ano em que Vygotsky fundou a sua Escola Psicológica), instalou-se o Regime Totalitário Stalinista, que durou até 1953. Trotsky se opôs ao governo, foi perseguido e morto no México em 1929. Ironicamente, a URSS se tornou, nas mãos do ditador, uma das maiores potências econômicas do século XX, inclusive lançando em órbita, no ano de 1957, o primeiro satélite construído pelo homem, o Sputnik, comprovando o seu desenvolvimento científico e tecnológico. As produções dos intelectuais de esquerda foram proibidas durante todo o regime. Esse foi o principal motivo de conhecermos tão tardiamente essa riqueza. Às obras escolhidas de Vygotsky, por exemplo, só tivemos acesso em espanhol.

Lev Semiónovitch Vygotsky (1896-1934) tinha formação em Direito, Filosofia e Medicina³² (esta última interrompida por sua morte prematura aos 37 anos) e deixou uma obra conhecida de aproximadamente 150 produções, sendo outros tantos destruídos pelo regime stalinista. Alexander Romanovich Luria (1902-1977), psicólogo e médico, tornou-se um dos mais renomeados neuropsicólogos mundiais, até morrer aos 75 anos³³. Alexis N. Leóntiev (1903-1979), um dos mais importantes psicólogos russos, também fez parte, junto com os demais, do Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou.

Ao fazermos um mapeamento das principais obras desses extraordinários pensadores, deparamos vasto número de contribuições em diversos campos do saber, porém observamos que uma de suas principais preocupações foi redesenhar a Psicologia moderna, investindo numa perspectiva científica e histórico-cultural, por entenderem que tanto a “velha psicologia empírico-subjetiva” como os novos modelos mecanicistas e organicistas baseados no idealismo filosófico que preponderavam tanto nas escolas ianques (behaviorismo) quanto nas europeias (gestaltismo, freudismo, etc) se

³² De acordo com Carmo (2008:19), “Guillermo Blank (1996)” afirma que, sendo o segundo dos oito filhos de uma promissora e bem instruída família da comunidade judaica de Gómel, tornou-se amante da Literatura, da História e da Psicologia, além de ler e falar oito idiomas, a saber: russo, alemão, hebraico, francês, inglês, latim, grego e esperanto.

³³ Impulsionado pela necessidade de auxiliar na reabilitação dos feridos de guerra, Luria desenvolveu trabalhos na área neurológica.

mostravam insuficientes para responder teórico-metodologicamente às novas questões que eram postas à Psicologia no pós-guerra.

Era notório o fato de que tentar “descrever a manifestação superior da psique: a consciência do homem”, utilizando uma análise atomista e funcional, e estudar as funções psicológicas particulares de forma isolada, sem considerar sua inter-relação funcional, em sua atividade, foi um erro que não se justifica, porque o postulado da unidade da consciência e dos vínculos entre certas funções era bem conhecido no campo da Psicologia da época, como observou o próprio Vygotsky. Esse fato provocou uma série de equívocos e prejuízos que comprometeram escolhas metodológicas e, conseqüentemente, grandes investimentos teóricos e experimentais de nomes importantes da Psicologia atual.

Ressaltamos que atingir esse objetivo não foi fácil. Para tanto, ingressaram, em 1924, no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, fundaram a Escola Psicológica de Vygotsky, a Academia de Educação Comunista N. N. Krúpskaia e posteriormente o Instituto Experimental de Defectologia, que funcionaram como base de operações para os trabalhos do grupo.

Convém assinalar que Vygotsky e seus colaboradores desenvolveram a teoria histórico-cultural de evolução da psique e o método genético inspirados no materialismo histórico, cujo princípio norteador é a análise da **atividade prática do sujeito**. Como se sabe, os clássicos do marxismo destacaram dessa atividade, em primeiro lugar, sua condição instrumental e o caráter mediado do processo laboral por meio de ferramentas.

É interessante observar que Vygotsky, Luria e Leóntiev resolveram estudar o desenvolvimento da consciência do homem, fazendo uma analogia da relação do homem com a natureza. À medida que o indivíduo sentiu a necessidade de criar instrumentos para agir sobre a natureza, para transformá-la e dela tirar sua sobrevivência (pelo menos no início foi assim), transformou-se também. Para agir conscientemente sobre o mundo, o ser humano também precisou recorrer ao uso de suportes (estímulos-meio), o que foi dado o nome de instrumentos psicológicos. Esses instrumentos psicológicos são criações artificiais e estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais, que se destinam ao domínio dos processos psíquicos, que lhes possibilitem deixar as marcas culturais da sua “epocalidade” para as gerações posteriores.

Convém sublinhar que, nos processos psíquicos do homem, é necessário se distinguirem dois níveis: o primeiro é a razão entregue a si mesma; o segundo é a razão (processo psíquico) armada de instrumentos e meios auxiliares. Também é necessário diferenciar dois níveis de atividade prática: primeiro, a “simples mão”; segundo, a mão armada de ferramentas e de elementos auxiliares. Nesse sentido, tanto na esfera prática do homem quanto na psíquica, a importância decisiva estava precisamente no nível dos instrumentos. No campo dos fenômenos psíquicos, Vygotsky deu ao primeiro nível a denominação de “processos psíquicos naturais” e ao segundo de “processos psíquicos culturais”. O processo “cultural” é o natural convertido em mediado por instrumentos ou meios auxiliares psíquicos específicos. O objetivo dessa demonstração que atraiu algumas críticas (porque havia quem defendesse todos os processos psíquicos como culturais), era apenas contrapor os dois processos com a finalidade de demonstrar as bases de sua *tese sobre o valor decisivo dos instrumentos psicológicos na evolução dos processos psíquicos*.

A hipótese formulada pelo Teórico oferecia solução para o problema da reação entre as funções psíquicas superiores e elementares. As funções psíquicas elementares ou biológicas estavam relacionadas com a base dos processos psíquicos naturais e as superiores com a base dos processos psíquicos mediados, “culturais”. Esse enfoque explicava, de maneira inovadora, tanto a diferença qualitativa entre as funções psíquicas como o nexo entre ambas (as funções psíquicas superiores surgem sobre a base das primeiras). Finalmente, as peculiaridades das funções psíquicas superiores (como seu caráter arbitrário tinha sua explicação na existência dos instrumentos psicológicos e na sua formação histórica).

Com a hipótese do caráter mediado dos processos psíquicos por meio de instrumentos” peculiares, Vygotsky introduziu na Ciência Psicológica as diretrizes da metodologia dialética, não de modo declarativo, mas materializado em um método. Essa é a principal característica de toda a obra de Vygotsky e é precisamente dela que decorre seu êxito (LEÓNTIEV, 2004). Esse assunto foi desenvolvido em trabalhos que analisaremos com maior profundidade, por estarem diretamente ligados à temática em estudo: “O significado histórico da crise da Psicologia, uma investigação metodológica”, escrito em 1926-27 e a “História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores” de 1930-1931, ambos publicados no Brasil a partir de 1996, no

livro *Teoria e método em psicologia*³⁴, e o livro *Pensamento e linguagem* (1933-1934), publicado no Brasil, em sua versão completa, apenas em 2001, traduzida direto do russo, com o título: *A construção do pensamento e da linguagem*.

É válido destacar o fato de que todas as teorias produzidas pela Escola de Vygotsky, inclusive as apresentadas nos trabalhos enumerados, foram antecedidas de vasto aprofundamento teórico e da realização de experiências práticas, utilizando o “método histórico-genético de Vygotsky”, de fundamentação marxista LEÓNTIEV, p. 461, In. VYGOTSKY, 2004).

O primeiro trabalho traz um relato minucioso da crise metodológica da Psicologia e dos seus desdobramentos para as demais ciências humanas e explicita o percurso da elaboração do método genético, que é o fundamento de toda a sua obra. No artigo sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, encontramos com riqueza de detalhes a constituição e o funcionamento das funções psicológicas no ser humano, assunto que permeará toda a nossa produção, pela importância que tem no âmbito educacional.

No livro *Pensamento e linguagem*, sua última obra, considerada a síntese de sua intensa e breve produção teórico-metodológica, surpreendemo-nos com um verdadeiro tratado sobre a importância da linguagem para a constituição e o desenvolvimento do ser humano, além de descrever todos os passos das suas pesquisas, desde a hipótese inicial até os resultados finais, assim como as dos teóricos utilizados por ele, tanto para dialogar com trabalhos que corroborou como para refutá-los, refazendo alguns percursos. Mesmo ao discordar de muitas teorias, porém, e mostrar seus erros metodológicos e limites, sempre se referiu às produções alheias com seriedade e respeito. Por tudo o que lemos em suas publicações, sentimo-nos autorizada a afirmar que uma das principais contribuições desse autor para seus discípulos e para a ciência foi o rigor metodológico com que tratou as suas temáticas.

Entre os instrumentos psicológicos citados por Vygotsky em seu trabalho *Método instrumental em Psicologia* (1930), podemos destacar a língua, as diferentes formas de numeração e de cálculo, os mecanismos mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de artes, a escrita, os mapas, os desenhos e todos os tipos de signos convencionais. Leóntiev (In. VYGOTSKY, 2004)) ressalta que reconhece o mérito da

³⁴ Utilizamos a 3ª edição – Martins Fontes, 2004.

audácia científica de Vygotsky, ao decidir englobar numa mesma série elementos claramente incomparáveis externamente, no entanto resolveu explicitar o assunto, usando como estratégia uma pergunta que ele mesmo respondeu: - Mas o que têm em comum objetos tão heterogêneos, desde a palavra até o nó na memória? E respondeu da seguinte forma:

Em primeiro lugar que todos são criações artificiais da humanidade e que constituem elementos da cultura (por isso a denominação histórico-cultural dada à teoria de Vygotsky). Além disso, todos esses instrumentos ou estímulos-meio estiveram dirigidos para fora, para os iguais. Somente depois é que os instrumentos psicológicos se dirigiram para nós mesmos, ou seja, se convertem em um meio diretor dos processos psíquicos próprios no plano individual para depois se desenvolverem internamente. A função psíquica age de forma mediatizada desde dentro e decai a necessidade de um estímulo-meio externo (em relação ao indivíduo em questão). (LEÓNTIEV, IBIDEM).

Ao processo de produção, de socialização e de internalização dos instrumentos psicológicos e sua ação interna no plano individual Vygotsky denominou: círculo completo de desenvolvimento histórico-cultural da função psíquica.

Para descobrir que instrumento impulsionava a passagem das funções psicológicas elementares para o nível de funções superiores, Vygotsky estudou as relações entre o pensamento e a linguagem e, após confrontar-se com as principais teorias da época sobre a temática, como as de Piaget e de Stern, elaborou a teoria geral das raízes genéticas do pensamento e da linguagem. De acordo com o autor, desde os psicólogos mais antigos até os modernos, de variadas formas, chegou-se apenas a dois resultados para explicar a relação do pensamento e da linguagem. O primeiro grupo de teorias afirmava que pensamento e linguagem se identificavam; e o segundo desenvolveu a ideia de que pensamento e linguagem são independentes. Vygotsky refutou as duas vertentes. Vejamos em suas próprias palavras:

Desde a Antiguidade, a identificação do pensamento com a linguagem, tanto na linguística psicológica – segundo a qual pensamento é “linguagem menos som”- quanto nos atuais psicólogos e reflexólogos americanos – para quem o pensamento é um “reflexo inibido não revelado em sua parte motora”-, conheceu uma linha única de desenvolvimento de uma mesma ideia, que identifica o pensamento e a linguagem. (...) Se o pensamento e a linguagem coincidem, são a mesma coisa, não pode surgir nenhuma relação entre eles nem a questão pode constituir-se em objeto de estudo, uma vez que é impossível imaginar que a relação do objeto consigo mesmo possa ser objeto de investigação.

Quem funde pensamento com linguagem fecha para si mesmo o caminho para abordar a relação entre eles e antecipa a impossibilidade de resolver a questão. (2001: 3).

Ainda seguindo a linha de raciocínio do autor, isto é, a teoria fundamentada na concepção de que pensamento e linguagem são independentes entre si, ao se decompor o pensamento discursivo nos elementos que o constituem, que são heterogêneos “pensamento e palavra” e ao se estudarem as suas propriedades puras, tanto do pensamento quanto da linguagem, isoladamente ou independentes um do outro, interpretam-se as relações entre eles como dependência mecânica e puramente externa entre os dois processos diferentes. Foi categórico ao asseverar que essa abordagem era incorreta, pois o método que aplicaram na decomposição desse todo em elementos isolados inviabilizava o estudo das relações internas entre pensamento e palavra. No grupo que defende a independência entre pensamento e linguagem, destacaram-se os representantes da escola de Würzburg, que consideravam a linguagem uma expressão externa ao pensamento, ou seja, tentaram libertar o pensamento de tudo o que ele tinha de sensorial, inclusive a palavra (IBIDEM).

O estudo experimental de Vygotsky teve como ponto de partida a seguinte questão:

que unidade é essa que não se deixa decompor e contém propriedades inerentes ao pensamento verbalizado como uma totalidade? Seus resultados foram os seguintes: os experimentos revelaram que “o essencial e determinante da natureza interna do significado (...) é que ela nunca se refere a um objeto isolado mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização (...), é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. Quando se diz que o salto dialético não é só uma passagem da matéria não-pensante para a sensação mas também uma passagem da sensação para o pensamento, está-se querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que faz a sensação imediata”. (IBID, p.9).

Enfim, esses dados nos propiciam dimensionar a grandeza da **aquisição da fala** pela criança. Não foi exagero do pesquisador assinalar que “ela vive uma verdadeira revolução”; sua forma de interagir e de lidar com o mundo se altera completamente. Obviamente, no princípio, a linguagem tem a função apenas indicativa e nominativa, pois ela ainda não serve para auxiliar a criança no planejamento de suas ações, porque

ainda não está equipada com os elementos que lhe possibilitam interpretar, internalizar e refletir sobre a realidade (função significativa).

Ainda tentando compreender a relação pensamento e linguagem, resolveu-se investigar a natureza do pensamento verbalizado, partindo da hipótese de que a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, enunciação e compreensão. Obtiveram-se, então, os seguintes resultados: a linguagem exerce a dupla função de comunicação e de pensamento. Isso foi explicitado da seguinte forma: a comunicação, estabelecida com base na compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo (..) é a linguagem humana. As formas superiores de comunicação psicológica só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado. Tentando explicitar com maior clareza a relação entre comunicação e generalização, (VYGOTSKY, *ibidem*) dá o seguinte exemplo:

Quero comunicar a alguém que estou com frio. Posso lhe dar a entender isso através de vários movimentos expressivos, mas a verdadeira compreensão e a comunicação só irão ocorrer quando eu conseguir generalizar e nomear o que estou vivenciando, ou seja, quando eu conseguir situar a sensação de frio por mim experimentada em uma determinada classe de estados conhecidos pelo meu interlocutor. É por isso que um objeto inteiro é incomunicável para crianças que ainda não dominam certa generalização. Aqui não se trata de insuficiência das respectivas palavras e sons, mas dos respectivos conceitos e generalizações, sem os quais a compreensão se torna impossível. (p.13).

É oportuno assinalar o fato de que, de tudo o que foi exposto até agora sobre a relação entre pensamento e linguagem e suas raízes genéticas, assunto de imensa importância para nossas análises e para quem trabalha com crianças, impulsiona-nos a acreditar que o que torna a palavra incompreensível para a criança nos primeiros anos de vida não é a palavra em si, mas o conceito que ela exprime, ou seja, quando compreendemos (também com o apoio das investigações desse Pensador), que a formulação do pensamento por conceitos passa necessariamente por etapas sucessivas, que progridem do pensamento sincrético, passando pelo pensamento por complexos até chegar ao pensamento conceitual (imagem sincrética ou amontoados de objetos, complexos e conceitos), e que esses, por sua vez, são subdivididos em fases, constatamos que isso só é possível porque a criança, além de evoluir psicologicamente, também o faz linguisticamente (das primeiras palavras até alcançar a função simbólica,

há também uma grande evolução, impulsionada pelas interações culturais). Aprendemos também nesta obra que a relação entre esses processos não é uma grandeza constante e imutável ao longo do desenvolvimento, mas uma grandeza variável, pois essa relação se modifica tanto quantitativa quanto qualitativamente. Em outros termos, as raízes genéticas do pensamento e da linguagem são diferentes e permanecem assim até certo ponto do desenvolvimento.

As primeiras expressões verbais da criança, como os gritos, as risadas, os balbucios, os gestos e até as primeiras palavras são estádios nitidamente linguísticos, contudo pré-intelectuais em se tratando do pensamento. Por volta de aproximadamente dois anos de idade, no entanto, essas linhas de desenvolvimento, até então independentes, cruzam-se e fundem-se e daí inicia-se uma forma singular no comportamento do ser humano, *a fala se torna intelectual; e o pensamento, verbalizado* (segundo Vygotsky, os estudos da linguagem de Stern foram fundamentais para essa descoberta). Após viver essa mudança, a criança amplia ativamente seu vocabulário. Esse processo acontece rapidamente e aos saltos. Imagine-se a beleza de observarmos uma criança que, até então, só falava porque assimilava as palavras por imitação do adulto adquirir a competência para compreender que tudo o que existe a sua volta tem um nome e que ela pode descobrir por iniciativa própria! A criança passa a usar com precisão essa ferramenta de desvelar o mundo, que chamamos de *palavra*; torna-se uma investigadora ativa e procura nomear tudo o que encontra em sua volta. É importante registrar que, no primeiro momento, ela usa a palavra como uma das propriedades do objeto, pois ainda não domina a função simbólica da linguagem, fato que só conseguirá bem mais tarde.

A criança que tinha até então suas necessidades satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade dos seus atos (LEÓNTIEV, 1998), com a ampliação do conhecimento, começa a aumentar suas capacidades de agir no mundo. Nesse ponto do desenvolvimento, as condições reais de existência, bem como as políticas públicas que garantam uma Educação Infantil de qualidade social para todas as crianças, ocupam papel importante nas experiências que vivenciarão. Com os novos modelos de organização familiar presentes em nossa sociedade, assunto que discutiremos ainda neste capítulo, o ingresso em uma pré-escola que garanta a ampliação das suas relações sociais, com as professoras e com os funcionários da instituição, com colegas e com seus familiares e com os desafios pedagógicos e o

convívio com ambiente letrado, certamente, impulsionarão seu crescimento, tanto psicológico quanto cognitivo e social. Compreender o porquê das coisas e o significado de cada palavra serão seus próximos desafios intelectuais.

É o significado da palavra que une o pensamento e a linguagem. Como esclareceu o autor, o significado da palavra pertence ao mesmo tempo “tanto ao reino da linguagem quanto ao reino do pensamento”, porque ele é uma unidade do pensamento verbalizado. É importante sublinhar que a capacidade simbólica de significar e internalizar um conceito marca não o fim, mas o início do desenvolvimento desse conceito.

O desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos psicológicos e da experiência sociocultural da criança. Eles é que impulsionarão a ascensão das funções psicológicas elementares a funções psicológicas superiores, como vimos no início deste texto. Aprendemos com as pesquisas de Vygotsky e seus colaboradores que a linguagem verbal é o instrumento psicológico mais importante para o desenvolvimento intelectual do ser humano.

A formação de conceito ou da aquisição de sentido por meio da palavra é o resultado de um processo intenso e complexo, “operação com palavra ou signo, da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original”. A partir do momento em que o indivíduo adquire a competência para operar funcionalmente com as palavras ou signos, ele pode dominar o fluxo dos próprios processos psicológicos e os utilizar em todas as situações-problema que lhe forem impostas.

É sempre a necessidade de resolver alguma questão ou solucionar algum problema que provoca o pensamento a mobilizar funções psicológicas para, mediadas pelo signo (palavra), criar os conceitos. “O conceito é impossível sem palavras”. É precisamente com elas que o indivíduo orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos. Por meio delas, sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele. O conceito em sua forma natural e desenvolvida pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência, como também a discriminação, a abstração e a significação.

Na releitura que fizemos dos principais trabalhos de Vygotsky e colaboradores, conseguimos explicitar a relevância do contexto escolar e das mediações e interações promovidas pelos educadores para a constituição do educando.

Que o ensino escolar ocupa papel primordial na feitura dos conceitos, na visão desse grupo, não há a menor dúvida. Esse tema é tratado em dois dos seis capítulos que compõem o livro *Pensamento e linguagem*, e é a base teórica para compreendermos como nos constituímos humanos e evoluímos intelectualmente, com a mediação da linguagem e da cultura e dos nossos pares.

Ainda em se tratando do desenvolvimento dos conceitos, segundo o Educador bielorusso, os conceitos espontâneos e científicos são processos interligados e exercem influências recíprocas. Os conceitos espontâneos (não conscientizados), que são de origem natural, funcionam como base para o desenvolvimento dos científicos (conscientizados), ou seja, é preciso que os primeiros tenham atingido certo grau de maturação, e isso ocorre normalmente no nível próprio do início do ingresso na escola. É na idade escolar que as funções psicológicas do indivíduo se intelectualizam e, na proporção em que se tornam conscientes e arbitrárias, assumem funções psicológicas conhecidas como superiores ou culturais. O pensamento conceitual, a memória lógica, a atenção voluntária ou focalizada, a evocação de imagens, a imaginação criadora e a autorregulação, a capacidade de planejar, entre outros, fazem parte do grupo das funções psicológicas superiores.

Esse Pesquisador considera que uma das tarefas primordiais da escola deve ser a de promover o desenvolvimento dos conceitos científicos. Vejamos em suas próprias palavras:

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos. Por outro lado, o que sabemos sobre essa questão impressiona pela pobreza. (...) Nesse sentido, surpreende que um problema que contém a chave de toda história do desenvolvimento mental da criança e parecia ser o ponto de partida para o estudo do pensamento infantil quase não tenha sido estudado até hoje (...). (VYGOTSKY, 2001:242).

Após nos familiarizar com os experimentos de Vygotsky e seus colaboradores, especialmente J. I. Chif., que se deram no sentido de explicitar o curso real do desenvolvimento infantil na idade escolar, convencemo-nos do quanto é importante a questão do currículo nas instituições de ensino, pois os conteúdos selecionados para serem socializados, e dados em formas de disciplinas, como o ensino da leitura e da escrita, da gramática, do cálculo, das artes, entre outras, quando apreendidos pelos

educandos, são comprovadamente propulsores de desenvolvimento (porque essas duas funções são interligadas). Vygotsky sublinhou, no entanto, que esse processo não pode ocorrer pela via da assimilação direta de conteúdos, como propõem as teorias associacionistas, que orientam tantas práticas educacionais.

É imperioso destacar que não estamos aqui asseverando que o desenvolvimento esteja subordinado aos programas escolares, pois tem a própria lógica, mas que é diretamente influenciado por eles, porque o acesso à cultura sistematizada e à formação do pensamento abstrato ocorre em todas as disciplinas.

À medida que as atividades propostas pela escola se antecipam ao desenvolvimento de certos conceitos, desafiando o aluno a resolver problemas, enseja a necessidade de, por mediação verbal ou generalização, combinar ou reorganizar componentes das funções psicológicas, para possibilitar a apreensão do novo conceito. Obviamente essa é uma explicação didaticamente organizada por nós, para facilitar a compreensão desse dinâmico e complexo processo. Na prática, as coisas não se apresentam assim tão lineares.

Em se tratando da criança da Educação Infantil contemporânea, por exemplo, se seguirmos a linha de pensamento dos vygostskyanos, constataremos que ela usa a fala para se comunicar, interage com as palavras para resolver questões cotidianas, como as atividades escolares escritas, e é até capaz de ler textos, mas, de acordo com as etapas de desenvolvimento dos conceitos (no caso complexos) e da constituição da consciência do sujeito, só quando dominar a função simbólica da linguagem é que poderá significar e, conseqüentemente, internalizar essas palavras, que se tornarão conceitos. Ela fala e nomeia pessoas, relações e acontecimentos, mas não domina completamente seus significados, ou seja, interage com os conceitos, mas ainda não os interpreta ou não tem consciência deles. Na época da elaboração da teoria, isso só ocorria na adolescência.

É importante assinalar que, na visão de Vygotsky (2001), para se tomar consciência de alguma coisa e apreendê-la, é necessário, antes de mais nada, que essa coisa exista. Então, é interagindo com os conteúdos culturais e científicos que vamos criando formas de apreendê-los.

Mais uma vez vem à tona a fundamental importância de uma instituição bem estruturada e de profissionais especializados para montar atividades desafiadoras para as crianças, pois, tanto os escritos de Vygotsky quanto de Leóntiev, declararam

literalmente que na Educação Infantil as atividades preponderantes deveriam ser lúdicas (jogos e brincadeiras) e, com o aval de Luria, acrescentamos também as de linguagem.

Buscando compreender como ocorre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky analisou em seus estudos três das tentativas da Ciência Psicológica de equacionar a questão. A primeira delas é a que considera a aprendizagem e o desenvolvimento como dois processos independentes. Para o autor, a crença nessa vertente pode ser explicitada da seguinte maneira:

O desenvolvimento pode processar-se normalmente e atingir seu nível mais alto sem nenhum ensino; logo, as crianças que não passaram pelo ensino escolar desenvolvem todas as formas superiores de pensamento, acessíveis ao homem, e revelam toda a plenitude das possibilidades intelectuais na medida das crianças que passaram pela aprendizagem na escola. (IBIDEM, p.297).

Para alguns autores, pode haver, entre esses dois processos, alguma ligação, mas é uma dependência unilateral puramente exterior, melhor expressando, o desenvolvimento cria as potencialidades e a aprendizagem as realiza, ou seja, primeiro se desenvolve, depois se aprende. Entre os adeptos dessa óptica estão Meumann e Piaget, para quem “o pensamento da criança passa necessariamente por determinadas fases e estágios, independentemente de estar essa criança em processo de aprendizagem ou não”. (IBIDEM).

A segunda explicação defende uma espécie de identificação ou fusão entre aprendizagem e desenvolvimento, tornando-os iguais, ou seja, aprendizagem é desenvolvimento ou pelo menos caminham de forma sincronizada. Essa teoria foi apresentada primeiramente por William James, que tentou mostrar que a formação de associações e habilidades serve de base tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento mental. Entre seus defensores, estão os associacionistas, representados por Thorndike.

A terceira vertente é representada por Koffka (psicólogo da *gestalt*) e tenta superar as anteriores, colocando-se como intermediária aos dois pontos de vista opostos. Segundo o estudioso bielo-russo, supera um extremo e cai em outro. Vejamos em suas próprias palavras:

É essa a concepção de Koffka, segundo quem desde o início o desenvolvimento sempre apresenta um duplo caráter; em primeiro lugar, é necessário distinguir o desenvolvimento enquanto maturação e, em segundo, distingui-lo como

aprendizagem. Mas é isto que significa reconhecer essencialmente as duas concepções extremadas anteriores, uma após a outra, ou fundi-las. A primeira concepção estabelece que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são independentes entre si. É ela que Koffka repete ao afirmar que o desenvolvimento é maturação, independente da aprendizagem em suas leis internas. A segunda concepção estabelece que aprendizagem é desenvolvimento, e é essa concepção que Koffka repete literalmente.

Dando continuidade à nossa comparação figurada, podemos dizer que a primeira teoria corta e não desata o nó, a segunda elimina ou contorna esse nó, a teoria de Koffka aperta ainda mais esse nó de sorte que, em realidade, a posição de Koffka diante de ambos os pontos de vista não só não resolve como ainda confunde mais a questão, porque promove aquilo que é o erro básico na própria colocação do problema que gerou os dois primeiros grupos de teorias. (VYGOTSKY, 2001:301-302).

Olhando pelo prisma vygotskyano, foi um erro Koffka partir de uma concepção radicalmente dualista do desenvolvimento, porém, comparando-a às demais, observa que avançou em três sentidos: primeiro, porque defende a existência de uma interdependência de maturação e aprendizagem; em segundo lugar, baseia-se na Psicologia Estrutural, que vê a aprendizagem como o surgimento de outras estruturas e o aperfeiçoamento das antigas. Uma vez que a formação de estruturas é reconhecida como primária, que não surge como decorrência mas é premissa de qualquer aprendizagem, esta adquire desde o início um caráter estrutural consciente nessa nova teoria. A característica principal de toda estrutura é a sua independência em relação aos seus elementos constituintes, ao material concreto de que se forma, bem como a possibilidade de ser estendida a qualquer outro material. Seguindo essa lógica, “um passo de aprendizagem pode significar cem passos no desenvolvimento. É nisso que consiste o momento mais positivo da nova teoria”. (VYGOTSKY, 2001:303). Ao conciliar as duas anteriores, com relação à dimensão temporal, a aprendizagem tanto pode vir atrás do desenvolvimento quanto concomitante a ele, mas pode “superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações. Isso tem uma importância e um valor infinitos”. (IBIDEN).

Ao estilo de Vygotsky, esse impasse foi resolvido com quatro séries de investigações que objetivaram testar suas hipóteses de trabalho. Partiu da tese segundo a qual “os processos de aprendizagem e de desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo, e existem entre eles relações complexas”. (IBIDEN). Todos os experimentos objetivaram descobrir quais eram as complexas

relações de reciprocidade entre aprendizagem e desenvolvimento em áreas concretas do trabalho escolar, como ensinar às crianças leitura, escrita, gramática, aritmética, ciências naturais e ciências sociais.

Entre as questões centrais, definiu: os problemas do nível de maturidade das funções psíquicas no início da aprendizagem escolar, da influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento, da correlação temporal entre ambos e da essência e da importância da zona de desenvolvimento imediato e, por último, da importância da aprendizagem dessas ou daquelas matérias do ponto de vista da análise da teoria da disciplina formal.

Entre os resultados, destacamos os seguintes: a primeira série dos estudos mostrou que, no início da aprendizagem das disciplinas escolares, como leitura e escrita, gramática, aritmética, ciências naturais etc., as funções psíquicas básicas em que elas se assentam ainda não se encontram amadurecidas, ou seja, não concluíram ou estão iniciando seu círculo primeiro de desenvolvimento. Então, “a imaturidade das funções no momento em que se inicia o aprendizado é lei geral e fundamental a que levam unanimemente as investigações em todos os campos do ensino escolar”. (VYGOTSKY, 2001:318-319).

Na segunda série de investigações, comprovou-se que a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, que “a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário”. Então a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem em ritmos diferentes, porém um influencia e impulsiona o outro.

No terceiro módulo, o pesquisador realizou seus experimentos no campo das funções superiores, onde, segundo ele, era possível esperar uma vinculação consciente entre as matérias do ensino e as funções delas participantes. Os resultados evidenciaram que “as diferentes matérias do ensino escolar interagem no processo de desenvolvimento da criança”. (IBIDEM, p.324).

O quarto grupo de experimentos investigou o nível de desenvolvimento intelectual da criança, uma questão que, segundo esse autor, era nova para a Psicologia moderna. O pesquisador, no entanto, não se limitou a realizar os tradicionais testes (com problemas que a criança deveria resolver autonomamente) que mediriam o nível de desenvolvimento atual (ou idade mental) que considerava apenas as funções maduras na

criança. Coerente com as descobertas anteriores, buscou um método que evidenciasse o nível de desenvolvimento potencial (que levasse em conta as funções em decurso de maturação), criando assim a “zona de desenvolvimento imediato” (próximo ou proximal). A nova metodologia propunha testes previstos para crianças de idade mais avançada do que as do experimento, provando, então, que, com assistência e ajuda do pesquisador (na prática de demonstrações, perguntas sugestivas, pistas), o sujeito conseguiu resolver questões que não poderia fazer sozinho. Esses estudos demonstraram que, na escola, o aluno não deve ser avaliado apenas pelo que já sabe fazer de forma independente (desenvolvimento real), mas deve ser considerado também o que é capaz de realizar com ajuda (desenvolvimento imediato ou potencial).

Essa série de experimentos comprova como a mediação do adulto, as interações por ele promovidas e a cooperação entre a criança e seus pares mais experientes são fundamentais para sua aprendizagem. Para Vygotsky, a ZDI ou ZDP é a distância entre o que a criança sabe no momento (conhecimento atual) e o que poderá vir a saber (conhecimento potencial ou alcançável) com a assessoria da professora, dos pais ou dos cuidadores.

Convém assinalar que o investigador compreende como fundamental nesse processo a *imitação* que para ele foi estigmatizada como atividade “puramente mecânica pela velha psicologia”, mas na Psicologia moderna ocupa um papel muito relevante por considerar que a criança só imita “o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais”. (IBIDEM, p.328). Na verdade, ao compartilhar práticas de leitura com um adulto, por exemplo (que é um modelo excepcional), o pequeno aprendiz pode assimilar as convenções desse tipo de gênero textual, enriquecer o vocabulário, como também imitar como se lê um livro (de cima para baixo, da direita para a esquerda, entre outros).

A importância da aprendizagem para o desenvolvimento consiste no que constitui o conteúdo da zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. É para aprender o novo que a criança frequenta a escola, e o suporte do professor é fundamental nessa aprendizagem. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é que representa o momento mais determinante entre a aprendizagem e o desenvolvimento. O autor assevera que aquilo que a criança é capaz de fazer hoje em

colaboração conseguirá fazer sozinha amanhã. E enfatiza que só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. (VYGOSTSKY, ibdem, p.331).

Toda genialidade expressa nessa descoberta somente concorre para a nossa crença de que é fundamental investir em estudos que analisem a prática dos trabalhos realizados nas escolas das crianças pequenas, como este. Se, ao ingressar na escola fundamental, a criança já carrega consigo as funções psicológicas elementares ou naturais (o pensamento em imagens, a memória mecânica, a atenção involuntária), e está em decurso de formação das demais, e principalmente se é a linguagem verbal que fomenta toda essa transformação, é justamente na pré-escola que deve ser incentivada a desenvolver-se ao máximo em situações concretas, ou seja, é nesse nível de ensino que ocorre essa importante parcela da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. No final do livro, Vygotsky sugere que, em pesquisas posteriores, deverá ser provado que essas funções se desenvolvem nas aprendizagens pré-escolares, porque ele, apesar de sugerir esse fato, por sua trajetória de pesquisa, só afirma como verdadeiro após testar metodologicamente, o que não teve tempo de fazer e parecia consciente do fato. Vejamos como se despede do assunto no livro.

(...) À luz da nossa investigação, os conceitos espontâneos e científicos se revelam interligados por complexos vínculos internos. Ademais, os conceitos espontâneos da criança, quando sua análise é levada até o fim, também são, até certo ponto, análogos aos conceitos científicos, de sorte que, no futuro, haverá a possibilidade de uma única linha de investigação de ambas as modalidades de conceitos. A aprendizagem não começa só na idade escolar, ela existe também na idade pré-escolar. Uma investigação futura provavelmente mostrará que os conceitos espontâneos da criança são um produto da aprendizagem pré-escolar, tanto quanto os conceitos científicos são um produto da aprendizagem escolar. Hoje já sabemos que em cada idade existe um tipo de relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Não só o desenvolvimento muda de caráter em cada idade, não só a aprendizagem em cada estágio muda inteiramente a organização específica, o conteúdo original, mas também, o que é mais importante, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é especialmente própria de cada idade. (...) Afirmemos apenas uma coisa: uma investigação futura deverá revelar que a natureza original dos conceitos espontâneos da criança depende inteiramente da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, dominante na idade pré-escolar, e que definimos como *tipo transitório espontâneo-respondente* de aprendizagem, que organiza a transição do tipo espontâneo de aprendizagem em tenra idade para o tipo respondente de aprendizagem em idade escolar. Não entremos em conjecturas do que pode descobrir este futuro. Estamos apenas dando um passo em uma nova direção,

e justifiquemos esse passo afirmando o seguinte: por mais que o concebamos como um passo que complexifica extremamente as nossas noções dos problemas da aprendizagem e do desenvolvimento, que pareceriam simples, e os conhecimentos espontâneos e científicos, ele não pode deixar de parecer uma grosseira simplificação se comparado à verdadeira complexidade do real estado de coisas a ser descoberto nessa investigação futura. (2001:388).

Considerando todas as peculiaridades do pensamento infantil, estudadas por inúmeras teorias e experimentos práticos, demonstradas em detalhes no trabalho em pauta, e reafirmando a convicção de que realmente a Pedagogia não pode mais se orientar pelo ontem, mas pelo amanhã do desenvolvimento e da aprendizagem, pela importância que tem na constituição da pessoa, como bem disse Vygotsky, chega de organizar as nossas práticas pelas teorias associacionistas ou mesmo pelas que defendem a noção de que o desenvolvimento segue uma linha evolutiva independente da aprendizagem escolar, que, por sinal, é uma grande contradição da escola, ou mesmo pelo que as crianças já sabem. É naquilo que ainda não sabe, mas poderá vir a saber, que o educando precisa ser apoiado e principalmente desafiado por quem facilita sua aprendizagem.

3.3 Políticas públicas para a educação da criança pequena no Brasil

Ao recobrar a trajetória histórica do atendimento oferecido à criança de zero a seis anos no Brasil, procuramos relacioná-la com as mudanças ocorridas nos diversos setores sociais, principalmente no campo educacional.

Adentramos o século XXI saboreando o gosto amargo dos dilemas e paradoxos herdados das últimas décadas do século passado. Nas décadas de 1980 e 1990, ocorreram avanços científicos até então impensáveis nas áreas das comunicações/informações, da Biotecnologia e da Microeletrônica. Esses aparatos, sob um modelo de administração neoliberal, possibilitam a expansão e o reordenamento do capitalismo em escala mundial, reestruturando o mundo do trabalho e exigindo uma ressignificação do perfil do trabalhador. Criatividade, iniciativa, capacidade de aprender continuamente, de selecionar e de processar informações formam o novo código da Modernidade.

Em 1990, realizou-se, em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial de Educação para Todos, patrocinada pelo PNDU, UNICEF, UNESCO e Banco Mundial. Desse evento, surgiram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem,³⁵ amplamente divulgados nos veículos de comunicação coletiva e meios educacionais.

No campo da Educação Infantil, a América Latina e o Brasil assistem, na mesma década, ao ingresso do Banco Mundial entre as organizações multilaterais que financiam e colaboram com a definição de prioridades e estratégias de modelos e política educacional.

Como nos alerta Rosemberg (2002), os empréstimos vinham atrelados a orientações técnicas baseadas em concepção economicista. Esse fato provocou verdadeira disputa entre a concepção de desenvolvimento infantil decorrente da Constituição de 1988 (que defende as instituições infantis como espaços de cuidar e educar as crianças) e a nova concepção de *desenvolvimento infantil* gestada no modelo decorrente do reajuste econômico (visão assistencialista com nova roupagem).

O embate entre a educação e a assistência social no campo da Educação Infantil brasileira continua na transposição do milênio, e, em consequência, as (re)interpretações das necessidades da criança. A ascensão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica põe à prova muitas pertencas estruturais que foram historicamente se desenvolvendo.

Olhar para a criança, como agente social, construtor de cultura (VASCONCELOS 2004), pressupõe uma revisão não só da proposta pedagógica da Educação Infantil como também dos cursos de formação dos profissionais atuantes nas instituições voltadas para os pequenos educandos.

Para Moss (2002), o trabalhador da primeira infância precisa ser um profissional que reflete sobre sua prática, um pesquisador, um colaborador do conhecimento, tanto do saber dos educandos como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente suas imagens de criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e de outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada aluno, mas também aprendendo com ele. Segundo esse autor, as instituições educacionais da primeira infância devem ser locais de provocação e confrontação, discordâncias e indocilidades, complexidade e diversidade, incerteza e ambivalência, cultivando o pensamento crítico e aberto, o

³⁵ Necessidades básicas de aprendizagem compreendem tanto os instrumentos fundamentais da aprendizagem (a alfabetização, a expressão oral, a Aritmética e a resolução de problemas) quanto o conteúdo básico da aprendizagem (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) de que precisam os seres humanos para sobreviver, desenvolver suas potencialidades, viver e trabalhar dignamente, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo (Cf. PNDU/ UNESCO/ UNICEF/ BANCO MUNDIAL, 1990).

deslumbramento e o assombro, a curiosidade e a diversão, enfim, hão de ser lugares onde se aprenda com os adultos e também com as crianças sobre perguntas para as quais as respostas não são conhecidas.

Dando-se um passo para trás na história da Educação Infantil no Brasil, perceberemos que essa é uma conquista recente, resultante de muitas lutas de educadores, feministas e movimentos sociais organizados. Conseguir o reconhecimento, na Constituição de 1988, das creches e pré-escolas como um direito da criança de zero a seis anos, que deve ser garantido pelo Estado, foi um grande avanço. E o fato de esse nível de escolarização haver sido contemplado na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, como a primeira etapa da educação básica, representou grande vitória, do ponto de vista legal.

Uma ideia de Educação Infantil sintonizada com a nova maneira de olhar a criança pequena no Brasil se faz processualmente no sentido de entendê-la como um sujeito ativo, produtor de cultura e portador de história, pleno de possibilidades presentes e não apenas futuras (ROSEMBERG, 2002), como já professava Walter Benjamin no início do século passado.

Apoiando-nos nas reflexões de Campos (1994 *apud* ROSEMBERG 2002, p.75), defendemos o argumento de que qualquer programa ou proposta de política para a infância só se justifica se representar melhoria objetiva das condições nas quais a criança vive sua infância, ou seja, se houver efetividade no direito de ser criança.

Pensar sobre o papel social da Educação Infantil nos tempos atuais remete-nos a uma análise sobre a família na sociedade contemporânea e o lugar ocupado por ela nas suas novas estruturas. O mundo industrial provoca uma urbanização cada vez mais crescente e uma diminuição expressiva no tamanho das moradias e dos locais de lazer das crianças, ao que se acresce o fato de que a violência nas ruas aumenta a cada dia em todo o País.

A conquista cada vez mais significativa dos espaços profissionais por mulheres-mães-trabalhadoras e a diminuição do tamanho das famílias, assim como a mudança nas suas formas de organização, comprometem as fontes de interações criança-criança e criança-adulto no interior dos lares, tão importantes para o desenvolvimento delas. Compreendemos que as instituições educativas infantis, mesmo não podendo substituir os parentes, podem vir a ser instâncias privilegiadas de socialização das crianças, pois elas podem vivenciar, com segurança, múltiplas interações sociais, afetivas e cognitivas, mediadas por profissionais especializados.

Considerando que as mudanças estruturais e culturais na organização familiar deslocam as interações para o espaço público, as instituições educativas infantis e os que nela atuam devem se preparar para ensinar novos processos de referência e sociabilidades para as novas gerações, como bem lembrou Sarmiento (2001).

À medida que a imagem da criança pequena é reeditada como sujeito de direitos, potencialmente inteligente, vamos avançando no sentido de cada vez mais exigir políticas públicas que efetivamente superem a visão de uma criança pobre, estigmatizada, como um marginal em perspectiva³⁶ (possível menino de rua, criança trabalhadora, prostituta infantil) ou privada culturalmente e que serve de justificativas para a elaboração e incentivo, inclusive financeiro, de projetos assistencialistas, que comovem e que causam a mobilização expressiva da comunidade e a “mediação”,³⁷ como também sublinham os autores citados.

Temos de pensar que a criança precisa é ter garantido o direito de viver plenamente sua infância; para tanto, as atividades que ensejam a representação simbólica em toda sua possibilidade de criação e recriação devem nortear qualquer proposta que se pretenda levar a efeito nos espaços educativos infantis.

3.4 A Pedagogia da Linguagem nas instituições de Educação Infantil

Por mais que busquemos narrar, pintar, mapear ou retratar simbolicamente a realidade, por mais perfeitas e aproximadas que sejam nossas produções, jamais obteremos a réplica do real. As representações são modelos ou cópias que tentam retratar a estrutura da realidade, mas nunca a refletem na íntegra.

A socialização dos bens culturais privilegiados em uma sociedade dita letrada, como a brasileira, sem dúvida, passa por uma questão estrutural e política a exigir discussão cuidadosa, que tentaremos realizar ao discorrer sobre o trabalho com as

³⁶ Em palestra proferida no I Seminário do Núcleo de Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança – NUDELEC em Fortaleza, em outubro de 2004, Fúlvia Rosemberg (PUC) denunciou que as políticas públicas têm como foco a pobreza e não as desigualdades e isso produz uma falsa ideia de que a pobreza é responsável por sua manutenção e reprodução.

³⁷ Em palestra realizada por ocasião do XV Congresso Brasileiro de Educação Infantil, em Fortaleza, no mês de julho de 2005, o sociólogo Daniel Lins (UFC) fez denúncias no mesmo sentido, inclusive sublinhando que projetos como Criança Esperança, que está completando vinte anos, é motivo de luto e não de festa na televisão, pois ele é uma prova viva de que esmola não resolve o problema da educação da infância brasileira, mas sim escolas e políticas públicas efetivas.

diferenças intelectuais na escola. Arriscamo-nos, porém, a sugerir que, se todas as pessoas pudessem ter acesso a bens culturais, como livrarias, cinemas, teatros, galerias de artes, museus, enfim, os mais variados instrumentos de acesso à informação e aos saberes produzidos sistematizados historicamente pela humanidade, quiçá não precisássemos insistir *em uma história tantas vezes lida*, como a da formação da criança para usar adequadamente a língua em situações em que necessite falar, ouvir, ler e escrever (competência linguística).

Compreender os processos educativos e intervir sobre eles é uma atividade que envolve muitas variáveis, portanto exige permanente reflexão sobre a prática. Para tanto, precisamos nos apoiar em referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece na aula, como propõe Zabala (1998). Esse autor argumenta a importância de uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva.

Soares (1993 e 2004) denuncia o fato de que, durante muito tempo, se tentou explicar a incompetência da escola para trabalhar com as diferenças, como um problema do aluno ou da sua origem social. A primeira concepção que tenta justificar esse pensamento ficou conhecida como Teoria do Dom, que, fundamentada na visão inatista, tentava legitimar a ideia de que o fracasso escolar do educando é consequência de desigualdades e diferenças individuais que o tornam incapaz de se adaptar ou se ajustar ao que lhe é proposto ou oferecido pelo sistema escolar.

Dessa forma, não seria a escola a responsável pelo fracasso do aluno; a causa estaria na ausência, neste, de condições básicas para a aprendizagem, condições que só ocorreriam na presença de determinadas características indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece. (SOARES, 1993:10).

Se essa concepção fosse real, como se explicaria que o fracasso escolar no caso da alfabetização se concentra maciçamente nos educandos oriundos das camadas populares, socioeconomicamente menos favorecidas?

A segunda corrente ideológica tentou responder a essa pergunta por meio da Teoria da Privação Cultural ou Deficiência Cultural, que encontra respaldo na já citada concepção ambientalista ou empirista de aquisição do conhecimento. Para os defensores dessa linha teórica, são as desigualdades culturais as responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola. Os partidários dessa explicação defendem a

“superioridade” cultural das classes dominantes, com relação à pobreza cultural dos menos abastados. Seguindo esse raciocínio, o filho do trabalhador fracassa na escola porque possui “deficits”, originados de problemas de deficiência cultural, de carência cultural ou de privação cultural. Essa teoria defende explicitamente a noção de que o responsável pelos resultados da criança é a família, ou ele mesmo, por não dominar a cultura tida como padrão.

Mesmo que saibamos que conviver com um ambiente letrado concorre para que a criança conheça os usos da língua e os portadores sociais de texto, e com isso domine com maior facilidade o sistema da escrita alfabética, sabemos que, se houver determinação política e compromisso social, enquanto se luta para que todos tenham acesso em suas próprias comunidades a práticas de linguagem variadas, a própria escola, se bem equipada, pode facilitar esse acesso.

Soares (1993) sublinha que, antropológica e sociologicamente falando, as duas justificativas são inaceitáveis, porque não existem culturas superiores e inferiores, ou ricas e pobres; o que há são culturas diferentes, portanto, qualquer tentativa de atribuir-lhes valor ou julgamento está fadada ao fracasso. Atribuir a uma classe ou grupo o rótulo de pouco culto ou sem cultura é ato indefensável.

(...) não há grupo social a que se possa faltar cultura, já que este termo, em seu sentido antropológico, significa precisamente a maneira pela qual um grupo social se identifica como grupo, através de comportamentos, valores, costumes, tradições, comuns e compartilhados. Negar a existência da cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo.

(...) o que deve se reconhecer é que há uma diversidade de “culturas” diferentes uma das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes, complexas. Qualquer hierarquização de culturas seria cientificamente incorreta. (1993:14)

Em 1930, quando estudaram os povos ditos “primitivos”, Vygotsky e Luria já exprimiram que a Psicologia de um homem cultural não é superior nem inferior, mas diferente da de um homem primitivo, assim como a Psicologia de um adulto é diferente da de uma criança, especialmente de uma criança não escolarizada.

Os povos mais antigos já produziam e transmitiam sua sabedoria, crenças e saberes por intermédio da linguagem oral, classificada como de primeira ordem ou primária, de acordo com Ong (1987),

(...) onde que quer existam seres humanos eles têm uma linguagem, e sempre uma linguagem que existe basicamente por ser falada e ouvida no mundo sonoro (...) na realidade a linguagem é tão esmagadoramente oral que, de todas as milhares de línguas que já existiram – talvez dezenas de milhões – faladas no curso da história humana, somente cerca de 106 estiveram submetidas à escrita num grau suficiente para produzir literatura – e a maioria jamais foi escrita. Das cerca de 3 mil línguas faladas hoje existentes, apenas aproximadamente 78 têm literatura. (P.15).

Muitas línguas inclusive se perderam, por antecederem ao surgimento da escrita ou por não possuírem uma forma de registro escrita; mas, em tempo algum, questionou-se sua importância cultural para a história da humanidade.

Os teóricos da Pedagogia Crítica, por sua vez, fundamentalmente preocupados com a compreensão do relacionamento entre poder e conhecimento, usam o termo “cultura” para significar os modos particulares nos quais um grupo social vive e dá sentido às suas circunstâncias e condições de vida. De acordo com essa literatura, porém, a “cultura” pode ser prontamente dividida em culturas-mães “dominantes”³⁸ e subordinadas”.

Em se tratando de escola, defendem o argumento de que o currículo dominante faz uma cisão entre conhecimento e poder, e trata o assunto de forma impassivelmente técnica e instrumental. A ideia de o conhecimento ser compreendido como elaboração social e artefato cultural capaz de criar as bases para a justiça social, a igualdade e a distribuição de poder, como propõem tanto Habermas (conhecimento emancipatório) como Giroux (conhecimento direcionado), recebe pouca consideração nos programas escolares. Para Silva (2002)³⁹, quando discutimos sobre currículo no dia a dia, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que esse saber está

³⁸ Sobre esse assunto, Cf. o livro *A vida nas escolas* de Peter McLaren, 1997. O autor esclarece que a cultura dominante refere-se às práticas e às representações sociais que afirmam valores, interesses e preocupações centrais da classe social que controla a riqueza material e simbólica da sociedade. Os grupos que vivem relações sociais em subordinação à *cultura dominante* fazem parte da *cultura subordinada*. Segundo o pesquisador, a cultura dominante é capaz de constituir as maneiras pelas quais os grupos subordinados vivem e respondem ao seu próprio sistema cultural e experiências vividas; em outras palavras, a cultura dominante é capaz de fabricar sonhos e desejos, tanto para os grupos dominantes quanto para os dominados, fornecendo “termos de referência” (ex: imagens, visões, histórias, ideais), contra os quais todos os indivíduos devem viver. A cultura dominante tenta estabelecer o significado de sinais, símbolos e representações para fornecer uma visão de mundo “comum”, disfarçando relações de poder e privilégio por meio de órgãos da mídia, instituições governamentais e burocracias do Estado (...).

³⁹ Sobre este tema, Cf. a obra *Documentos de Identidade: uma introdução à teoria do currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva, 2002.

“inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade e na nossa subjetividade”.

McLaren sublinha ainda que a compreensão das relações entre poder e conhecimento suscita questões importantes a respeito de com que tipo de teorias os educadores devem trabalhar e que conhecimento podem oferecer para conferir poder aos estudantes⁴⁰. Para ele, é imprescindível que o educador seja preparado para desvelar as relações entre conhecimento e poder que ocorrem constantemente no cotidiano escolar (1997:215).

Os estudos realizados na área da Linguística Aplicada, que têm como foco a alfabetização, é que vêm trazer à tona uma questão no mínimo preocupante, ao demonstrar que, apesar de a maioria da população do Brasil falar o português brasileiro⁴¹ (que contempla os dialetos ditos não-padrão), todo o sistema escolar é estruturado para operar tendo como referência o dialeto-padrão, organizado dentro dos princípios da gramática normativa oficial, deixando de fora da escola os gêneros discursivos produzidos em situações cotidianas de comunicação pela maioria dos alunos. Isso provoca um verdadeiro abismo linguístico, como denuncia Bagno (1999), de consequências desastrosas, haja vista os indicadores educacionais que tanto nos incomodam.

Obviamente, esse é um problema que merece cuidadosa interpretação, pois, se a escola passar a contemplar também, em seu repertório de ensino da Língua Portuguesa, os gêneros textuais (orais e escritos) usados em contextos cotidianos de comunicação, poderá ampliar as capacidades individuais dos educandos, mas, por outro, poderá vir a dificultar ainda mais aos filhos das classes menos abastadas o acesso à língua oficial do País.

De acordo com pesquisadores e linguistas, entre eles a mineira Magda Soares, isso só se tornou um problema nacional quando a classe trabalhadora passou a ocupar os bancos escolares. As características dialetais específicas de crianças das classes

⁴⁰ Sobre essa questão, conforme McLaren (op.cit.), conferir poder significa não somente ajudar os estudantes a entenderem e envolverem-se no mundo ao seu redor, mas também dar a eles a possibilidade de exercitar o tipo de coragem necessária para mudar a ordem social, quando preciso for.

⁴¹ Sobre esse assunto, Cf. Bagno (op.cit.), que apresenta o significativo índice de variações dialetais existentes no Brasil. De acordo com o autor, este fato deve-se, por um lado, à extensão do País, que favorece as especificidades regionais, e, por outro, às desigualdades sociais, que impossibilitam o acesso aos bens culturais, como citamos anteriormente.

populares de cada região tornaram-se um grande desafio para os que fazem a Educação Básica.

É imperioso, portanto, ampliar o investimento em pesquisas que visem a instrumentalizar os profissionais da Educação no sentido de compreender como ensinar a modalidade escrita do dialeto-padrão a falantes de dialetos não-padrão e quais as verdadeiras relações entre as versões oral e escrita da língua, para que possamos vislumbrar a superação das dificuldades em alfabetizar letrando. Considerando nossas limitações de tempo, esse poderá ser o tema de uma nova história.

Tratando-se especificamente da educação das crianças menores, confere-nos certo alento o fato de vermos que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicados pelo Ministério da Educação, ressaltam a língua como um dos eixos principais do trabalho educativo com crianças, já que são esses os documentos que servem de base para a organização curricular das instituições educativas para crianças brasileiras:

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada a sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (P.117).

O documento também dá conta de que a ideia dos RCNs é de que os professores devem trabalhar a oralidade, a leitura e a escrita de forma integrada, potencializando assim os diferentes aspectos que cada uma dessas manifestações da linguagem pode solicitar ao educando. É necessária a consciência de que o domínio da linguagem se faz no seu cotidiano, ou seja, nas diversas ocasiões em que a criança recorra a ela para solucionar um problema e, conseqüentemente, compreender sua função social.

Na realidade, se houver vontade política de estruturar nossas escolas e de oferecer as condições para que os profissionais da Educação possam exercer com dignidade sua função social, somada à prática de professores bem formados, com atitude reflexiva e investigativa, que dominem teoricamente os conteúdos necessários para propor atividades desafiadoras, que propiciem o desenvolvimento da criatividade e da ludicidade em todas as suas dimensões, os relacionamentos e suas possibilidades de interação criança-criança e criança-adulto e a capacidade para resolver problemas em situações diversas, certamente a apropriação desse sistema tão sofisticado de representação será bem mais prazerosa e menos difícil.

3.5 Os saberes e as práticas dos professores acerca da língua materna

Urge trazer para o cenário da educação da criança pequena as contribuições de estudiosos que favorecem o entendimento de como os professores estabelecem sua identidade profissional e arquitetam sua ação pedagógica.

Nota-se na reflexão de Tardif (2006) a preocupação com a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta tanto o conhecimento do trabalho dos professores quanto seus saberes cotidianos, produzidos na ação profissional.

Para esse autor, o saber docente é social, resultante da soma de inúmeros saberes originados de fontes diferentes, notadamente os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da Educação e da Pedagogia) e experienciais. Sob esse prisma, ele acentua que os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento e são incorporados ao repertório de saberes dos professores, principalmente pelas instituições responsáveis pela formação inicial e continuada. Já os saberes curriculares são os constitutivos dos programas escolares, como discursos, objetivos, conteúdos, métodos eleitos para transmitir os conhecimentos culturalmente escolhidos como eruditos em cada época. Os conhecimentos que compõem as ciências da Educação, como as técnicas e os processos de ensino, formam os saberes profissionais. Esses são de responsabilidade dos pesquisadores e incorporados à prática dos professores da escola básica, tanto pelos processos de formação quanto pelas estruturas curriculares das escolas. Por fim, temos os saberes produzidos ou mobilizados pelos próprios professores na prática cotidiana de sua profissão. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. *Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus⁴² e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.* (TARDIF, 2006:39).

⁴²Esse termo foi cunhado por Bourdieu e Passeron, no livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, e significa um sistema de disposições duradouras adquiridas pelo indivíduo durante seu processo de socialização. Essas disposições se revelam por meio de atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcionam, então, como princípios inconscientes de ação, de percepção e de reflexão.

As pesquisas realizadas pelo referido autor revelam que, dos saberes que servem de base para ação do professor na sala de aula, os experienciais são os que ocupam lugar de destaque no imaginário dos professores. Até porque, tanto os saberes disciplinares como os curriculares e os das ciências da Educação deixam de ser seus, se não forem selecionados por eles, portanto não lhes pertencem. Deles são apenas consumidores, portadores ou transmissores. Há certa relação de alienação ou mesmo uma distância entre o professor prático e os saberes que fundamentam sua formação. Na verdade, é perceptível uma divisão social do trabalho intelectual entre os que pensam e os que realizam o ato pedagógico.

Destarte, sentimo-nos autorizada a asseverar que é na tecedura dos fios, os quais se entrelaçam na composição do saber da experiência, que o educador define sua identidade profissional. Obviamente, não fizemos apologia a uma prática desprovida de fundamentação teórica, pois acreditamos ser necessária, nas propostas de formação, a sintonia entre teoria e prática pedagógica. O saber-fazer de quem está no chão da sala de aula precisa ser lapidado com o apoio das pesquisas acadêmicas, assim como a academia deve ir regularmente à escola básica.

Convém assinalar que, para Damasceno (2005a), o conhecimento é um produto cultural, produzido historicamente por homens inseridos em realidades concretas, em função de necessidades específicas.

Por conseguinte, é importante destacar o fato de que o repertório de saberes que os educadores realizam ou mobilizam quando vão dar formas a sua atividade pedagógica não pode ser visto fora da realidade vivida por eles no âmbito produtivo e político.

Importa referir que *considero a escola como um centro de produção e irradiação de saber e cultura na comunidade* (MOREIRA, 2001:39), e nossa óptica de análise tem como pano de fundo a organização social do trabalho na escola. Convém destacar que a forma da divisão de papéis e de tarefas entre os que pensam e planejam as ações pedagógicas e comunitárias da escola e os que as executam junto com os educandos e/ou suas famílias é fundamental para o sucesso ou o insucesso da instituição; ou seja, conhecer a maneira como as escolas estudadas formularam seus projetos pedagógicos e os vivenciam na prática foi de grande importância nesta investigação.

O enfoque bioecológico da Psicologia Evolutiva⁴³, ao destacar a importância do ambiente, do entorno ou do contexto, para a compreensão dos fatores que concorrem para o desenvolvimento da pessoa, mostrando que todos os fenômenos estão interligados e se influenciam, impulsiona os pesquisadores da área da Educação a verem com cautela ou mesmo a enfrentarem o desafio de desvendar o que existe nas entrelinhas das políticas e das ações pensadas para a educação básica com a justificativa de melhorar a qualidade desses serviços.

Como o real se impõe e não segue necessariamente a lógica das reformas decretadas nos gabinetes políticos, até porque a escola é um espaço por excelência de contradição - assim sendo, tanto pode reproduzir modelos sociais como transformá-los - é que ainda apostamos serem os agentes que atuam no dia a dia da sala de aula os que em última instância darão o tom dessa sinfonia.

A despeito disso, acentuamos cada vez mais a convicção de que pesquisas sobre como pensam e agem os educadores no tocante à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem são de grande valia neste momento. Até porque só eles poderão, dentro deste processo em curso, impedir que as crianças sejam atropeladas pelo aligeiramento de sua formação escolar, a exemplo do que ocorreu com os educadores nos cursos de licenciatura na história recente do nosso País, como expressou Moreira (2000).

Retomando a questão dos saberes no que diz respeito à linguagem infantil, explicitamos que, mesmo buscando lançar a óptica sobre todos os aspectos que envolvem a formação e a prática do educador, para não perder a visão de totalidade do processo em estudo, nossa atenção se voltou para os saberes que o educador destaca como importantes para fundamentar a sua prática e para os saberes que elabora no seu cotidiano escolar, ao se relacionar com sua subjetividade, edificada mediante sua

⁴³ No modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979), o contexto é visto como uma sucessão de esferas interpenetradas de influências que exercem sua ação combinada e conjunta sobre o desenvolvimento do indivíduo. Cada um desses contextos imediatos em que a pessoa se encontra e no qual vive experiências significativas é o que no modelo recebe o nome de **microssistemas** (para a criança, os microssistemas mais característicos são a família, a escola e o grupo de iguais). A análise das semelhanças, diferenças e conexões entre eles recebe o nome de *mesossistemas*. Os organizadores dos *microssistemas*, como pais e professores, também se encontram imersos em uma cadeia de relações que os influencia (*exossistema*). Essa esfera atua sobre as crianças indiretamente. A esfera mais ampla de influências denomina-se **macrossistema**, que é um conjunto de características que estruturam os traços básicos do microssistema, do mesossistema e do exossistema. Este se revela por meio das normas e leis imperantes, por costumes e regras morais, pelo grau de desenvolvimento tecnológico e pela situação econômica em um tempo histórico e lugar determinados.

história de vida pessoal e profissional, com seus pares, seus alunos, enfim, com o objeto de estudo em pauta, no caso, o ensino da língua materna.

Conforme Jacques Therrien, o saber docente sob o enfoque do saber da experiência permite identificar a sua natureza e vislumbrar elementos constitutivos da especificidade da profissão docente, ou seja, discernir dimensões das identidades teórica e prática do educador. A observação da prática docente em sala de aula, particularmente quando se privilegia esse ângulo, possibilita destacar a complexidade da práxis pedagógica e as implicações dos processos interativos que a caracterizam (1996, 1997, In. DAMASCENO & THERRIEN - orgs.- 2000).

O autor ressalta também que a observação sistemática das práticas docentes dos educadores sob a perspectiva do seu saber fazer, de sua ação em contexto, dos saberes de sua experiência profissional, indica com clareza que a constituição de sua identidade, na qualidade de profissional, apoia-se em outros modos de apreensão da realidade que não sejam apenas aqueles privilegiados pela razão instrumental e pela racionalidade técnico-científica (THERRIEN, 1998).

É preciso compreender a racionalidade fundante da ação docente, e isso só é possível por meio do registro e da análise dos saberes que eles produzem nas situações de trabalho, na sua prática situada quando interagem com seus alunos por meio de sua ação comunicativa. O recobro da autonomia e da autoridade do professor passa pelo incentivo à autoria, ou seja, entender que a prática dele não é apenas um espaço de aplicação de teorias, mas também de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática, como bem lembrou Tardif.

Donald Schön (in ALARCÃO, 1995) ressalta que as escolas formadoras de profissionais devem rever nos seus currículos normativos o conceito de epistemologia da prática, pois ela deve aproximar os alunos do mundo real, em situações virtuais relativamente livres de pressões, que lhes possibilitem experimentar, (re) constituir, (re) significar, (re) formular o conhecimento, adaptando-o a situações que vão surgindo.

Contribuindo também com o debate, António Nóvoa (1992) faz verdadeiro inventário a respeito do processo histórico de profissionalização do professorado, introduzindo, em outro trabalho seu, abordagens com relação à temática, deslocando-a de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas etc.) para uma dimensão mais voltada para o terreno profissional.

É válido destacar que, para esse autor, as ciências da Educação colaboram para desqualificar os saberes experienciais e as práticas dos professores, quando a Pedagogia científica legitima a razão instrumental por meio de esforços de racionalização do ensino. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento da práxis reflexiva (1992).

Realizar uma prática pedagógica reflexiva na Educação Infantil pressupõe que o educador deve procurar compreender a perspectiva da criança por meio da escuta atenta das formas de expressão próprias da infância, tais como: a fala espontânea, as pequenas narrativas ou recontagem de histórias, o desenvolvimento de jogos e as brincadeiras de faz de conta, nas quais ela tem a oportunidade de dar formas à inventividade infantil (por possibilitar-lhe transgredir o que lhe é imposto pela dinâmica social, estabelecer múltiplas relações e negociações com seus pares, que demandam engenho e sagacidade para a resolução de problemas surgentes, em especial no que diz respeito às regras do jogo). Compartilhamos da opinião da pesquisadora do NUDELEC, Silvia Cruz:

Penso que entre as habilidades e as competências que precisam ser desenvolvidas, contribuindo para instrumentalizar o educador a realizar um trabalho de maior qualidade, destacam-se a observação (das crianças e de si mesmo) e a possibilidade de descentração do próprio ponto de vista, esforçando-se em compreender a perspectiva da criança, o que envolve a possibilidade de questionar o pensamento da criança, procurando realmente entendê-lo, problematizá-lo, instigá-lo (...) (1996:84).

Apoiando-nos nos autores mencionados, na nossa vivência como educadora e nos resultados das nossas pesquisas, sentimo-nos autorizada a asseverar que o saber fazer do educador é produzido nas inúmeras interações socioculturais e políticas por ele experienciadas na sua trajetória pessoal e profissional, nos cursos de formação inicial que escolheu para prepará-lo para o magistério (ou dos que são vítimas) e principalmente na formação em serviço que ocorre no interior das próprias escolas, onde os professores têm ou criam oportunidades para trocar experiências sobre os saberes que produzem junto com seus pares e/ou com sua comunidade educativa, na medida em que fazem o seu jeito de ser professor, embalados por crenças e teorias que adotaram ou produziram. Esses são os elementos fundantes da atual profissão de professor.

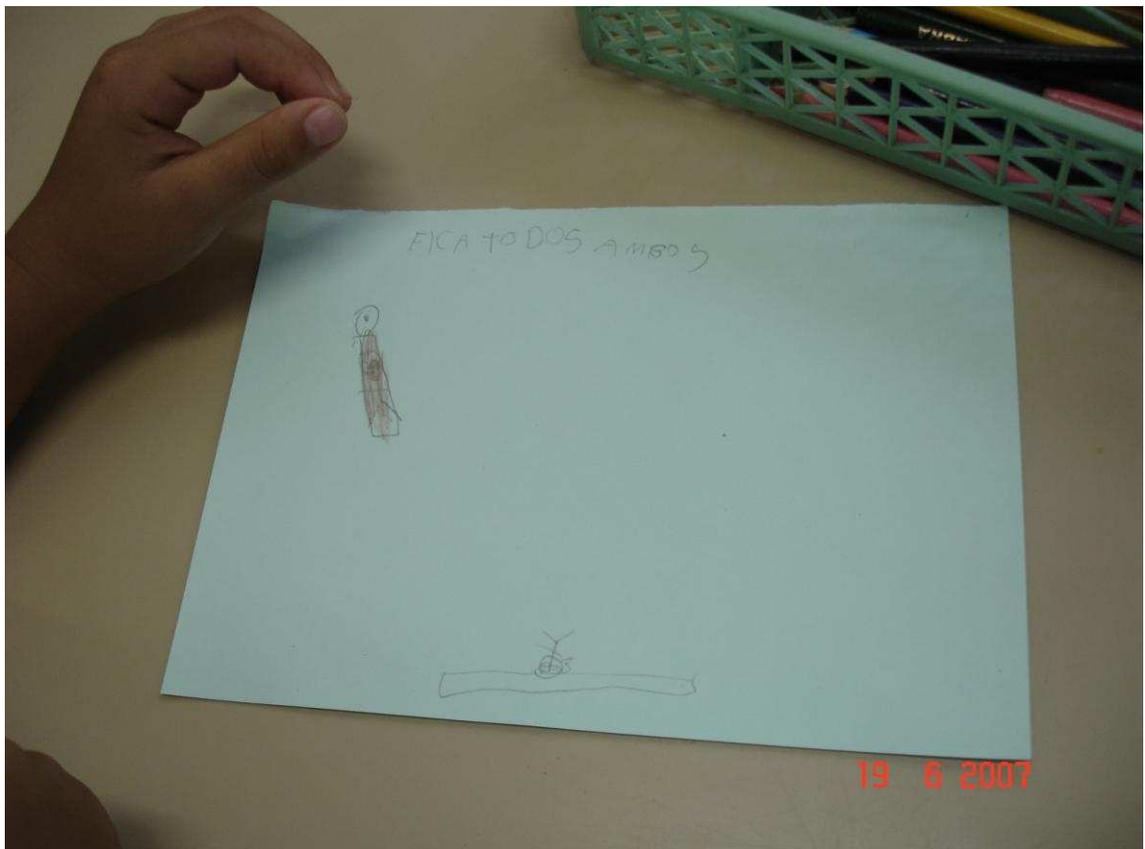


Foto 2: Regra de convivência estabelecida na turma de seis anos da escola "A".

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, procuramos explicar a metodologia que utilizamos na pesquisa. Com fundamento na literatura recente sobre Metodologia Científica em pesquisas humanas e sociais, como as produções de André (1998), Cury (1986), Demo (1995), Coulon (1995 e 1995), Haguette (2003), Minayo (2004) e Pacheco (1995), orientamo-nos sobre todos os passos que seguimos no ciclo deste experimento, que teve início com a seguinte questão-problema: em que medida os saberes dos professores acerca da linguagem infantil influenciam em suas práticas profissionais e em suas escolhas didático-pedagógicas junto às crianças da Educação Infantil?

4.1 Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, de cunho etnometodológico

Após percorrer um roteiro tão sinuoso, tanto em nossa própria prática pedagógica como professora de Educação básica e superior, quanto como pesquisadora da formação docente, e nos deparar em nossas rotas com paisagens tantas vezes vistas, no mapa da educação pública do inóspito e árido sertão central cearense, retornamos para a nossa universidade, após quatro anos cursando o Doutorado em Educação Brasileira, com a certeza de que o sonho da consolidação de uma escola única, emancipatória e de qualidade social para todos é possível.

Reafirmamos o quanto a disciplina Pesquisa em Educação, e os estudos orientados em Metodologia da Pesquisa Qualitativa foram importantes, tanto para as opções metodológicas que fizemos como para este momento de análise dos dados e conclusão do trabalho.

Temos a convicção de que fizemos uma escolha acertada quando decidimos pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso duplo, de cunho etnometodológico, para orientar o trajeto mapeado no início da investigação.

De acordo com André (1998), a pesquisa naturalística⁴⁴, também conhecida como qualitativa, por se opor ao esquema da pesquisa quantitativa, tem raízes no final

⁴⁴ Porque não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental; é um estudo sua ocorrência natural.

do século XIX e recebeu influência da fenomenologia. Explica que a fenomenologia, por sua vez, valoriza os aspectos subjetivos do comportamento humano e o argumento de que é preciso fazer uma imersão no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais ocorrentes em sua vida diária.

Para Minayo (2004), a pesquisa qualitativa procura responder a questões particulares, trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O termo etnometodologia designa uma corrente da Sociologia que surgiu nos Estados Unidos por volta de 1940 e tem como principal representante Harold Garfinkel. Sua perspectiva teórica é fruto da influência da “fenomenologia” sobre ele, exercida principalmente por Alfred Schütz e Eduard Husserl, os quais o levaram a se posicionar contra certas manifestações da Sociologia tradicional da época, assim como do “interacionismo simbólico” da Escola de Chicago.

Para Haguette (2003:48), a pesquisa etnometodológica é

(...) uma maneira peculiar de buscar, de dissecar, de sentir, de ver, finalmente, certa realidade, porém, não somente ver, mas ver-relatando, porque a fala é parte constituinte do mesmo ambiente sobre o qual se fala.

A etnometodologia referir-se-ia, pois, a um estudo sobre a organização do conhecimento de um membro sobre suas atividades ordinárias; sobre seu próprio empreendimento organizado, onde o conhecimento é tratado por nós como parte do mesmo ambiente que ele também organiza.

Consoante com a autora, os estudos sobre o enfoque etnometodológico são dirigidos para a tarefa de detectar como as atividades ordinárias dos indivíduos consistem de métodos para tornar analisáveis as ações práticas, as circunstâncias, o conhecimento baseado no senso comum sobre as estruturas sociais e o raciocínio sociológico prático, assim como no entendimento de suas propriedades formais vistas “de dentro” dos ambientes como parte integrante do próprio ambiente.

Os princípios reguladores da etnometodologia no campo educacional dão conta de que, ao ir a campo, o pesquisador tem uma ideia do que vai investigar, mas suas principais questões se fazem no decorrer do trabalho. Outra peculiaridade da prática etnometodológica deve ser a descrição do que fazem seus membros, já que essa corrente objetiva mostrar os meios utilizados pelos componentes para organizar a vida em

comum. Devem-se descrever também os acontecimentos repetitivos e as atitudes que constituem a rotina do grupo que está sendo estudado, uma espécie de “espionagem” etnográfica. Tal atitude implica, igualmente, a escolha deliberada de um certo localismo que não é uma contraindicação para a prática científica da Sociologia. Enquanto a Sociologia tradicional vê nas situações instituídas o quadro restritivo de nossas práticas sociais, a teoria etnometodológica, fundamentalmente construtivista, valoriza a formulação social, cotidiana e incessante das instituições em que vivemos.

“O segredo da aglutinação social não reside nas estatísticas produzidas pelos “especialistas” e utilizadas por outros “especialistas sociais” que se esquecem de seu caráter reificado. Pelo contrário, o segredo do mundo social desvenda-se pela análise dos *etnométodos*, isto é, dos procedimentos que os membros de uma forma social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para o tornar familiar, ao mesmo tempo em que o vão edificando”. (COULON, 1995:113).

Os dispositivos utilizados no campo da Educação pelos etnometodólogos são bastante variados: observação direta nas salas de aula, observação participante, entrevistas, estudo dos relatórios administrativos das escolas e escolares, gravações em vídeo das aulas ou entrevistas de orientação, projeção das gravações para os próprios agentes, gravações dos comentários feitos no decorrer dessas projeções. Tais procedimentos provêm do método etnográfico, cuja primeira indicação é a observação do campo e dos agentes em ação. Seleccionamos, então, os procedimentos e os instrumentos de recolha de registro de dados que se revelaram mais adequados para o nosso estudo.

Ao possibilitar-nos ver o mundo pelos olhos dos agentes sociais envolvidos no problema (os educadores), bem como captar que sentidos atribuem aos objetos e aos fatos sociais, no caso, o trabalho educativo, entendemos que a etnometodologia foi uma espécie de bússola nessa empreitada, porque certos procedimentos (etnométodos) que fazem parte do ritual de organização das atividades na escola precisavam ser descobertos e analisados, para facilitar maior aproximação da totalidade do problema em foco (os saberes docentes sobre a linguagem infantil).

4.2 Caracterização do universo a ser pesquisado

Orientamo-nos na pressuposição de que o contexto macrossocial influi diretamente nas relações que ocorrem nos contextos microssociais, no caso, a escola e mais precisamente a sala de aula, e que esta, por sua vez, é parte dessa teia maior, que conhecemos como cosmos ou totalidade, onde todos e tudo se relacionam mutuamente por partículas de ondas quânticas.

Tão importante quanto essa convicção trazida pela Sociologia e pela Física é a certeza de que a escolha de um caminho, ou de um lugar, obriga-nos a abrir mão de muitos outros, e até de vivências inusitadas.

Sabemos, no entanto, que só fazendo recortes epistemológicos na realidade é que podemos tentar desvelar a aparência dos fenômenos e nos aproximar de sua essência, como nos mostrou Kosik no início do texto. Temos também a clareza das limitações e do caráter provisório dos resultados que obtivemos nesta pesquisa de estudos de casos, que, por serem contingentes, não podem pretender a generalização.

4.2.1 Contexto municipal

O Estado do Ceará é composto por 184 municípios, incluindo sua capital, Fortaleza. Esta encontra-se no litoral, sendo a quinta maior cidade do Brasil. O Município de Fortaleza ocupa uma área de 313 mil km² de extensão e limita-se ao norte com o oceano Atlântico, ao sul com os municípios de Maracanaú, Pacatuba e Caucaia, ao leste com o Atlântico e os municípios de Aquiraz e Eusébio e ao oeste também com Caucaia. Sua população é de aproximadamente 2.374.944 habitantes, número decorrente, em especial, do êxodo rural causado pelas secas e pela timidez das políticas de interiorização do desenvolvimento.

Com a publicação da Lei 8000, de 29 de janeiro de 1997, Fortaleza foi dividida em seis regiões administrativas, a fim de facilitar a gestão municipal e a oferta dos serviços essenciais. Receberam o nome de secretarias executivas regionais.

As escolas que fizeram parte da pesquisa localizam-se respectivamente nas SER II e III, no entanto, apenas uma delas é pública municipal.

A Educação Básica do Município ocorre em parceria com o Estado, sendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de responsabilidade da Prefeitura Municipal enquanto o Ensino Médio é do Estado. A rede municipal de ensino, em 2007, contava com 408 unidades escolares (325 escolas e 83 creches). Das escolas, 248 são patrimoniais (todas elas possuem Conselho Escolar), 77 anexas (vinculadas às patrimoniais) e oito são especiais. Quanto às creches, aproximadamente 50% do total são geridas pelo Município, enquanto a outra metade possui gestão comunitária.

A Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (SEDAS) é o órgão da Administração Municipal responsável direto pelo atendimento das crianças de zero a seis anos.

Mesmo sabendo que o setor público brasileiro lida muito mal com seus números, tentamos projetar nossa análise em dados aproximados, já que ainda estamos utilizando os indicadores da matrícula de 2007. Constatamos que o setor público municipal atendeu no referido ano a aproximadamente 33.974 crianças na Educação Infantil. Destas, 6.972 em creches e 27.002 em pré-escolas.

4.2.2 Contexto escolar

O *corpus* da pesquisa constitui-se de duas comunidades educativas, de ensino infantil, do Município de Fortaleza, onde fizemos uma imersão que nos possibilitou compreender as variáveis que atuam em seus contextos, por um semestre letivo.

Como trabalhamos com saberes docentes acerca da linguagem infantil, assunto que, apesar das especificidades locais, atinge todo o sistema de ensino público do Estado do Ceará, vimos como bastante salutar a oportunidade de vivenciar uma experiência em realidades diferentes daquela com a qual interagimos há anos.

Elegemos duas escolas públicas localizadas na cidade de Fortaleza (uma da rede municipal de ensino e a outra do sistema federal) como *locus* da pesquisa. Fomos impulsionada em primeiro lugar, pelo fato de essas instituições contarem com projetos pedagógicos específicos para a Educação Infantil, bem como com professores que atuavam com crianças de quatro a seis anos. A receptividade das gestoras ao nos permitirem uma inserção mais duradoura em campo também concorreu para a decisão.

Pretendíamos a princípio nos instalar nas duas escolas, concomitantemente, sendo uma em cada turno, porém, como o real sempre se impõe, fomos surpreendida por uma greve dos professores municipais, que alterou nossos planos. Atrasamos as observações na escola municipal em pelo menos um semestre.

Recorremos, nesta abordagem qualitativa, a uma associação das seguintes técnicas de coleta de dados: observação participante, entrevistas de explicitação⁴⁵, fragmentos de histórias de vida e estudos documentais.

Os dados foram colhidos em todo o auditório social em que se realizou a pesquisa, ou seja, a Rede Pública de Educação Infantil da Cidade de Fortaleza.

As observações aconteceram em duas escolas específicas, como esclarecemos anteriormente, no entanto focamos nossas lentes nas salas de aula de cinco e seis anos, em turnos previamente definidos, dando relevo às variáveis possíveis de observação e de registro, na relação entre saber da prática docente, interação professor-aluno e de ambos com a oralidade e com a cultura letrada na escola.

A princípio explicitamos para a equipe gestora e para as professoras os objetivos da pesquisa, e a razão de iniciarmos os trabalhos de campo pela observação participante no contexto escolar, no lugar de aplicarmos as entrevistas, como comumente se faz, a fim de que pudessem compreender a metodologia e nos autorizassem, por escrito, para prosseguirmos na atividade, já que ficaríamos um tempo significativo junto a elas, observado-as em situações de trabalho.

Nas duas instituições, participamos da quase totalidade das atividades realizadas por um período de um semestre letivo (aulas, planejamentos, encontros para estudo e troca de experiências, festas, aulas-passeio, palestras, lançamento de livros, reunião de pais, confraternizações, entre outros), em todas com as possibilidades de observar o educador no exercício da sua ação pedagógica.

Convém assinalar que nos mantivemos sempre em alerta, para não desviar nossa atenção das atitudes, procedimentos e estratégias de ensino utilizadas pelas educadoras

⁴⁵ A entrevista de explicitação, que consiste no retorno aos sujeitos investigados, tem, segundo Vermersch (1994), os seguintes objetivos:

- ♦ o levantamento de novas informações que possibilitem uma análise mais detalhada de situações, erros e dados da pesquisa. Nesse caso, tentamos compreender algumas falas ou atitudes da prática; e
- ♦ a flexibilidade e a apropriação por parte dos sujeitos pesquisados.

no que diz respeito às práticas de linguagem promovidas no contexto escolar. Registramos as rotinas, os bate-papos nas rodas de conversa, bem como as interações ocorridas nos exercícios propostos; comandos, combinados, dicas, enfim, tudo o que possibilitasse captar as expressões das professoras e das crianças, em interação com a proposta sistematizada de ensino da língua materna da instituição. Tanto o diário de campo como a máquina fotográfica e a filmadora foram companheiros constantes, nas dez sessões de observação de aula que realizamos, em cada uma das quatro turmas estudadas. Esses equipamentos asseguraram o registro fiel de performances e as falas das professoras nos diversos momentos do seu tempo escolar: sala de aula, recreios com as colegas e ocasiões de estudos e de planejamentos.

As entrevistas tiveram duas partes: na primeira fase, elaboramos quinze perguntas, que versaram sobre a trajetória pessoal e profissional de cada educadora (fragmentos de histórias de vida), e questões conceituais acerca da linguagem verbal. Estas foram iguais para as seis professoras. Nosso intuito era compreender como se fizeram as professoras que são; que relações vivenciaram na escola, enfim, como definiram suas identidades profissionais e se relacionaram com a língua materna em sua formação.

No segundo bloco, objetivávamos esclarecer conceitos, falas, atitudes e procedimentos que não ficaram bem compreendidos nas observações realizadas nas comunidades educativas, suscitando dúvidas que precisávamos explicitar. Montamos uma sequência de episódios que retratavam o cotidiano de cada sala de aula. Quando foi possível, enfatizamos cada educadora especificamente, mesmo nas turmas em que trabalhavam em dupla. A apresentação das imagens na tela do computador portátil levou a entrevistada a se reportar às cenas vividas tempos atrás, possibilitando recuperar acontecimentos dos quais muitas nem se lembravam. Na elaboração das perguntas dessa etapa, contamos com o auxílio imprescindível do “diário de campo”, onde registramos detalhadamente as quarenta sessões de observação em sala de aula.

Essas entrevistas só foram realizadas com as professoras após termos refletido e revisto por meses os dados coletados nos episódios citados, para que montássemos as perguntas acertadas dentro da linha das categorias vitais da pesquisa. Esse, sem dúvida, foi o momento em que enfrentamos mais dificuldades e conflitos cognitivos.

As análises documentais, na verdade, permearam toda a pesquisa, desde a sua estruturação, pois a própria escolha das escolas esteve condicionada à existência de documentos, como Projeto Pedagógico e Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. Outros foram consultados à medida que a pesquisa foi se encaminhando e as demandas foram surgindo (apostilas elaboradas pelos professores para as crianças, agendas das crianças, tarefas xerografadas, livros montados acerca das atividades e dos projetos vivenciados pelas crianças, agendas e relatórios de reuniões, entre outros).

Como destacamos, os critérios para a escolha das instituições foram: ser escola de Educação Infantil pública, que atendesse a crianças de cinco e seis anos e possuísse proposta de Educação Infantil definida, cujos professores tivessem prática de pelo menos cinco anos no magistério e possuíssem formação diversificada (normal, graduação, especialização, mestrado e doutorado).

As escolas eleitas foram uma escola de educação infantil pública federal (de pequeno porte), e outra de educação infantil pública municipal (de grande porte). A primeira instituição, que denominamos de Escola A, desde 1990, atende a aproximadamente 60 crianças de três e seis anos, filhas e dependentes de funcionários, professores e alunos de uma universidade pública; e a Escola B, criada em 1937, funcionando no centro da Cidade, que atende atualmente a cerca de 600 crianças entre dois e seis anos de idade. Em sua maioria, as crianças são moradoras do Centro de Fortaleza e proximidades, distribuídas em 24 turmas, sendo 14 salas em cada turno.

Escola - A

Turno da manhã	Turno da tarde
- 1 sala do grupo I (idade de 3 anos) - 1 sala do grupo II (idade de 4 anos)	- 1 sala do grupo III (idade de 5 anos) - 1 sala do grupo IV (idade de 6 anos)

Escola - B

Turno da manhã	Turno da tarde
- 3 salas de creche (idade de 3 anos) - 3 salas de jardim I (idade de 4 anos) - 4 salas de jardim II (idade de 5 anos)	- 2 salas de maternal (idade de 2 anos) - 3 salas de creche (idade de 3 anos) - 3 salas de jardim I (idade de 4 anos)

- 4 salas de alfabetização /1ª série (idade de 6 anos)	- 3 salas de jardim II (idade de 5 anos) - 3 salas de alfabetização/ 1ª série.
---	--

Fonte: Elaboração própria

4.3 Os sujeitos da pesquisa

Este estudo foi realizado com seis professoras, quatro delas da Escola A, porque lá só existia uma turma de crianças com cinco anos e outra com crianças de seis anos⁴⁶, com duas professoras em cada sala de aula; e duas da Escola B, uma da turma de crianças com cinco anos e outra da sala com crianças de seis anos. Nessa escola, cada sala de aula só possui uma professora.

Usaremos o termo Prof.^a como uma forma de resguardar a identidade da docente. Em uma das escolas, porém, eram tratadas pelas crianças pelo próprio nome e, na outra, eram chamadas de “Tia”. Comungamos do pensamento de Kramer (1994:111), quando expressou com genialidade, no momento em que também registrava a análise dos dados de sua tese de doutoramento, que os nomes poderiam ser o de qualquer educador, porque, apesar de tratar-se de estudos de casos, é impressionante como alguns eventos se assemelham em se tratando do ensino público no País.

As cenas, as situações ou os momentos que aparecem nas narrativas que agora desdobrei foram observados e vividos em trabalhos de campo e na minha própria ação como professora. Nada tem de extraordinário ou incomum. Estão a nossa volta, nas escolas, em que pesquisamos e naqueles momentos em que trabalhamos com professores. Quem quiser nomes, dados ou fotos desses professores e de seus alunos, é só olhar à sua volta, entrar em qualquer escola na esquina da sua casa, conversar com adultos e crianças. Eles estão todos aí. São de carne e osso; de desejos, de afetos, de valores, de idéias, de projetos., de medos e de frustrações. Feitos de lutas e de brincadeiras. De tristeza e de riso. Estão aí.

No quadro-síntese a seguir, indicaremos o nível de escolarização, tempo de experiência no magistério e a série em que lecionava cada professora.

⁴⁶ Com a saída das crianças de seis anos da Educação Infantil, a escola foi obrigada a alterar essa distribuição das turmas no ano de 2008.

Professora	Formação	Tempo no magist.	Série/Escola
Prof. ^a 6.1	Graduada	6 anos	6 anos – A
Prof. ^a 6.2	Doutora	14 anos	6 anos – A
Prof. ^a 6.3	Especialista	33 anos	6 anos – B
Prof. ^a 5.1	Especialista	32 anos	5 anos – A
Prof. ^a 5.2	Graduada	7 anos	5 anos – A
Prof. ^a 5.3	Especialista	17 anos	5 anos – B

Fonte: Elaboração própria.

4.3.1 Fontes informantes

As famílias, os funcionários de apoio ao ensino, outros professores e as equipes dos gestores das duas escolas

Por se tratar de um estudo etnometodológico, que valoriza todos os elementos e agentes que estão no campo da investigação (comunidade educativa), captando a forma como compreendem e estruturam suas relações cotidianas e as práticas que forjam a sua realidade, participaram das nossas observações e registros todas as pessoas que faziam parte do contexto das escolas em foco: as famílias, os funcionários, os outros professores, os gestores, os supervisores, assim como as crianças e os professores pesquisados.

As crianças

Como observamos, os professores em situação de trabalho, no que diz respeito aos seus saberes acerca da aquisição e do desenvolvimento da linguagem infantil, e considerando que esses saberes mais se manifestam é nos momentos de mediação e de interação deles com seus alunos e com seus pares, compreendemos que as crianças ocupam lugar de destaque em nossa pesquisa.

5 PRIMEIRA APROXIMAÇÃO COM OS DADOS COLETADOS: a constituição da linguagem verbal na perspectiva da teoria crítica do currículo e da cultura.

Nas tramas que se vão entrelaçando nas redes de interações que se estabelecem no tecido escolar é que emergem as nuances de como a linguagem verbal se apresenta nas escolhas curriculares do sistema formal de ensino e na forma como técnicos e educadores traduzem esses conhecimentos em estratégias didático-pedagógicas para compor o repertório de atividades que desenvolvem no dia a dia da escola de educação infantil. É oportuno ressaltar que essa transposição didática não é literal, porque passa pelo crivo da formação que os profissionais incorporaram na sua trajetória pessoal e profissional, bem como os saberes da experiência e das opções político-sociais que porventura tenham abraçado.

Comungamos com o argumento de Moreira & Silva (1995) de que a teoria curricular atual não pode se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, mas sim trabalhar com a perspectiva de currículo como área contestada ou arena política e cultural. Na teorização crítica, “a educação e o currículo são vistos como profundamente envolvidos com o processo cultural”. (IBIDEM). Nessa mesma linha de raciocínio, a cultura também não é mais concebida como “um conjunto inerte de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração”. (IBIDEM).

Para a teoria crítica não existe uma cultura única da sociedade, universalmente aceita e digna de ser transmitida às gerações futuras, por meio do currículo, mas o que há, de fato, é um campo de luta permanente entre diferentes e conflitantes concepções de vida social. O currículo escolar é um espaço por excelência de manifestação desses embates. Isso nos leva a compreender que não existe prática escolar inocente, as rotinas e as vivências cotidianas estão permeadas por visões de mundo, de aprendizagem e, por que não dizer, de relações de poder. Selecionar, classificar e transmitir saberes, tendo como objetivo contribuir para a formação de um determinado ideal de sujeito, é, sem dúvida, uma operação de poder.

Se considerarmos os indicadores educacionais do nosso País e as condições concretas em que vive a maioria das crianças cearenses⁴⁷, torna-se imperioso tratar as questões relacionadas à educação desses pequenos cidadãos com muita isenção e responsabilidade. Isto porque, se de um lado temos o dever de contemplar na estruturação das escolas de Educação Infantil o que os avanços das teorias psicogenéticas e histórico-culturais nos ensinam no trato dessa clientela, como a comprovação de que o estágio pré-escolar do desenvolvimento do psiquismo infantil tem como atividade dominante⁴⁸ o jogo ou o brincar (LEÓNTIEV, 2004); por outro ângulo, devemos considerar que não seria justo passarmos três ou quatro anos apenas brincando livremente, ou mesmo trabalhando os conteúdos previstos para esse nível de ensino, amadoristicamente.

Esse é um dilema cuja solução pode significar o sucesso ou as repetidas reprovações na vida escolar dos filhos dos trabalhadores que fazem esta Nação. Como desenvolveremos detalhadamente no próximo capítulo, foi o próprio Leóntiev que nos revelou a importância do desempenho da criança no ambiente escolar, tanto para avançar nos níveis do seu desenvolvimento psicológico como para definir a posição que ocupará nas relações familiares e sociais. Portanto é inevitável que nos reportemos à profunda responsabilidade de quem define as políticas públicas para a educação infantil, assim como dos professores que atuam nessas escolas e, conseqüentemente, das agências formadoras que os preparam.

Atualmente vigoram no campo da análise educacional crítica duas vertentes: a primeira é a dos teóricos radicais neomarxianos, que analisam as questões educacionais pela óptica “da relação entre as escolas e a esfera econômica”, e a segunda dos educadores de esquerda que preferiram tentar desvelar os condicionantes educacionais pela “esfera político-cultural”.(GIROUX & MCLAREN, In, MOREIRA & SILVA - orgs.- 1995).

Como a grande contribuição marxista para a história da educação já foi bastante contemplada na perspectiva da psicologia histórico-cultural dos autores da Escola de Vygotsky, que elegemos para orientar nossas incursões pelo universo da linguagem

⁴⁷ Sobre esse assunto, cf. Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: Educação de qualidade começando pelo começo, 2006. E o texto, Avaliação da Alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Space-Alfa, 2008.

⁴⁸ Cf. LEÓNTIEV, Aléxis, *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro Editora, 2004. “A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio”.

infantil, na análise da organização curricular adotada pelas instituições que educam as crianças, optamos por seguir o viés político e cultural, na perspectiva da Pedagogia Crítica de Giroux e McLaren, que tanto foram influenciados pela experiência concreta e exitosa do educador brasileiro Paulo Freire, quanto pelas teorizações críticas da racionalidade iluminista, elaborada pelos autores da Escola de Frankfurt, principalmente Habermas (SILVA, 2002).

Foi no encontro pedagógico entre a cultura escolar oficial, que estabelece as normas de organização institucional, com a cultura docente resultante da história de vida e de formação dos educadores e a cultura infantil trazida pelas crianças do modo de vida familiar e das práticas lúdicas próprias da meninice, que tecemos os primeiros fios que nortearam a nossa caminhada pelos meandros das “escolas-amostra” da investigação. A exemplo da mitológica Ariadne, traçamos uma linha condutora para não nos perder nas inúmeras possibilidades que se abrem ao adentrar o labirinto da análise de uma prática pedagógica situada no terreno educativo infantil.

É importante assinalar que esse é apenas o primeiro passo rumo ao nosso propósito de compreender as relações que se estabelecem entre os docentes, os educandos e a linguagem verbal no contexto da Educação Infantil.

Nesta parte do texto, destacaremos alguns episódios (quatro de cada turma) que inventariamos dentre as sessões de observações registradas no diário de campo, por entender que elas retratam com maior expressividade cenas que possibilitam reconstituir parte da trajetória que fizemos na composição do objeto em foco. Tivemos que fazer escolhas, e isso significa abrir mão de materiais de enorme riqueza. Se possível, os utilizaremos em produções posteriores.

O Ambiente Educacional “A”

Chegamos à escola “A” no início do mês de março de 2007. Era uma bela tarde de inverno, e o gorjeio dos pássaros parecia embalar as crianças, que, protegidas pelas sombras de magníficas mangueiras, brincavam no parquinho colorido, observadas por professoras e por alguns componentes familiares. A casinha da árvore e os balanços de pneus eram os mais concorridos. Era como que uma festa de reencontro, tanto para as profissionais da escola quanto para alunos e seus acompanhantes. Todos se portavam como velhos conhecidos. Naquele instante, a escola se refletia num local desejado e prazeroso que parecia ter deixado saudades nas férias escolares.

Era um prédio de arquitetura aparentemente fria, pois o excesso de concreto na área externa em nada indicava uma escola para crianças, a não ser por uma pequena placa com letras vermelhas sobre um portão de ferro verde com as iniciais da instituição. Na verdade era uma estrutura adaptada, de um departamento universitário. Ao adentrar o lugar, surpreendemo-nos com duas enormes salas de aula, com vidraças por todos os lados, muito ventiladas e equipadas com banheiros, pias, filtros, armários com espaços individuais para todas as crianças, onde se encontravam organizados vários cantinhos. O cantinho da leitura, das Ciências, da Matemática e dos jogos, da dramatização e das artes.

O espaço destinado à leitura possuía uma estante baixa com almofadas, um porta-livros, uma divisória com os alfabetos maiúsculo e minúsculo cursivos, uma mesinha redonda com cadeiras e uma cadeirinha de balanço e um ventilador bastante potente no teto.

No cantinho da Matemática, existiam três estantes quadriculares com jogos matemáticos diversos, máquinas de datilografar, telefones, computadores já fora de uso, mas com números nos teclados.

O recanto da dramatização era composto por mobiliário em fórmica equivalente ao de uma casa completa no tamanho pequeno (armários, geladeira, fogão, pia, mesa, cadeiras e um baú) além de rede, espelho, roupas e acessórios.

No pequeno ateliê de artes, havia uma pia de aço inoxidável com armário embaixo, mesas, tintas, pincéis e aventais.

No cantinho de Ciências, existiam um globo terrestre, penas, vidros com animais, búzios, pedras, revistas científicas, peças artesanais arqueológicas, réplicas de partes do corpo humano, dois quadros talhados em madeira, entre outros.

Havia em anexo à sala de cinco anos, uma outra para atividades individuais climatizada (sala verde).

O acervo bibliográfico coletivo era guardado em uma saleta próxima à secretaria. Contava com mesas para estudo e planejamento dos profissionais, arquivo e computadores.

A cozinha e o depósito de brinquedos ficavam no centro da escola, com saída para um *hall* onde havia também um pequeno tanque redondo azulejado, que funcionava como piscina, e os banheiros para professores e funcionários.

A área interna constitui um pequeno palco acimentado, uma área coberta com uma grande centopeia pintada no chão e um amplo arvoredado que abrigava os brinquedos de madeira e uma pequena casa de taipa, toda equipada com utensílios domésticos. A atmosfera rural desse espaço era completada com os simpáticos saguis que nos olhavam assustados todos os dias após o lanche das crianças. Parece que sentiam o cheiro das frutas que eram parte constante do cardápio natural.

Ao conversar com a supervisora para acertar os últimos detalhes da pesquisa, ela nos solicitou que iniciássemos as observações em sala, após uns dez dias do início das aulas, para que professoras e alunos pudessem fazer a adaptação. Também fomos informada de que algumas profissionais, mesmo experientes na profissão, estavam iniciando suas atividades na escola.

Acertamos, então, retornar na metade do mês para iniciar as sessões de observação em sala de aula.

Nesse ínterim, lemos a proposta pedagógica da escola e conversamos informalmente com pessoas que tinham alguma ligação com a comunidade educativa, para nos familiarizar um pouco mais com a realidade em que faríamos uma imersão por um semestre.

Segunda-feira, 12 de março

Chegamos à escola às 14 horas e nos encaminhamos até a parte de trás do prédio, onde se localizava a sala do grupo IV.

Ao nos aproximar da janela, percebemos que estavam realizando um estudo sobre o calendário dentro da **roda de conversa**. Ficamos ouvindo do lado de fora para não interromper a atividade, quando nos convidaram a adentrar na sala (professora 6.1). Na ocasião, a professora 6.2 conduzia uma discussão sobre dias, semanas, meses e ano, usando como recurso didático um cartaz grande com um calendário do mês em curso para completar, montado pelas professoras e pelas crianças. Em um dos cantos da lousa,

já estava pregado um calendário do ano em curso (2007), parecendo fazer parte da decoração permanente da sala.

Na ocasião, duas crianças foram convidadas a contar a quantidade de dias da semana e dos meses do ano. E travou-se o seguinte diálogo: “- Quais os meses que possuem 31 dias”, indagou a professora? Como as crianças estavam fazendo muita confusão, a professora 6.1 propôs, então que fizessem uma marca para cada mês contado (estratégia de memorização). Quando a professora 6.2 foi conferir o resultado, constatou que, apesar de as crianças terem feito uma marca a mais (traço), o resultado da conta estava correto.

Concluída a atividade, foram convidadas pela profa. 6.2 a observar qual seria o próximo passo na agenda do dia que estava em destaque no canto direito do quadro verde.

1. ENTREGA DA ATIVIDADE DE CASA
2. RODA DE CONVERSA
3. MATEMÁTICA: CALENDÁRIO E ESCRITA DOS DIAS DO MÊS DE MARÇO
4. LANCHE
5. PARQUE
6. SORTEIO DOS LEITORES
7. HISTÓRIA
8. ARTES: DESENHO SURPRESA
9. EXPLICAÇÃO DA ATIVIDADE DE CASA
10. AVALIAÇÃO/DESPEDIDA

Após a **roda de conversa**, a turma foi dividida em dois grupos, que se distribuíram em dois aglomerados de mesas. Em cada um, ficou sentada uma professora para assessorar os trabalhos das crianças. Os alunos que foram concluindo a escrita dos números correspondentes aos dias do mês de março foram orientados a colocar os cadernos no lugar determinado e a se dirigir ao cantinho da leitura.

No cantinho, alguns deitaram nas almofadas com livros na mão, outros nas mesinhas. O aluno L.F. ficou surpreso ao encontrar uma propaganda do jogo predileto

do pai em uma revista *Recreio*. O menino R. se divertia com um livro sobre os litorais e mostrava as figuras ao colega F.

Concomitantemente, algumas crianças estavam na lousa, sob a orientação da professora 6.2, tentando escrever os números.

Às 15 horas chegou a cozinheira trazendo o lanche, e uma fila rapidamente se formou para apanhá-lo. O cardápio é elaborado por uma equipe do Curso de Economia Doméstica da Universidade.

O recreio ocorreu no pátio arborizado. Enquanto olhavam as crianças e mediavam alguns conflitos, as professoras conversavam descontraidamente sobre assuntos diversos. Em caso de pequenos acidentes, as próprias crianças iam apanhar a caixinha da farmácia ou o gelo em pequenos sacos de tecido, para serem atendidas pelas profissionais. Nessas ocasiões, participávamos dos bate-papos e conhecíamos mais detalhes sobre os meandros das relações estabelecidas no universo investigado, além de nos aproximar bem mais dos agentes e informantes da pesquisa.

Sob o *Mantra: Tá na hora, Dona Aurora*, ao final do tempo de recreio, todos correram para a sala. Autonomamente todos tomaram água, foram ao banheiro, alguns lavaram as mãos e o rosto e puseram a cadeirinha novamente na forma de semicírculo, pois havia chegado **a hora da história**.

Uma menina avisou que era a contadora da vez e logo se estabeleceu um movimento quase mágico naquele lugar. Ao centro, as duas professoras observavam atentas, enquanto a aluna, com um livro nas mãos, preparava-se para iniciar sua narração. Mesmo suada de tanto correr no pátio, uma criança levantou-se e desligou o ventilador para que o silêncio se estabelecesse completamente, e todos ficavam pacientemente tentando entender o que a companheira falava. Quando a narradora estava em dificuldades, era auxiliada por outra criança ou pelas professoras. Alguns faziam perguntas, mas o grupo cuidava para que ninguém atrapalhasse. Logo percebíamos que essa é uma prática há muito estabelecida entre eles. Esperavam o tempo que fosse necessário para que a história se concluísse. A atividade culminava com o sorteio do próximo leitor.

Havia uma tabela na parede que era preenchida pelas crianças, onde era feito o registro da sequência dos narradores. Os papéis com os nomes dos alunos eram

guardados em uma caixa dourada, uma espécie de baú. Acreditamos que até esse detalhe era bem cuidado para traduzir a riqueza do momento.

As performances que se estabeleceram durante a atividade nos passaram a impressão de que aquele era o ápice da rotina.

Em seguida fizeram a atividade de artes, e depois houve a explicação da tarefa de casa (cada um pegou a sua e pôs na pasta dentro da mochila padronizada).

A avaliação do dia foi feita e depois todos se foram.

Na saída, algumas crianças ainda brincaram um pouco e depois foram levadas pelos responsáveis em carros particulares, bicicletas, transportes escolares e alguns caminharam pelo *campus*.

Quinta-feira, 15 de março

Eram 13 horas e 45 minutos. A tarde estava ensolarada. Nesse momento, crianças e professoras se dirigiam à sala de aula. A auxiliar de serviço fazia os últimos retoques no espaço para recebê-los, enquanto as professoras do turno contrário estudavam e preparam suas atividades na secretaria/coordenação.

As crianças que chegaram mais cedo aproveitaram para brincar no parque. Ao adentrarem a sala, as crianças guardaram as mochilas em seus cantos no armário individual e foram se sentando nas cadeiras. Já a professora 6.2 logo dividiu a lousa e pôs as pautas para fazer a agenda do dia.

Algumas estavam ansiosas para entregar as tarefas de casa, mas a professora combinou para recebê-las depois da **roda de conversa**. Explicou para o grupo que a professora 6.1 estava em outra atividade e solicitou que cuidassem bem dela.

- O que é cuidar bem? - perguntou a professora.

As crianças, sem nada dizer, foram pegando as cadeiras e montando a rodinha. A professora, então, solicitou que lessem o que ela já havia escrito no canto do quadro. Como algumas crianças começaram a conversar, ela mais uma vez interveio:

- Se todos falarem ao mesmo tempo, como vamos nos entender?

A roda de conversa prosseguiu e o calendário assumiu mais uma vez a pauta. Identificaram o dia da semana, o mês e o ano e conversaram um pouco sobre a data, utilizando um calendário que estava pregado na lousa.

Após algum tempo, a professora alertou para o fato de que ainda estavam no primeiro item da agenda. Algumas crianças já falavam no lanche.

- 1- RODA DE CONVERSA
- 2- ENTREGA DA TAREFA DE CASA
- 3- ATIVIDADE COM CALENDÁRIO
- 4- ATIVIDADE COM O TEXTO COLETIVO
- 5- LANCHE
- 6- PARQUE
- 7- HISTÓRIA
- 8- EXPLICAÇÃO DA TAREFA DE CASA
- 9- AVALIAÇÃO
- 10- IR EMBORA

A professora 6.2. perguntou ao grupo:

- Vocês sabem o que é um texto coletivo? Mostrou o texto O ANEL, da autora Bia Bedran, que estava pregado num canto do quadro:

- O ANEL
- 1- PERDI O MEU ANEL NO MAR
 - 2- NÃO PUDE MAIS ENCONTRAR
 - 3- O MAR ME TROUXE A CONCHA
 - 4- DE PRESENTE PRA ME DAR
 - 5- CAIU NA GOELA DA BALEIA
 - 6- OU ENTÃO NO DEDO DA SEREIA
 - 7- OU QUEM SABE O PESCADOR
 - 8- ACHOU O ANEL E DEU PRO
 - 9- SEU AMOR.

E prosseguiu o diálogo:

- Ele é coletivo?

Todos responderam:

- Não.

Então indagou:

- S. o que você pode fazer para cooperar nesse momento?

Ele fez silêncio e a turma continuou com a atividade.

A professora então perguntou:

- Vocês se lembram de que na sexta-feira fizemos uma aula-passeio a um açude próximo à escola e que, antes de sair, fizemos um texto coletivo? Mas não demos um título para ele. Iremos hoje dar um título/nome para ele.

Interrompeu o assunto, anunciando que havia chegado a hora de receber as tarefas do dia anterior. Perguntou quem as tinha feito sozinho e quem havia precisado de ajuda? A maioria disse que precisara do apoio de alguém. Então ela continuou:

- Qual a pergunta mais difícil de responder?

As respostas foram variadas.

A tarefa era composta de dez palavras para colocar quantas vezes se precisava abrir a boca para pronunciar cada uma. Ex: macaco, xícara, abacaxi etc.

A professora recebeu todas as tarefas e falou.

- Um minuto para beber água.

O calendário voltou ao quadro (atividade 3 da agenda):

- Vamos marcar no calendário os aniversariantes do ano, e quem estiver fora da rodinha vai perder a oportunidade de colaborar.

E sublinhou:

- Tenho umas perguntas muito interessantes para fazer sobre o que fizeram no calendário segunda e quarta-feira.

R., você pode dizer para a gente quais são as informações que vêm num calendário? Só o R. Você sabe que número é esse? Quem ajuda o R. a dizer?

- 2007, responderam em coro.

- Então uma informação que o calendário traz é o ano, disse a professora. – D., que outra informação o calendário traz sobre o tempo? – Onde há informações sobre o dia? Aponte aqui.

O menino foi ao quadro e indicou.

– Então o calendário traz informações sobre o ano e sobre o dia.

Ao confundir o nome de duas crianças, a professora pediu desculpas. Apontando para os nomes escritos, perguntou a L. do que tratavam. A menina prontamente respondeu:

- Dos meses do ano.

– M., olhando para o calendário, dá para saber quantos meses tem o ano?

A pequena se dirigiu ao quadro e, apontando para os números, foi dizendo 1, 2, 3,até chegar ao doze. Quando ela titubeava, a professora auxiliava:

- C., qual o mês que já passou este ano?

Ela foi à frente e também respondeu:

- Janeiro.

A professora sugeriu colocar um X nos meses que já haviam passado.

- J. , tem outro mês que já passou?

O garoto disse:

- O mês de fevereiro.

E colocou um X sobre o nome do mês.

Quando você for consultar o calendário e vir o X, o que ele significa? - Vou colocar uma situação-problema: a Joana está lá atrás, ela nem está olhando para cá, mas, se ela perguntar o que significa esse X nos meses de janeiro e de fevereiro, o que iremos responder?

- É que já passou, disseram todos.

- Quem faz aniversário em janeiro?

Uma criança foi à lousa e subiu em uma cadeirinha para procurar algo. De repente, J.V. interrompeu a atividade com uma bola, todos pararam até ele terminar...

- Vou solicitar que o P.M. mostre o dia 15 de março no calendário.

Vamos ajudar o P.M. E todos se voltaram para a data que estava escrita no canto da lousa, onde estava a agenda do dia 15/03/2007. P.M. marcou no calendário o dia 15 de março. A professora continuou questionando:

- Se de repente a professora 6.1 chegasse e perguntasse o que é a marquinha no calendário, o que vocês diriam?

- É o dia de hoje, falaram em coro.

Seguiu a professora:

- O calendário traz as datas comemorativas de cada mês; e iremos acrescentar outra data importante, que é o aniversário de vocês. Entre as datas comemorativas destaca-se o dia da saudade? Vocês sabem o que é saudade? Em fevereiro, destacou-se o carnaval. Vou ler as demais datas em destaque no mês. O L. F. e o D. viram as datas de março, mas como nem todos viram, eu vou ler.

Destacou o Dia da Mulher e continuou:

Hoje é o Dia do Circo e da Escola, dia 21 é o início do outono... dia 27 é o Dia do Teatro. Então convidou todos para lerem o nome do mês que ela apontava, e todos o leram juntos.

- Vou contar de 1 a 3 e vocês pegam as cadeirinhas e voltam para as mesinhas.

Ao chegarem, escolham dois meses do ano para escrever os nomes no caderno de pauta (os meses de que mais gostam).

Como os meninos estavam transgredindo o combinado, a professora explicou que mudaria a estratégia; as meninas iriam primeiro. A professora distribuiu os cadernos pelos nomes. Após a distribuição dos cadernos, dos lápis e das borrachas, começaram a atividade. Algumas crianças pegaram as cadeiras e as colocaram na frente do calendário para facilitar a pesquisa.

- Quem terminar vai para o cantinho da leitura - orientou a professora.

Quando as crianças foram terminando, a professora conferiu os cadernos um a um. Quando havia dúvidas, ela pedia que eles comparassem a sua escrita com a do calendário da sala. **(Não dava a resposta).**

Quando foram avisados de que era hora de se prepararem para o lanche, foi uma festa, foram correndo lavar as mãos. Pegaram guardanapos ou toalhinhas em suas mochilas e os colocaram sobre as mesas.

Após o intervalo, a professora conferiu a agenda e sublinhou que não tinha sido possível realizar a atividade 4 (texto coletivo) no primeiro tempo. Questionou com a turma:

- Por que não havia dado tempo? Demoramos na atividade do calendário porque houve muita brincadeira, sublinhou a professora.

Propôs que realizassem a hora da história (atividade 5) para retomar a atividade do texto coletivo.

Lanche e recreio

Ao retornar à sala, tomaram água e organizaram as cadeiras para a hora da **história diária**. Consultaram a tabela na parede e confirmaram que era a vez do C.E.. Ele foi para a frente do semicírculo leu sua história para o grupo, fazendo pausas para mostrar as figuras. O tema era “Falou Comigo?”

- Deixa o C.E. falar para o grupo do que mais gostou no livro e qual a sensação de contar a história para os colegas - disse a professora. - Vocês gostaram da história do C.E.? - perguntou a professora. - Quem é o próximo na tabelinha? - É O J.F., escolha o livro - orientou a mestra.

Uma criança pediu para beber água. Ela disse que não era hora de beber água.

A professora, então, dirigiu-se ao texto coletivo que estava escrito em uma folha de papel madeira no quadro, ainda sem título:

1. A GENTE FOI VISITAR O AÇUDE SANTO ANASTÁCIO.
2. LÁ TINHA LIXO: CHINELA, PAU, PAPELÃO, GARRAFA E TAMPA.
3. O PESCADOR MOSTROU O PEIXE PARA NÓS.
4. O P. M.. VIU O MOSQUITO DA DENGUE.
5. O MATO PERTO DO AÇUDE ESTAVA

MUITO ALTO E VERDE, PORQUE A
CHUVA VEIO E FEZ CRESCER O MATO.

- C., você sabe onde está a palavra açude?

- Ele apontou e circulou.

- Aonde tem ponto?

- Algumas crianças foram apontar no texto.

- O ponto final serve para dizer que terminou a frase - explicou a professora. -

Temos outro símbolo que aparece no texto, alguém sabe o nome dele?

- Vírgula - arriscou uma criança, mas a professora continuou:

- Geralmente a gente usa esse símbolo para separar uma lista de coisas.

Alguns mostraram o pingo do “i”. Ela explicou que ele era igual ao ponto final, mas tinha função diferente no texto. E continuou:

- L., leia a primeira frase do texto. Agora é a vez de um menino.

- Vê se você consegue ler a segunda frase, R.?

E essa letra, se eu juntar com essa outra, o que forma? E a professora resolveu reler o texto todo.

- P. M. , leia a frase onde está o seu nome. L. , com a ajuda de um colega, tente ler a frase seguinte. A amiga M. tentou ajudar. Como as duas não conseguiram, o coletivo foi convidado a intervir.

- Agora vamos ver as sugestões para o título do texto.

Este texto foi feito após uma aula passeio no açude da Universidade. A primeira sugestão de título foi AÇUDE SANTO ANASTÁCIO. A professora, então, pediu que a criança circulasse esse nome no texto.

A segunda proposta foi do J. V.: LIXO. Ele também foi convidado a circular a palavra no texto. Como não chegaram a um acordo sobre o título, passaram para a tarefa seguinte.

Explicação da tarefa de casa e despedida

Terça-feira, 27 de março

Chegamos à sala às 14 horas. A agenda já estava num canto da lousa e as professoras e as crianças se encontravam na **roda de conversa**.

AGENDA
ENTREGA DA TAREFA DE CASA
RODA DE CONVERSA
AULA DE MÚSICA
LANCHE
HISTÓRIA
EXPLICAÇÃO DA TAREFA DE CASA
DESPEDIDA

A professora 6.1 falava com o grupo sobre aula-passeio no teatro, onde assistiram à peça “O Chapeuzinho Amarelo”. Em seguida, retomaram a discussão sobre o texto que elaboraram coletivamente sobre a peça, no dia anterior. A professora 6.2 pregou a cópia dele no quadro, feita por elas em papel madeira com letra bastão.

1. NÓS FOMOS PARA O TEATRO
2. DRAGÃO DO MAR PARA ASSISTIR À PEÇA
3. CHAPEUZINHO AMARELO.
4. NÓS LANCHAMOS ANTES DA PEÇA COMEÇAR.
5. DEPOIS DO LANCHE FIZEMOS
6. UMA FILA PARA ENTRAR NO TEATRO E ASSISTIR AO ESPETÁCULO.
7. A MULHER DO TEATRO AVISOU
8. TRÊS COISAS IMPORTANTES: NÃO SE PODE
9. COMER DENTRO DO TEATRO, NÃO PODE CORRER E
10. PÔR OS PÉS NAS CADEIRAS.
11. TEM QUE FICAR SENTADO NA CADEIRA EM SILÊNCIO
12. NO MOMENTO DO ESPETÁCULO.
13. NA PRIMEIRA CENA, O CHAPEUZINHO AMARELO
14. ESTAVA BRINCANDO E DANÇANDO, DANÇANDO
15. E CANTANDO COM SEUS AMIGUINHOS.
16. OS AMIGOS DA CHAPEUZINHO FICARAM
17. INVENTANDO ESTÓRIAS PARA ASSUSTÁ-LA.
18. ELA FICOU COM MEDO DE TUDO.

19. AÍ OS SEUS PAIS LEVARAM ELA PARA O MÉDICO.
20. O MÉDICO DEU UMA INJEÇÃO NO BUMBUM DA CHAPEUZINHO
21. QUANDO ELA CHEGOU EM CASA,
22. LOGO ADORMECEU.
23. AÍ SONHOU QUE ESTAVA NUMA FLORESTA CONVERSANDO
24. COM UMA ÁRVORE FALANTE,
25. UM BICHO-PREGUIÇA,
26. UMA HIENA, UM MENSAGEIRO REAL MONTANDO UM CAVALO
27. E TRÊS LOBOS.
28. QUANDO ELA ACORDOU,
29. NÃO TINHA MAIS MEDO.

Às 14 h 30 min, o professor de música chegou à sala para dar sua aula semanal (...)

Lanche e recreio

As crianças brincavam livremente no parque, só quando brigavam ou se machucavam é que vinham conversar com as professoras, que ficavam sentadas observando as crianças e conversando um pouco. Era nesse momento que lanchávamos juntas e conversávamos quase sempre sobre educação.

Às 16 horas, quando retornaram à sala, já encontraram os livros espalhados sobre as mesas para escolher os que iriam levar para casa. A responsável pelo acervo literário (uma estagiária) controlava⁴⁹ os empréstimos por fichas. Cada um escolheu dois livros e devolveu os que haviam levado na quinta-feira anterior. Os dias de empréstimos eram 3^{as} e 5^{as}. Após guardarem os livros, algumas crianças rabiscavam a lousa, enquanto outras bebiam água.

Aos poucos foram pegando suas cadeirinhas e formando um semicírculo no entorno das professoras. Era **a hora da história**.

A aluna M. era a responsável pela atividade. Sentou-se ao lado das professoras, bem no centro do grupo. Os ventiladores foram desligados pelos colegas para aumentar o silêncio, e ela contou com maestria a história: RUM, TUM, TUM... Ao final foi anunciado pelas professoras que, pela tabela no dia seguinte, seria a vez da C.

⁴⁹ Todas as crianças da escola levavam semanalmente uma quantidade determinada de livros para casa, que deveriam ser lidos com o auxílio dos familiares. Diariamente havia sorteio de leitores.

Após a história, a professora 6.1 explicou a tarefa de casa e entregou as anteriores já vistas, para serem colocadas por eles em suas pastas/arquivo.

Por fim, cada criança recebeu um pedaço de cartolina cortado na forma de convite com os nomes e as datas dos aniversariantes do mês dos grupos III e IV. A tarefa era desenhar e pintar o convite dos aniversariantes para levar para casa (artes).

Avaliação do dia e despedida

Sexta-feira, 28 de março

Primeiramente, as professoras cumprimentaram o grupo (dezesseis crianças) e em seguida receberam as tarefas de casa na roda de conversa.

No segundo momento, exploraram mais uma vez o texto sobre “O Chapeuzinho Amarelo”. A professora 6.1 apresentou o dicionário onde pesquisaram o significado das palavras destacadas no texto (treze). Conversaram sobre o nome do autor do dicionário e observaram quantas páginas ele tinha.

Entre as palavras sublinhadas, estavam ESTÓRIA, que a professora procurou e descobriu que tinha o mesmo sentido de história com H. Em seguida foi a palavra FLORESTA, que ela comparou com a inicial do nome de uma das professoras, na forma de escrever.

Quando a criança indagada pela professora não conseguia localizar a palavra destacada no texto, ela dava algumas dicas. A primeira dica era o número da linha do texto onde a palavra se encontrava.

- P. M. procurou a palavra BICHO. A dica foi a palavra começa com BI. A palavra seguinte foi HIENA...

- C. , quantas palavras destacamos no texto? - perguntou a professora. - 13 - respondeu a garota, após contar.

- P.M. , qual foi a primeira palavra que destacamos no texto?

- TEATRO, respondeu prontamente, mas teve dificuldade quando ela perguntou quantas sílabas tinha essa palavra. Ele gaguejou no “TRO”, e a professora o fez pensar: - Quantas vezes eu abro a boca para dizer TE/A/TRO? - e falou pausadamente. - 3 - falou o menino. - Então teatro tem três sílabas, afirmou a professora.

A palavra seguinte era DRAGÃO.

– J.V., como se escreve DRA?

Ele respondeu sem dificuldade: D,R,A. E GÃO, como é L.?...J.V.?...E.?... A L. sabe: - disse uma criança. E ela então respondeu corretamente.

A terceira palavra sublinhada era PEÇA.

- Como se escreve, R.? Se eu tirasse o “Ç”, como ficaria?

Todos riram.

A quarta palavra era AMARELO... A quinta era ESPETÁCULO... A sexta MULHER, olhem o ER, a professora 6.1 chamou a atenção:

- O “R”no final da palavra deixa a sílaba forte. Lembram do MAR?

A sétima era ESTÓRIA. A oitava MEDO. A nona FLORESTA. A décima ÁRVORE. A décima primeira BICHO. A décima segunda HIENA e a décima terceira LOBOS. Cada palavra foi explorada detalhadamente.

- Olhem, já lemos e marcamos todas as palavras que consideramos que mereciam destaque. Agora iremos listá-las nos cadernos.

Cada criança se levantou e recebeu o seu caderno da professora 6.2. Em seguida, sem precisar de comandos, pegaram as cadeiras, levaram até as mesinhas, sentaram-se e seguiram as orientações dadas ainda na **roda de conversa**, (os cadernos possuíam capa dura e pauta simples).

A hora do lanche era sempre muito festejada.

No recreio gastavam muita energia!

O sorteio dos leitores foi, como sempre, um momento de muita expectativa e, dessa vez, antecedeu a **hora da história**. Foram sorteados quatro leitores para a semana, porque a professora 6.1 resolveu ser a contadora do dia e leu a história do FERRÓQUIO. No final da apresentação, todos aplaudiram. Os leitores sorteados escolheram seus livros e encerraram a atividade.

Na explicação da tarefa de casa, a professora lembrou o tema do projeto em estudo: ÁGUA, e disse que todos deveriam fazer uma pesquisa: - Por que chove? E lembrou que a criança deveria conversar com os pais sobre a pesquisa, antes de

apresentar os resultados na escola; e não trazer apenas um impresso que algum adulto copiou da internet.

O resultado da pesquisa não precisava ser escrito pela criança, mas seu conteúdo deveria ser conhecido por ela. E ela deveria estar preparada para expor seus resultados na roda de conversa, se possível trazer também figuras sobre o tema. Todos tiveram três dias para essa atividade.

Despedida.

Os Rituais⁵⁰ na Escola A

Ao analisarmos a sequência didática que se estabelece na rotina da turma de seis anos da Escola A, constatamos que, mesmo existindo uma permeabilidade da linguagem verbal em toda a programação desenvolvida, até porque ela tanto é meio como fim da aprendizagem, conseguimos destacar momentos previamente planejados para exercitar a oralidade, a leitura e a escrita.

A princípio distinguimos algumas situações que na nossa compreensão possibilitariam enfatizar a atuação de cada educadora, individualmente.

Fragmentos da Entrevista de Explicitação

Em se tratando da professora 6.2, que normalmente ficava no apoio à colega, elegemos os seguintes trechos: o fato de ela sempre responder às perguntas das crianças com outras questões e o protocolo que utilizava na elaboração dos textos coletivos.

Por ocasião da entrevista de explicitação, quando dela indagamos sobre esses destaques no desenvolvimento do seu trabalho, obtivemos os seguintes esclarecimentos:

Pesquisadora - Qual a razão de você sempre responder a uma pergunta da criança com outra indagação?

Professora 6.2 - Porque isso faz com que ela pense. Se você sempre dá uma resposta, ela pode ficar satisfeita e parar aí. Se você faz uma pergunta, você incentiva para que ela continue em busca da resposta

⁵⁰ Cf. McLaren, Peter. *Rituais na Escola*. 1992. Nesse livro o autor utiliza o termo “ritual”, na perspectiva dos estudos do antropólogo Victor Turner, transplantando-o para ambientes escolares, com o intuito de explicitar os resultados de um estudo etnográfico que realizou fundamentado na teoria crítica, em uma escola canadense, onde revelou as relações culturais, políticas e ideológicas que se estabelecem na arena simbólica da sala de aula, entre professores e alunos, numa disputa permanente entre práticas e discursos rituais que se pretendem hegemônicos. Inspirada no livro citado, e coerente com perspectiva de uma pedagogia crítica, da qual nos falou o autor, faremos breve análise das nossas primeiras impressões do contexto das escolas observadas.

e agora em busca de outra resposta também. Eu lembro que um dia a L. falou assim pra mim: - Oh, professora, não adianta porque a cada coisa que eu te pergunto você me faz outra pergunta também. (risos).

Esse episódio foi ilustrativo no sentido de revelar que a atitude da professora, que à primeira vista poderia sugerir descaso em relação às dificuldades da criança, na realidade, objetivou provocá-la a pensar ou a refletir sobre a “reflexão-na-ação”, da qual nos falou Schön (In. NÓVOA, 1992).

A trajetória percorrida na elaboração do texto com as crianças também nos chamou a atenção.

Pesquisadora - Por que você prioriza o trabalho da leitura com base nos textos elaborados coletivamente pelas crianças?

Professora 6.2 - Porque a gente acredita que estes textos são mais significativos. Eles se identificavam quando viam que a parte do texto tinha a sua contribuição. Então eles pareciam gostar mais de escrever, gostar mais de ler e ficavam mais atentos aos textos elaborados coletivamente. Então um texto que a gente trabalhou, a música “Planeta Água”, do Guilherme Arantes, porque tinha a ver com o projeto água. As crianças gostavam de cantar, gostavam, de ouvir a gente de ler, mas não pareciam tão envolvidas quanto quando era um texto de autoria delas. Elas gostavam de ver o nome lá embaixo, o nome que era de autoria delas (...).

Smith (1999), em seu livro *Aprendizagem Significativa*, demonstra, por meio de pesquisas em várias culturas, que “as crianças aprendem a ler encontrando sentido nas palavras que são significativas para elas no contexto, aprendem através da compreensão.” Portanto parece-nos que o ensino da linguagem baseado em gêneros textuais formulados pelo coletivo de alunos e professores, por si só indica uma perspectiva diferente da comumente utilizada pelas escolas de Educação Infantil. O fato de elaborar o texto com as crianças, em um do contexto de um projeto de estudo⁵¹, fazendo um levantamento dos conhecimentos prévios sobre a temática, realizando atividades diversificadas, como excursões aos locais que inspiram as composições, e ainda trabalhar a escrita das palavras e a consciência fonológica nesse conjunto, é no mínimo respeitoso e estimulante para um aprendiz.

⁵¹ Cf. Gadotti, Moacir (1993). O método de projetos foi sistematizado pelo discípulo de J. Dewey, o também escolanovista William Heard Kilpatrick (1871-1965). Como o pensamento pedagógico da escola nova objetivava formar “o homem novo burguês”, demandava métodos ativos e centrados no educando, em que esse fosse o autor de sua própria experiência. Os projetos poderiam ser *manuais*, como uma construção; *de descoberta*, como uma excursão; *de competição*, como um jogo; *de comunicação*, como a narração de um conto (...). Segundo o autor, a execução de um projeto passa por algumas etapas: designar o fim, preparar o projeto, executá-lo e apreciar o resultado. Ele classificava os projetos em quatro grupos: de produção, de consumo (no qual se aprendia a utilizar o já produzido), de resolução de problemas e de aperfeiçoamento de alguma técnica.

Se considerarmos, no entanto, o fato de eles se encontrarem em uma etapa do desenvolvimento psicológico em que estão ingressando no estágio categorial, voltado para a exploração do mundo físico ao seu redor (Wallon)⁵², onde começam a contar com a utilização do raciocínio lógico e com a capacidade de trabalhar coletivamente, porque já adquiriram as ferramentas afetivas necessárias para fazer a distinção eu-outro no estágio personalista antecessor, essa iniciativa torna-se ainda mais relevante.

Outro aspecto importante é que concorre para desenvolver a autonomia e o sentimento de pertença das crianças, que, ao colaborarem com a formulação do texto, sentem-se tanto competentes quanto partícipes daquilo que estão aprendendo.

Em relação a como a professora 6.1 se revelou em situações de trabalho, também destacamos algumas ações que acreditamos ilustrar sua ação pedagógica, que também demandaram explicações, a saber: a forma curiosa como mediava as práticas de leitura na instituição, assim como o arsenal bibliográfico que punha à disposição das crianças no cantinho da leitura e a utilização do dicionário nas aulas de Língua Portuguesa.

Pesquisadora: - Constatei que as crianças vivem o momento da narração de histórias como algo espetacular. Inclusive desligam o ventilador por conta própria para não fazer barulho. Arrumam sozinhas as cadeiras na posição de semicírculo e fazem questão de serem os escolhidos como leitor. Por quê?

Professora 6.1 - É como eu te disse, é uma questão de autoestima, (...) ser o leitor do dia é importante demais para elas. E é assim, como é o caso do J. V. quando diz: - Professora, professora, posso contar agora? É que a história está toda aqui na minha cabeça.

Aquele é o momento em que elas são protagonistas, é uma relação de poder da criança (ah, eu posso!). Porque é assim: A gente sabe que a imagem da professora é uma imagem de poder, é quem manda. Aqui não, a gente desconstrói isso, a gente deixa a criança no palco, em pauta, isso para a autoestima delas é muito legal. Só para te exemplificar, o S. de T. foi um ano estudar no (um tradicional colégio particular da cidade), aí ele chegou lá e a escola definiu os livros paradidáticos que a família deveria providenciar. Quando a mãe dele chegou do Centro e disse que havia comprado os livros, ele perguntou: - Mãe e, não somos nós que escolhemos?

Sabe, eu achei isso um barato, Joana, porque aqui ele tem a oportunidade de escolher, tem a oportunidade de ler o que eles estão a fim de ler, entendeu? Então a gente favorece isso na hora que você faz a roda de conversa, em que eles são os protagonistas da história. Então quando a criança diz: “- Mãe, e não sou eu que vou escolher?”, isso é muito legal, porque eu estou preparando essa criança para a vida, para as escolhas que elas vão fazer. Sabe, é interessante demais, quando ela diz: “Poxa, por que ela escolhe para

⁵² De acordo com Henri Wallon, também psicogeneticista marxista, o desenvolvimento infantil ocorre nas dimensões motora, afetiva e cognitiva de forma integrada, porém não necessariamente evolutiva, predominando a alternância funcional (as etapas do desenvolvimento ocorrem enfatizando às vezes o afetivo, vezes o cognitivo). Para aprofundar esse assunto cf. Schramm, Sandra. M.O. *A construção do eu no contexto da educação infantil: influência da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo*. Tese de Doutorado. UFC, 2009.

mim se eu posso escolher?” A votação que a gente faz sempre no final do dia para quem vai ser o leitor, e quando essa criança, diz: - “Ah, tomara que seja eu,” é assim bárbaro, bárbaro mesmo! De repente no sorteio cai o fulano. É assim uma festa. Gente, isso é tão simples de fazer numa sala de aula. Assim, a gente começou com uma brincadeira que virou rotina e que envolveu todo mundo, até as crianças mais acanhadinhas como o C. Outra coisa, como alguns estavam dominando a leitura, lendo, queriam demonstrar para os colegas que já sabiam ler. No caso do D. e do P. M. , tem uma cena que acho interessante: “Nenhum dos dois sabia ler ainda, mas as imagens os ajudavam, e eles contavam a história todinha. E isso para a autoestima deles era tudo de bom.

Entendemos que ensejar experiências em que as crianças se expressem tanto usando a linguagem oral como a gestual, contando com o próprio corpo para representar sua interpretação das narrativas, é um importante estratagema para desenvolver não só a capacidade de significar, como também para instrumentalizá-las para, quiçá, traçarem novos rumos para a sua própria história.

Pesquisadora: - Encontrei nas estantes da sala enciclopédias, atlas, revistas informativas, além de livros de histórias infantis. Qual a razão dessa escolha bibliográfica?

Professora 6.1: Queremos que elas vivenciem o prazer de gostar de ler. Sabe, assim deixar lá para a criança ter acesso a outros gêneros, a outros portadores de textos, porque, se você leva só livros de histórias, você limita essa criança ao acesso das coisas. Na hora que ela abre o atlas, ela pega numa coisa que chama a atenção dela, então a intenção é um cantinho para gostar de ler, pelo prazer de gostar de ler embora eles peguem duas revistas e vão procurar fotos de mulher nua, mas está lá, é portador de texto. Eu não sei se tu estavas na sala, se tu acompanhastes essa fase da idade deles, que nós tivemos de retirar porque, ao invés deles se concentrarem, eles estavam procurando fotos de mulher de biquíni, e deu tanto problema da sexualidade que a gente teve que chamar a psicóloga para ajudar e tal. Então lá o cantinho é pelo prazer de gostar de ler mesmo.

De acordo com Teberosky & Colomer (2003), é recomendável atentar-se para a importância de desenvolver um ambiente diversificado de cultura letrada, dentro da sala de aula, colocando material escrito relevante e adequado, acessível às crianças e em quantidade suficiente para que todos possam manuseá-lo concomitantemente, se assim o quiserem.

No inventário dos portadores de textos e suportes escritos, convém considerar os escritos dos espaços urbanos que encontramos nos lugares públicos e nas ruas; os portadores de textos do espaço doméstico, como rótulos, signos, logomarcas etc; os escritos das maquinarias interativas, como computadores, manuais de jogos eletrônicos, entre outros, principalmente os suportes de linguagem escrita que apresentem as diversas tipologias ou gêneros textuais, como livros e revistas.

Pesquisadora: - Por inúmeras vezes vi que utilizaram o dicionário nos momentos de estudos de textos. Qual a intenção de vocês ao introduzirem o dicionário no trabalho com crianças de Educação Infantil?

Professora 6.1: Uma coisa que eu acho interessante é o uso do dicionário. O interesse das crianças pelo dicionário no ano passado foi muito forte. (...). Como foi importante a gente usar o dicionário na sala de aula! Porque crianças que antes tinham dificuldade de ler, de entender, quando começamos a usar o dicionário, dizendo que ali algumas pessoas muito importantes, muito sábias tinham escrito aquele dicionário e ali estavam as palavras corretas, isso ajudou muito na hora da gente corrigir a escrita de cada um. O que a gente dizia, às vezes lá no dicionário estava de outro jeito. Como é que no dicionário está? Sabe assim, como fonte de pesquisa. E foi muito importante pra turma o uso disso, porque a gente levava a criança a repensar se estava escrevendo ou não certo, como o dicionário estava dizendo.

Segundo Ferreira (In, FRADE 2003), os melhores livros didáticos são a boa literatura, boas enciclopédias e bons dicionários. Eles é que devem compor a cultura escrita escolar. Constatamos, porém, que ainda prevalece, na maioria das escolas, um arcabouço bibliográfico muito reduzido e, quando dispõem de recursos para esse tipo de investimento, na maioria das vezes, priorizam os contos maravilhosos. Não restam dúvidas de que as crianças se identificam muito com essas narrativas, inclusive podem se alfabetizar com a interação cuidadosa com esse gênero textual, porém é aconselhável, como sugeriu a autora, que enriqueçam esse repertório com outros tipos de suportes textuais. No caso das instituições públicas, é importante ponderar que essa pode ser a única oportunidade que a criança poderá ter de usufruir desse tipo de acervo cultural.

Turma de cinco anos da Escola A

Na atuação das professoras da turma de crianças de cinco anos da mesma escola, destacamos alguns registros do diário de campo que, na nossa óptica, traduzem um pouco a forma como as educadoras agem intencionalmente em situações da prática profissional. Em alguns pontos em que achamos pertinente pedir esclarecimentos, o fizemos por ocasião das entrevistas de explicitação.

Quarta-feira, 09 de maio

Chegamos à sala de aula às 14 horas e 15 minutos e encontramos todos conversando concentradamente (dezesseis alunos e as duas professoras). Como estávamos na segunda sessão de observação e as conhecíamos dos recreios, as crianças pareciam não se alterar com a nossa presença e agiram como se fosse habitual ter um pesquisador por perto.

Rodinha de conversa. As professoras trabalharam a receita do biscoito que encheria o pote (lembrança do Dia das Mães). Eles leram a receita que a professora escreveu no papel madeira, bem como o modo de prepará-la (trabalharam, além da escrita, algumas informações matemáticas). Em seguida, colocaram aventais e toucas, lavaram as mãos e puseram literalmente a mão na massa:

BOLINHOS DE MAISENA
2 XÍCARAS DE AÇÚCAR
500g. DE MARGARINA
1Kg DE MAISENA (figura da caixa)
4 OVOS

MODO DE FAZER

1. COLOQUE TUDO NUMA TIGELA E MISTURE
2. COM AS MÃOS FAÇA BOLINHOS.
3. ARRUME NUMA ASSADEIRA
4. LEVE PARA ASSAR
(deixe no forno por 20 minutos)

Nesse íterim, a cozinheira que preparou a massa na cozinha entrou na sala com uma panela cheia de massa. As crianças estavam ansiosas. Cada uma recebeu uma porção do produto que todos modelaram usando o apoio das mesinhas. Aos poucos as formas untadas estavam repletas de bolinhas amarelas, que foram amassadas com um garfo pelas professoras e levadas para a cozinha. Algumas crianças fizeram letras com a massa antes de fazer as bolinhas de biscoito. Essa atividade foi realizada em conjunto com as crianças de seis anos.

Em seguida lançaram melancia, manga e milho cozido.

O recreio foi junto com o grupo IV (seis anos). Obviamente os conflitos entre as crianças aumentaram.

Na **hora da história**, a professora 5.1 leu o livro: “Luisa fala palavrão”. Elas sempre diziam o nome do título, do autor e do ilustrador da obra.

Atividade de casa: dentro do projeto “Água”, trazer uma conta de água da casa.

Atividade de artes: colar os *biscuís* que fizeram no vidro da mamãe.

Ir embora.



Foto 5: Atividade de confecção do presente do Dia das Mães realizada pelas crianças de cinco e seis anos da escola “A”.

Quinta-feira, 10 de maio

Roda de conversa. Análise e apresentação da pesquisa feita em casa sobre as contas de água.

CAGECE (Companhia de Água e Esgoto do Ceará)

Aluno	Consumo
D.	14m ³
L.	
L. S.	11m ³
J.	8m ³

Após anotar o consumo de água apresentado nas contas, a professora 5.1 explorou noções matemáticas de quantidades.

Aula de linguagem. Primeiramente cantaram a música, “Planeta Água”, que estava pregada na sala verde. Em seguida leram coletivamente o texto, destacando algumas palavras.

PLANETA ÁGUA
(Guilherme Arantes)
ÁGUA QUE NASCE NA FONTE
SERENA DO MUNDO E QUE ABRE O PROFUNDO GROTÃO
ÁGUA QUE FAZ INOCENTE RIACHO
E DESÁGUA NA CORRENTE DO RIBEIRÃO
ÁGUAS ESCURAS DOS RIOS QUE LEVAM A FERTILIDADE AO SERTÃO
ÁGUAS QUE BANHAM ALDEIAS E MATAM A SEDE DA POPULAÇÃO
ÁGUAS QUE CAEM DAS PEDRAS NO VÉU DAS CASCATAS, RONCO DE TROVÃO. E DEPOIS DORMEM TRANQUILAS NO LEITO DOS LAGOS, NO LEITO DOS LAGOS
ÁGUA DOS IGARAPÉS, ONDE IARA A MÃE D’ÁGUA É MISTERIOSA CANÇÃO
ÁGUA QUE O SOL EVAPORA, PRO CÉU VAI EMBORA, VIRAR NUVEM DE ALGODÃO
GOTAS DE ÁGUA DA CHUVA, ALEGRE ARCO-ÍRIS SOBRE A PLANTAÇÃO
GOTAS DE ÁGUA DA CHUVA, TÃO TRISTES, SÃO LÁGRIMAS NA INUNDAÇÃO
ÁGUAS QUE MOVEM MOINHOS SÃO AS MESMAS ÁGUAS QUE ENCHARCAM O CHÃO
E SEMPRE VOLTAM HUMILDES PRO FUNDO DA TERRA, PRO FUNDO DA TERRA.
TERRA, PLANETA ÁGUA. TERRA, PLANETA ÁGUA...

Após a leitura da canção, sentaram-se nas mesinhas para fazer os cartões das mães (a professora deu um pedaço de cartolina em forma de cartão, canetinha e lápis).

Lanche

Parque

Na hora da história, a professora 5.2 leu o livro: *Vai e vem* e fez questão de explicitar o nome da autora e do ilustrador.

A explicação da tarefa de casa foi feita pela professora 5.1: recortar letras e formar palavras.

Escolher o livro dos empréstimos.

Tarefa de aula: Ilustrar o convite.

Despedida.

Na entrevista de explicitação à professora 5.2, pedimos que ela nos falasse um pouco sobre o ensino da Língua Portuguesa, dentro do projeto “Água”.

Segunda-feira, 14 de maio

Algumas crianças brincavam no parque enquanto aguardavam as professoras e eram observadas por familiares.

Às 14 horas entraram na sala e iniciaram a **roda de conversa**. A agenda foi copiada no canto esquerdo do quadro verde.

RODA DE CONVERSA
CIÊNCIAS: experiência (relógio de água)
LANCHE
PARQUE
HISTÓRIA
ARTES
ATIVIDADES DIVERSIFICADAS (nos cantinhos da sala)

Houve um sorteio usando a ficha com os nomes das crianças para definir o lugar de sentar-se na roda (mostravam a ficha sorteada com o nome em bastão e as crianças o liam coletivamente).

- Quem gostou da festa para as mães? Elas gostaram das lembranças? - perguntou a professora 5.2. Em coro, as crianças responderam positivamente.

- O que vocês fizeram ontem?

- Eu fiquei jogando *play station* (V.)

- Por que você não veio para a escola? (M.)

- Ontem foi domingo - respondeu.

- Eu quero saber dos outros dias - insistiu a professora. E o menino ficou em silêncio.

- Eu comi biscoito com minha mamãe e fiquei em casa brincando com minha cachorrinha e com meu irmão - falou J.

- L.S., você passeou ontem? - indagou a professora.

- Sim, fui para a casa da vovó.

- Eu fiquei em casa brincando - informou D.

- Eu aluguei um DVD - disse A.

- Qual?

- “Supremo II” - respondeu o garoto.

- Eu fiquei em casa - falou o menino que ficou calado quando a professora cobrou sua presença nas aulas. - Eu gostei do Dia das Mães. Meu avô e minha avó foram na minha casa. Eu brinquei com minha cachorra thu thuca rá, rá, rá. A minha tia disse “thu thuca é muito engraçada, ela faz cocô e xixi”. O meu avô disse pra gente lavar o carro. O carro do meu avô é um “Volkswagem”. Eu molhei e enxuguei o carro do meu avô.

- Eu brinquei de bola com meu irmão e fiz um gol de bicicleta, e o meu irmão caiu – informou R.

- Como é um gol de bicicleta? - questionou a professora.

- V. pega a bola e faz uma cambalhota - respondeu outro menino. E demonstrou no chão da sala.

- É a vez do C.E (professora).

- Eu fui pra casa do meu amigo e brinquei de bola com meu primo. Eu fiz sete gols nele e ele fez três. E depois eu fui para a casa da minha mãe. Dormi, tomei banho, me arrumei, e minha tia tentou arrancar o meu dente. Eu almocei na casa da minha avó.

- E sua mãe? - indagou a professora.

- Estava trabalhando.

- Eu fui para o mercantil com minha avó, e ela comprou um sorvete para mim – disse J.

- Sua mãe gostou da festa? (professora)

- Sim! (garota)

- Eu tomei banho de piscina, porque estava tendo uma festa para as mães na casa da minha tia que era longe. Eu dormi lá, acordei bem cedinho e fui pegar um DVD do “Bob Esponja” para assistir na minha tia com os meus primos.

- Eu não quero falar hoje – informou G. E. As professoras não insistiram.

- Outro dia você fala (profa. 5.1).

As professoras distribuíram envelopes amarelos, e alguns meninos disseram:

- As cartas de novo?

Então a professora 5.1 replicou:

- Hoje vocês não vão escrever. Vão pegar os envelopes e formar palavrinhas com as sílabas que estão dentro. Cada envelope tinha duas figuras, uma delas relacionada às famílias que estavam no seu interior.

Após a aula de linguagem, lancharam e foram ao parque.

Ao retornar à sala, deitaram-se nas almofadas para a **hora da história**.

Aula de ciências. Construíram um relógio de água usando garrafa *pet* e mediram o tempo... Após a experiência, cada criança desenhou o que vira e descreveu o que observara para a professora (atendimento individual). A professora funcionou como escriba e registrou o que cada um falara. Quem terminava a atividade escolhia um cantinho para ficar (atividade diversificada).

Explicação da tarefa de casa

Despedida

Quarta-feira, 06 de junho

Roda de conversa. Houve um conflito entre algumas crianças; então a professora 5.1 questionou com eles:

- Vocês não acham que existe outra maneira de resolver esta questão que não seja batendo? - As respostas todas foram no sentido positivo.

A professora 5.2 sorteou as fichas que orientam o local que cada criança iria ocupar na roda de conversa.

A professora 5.1 pregou a letra da música “Planeta Água”, que foi lida coletivamente pelo grupo.

A professora 5.2 apontava as palavras e eles liam. Sempre que havia dúvida por parte das crianças, elas eram esclarecidas pelas professoras.

- Por que a gente lê HUMILDES? - indagou a professora 6.1. Todos ficaram em silêncio, e ela esclareceu: - O “H” é mudo, e o som da letrinha se inicia na letra que está mais perto dele.

Após a leitura, conversaram sobre o que viram no computador, no dia anterior (fotos sobre o ciclo da água).

- Professora, eu quero falar! (É o que criança diz quando quer se expressar).

Entrou no assunto o feriado do dia seguinte. E a professora 5.1 propôs que se marcasse o calendário para ver quantos dias faltavam para as férias. E realizou uma dinâmica para ver quem iria marcar o calendário.

O aluno escolhido contou os números e juntos concluíram que faltavam 16 dias para as férias. Enquanto o grupo contava, a professora representava os números na lousa.

Uma das meninas chamou a atenção porque veio de chinelo, e isso provocou um bate-papo sobre as larvas migras da areia do parque.

Retomando a temática do projeto “Água”, a professora 5.1 escreveu o nome EVAPORAÇÃO no quadro, e a aluna B. o leu. Então ela perguntou: O que isso significa? O menino V. respondeu: - É a água indo pro céu.

- É a transformação da água em vapor pelo aquecimento (completou a mestra).
O que aconteceu quando a água ficou no sol?

- Secou! (disse a menina B., com um sorriso).

- Então evaporou - concluíram juntos.

Algumas crianças atrapalharam a conversa; e a professora fez uma reflexão sobre as atitudes.

Com um cartaz que retratava o ciclo da água, a professora 5.2 refez o processo junto com eles. Surgiu, então, o interesse de estudar as plantas, porque alguém falou das partículas da chuva que ficam nas folhas das árvores.

- O que vocês aprenderam sobre o ciclo da água? (Professora.)

O aluno A. falou: - A água passa pela estação de tratamento para ficar boa para beber.

- L. (aluna) completou: - Na estação falaram que colocam um líquido na água e, se ela ficasse amarela, era porque ela não era clorada (fazia referência à visita que fizeram à estação de tratamento de um dos açudes que abastece a cidade de Fortaleza).

- Qual é o produto que põem na água que é bom para os dentes?

- Escova - respondeu o grupo.

Mas a professora continuou instigando:

- É algo que o dentista aplica nos dentes.

- Um aparelho – disseram as crianças.

A professora 5.2, percebendo que elas não estavam compreendendo, resolveu explicar:

- É o flúor. Quem já foi para o dentista aqui?

Muitos levantaram as mãos.

- Pois é, quando vocês vão ao dentista, ele aplica um líquido protetor nos dentes que se chama flúor.

Com esse esclarecimento, concluíram temporariamente o assunto do ciclo da água.

A professora 5.1 trouxe uma caixa plástica cheia de objetos, que deveriam ser usados para contar uma história. Ao pegar um boneco, logo surgiram vários nomes que foram escritos na lousa com a ajuda das crianças:

- DANIEL (falou uma menina).

- Como é o som de E com o L? (perguntou a professora).

- SAMUEL (sugeriu um menino).

Como todos começaram a falar ao mesmo tempo, a professora lembrou que não estavam respeitando o combinado. Após a escrita dos nomes, todas as crianças foram consultadas para que expressassem sua preferência. O nome do boneco ficou sendo Daniel. Ele mora na fazenda e tem um boi (à medida que falavam, a professora tirava os bonecos da caixa plástica), uma ovelha e dois cavalos.

- Quantas patas têm na fazenda? - perguntou a professora.

O menino D. respondeu: - 8 patas.

Segundo ele, era só juntar 4 patas + 4 patas dos dois cavalos que dava 8 patas. Mais 4 do boi + 4 da ovelha = 16 patas. Contaram nos dedinhos. Para a menina B, se juntar as patas dos cavalos com as da ovelha = 12. A professora questionou como havia ela chegado àquele resultado. Ela explicou: - Guardei as 8 patas dos cavalos na cabeça e juntei com as da ovelha. A menina não percebeu que esquecera o boi.

- Agora vamos para a mesa e vocês vão desenhar o Sr. Daniel com seus animais (representação), propôs a professora.

Lanche e recreio

Hora da história: *O jogo do pega-pega* (Flávia Muniz)

Explicação da tarefa de casa e despedida.

Terça-feira, 12 de junho

Ao chegar à escola, observei que os grupos III e IV estavam no *hall* para o ensaio da quadrilha de São João.

Às 14 horas e 45 minutos encerraram o ensaio, todos beberam água e foram às suas salas. No caso, os alunos de cinco anos foram à sala verde, onde o ar-condicionado ajudou no relaxamento das crianças.

A **roda de conversa** versou sobre as festas juninas: os passos da quadrilha, a origem da dança e as comidas típicas.

- Quais são as comidas de São João? - perguntou a professora 5.1.

- Bolo de milho, pipoca, milho cozido, pé de moleque, paçoca, pamonha, canjica, cuscuz - responderam as crianças, entusiasmadas. A professora 5.2 listou no quadro as comidas que as crianças foram citando.

A professora 5.1 falou que a origem da festa no Nordeste brasileiro é a comemoração da colheita da safra.

Explicaram que na palavra “pé de moleque” (o “q” vem abraçado com o “u”) e só escutam o som do “qe”. Falaram que, em algumas palavras, o “e” tem som de “i”, e em outras o “s” tem som de “z”, e o “ç” tem som de “ss”, como em paçoca ...

- Agora vamos votar qual dessas comidas vocês gostariam de fazer - disse a professora 5.2.

Quando somaram os votos, perceberam que a “pipoca” tinha vencido. Foi uma festa ao descobrirem o resultado.

Lavaram as mãos e foram lanchar

Parque

Roda de história. *Brincadeira de sombra.* Autora: Ana Maria Machado.
Ilustrações: Marildo Castanha.

O menino V. questionou: - Professora, por que a B. está com almofada e os outros não?

- Porque vocês fizeram bobeira com as almofadas e perderam o direito de pegar por uns dias - respondeu a professora.

Ainda com relação à história, a professora perguntou:

- Quem é que fez a sombra?

- A luz (responderam todos)

Explicação da tarefa de casa e despedida

Fragmento da entrevista de explicitação

Das vivências registradas no Infantil V, em que se sobressaiu a maneira de atuar da professora 5.2, selecionamos as aulas em que utilizavam textos que circulavam no cotidiano das crianças, como recurso didático para desenvolver as atividades pedagógicas, assim como seu cuidado em registrar a autoria dos contos e das ilustrações, sempre que contava ou lia uma história para as crianças.

Pesquisadora: - Constatamos nas observações que vocês usaram contos de água, folhetos da Prefeitura, poesias, letras de músicas, enfim, portadores de textos os mais diversos sobre a temática “água” para trabalhar a oralidade, a leitura e a escrita com as crianças. Por que recorrer a essas estratégias, com crianças que ainda não decodificam com precisão a língua escrita?

Professora 5.2: - (...) Na verdade o projeto que trabalhamos em sala é construído a partir do interesse das crianças. Durante o período chuvoso, eles pediam para a gente fazer barquinhos para eles, e daí foram aparecendo vários questionamentos sobre a água, e aí a gente decidiu trabalhar uma música porque é um texto fácil, a gente acredita ser gostoso para elas aprenderem assim. Eu acho que foi muito significativa para a turma essa música, eles foram conseguindo ler muito rápido (...). Então a música que a gente escolheu veio muito ajudar tanto no projeto, porque falava sobre a água, como também na ampliação dos conhecimentos das crianças porque parte da leitura e da escrita de um texto significativo. Quando escrevemos a letra no quadro e cantamos com as crianças, e depois lemos com elas, mesmo aquela criança que diz que não sabe ler. (...), a partir do momento que você está cantando, você vai falando para ela: Olha, você está vendo como você sabe ler? E a criança vai ampliando esses conhecimentos. O objetivo era trabalhar o texto para ampliar esses conhecimentos da criança.

São textos que estão na vida da criança. Uma conta de água, ela vê quando chega a sua casa, faz parte do seu cotidiano. E a partir daí a gente vai sistematizando, mostrando para ela que a escrita está presente em diversos ambientes, não é só na escola, mas que ela vai também estar observando em outros suportes que a escrita tem funções.

Ao desenvolver projetos educativos que contemplam temas de interesse das crianças, são favorecidas manifestações da cultura lúdica infantil.

Na aula em que os alunos descreveram com minúcias o Dia das Mães em família, discorrendo para onde foram, o que comeram, como e com quem brincaram, imaginemos quantos elementos das histórias da vida pessoal e comunitária desembarcaram na sala de aula, naquela atividade! A fala da criança é um grande veículo de socialização de cultura.

Pesquisadora: - Percebi também que as histórias são uma constante na sua sala de aula, mas são sempre contadas pela professora, dando ênfase ao título, ao nome do autor e do ilustrador. Por quê?

Professora 5.2: - Por que a criança vai percebendo que a leitura não é uma coisa solta, que existem vários tipos de textos, que, quando eu mostro aquele livro, eu estou mostrando para ela que tem um título, assim também, quando elas constroem um texto coletivo, elas vão saber que vão precisar colocar um título, que o título traz um exemplo já mais ou menos do que o texto trata. Quando eu falo o autor, eu estou dizendo para elas que foi uma pessoa que escreveu assim como também elas escrevem.

Concordamos que essa é uma atitude importante para desenvolver na criança a percepção de que também são autores, quando desenham, escrevem, constroem um brinquedo, enfim, sempre que representam um modo de ver as coisas e as pessoas.

Pedimos que a professora 5.1 nos explicasse uma atitude que sempre se repetia em sua sala e que nos chamou a atenção: todo conteúdo que estudavam com as crianças culminava com uma representação. Baseada na reunião de pais de que participamos, pedimos também que nos falasse qual era a participação deles nas atividades da escola.

Pesquisadora: - Observei que a representação dos conteúdos trabalhados por intermédio dos desenhos, algumas vezes da escrita, ocorre com bastante frequência na sua sala. Isso faz parte de alguma sequência didática préestabelecida? Ou é uma estratégia de aprendizagem?

Professora 5.1 - É uma estratégia de aprendizagem porque a gente sabe que, quando a criança está representando, ela está expondo o que ela está pensando.

Representando graficamente o que viram ou escutaram, anunciam para os que estão no seu entorno como elaboraram e traduziram o que vivenciaram.

Pesquisadora: Tivemos a oportunidade de participar de uma reunião de pais, mestres e um grupo de alunas do curso de Psicologia que faziam uma pesquisa contingencial na escola, sobre a metodologia utilizada nas aulas. Na ocasião passaram para os pais um pequeno vídeo com cenas de atividades de Ciências, Linguagem e Matemática. A participação dos pais das crianças foi bastante relevante, suas

colocações e inquietações demonstravam um desejo de compreender cada vez mais o funcionamento da instituição. Como é que vocês explicam para eles como funciona a escola A? Quais são as principais questões que eles expressam? Qual é a participação dos pais nas atividades que vocês realizam aqui?

Professora 5.1: - Inicialmente a coordenadora tem o cuidado de, quando a criança entra no primeiro ano da escola A, deixar claro como é o nosso trabalho (...). E, no decorrer do ano, há um cuidado de também realizar palestras sobre temas de interesse dos pais. Ultimamente fizemos uma reunião sobre limites. Essa é uma questão muito procurada pelos pais.

Graças a Deus, aqui (...) os pais são bastante participativos. Antes de a gente começar um projeto, nós enviamos um comunicado e, nesse intercâmbio, os pais observam notícias ou recortes de alguma informação relacionadas aos projetos e enviam para gente, assim eles estão sempre em sintonia com a escola.

Em eventos como a festa das mães, quando a escola promoveu oficinas de confecção de bijuterias e preparo de pães, crianças, mães e professoras elaboraram juntas os produtos, pudemos visualizar um pouco os recursos que a instituição utiliza para trazer as famílias para seu interior.

Os Rituais da Sala de Cinco Anos

A forma como concebemos o objeto de ensino-aprendizagem influencia diretamente nas nossas escolhas didáticas.

Ao fazermos o primeiro cruzamento entre os dados das observações de campo com as entrevistas de explicitação, constatamos que na comunidade educativa “A” a rotina é algo muito significativo.

A rotina do grupo de cinco anos era muito sintonizada com a da turma das crianças de seis anos, o que nos fez entender que é uma orientação seguida ano a ano, apenas fazendo as devidas adaptações de acordo com as necessidades do nível da clientela.

A roda de conversa era impreterivelmente o início do ritual escolar. Funcionava como uma espécie de abre-alas. Nesse momento, não havia pressa, pois todas as crianças que quisessem podiam falar e as que não queriam eram respeitadas. Era um momento no qual socializam as novidades dos finais de semana, as pesquisas, as aulas-passeio, enfim, trocavam experiências.

As atividades seguintes sempre envolviam os conteúdos do currículo normativo: Matemática, Linguagem, Ciências, Música, Artes, etc. e geralmente culminava com a representação escrita do que estudassem.

O lanche, sempre natural, era fornecido pela escola. O cardápio era apresentado antecipadamente aos pais. Quem não quisesse consumi-lo, ficava sem comer, porque ele fazia parte da ideia de alimentação que assumiam na Instituição.

No recreio eram bastante livres e, como estavam acostumados, acidentavam-se muito pouco. Os conflitos, que ocorriam com maior frequência nesse período, eram resolvidos sem gritos e ameaças. Os envolvidos eram convidados a pensar se não havia outra maneira de resolver a questão e, na maioria das vezes, retratavam-se com o colega para retornar à brincadeira. Quando parecia mais grave, eram orientados a se sentarem um pouco para refletir sobre os atos. No final, porém, tudo se resolvia com um pedido de desculpas.

A hora da história era algo fenomenal naquele lugar. Encantava e ao mesmo tempo nos intrigava. Era difícil de entender como conseguiram fazer com que aquelas crianças tivessem tanta empolgação e tamanha disciplina para realizar uma atividade de leitura após um agitado recreio. De acordo com o relato da professora 6.2, que era novata na Instituição, essa “é uma prática que acontecia desde a primeira turminha quando eles tinham três anos e meio e, aos poucos, foram se acostumando como a um ritual”. Pelo que captamos, para ela a rotina era importante, porém não precisaria seguir necessariamente a mesma ordem na sequência das atividades diárias. O curioso é que era exatamente essa profissional que sempre copiava a agenda no quadro.

A caixinha dourada com os nomes dos possíveis narradores de história, o cartaz para preencher com a lista dos sorteados da semana e o respeito para com o colega que estava à frente da atividade eram realmente impressionantes. Parece que aqueles pequenos aprenderam a desvendar, desde a mais tenra infância, os encantos contidos em um livro de histórias.

Em uma das sessões de observação, ocorreu um fato hilariante: a professora 6.2 nos chamou a atenção quando uma menina iniciou a atividade de contar a história. No princípio, precisou de auxílio, e rapidamente uma colega se sentou ao seu lado e as duas puseram-se a ler o livro, mostrando as gravuras com tamanha desenvoltura, que só pudemos perceber que não sabiam decodificar as palavras do texto quando fomos avisadas discretamente pela professora. Elas descreviam as cenas da história com tamanha competência, que de longe era imperceptível a representação.

Após o intervalo, geralmente explicavam a tarefa de casa, algumas vezes avaliavam à tarde e, quando não exerciam alguma arte ou liberavam as crianças para os

“cantinhos da sala”, exerciam alguma atividade em consonância com a aula do primeiro tempo.

A despedida se resumia a acenos e a palavras carinhosas, nada de beijos ou abraços.

O Ambiente Educacional “B”

Era uma escola ampla, cercada por árvores frondosas e encontrava-se encravada em uma bela praça, do centro antigo da Capital cearense. Seria um local perfeito para crianças se não fosse por um detalhe: tinha como vizinha incômoda uma estação de tratamento da Companhia de Abastecimento de Água e Esgoto do Ceará, que exalava um mau odor fortíssimo, principalmente no período da tarde.

A estrutura física era formada por secretaria, diretoria, sala de professores, dez salas de aulas, refeitório, cozinha, banheiros e área com uma parte coberta e outra aberta, onde havia um pequeno parque e algumas árvores.

O corpo técnico nos recebeu com muita abertura e disponibilidade desde os primeiros contatos. Inclusive nos convidou a tomar parte no primeiro planejamento pós-greve. Assim, tivemos a oportunidade de expor o nosso projeto de pesquisa e responder às indagações que surgiram. Quando falamos em *saber docente acerca da linguagem infantil*, sentimos que aquelas palavras chegaram para algumas professoras como “julgamento do que sabemos sobre alfabetização”. Considerando o que esse processo representa no imaginário coletivo dos educadores cearenses, percebemos certa desconfiança por parte de algumas profissionais. Outro fato que julgamos ter concorrido para uma certa rejeição preliminar é o de termos chegado ao grupo pela via da administração da escola, que, naquele momento delicado politicamente, era a representante do Poder municipal, diferentemente da outra escola, onde tivemos como contato inicial uma colega de curso que lecionava na instituição.

Superados os primeiros percalços, contando com o apoio imprescindível da supervisora, que facilitou a adesão das professoras que participaram voluntariamente do estudo, mergulhamos diuturnamente em uma imersão escolar. O receio de uma nova paralisação nos impulsionou a fazer as observações concomitantemente nos dois turnos. No vespertino, na turma de 1ª série, com crianças de seis anos, e no matutino, no grupo de infantil V, com os pequenos de cinco anos.

Segunda-feira, 13 de agosto

Chegamos à escola às 7h15min. Era uma manhã ensolarada e alguns pais ainda chegavam para entregar suas crianças. No segundo semestre, eram orientados a deixar os filhos no portão. Um guarda municipal tranquilo, de cabelos brancos e farda azul, fazia as vezes de recepcionista. Do pátio escutávamos um som alto, porque o microfone usado na acolhida coletiva era ligado a uma caixa grande. Todas as crianças ficavam sentadas no chão, olhando para o alto, já que as professoras estavam em pé uma ao lado da outra, cantando, rezando e algumas contando as novidades ao pé do ouvido das companheiras. Algumas mães passavam o período de aula inteiro conversando nos bancos da praça. De acordo com alguns depoimentos, não compensava voltar para casa, já que moravam distante e não confiavam em deixar seus infantes se deslocarem sozinhos no transporte escolar público.

Um pai que chegava com a pequena filha no guidão da bicicleta xingava os gestores do município pelas repetidas greves e pela medida de não poderem adentrar a escola.

Às 7h30min, cada professora seguiu cantando com sua fila para a sala. Por algum motivo, as crianças da 1ª série seguiram sozinhas e as acompanhamos de longe. Com a chegada da professora 6.3, entramos juntas e ela nos apresentou a todos. Consultamos se o grupo permitiria a nossa permanência naquela sala por alguns dias. Percebemos pela receptividade que a nossa chegada havia sido preparada antecipadamente, mas esse fato em nada diminuiu a curiosidade coletiva. Entramos e nos sentamos na última carteira, que era tamanho adulto.

A sala era ampla, tinha uma área que parecia projetada para jardim de inverno ao lado (mas não havia plantas), possuía banheiro e era um pouco escura talvez porque tanto as portas quanto as janelas eram envernizadas com a tonalidade marrom e o piso e as paredes eram revestidos com cerâmica marrom-clara. Nas paredes havia muitas letras, números e alguns cartazes. Em uma estante, ficavam também jogos e caixas com material didático.

Após breve acolhida, seguida de uma oração, conversaram sobre a agendinha (feita pela profa. como homenagem pelo Dia do Estudante), e foram solicitados a abrir os cadernos para copiar a tarefa de casa do quadro.

Primeiro a professora escreveu o nome da escola e a data no cabeçalho e, em seguida, fez uma pausa para dizer que iriam estudar sobre “o Folclore”.

Uma criança não se conteve e disse ao grupo que dera uma camisa de presente ao pai pelo seu dia. Rapidamente, a professora fez o gancho entre o Dia dos Pais e a aprendizagem das crianças:

- O sonho de todo pai é que seu filho aprenda a ler! As crianças fizeram silêncio.

ESCOLA “B”
FORTALEZA, 13 DE AGOSTO DE 2007
TAREFA DE CASA
NOME: _____
1. LEIA OS VERSOS E RISQUE AS VOGAIS.
- MEIO-DIA
- VOVÓ DIZIA
- PANELA NO FOGO
- BARRIGA VAZIA
2. COMPLETE AS FRASES
- MEIO _____
- VOVÓ _____
- PANELA NO _____
- BARRIGA _____
3. OS VIZINHOS
_____ 30 _____
_____ 15 _____
_____ 22 _____
_____ 10 _____
_____ 7 _____

- Vocês lembram o nome da professora que está em nossa sala?
- Joana - disseram em coro.
- Quantas vogais e quantas consoantes possuem seu nome?

As crianças ficaram em silêncio.

- Todos os dias, gastamos um bom tempo copiando a tarefa de casa, alguns já fazem letra de mão (letra cursiva), desabafou a professora. E copiou outro enunciado da tarefa com letra cursiva no lado direito do quadro.

A professora indagou novamente às crianças o nome da visitante:

- Quais crianças têm o nome iniciado com a letra J de Joana?

Os alunos permaneceram mudos. E a professora prosseguiu:

- A tia (...) só vai passar três questões, porque hoje tem biblioteca.

Algumas crianças gritaram: - Oba!

Como a maioria das crianças havia terminado, interromperam a atividade e foram à sala de leitura.

A professora 6.3 contou a história do Boitatá. Leu o livro e mostrou as gravuras. No decorrer da história questionou as crianças várias vezes:

- O Boitatá protege as florestas?

Uma das crianças iniciou uma discussão sobre a questão ambiental. Outra fez um comentário sobre uma reportagem do “Fantástico” a respeito de cobras gigantes. A professora lembrou, porém, que era de outra cobra que ela estava falando. Ao concluir, devolveu o livro para a professora da sala de leitura e começou a fazer perguntas sobre a história.

- Qual é o título da história?

- Como foi o começo da história?

- A segunda parte da história?

Nesse momento, uma funcionária da secretaria interrompeu a atividade para contar as crianças (estavam presentes apenas 14 das 23 crianças da sala).

Como as crianças mais uma vez não responderam, a professora retomou o livro e releu a história no momento em que a cobra apareceu para um pescador.

- O que é mito? - insistiu a professora. - A aluna L. explicou há pouco - falou a mestra. E continuou:

- É uma lenda, uma personagem, uma figura que só existe na nossa imaginação.

E prosseguiu na leitura da história...

- Agora vamos à sala, mas antes ponham as cadeiras no lugar.

Na sala anunciou: - Quem terminou vai para o recreio e os demais irão concluir a cópia da tarefa de casa. Foi informada, porém, de que o refeitório ainda não estava desocupado e decidiu fazer mais uma tarefa.

Quem estava desocupado recebeu uma folha em branco e a dividiu em quatro partes por orientação da professora. Na primeira, colocaram nome e título. Na segunda, desenharam o Boitatá. Na terceira, escreveram frases sobre a história. A quarta seria para representar uma cena da história. No final, montaram um livreto.

As crianças se levantavam constantemente e eram convidadas a retornar aos seus lugares.

Uma criança, ao escrever uma de suas frases, perguntou:

- Tia, como é “pro”?

A professora respondeu.

- Tia, como é “flo”? - novamente foi atendida. Ele ainda tinha outras dúvidas, mas eram muitas crianças para uma professora. Ao concluir a atividade, a criança se dirigiu a nós e disse: “Tira uma foto do meu desenho”. Novamente obteve êxito.

Às 9h15min, formaram uma fila e foram ao refeitório. Após o lanche, houve o recreio. A alegria era geral. Quando o sino tocou, todos correram para beber água e, em seguida, foram à sala. Uns entraram no banheiro, enquanto outros comeram os biscoitos recheados que trouxeram de casa (algumas crianças não comiam o lanche da escola e os que já haviam lanchado ficavam inquietos quando viam as guloseimas dos colegas)⁵³.

Na verdade, não parecia haver uma preocupação em incentivar as crianças à ingerir uma refeição mais natural. Uma música ambiente tocou no serviço de som e todos baixaram a cabeça na carteira. Era o momento do relaxamento.

Como foi o primeiro contato com o grupo da 1ª série, sentimos que estavam um tanto excitados com a possibilidade de serem fotografados. Resolvemos nos retirar e retornar no dia seguinte.

Terça-feira, 14 de agosto

A acolhida foi mais uma vez no pátio da escola. Ao entrar na sala, fizeram um rápido bate-papo.

A professora orientou que era momento de copiar a tarefa de classe:

⁵³ O lanche da escola era bastante saudável: cuscuz com ovo, sopa de carne, baião com galinha, entre outros.

ESCOLA “B”

FORTALEZA, 14 DE AGOSTO DE 2007

NOME: _____

TAREFA DE CLASSE

	A	E	I	O	U	ÃO
B	BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
L	LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
M	MA	ME	MI	MO	UM	MÃO
P	PA	PE	PI	PO	PU	PÃO
S	AS	SE	SI	SO	SU	SÃO

1. MONTAR PALAVRAS USANDO A TABELA DE DUPLA ENTRADA

2. FORMAR UMA FRASE COM UMA DAS PALAVRAS:

A professora não esperou que as crianças tentassem resolver as questões sozinhas. Quando começaram a conversar com os vizinhos, ela chamou a atenção para o quadro verde:

- Quem já colocou a palavra “balão”? – e a escreveu para que a copiassem.

Algumas crianças tentaram escrever a palavra “bola”, mas a professora lembrou que ela ainda estava na palavra 1.

Mas as crianças não esperaram e passaram a escrever a segunda palavra:

BALÃO

BOLA

BELA.

E as frases:

BALÃO VAI SUBIR.

BOLA PULA E ROLA.

O menino J. então falou:

BOLA VOA.

A professora questionou com a turma:

- Quem voa?
- O pássaro - responderam alguns.
- O avião, porque tem asa - responderam outros.
- Então como a bola não tem asa, ela não voa - afirmou a professora.

O menino R., que era muito ativo, disse:

- Ela pula, mas J. não pareceu muito convencido. E a professora escreveu:

BOLA BELA.

- Vamos formar palavras com a letra “L” - convidou a professora. E prosseguiu:
- Qual é o animal que é o símbolo do Fortaleza?
- Leão - responderam.

Uma criança, que provavelmente era do time adversário, gritou: “Carniça”!

A professora sorriu e seguiu dando dicas:

- Tem um animal na floresta que é muito valente. Uma menina gritou:
- Jacaré.
- Começa com LO - disse a professora.
- Lobo - gritaram todos!

A professora fez uma observação:

- Só pode fazer palavras dentro da tabelinha. Agora a letra é L. E continuou:
- Vamos fazer três frases, com a palavra número 4 (pensamos que quis dizer com

as famílias da segunda fileira)

LUA FICA NO CÉU

LEÃO FICA NA FLORESTA

LOBO MORDE

- Agora vamos fazer a letra M até o ão.

- Depois do 6 vem... Todos: 7, 8 e 9.

PIPA.

Na nona palavra, alguém sugeriu “Saci”, mas a professora escreveu: SAPO. E sublinhou que o CI não poderia, porque as sílabas tinham que estar na tabela.

MALA

MAPA

MAMÃO

Antes de escrever uma frase sobre mamão, a professora desenhou o Boitatá e induziu à criação da frase.

BOITATÁ COME MAMÃO.

Uma menina foi convidada a escrever na lousa, mas ficou encabulada com o giz à mão.

O garoto R. se levantou e escreveu:

PIPA VOA.

O menino K. também se manifestou:

SAPO PULA.

A menina J., que pensava encostada na parede, resolveu escrever:

MALA FICA NA MÃO.

A professora resolveu dar uma explicação:

- Você pode botar: SAPO PULA ou O SAPO PULA, fica certo do mesmo jeito.

Quando vocês estiverem na 2ª série, vão aprender a fazer frases bonitas.

- Quem vem fazer uma frase com “mapa”. Todos gritaram, mas o R. foi convidado a retornar (na verdade, ele procurava constantemente um motivo para se levantar da carteira).

- Só vai para a lousa quem terminou a tarefa - disse a professora. E perguntou se o menino sabia o que era mapa. E ele explicou com a ajuda dos colegas:

- É um desenho grande que indica o caminho e tem os países.

- Mapa indica caminho - disse a professora, mas o menino só conseguiu escrever com ajuda dela.

- Quem sabe ler esta frase (algumas crianças a leram).

Lanche, recreio e repouso

Explicação da tarefa de casa

Confecção de um painel sobre o Folclore

Despedida.

ESCOLA "B"

DATA: 14/08/2007

NOME: _____

TAREFA DE CASA

1. COPIAR AS PALAVRAS COM "N, L, F, D, U, G, C, U.

1-NÃO

2- _____

1-LUA

2- _____

1-FOCA

2. _____

1. CAMA

2. _____

1. DIA

2. _____

1. GOTA

2. _____

1.URSO

2. _____

Quinta-feira, 16 de agosto

Quando chegamos à escola, eram 7 horas e 45 minutos. A professora 6.3 e suas crianças já estavam na sala de aula.

Ao entrar, vimos que estavam numa aula de matemática sobre agrupamentos em unidades e dezenas. Cada criança recebeu palitos representando (unidades) e varetas coloridas representando (dezenas), além de massa de modelar para colocarem os palitos em pé.

As crianças eram solicitadas pela professora a representar quantidades determinadas. A princípio respondiam sussurrando. A professora disse:

- Vocês parecem que não merendaram; estão falando baixo...!

Uma criança ao nosso lado respondeu:

- Não tomei a minha, não!

A explicação, porém, continuou. Quando olhou para as carteiras, a professora percebia que cada criança havia feito um brinquedo diferente com os palitos e com a massinha.

Finalmente a professora resolveu escrever o numeral 13 na lousa para ser representado. Ao perceber que insistiam em subverter a regra, porém, por meio da brincadeira, falou:

- Agora brinquem um pouco, depois a gente continua.

Então foi uma festa.

E desabafou a experiente mestra:

- É impressionante como essas crianças têm sede de brincar. Infelizmente a escola pensa que só precisa trabalhar a leitura. Mas duas vezes por semana eu as deixo brincar.

- Eu quero todo mundo com o palito da dezena na mão (a indiferença era geral).

A professora deu mais uma porção de massa para modelar e pediu que representassem uma unidade e uma dezena. Poucos seguiram o comando.

- Agora uma dezena e duas unidades.

A maioria das crianças continuou brincando. A professora insistiu:

- Só a A.C. está fazendo.

E desenhou no quadro uma bola grande (dezena) e duas pequenas (unidades).

- Quanto fica?

Uma criança gritou: 12, 13...

- Pronto, é assim que eu quero que vocês representem até o 16.

E as esculturas e os brinquedos continuavam a ser montados.

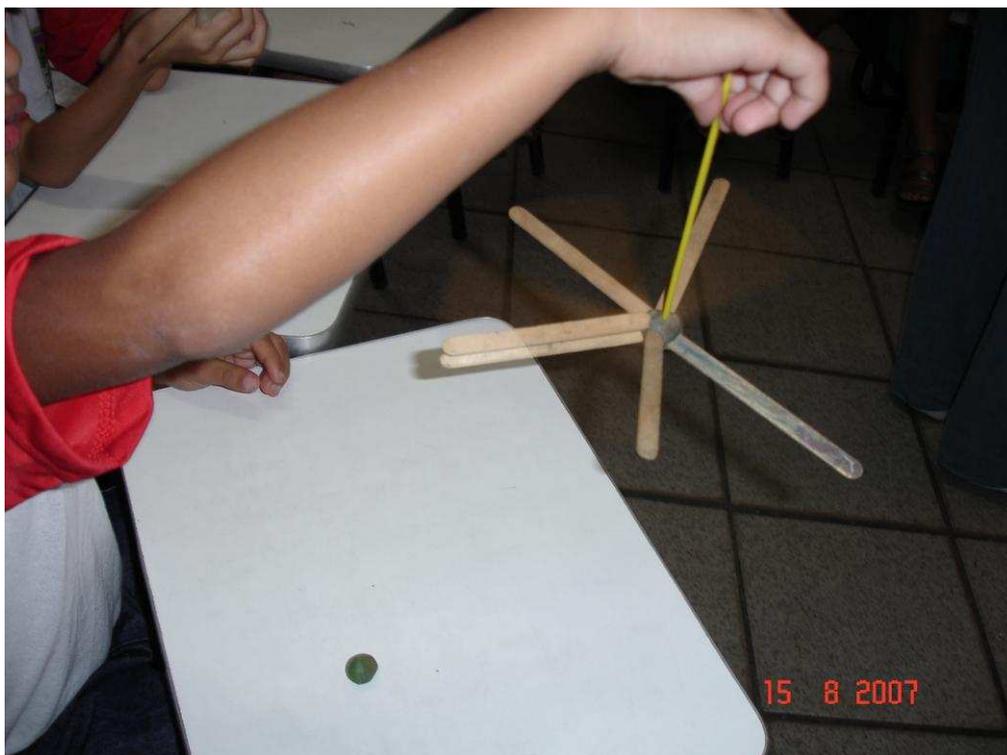


Foto 6: Brinquedos criados pelas crianças de seis anos da escola “B” com massa de modelar e palitos de picolé.

Às 8h30min, a professora pediu que juntassem as bolinhas de massa para ela as recolher e disse que poderiam ficar com os palitos. O lamento foi geral.

E avisou: - Amanhã, sexta-feira, não haverá aula porque vão dedetizar a escola.

E prosseguiu com a atividade dando um novo comando: - Coloquem os seus palitos na mão direita. Agora três deles devem ser colocados sobre a mesa. Então coloquem duas unidades em uma mão e o resto na outra. Onde está a mão que segura os dois palitos? Quantos sobraram? Os dois devem ficar na mão direita (a maioria das crianças não sabia qual era a mão direita). Agora só um palito na mão direita. Quantos sobraram?

Nesse momento, a orientadora educacional da escola adentrou a sala e, sem pedir licença, tomou parte na atividade, dizendo:

- Tia, eles não sabem o que é direita? – E, no meio da explicação, travou um diálogo com a professora sobre quem deveria ter ensinado esse conteúdo em séries anteriores. Parece que desejava justificar o desempenho das crianças.⁵⁴

⁵⁴ Na verdade, não tivemos como esclarecer sua posição porque, durante quase a totalidade da pesquisa, ela permaneceu de licença.

- Agora peguem os palitos e façam um quadrado e, em seguida, um triângulo, uma escada, uma fogueira, enfim o que vocês quiserem. Quantos bastões você usou para fazer o quadrado? E a casa?

- Tia, eu fiz um com seis - falou R., mas ninguém lhe deu atenção.

- Todos peguem os cadernos - orientou a professora.

- Agora vamos ler o texto que vocês levaram para casa (Quem mora na casa torta?).

Após cantarem, a professora perguntou?

- Quem tem retrato no quarto?

- Gritavam em coro: - Eu!

A professora desenhou a casa e perguntou o que não havia nela.

- Telhado, porta – responderam as crianças.

- Agora eu vou escrever algumas palavras e vocês dizem “sim” (se houver) e “não” (se não houver).

PORTA, JANELA...

- Quem tinha retrato no quarto?

- Quem tocava violão?

- Como era o pente?

- Quem usava o rolo de barbante?

Como as perguntas eram muito próximas umas das outras, parece-nos que as crianças não tinham tempo de elaborar as respostas. Isso produzia mais ansiedade na professora e conseqüentemente novas indagações.

- Barbante rima com o quê? Barbante é um tipo de corda e rima com:

- Elefante - gritaram as crianças.

- Pente rima com o quê? - perguntou a professora.

- Sapato rima com o quê?

- Agora me lembrei de outra casa!

- Quem mora na casa de lata?

- A barata – disseram as crianças.

- Barata rima com o quê? (professora)

- Quem mora na casa de telha? (professora)

- A abelha (alunos)

- Quem mora na casa de cimento? (professora)

- O jumento (crianças)

- Agora eu vou mostrar os textos que vamos usar segunda-feira, na Semana do Folclore. E pegou duas folhas com os textos:

- Esse texto é uma canção e esse também. Quem quer ler?

A menina L. correu, pegou o texto da mão da professora e o leu.

O SAPO JURURU,
NA BEIRA DO RIO,
QUANDO O SAPO CANTA, Ó MANINHA
É QUE ESTÁ COM FRIO.

Em seguida, o garoto I. também foi à frente dos demais e leu a letra da canção auxiliado pelos colegas e pela professora. Ao final cantaram juntos:

A menina I. abriu sua apostila, leu e cantou sozinha a canção “Boi da cara preta”.

Já o pequeno R. até que tentou fazer o mesmo, mas não conseguiu ler porque os colegas, excitados com a aproximação da hora do lanche, não paravam de falar.

As crianças foram chamadas para lavar as mãos; as que mais conversavam ficavam para o final.

Saíram em fila e nos despedimos

Segunda-feira, 20 de agosto

Acolhida coletiva no *hall*.

Na sala de aula, iniciaram as atividades pedagógicas pela aula de linguagem: fizeram um exercício da apostila nas páginas 81 a 83. Enquanto as crianças localizavam a tarefa, a professora copiou a parlenda no quadro.

ESCOLA B

NOME: _____

DATA: ___ / ___ / ___

1. NUMERAR AS LINHAS DA PARLENDAS:

1. HOJE É DOMINGO
2. PÉ DE CACHIMBO
3. CACHIMBO É DE BARRO
4. BATE NO JARRO
5. JARRO É DE OURO
6. BATE NO TOURO
7. TOURO É VALENTE
8. DÁ NO TENENTE
9. TENENTE É MALINO
10. DÁ NO MENINO
11. MENINO É FRACO
12. CAI NO BURACO
13. BURACO É FUNDO
14. ACABOU-SE O MUNDO

2. COLORIR AS PALAVRAS QUE TÊM A MESMA TERMINAÇÃO (QUE RIMEM)

3. COMPLETE OS VERSOS DA PARLENDA ESCRREVENDO EM CADA QUADRINHO A PALAVRA QUE RIMA:

O CACHIMBO É DE BARRO

BATE NO _____

- ◆ JARRO
- ◆ CARRO
- ◆ CARROÇA

O JARRO É DE OURO

BATE NO _____

- ◆ CAVALO
- ◆ TOURO
- ◆ BODE

TOURO É VALENTE

CHIFRA A _____

- ◆ ÁRVORES
- ◆ BICHOS
- ◆ GENTE

MENINO É FRACO

CAI NO _____

- ◆ LAGO
- ◆ ALMOFADA
- ◆ BURACO

OBS: Ao lado de cada opção, havia a foto correspondente.

OBS: Na impossibilidade de colocar os quadrinhos, fizemos uma pequena linha.

- O que é pé do cachimbo? - perguntou a professora.
- O cachimbo é fã do saci e o saci é fã do cachimbo - respondeu uma das crianças.
- O cachimbo parece um pé - completou outro menino.

A L. foi solicitada a pegar os lápis no armário e distribuí-los entre os colegas.

Neste ínterim, sugeriu a professora:

- Eu leio e vocês repetem (a professora lia exatamente da forma como escrevia).

E iniciou um exercício de leitura:

- Leiam a última palavra da frase 3.

- Agora a palavra que está marcada na frase 4.

- A palavra que está marcada na frase 5.

- A palavra que está marcada na frase ...14.

- Agora vamos dar um nome à menina que está desenhada.

- Lúcia, Lara, Bárbara, Vitória – sugeriram as crianças.

A professora escreveu no quadro cada palavra proposta. Quando iniciou a leitura sílaba por sílaba, alguns leram o nome completo.

- Vamos escrever os nomes das palavras que rimam na parlenda.

- JARRO, TOURO, GENTE, BURACO...

Antes que as crianças tentassem escrever, as palavras já estavam no quadro e, quando alguns tentaram copiá-las, a professora disse que estava numerando os desenhos e que não era o momento de escrever ainda.

- Só quando a tia mandar.

Apagou os nomes que havia escrito e autorizou-as a escrever. Algumas perguntaram como se escrevia, e a professora orientou que procurassem as palavras no texto. Mas não se conteve e falou:

- Atenção, eu vou dar uma dica: “Jarro” começa com J e está na linha 4 – e apontou com o dedo a última palavra. E prosseguiu:

- A última palavra da linha 6 é “touro”.

Algumas crianças ainda apresentavam dúvidas.

- Mas, gente, será possível? É para colocar o nome dos desenhos. Meu povo!

Quantas linhas tem o texto? J., descubra a última palavra da linha 4.

Quando a menina ficou calada, a professora disse apreensiva:

- Encantou.

- Fala, I. – disse a professora, quase pedindo socorro ao garoto.

- Vamos procurar o touro, ponha o dedo na linha 6, caminhe até o final.

- Beleza. Meu povo, vocês têm que botar a cabeça para procurar descobrir. Eu não vou mais dizer.

Quando uma menina mostrou a apostila com as três palavras escritas, a professora exclamou:

- Graças a Deus! E a menina voltou para a carteira toda contente.

A professora continuou:

- R., a última palavra no final da linha 14 é... – R. leu corretamente, mas precisou de ajuda para escrevê-la. O MUN ainda era complicado para ele.

Enquanto isso, a garota L. mostrou a apostila, e a professora a parabenizou.

O menino J.V. escreveu no quadro JARRO. O reconhecimento da professora, quando acertavam, era um forte estímulo para eles.

Às 8h45min, concluíram a segunda questão.

O menino R. interrompeu a professora para denunciar que a D. o havia furado porque ele disse que ela estava namorando um colega. A professora disse que eles eram pequenos para falar em namoro.

O garoto J.V. solicitou ao companheiro R. que lesse a palavra “touro” para ele. Quando conseguiu terminar a sua tarefa, virou-se para o outro lado e foi ensinar o amigo I., que ainda não a havia concluído.

Agora J.V., que parecia não estar satisfeito com seu desempenho, solicitou que R. olhasse a sua tarefa. Quando R. levou a própria atividade para mostrá-la à professora, ela a apagou para que fizesse novamente, pois estava incorreta. A professora pediu que L. resolvesse o 3º item no quadro.

- Quem termina igual a “valente”: “árvores”, “bichos” ou “gente”?

R. não parava na carteira, e a professora lhe falou:

- Eu não estou alegre com você. E, ao ser convidado a ir ao quadro, ele se negou.

- A última agora – disse, entusiasmada, a professora.

- “A gente é fraco” rima com: ‘lago’, “almofada” , “buraco”?

- “Fracos” rima com “buracos” – disseram em coro.

O menino R. ficou de cabeça baixa, quando viu que a professora não estava lhe dando atenção, fez postura de choro e se debruçou sobre a carteira .

- Só sai para o recreio quem estiver com a tarefa correta – ameaçou a professora.

Um colega se propôs auxiliá-lo. O menino resolveu limpar os olhos e fazer a tarefa. Para completar, a professora olhou para o que estava ensinando e disse que o dele também não estava correto. Apareceu um terceiro colega, o I., que resolveu ensinar a R.

A professora, porém, mandou então fechar a apostila para terminarem depois.

E fez a seguinte recomendação:

- É para avisar à mãe que a tia (profa. 6.3) disse para não faltar aula para não perder as explicações.

Seguiram enfileirados para o refeitório.

Recreio e repouso

Ensaio da Festa do Folclore.

Despedida.

Fragmentos da Entrevista de Explicitação

Entre os episódios que pedimos que a professora 6.3 nos explicitasse, encontrava-se a constituição da “rotina” da turma, pois nos pareceu que o primeiro tempo era dedicado ao ensino dos conteúdos mais formais, e o segundo às atividades mais lúdicas. Outro tema que suscitou interrogações foi a razão de utilizarem, na apostila das crianças, apenas textos da cultura popular nordestina, como parlendas, trava-línguas, cantigas de roda etc.

Pesquisadora: - De que forma você estrutura a sua rotina escolar ? Ou seja, como inicia a aula, o que vem depois? Acreditamos que exista uma lógica na forma como você organiza a sua prática, principalmente considerando a grande experiência que você tem.

Professora 6.1 - A minha rotina começa dentro da escola. Nós temos a nossa acolhida diária. Todas as crianças, desde a creche até a 1ª série, se reúnem no pátio, onde fazemos uma acolhida com duração de 15 minutos. Lá nós cantamos e rezamos. Então saímos em fila, que é preciso por causa da organização, então entramos na sala de aula e seguimos aquela programação já pré-estabelecida. Começamos pela agenda diária, o calendário, questão do tempo, a contagem de menino e menina até para contextualizar todo trabalho de formação de hábitos e atitudes, de contagem para ver o lado matemático das coisas.

E nossa programação é: no dia que estabelecemos para ser matemática, então já começamos na parte do calendário, da contagem, dizer a questão dos números. Daí a pouco, já entramos na parte da linguagem, na leitura dos enunciados do trabalho, atividades livres, deixar também que a criança desenvolva a questão da fala. Às vezes eles têm determinadas questões para colocar. Nós abrimos um diálogo e entramos na parte de conteúdo específico. Aí é preciso que a criança se detenha no que vamos expor para ela. Sempre deixando que a criança fale, e a gente provoca até aqueles que estão mais ligados em outras questões para que eles possam entender melhor o conteúdo. Depois desse conteúdo específico, no caso, matemática, linguagem ou ciências, então nós temos um intervalo onde trabalhamos a questão da higiene.

Depois vão para o lanche no refeitório e retornam à sala e lancham o que trazem de casa. Aí vão para o recreio onde as atividades são mais livres. Aí eles ficam brincando no parquinho numa faixa de 20

minutos e retornam para a sala numa atividade de repouso. Aí nós colocamos músicas, histórias e uma atividade mais livre; de massinha, recorte e colagem e pintura até chegar a questão da saída deles.

Mesmo considerando que cada comunidade educativa é singular, porque possui especificidades estruturais e culturais, não podemos deixar de detectar certa semelhança no desenvolvimento da pauta das atividades escolares nos contextos A e B. Acreditamos que esse fato é compreensível, se considerarmos que ainda impera no sistema educacional brasileiro a vertente tradicional da teoria pedagógica humanista moderna, fundada na racionalidade instrumental.

Pesquisadora: - Percebemos que há uma preponderância na utilização tanto de textos folclóricos quanto de canções populares infantis em suas aulas de Língua Portuguesa. Qual a razão da escolha desses textos?

Professora 6.3: - Pois é, a cantiga de roda tem um fascínio maior. Tanto a cantiga de roda como a história folclórica em si, ela puxa mais a imaginação, o fantástico, aquilo que a criança quer ver e faz tudo para conseguir ver. Então a gente trabalha esse lado para que haja uma expectativa maior, exatamente porque a história folclórica tem um início, meio e fim muito emocionante e, além da própria história, acompanha a música. A música e a história folclóricas têm um vínculo muito grande. E o texto e a canção se encontram de uma forma fantástica.

É precisamente no campo da cultura que começam a se desenhar perspectivas pedagógicas críticas, como foi o caso da “pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire, que articulou educação, política e cultura, constituindo uma das experiências de formação emancipatória mais relevantes do século XX, inclusive inspirando inúmeros teóricos progressistas da atualidade.

Trabalhar a linguagem baseada em textos da cultura popular, à primeira vista, nos parece uma atitude muito relevante, principalmente se considerarmos a luta de muitos teóricos da linguagem para fazer com que gêneros textuais que privilegiem parte do universo cultural dos alunos adentrem as salas de aula. Por outro lado, não podemos trabalhar esse arcabouço da cultura popular de forma ingênua ou subestimando a capacidade cognitiva dos pequenos aprendizes.

Convém sublinhar que o calendário letivo da escola observada estava com um atraso de quase três meses, por conta de sucessivas greves. Essa é uma variável a ser considerada quando observamos o nível das atividades realizadas, dentro da programação curricular das turmas desta escola. Mesmo considerando tratar-se de crianças de Educação Infantil, sabemos que, entre os objetivos esperados de uma 1ª série, estão a alfabetização inicial e o letramento das crianças.

Como a instituição precisava cumprir uma lógica funcional, como relatou a professora 6.3, e alguns de seus equipamentos, como refeitório, sala de leitura, área de

recreação, eram utilizados por todas as turmas, muitas vezes as atividades foram bruscamente interrompidas, sob justificativa de que precisavam cumprir os horários, para não atrapalhar o andamento da comunidade educativa como um todo. Constatamos, entretanto, também que havia uma incompreensão por parte do coletivo dos funcionários do sistema de que as crianças precisavam ser respeitadas no seu direito à privacidade e à tranquilidade para que pudessem fazer suas tarefas escolares. É como se não entendessem que os infantes também precisam se concentrar para elaborar suas hipóteses e testá-las, quando eram desafiados pelas atividades propostas pelas professoras.

Outro fato que nos chamou a atenção foi como as crianças recorriam à brincadeira quando lhes surgia a mínima oportunidade. Por mais que a educadora 6.3, na aula do dia “16 de agosto”, tenha buscado trabalhar a noção de quantidade, de forma concreta, utilizando palitos de picolé e massa de modelar, almejando talvez facilitar a aprendizagem dos pequenos, eles encontraram uma maneira de romper com o estabelecido e simplesmente dar asas à imaginação. Após sucessivas tentativas frustradas de manter a ordem, a professora se deu por vencida e os liberou para fazer brinquedos com as peças.

A estratégia didática de utilizar a soma de sílabas para formar palavras, construir frases sem os artigos, assim como ler as palavras “literalmente” como são escritas sugere uma concepção de ensino-aprendizagem da língua escrita discutível na atualidade. Entendemos que essa escolha pedagógica dificulta por demais a compreensão das crianças acerca dos elementos constitutivos dos textos, frases e palavras, bem como da elaboração dos seus significados. Asseguramos, contudo, que não é por falta de compromisso profissional que cometem essas incoerências pedagógicas, porque, na escola em pauta, as duas profissionais que fizeram parte desse estudo se destacavam sobremaneira das demais no respeito, no cuidado e na afetividade para com as crianças.

Desconfiamos de que suas imprecisões pedagógicas escondem na realidade a ponta de um *iceberg* bem mais complexo, que tanto pode ter origem na formação acadêmica inicial quanto na ausência de um apoio ou de uma assessoria competente e continuada no sistema de ensino do qual fazem parte, que facilite momentos de estudo e de reflexões.

Recortes do Diário de Campo do Infantil V

Segunda-feira, 13 de agosto

Retornamos à escola às 13 horas. Era uma tarde ensolarada e as crianças pareciam sentir o reflexo da temperatura. Foi uma acolhida coletiva agitada. Algumas professoras pediam silêncio gritando ao microfone.

Às 13h30min, foram para suas respectivas salas. Após cumprimentar cada um na entrada da sala, a professora 5.3 anunciou uma novidade: as fardas novas haviam chegado e junto com elas as mochilas. As crianças vibraram.

Em seguida, perguntou a data, apontando para o calendário pregado na parede ao lado da lousa, contaram os presentes (dezessete), cantaram e conversaram sobre o Dia dos Pais. Pelas respostas dadas, ficou claro que a maioria das crianças não mora com os pais e que a professora conhece cada um, individualmente. Uma criança relatou que não dormiu à noite porque a vizinha jogou o aparelho de som e a televisão no meio da rua, além de pedras nos telhados das casas a madrugada toda. A professora ouviu atentamente e prosseguiu. Apresentou-nos a turma e pedimos permissão para ficar com eles alguns dias. A resposta foi positiva.

A primeira aula foi de linguagem: as crianças receberam uma folha xerografada com a letra da música “Abecedário da Xuxa”. Todos cantaram entusiasmados. Depois a professora fez perguntas sobre o texto:

- Quem conseguiu achar a palavra “Natureza”? Ela começa com a letra? E termina com a letra?

A maioria das crianças respondeu corretamente.

- E Xuxa? – perguntou a professora, e a gritaria foi geral. Todos acharam. – “Terra”, “Proteção” começam com que letra? (...)

- Coloquem o dedinho sobre a letra da música e vamos ler – orientou a professora. As crianças, porém, cantaram novamente.

Recolheu as folhas e entregou os cadernos de desenho com tarefas para fazer em casa. A cada um ela fazia observações individuais.

- Ontem vocês comemoraram em casa o dia do papai – e escreveu na lousa a palavra “Pai”. – Esta semana vamos escrever muitas palavras começadas com “P”. Eu trouxe muitas gravuras e quero que vocês olhem com muito carinho – falou a professora.

As figuras foram pregadas no quadro verde: pé, pai, pão, presunto, pau, pia, papa, com seus nomes ao lado, escritos em letras bastão maiúsculas. Uma criança olhou para “pão” e leu “pipa”, porém a professora fez com ela uma reflexão para que percebesse as diferenças gráficas e sonoras entre as duas palavras, especialmente na segunda sílaba.

Na foto do “pão”, como havia verdura e presunto, eles leram “sanduíche”. E mais uma vez as crianças precisaram fazer uma reflexão fonológica.

- O “pé” e o “pão” possuem acentos, nós já falamos sobre eles – disse a professora.

Cada criança recebeu um bloco com letras para formar os nomes. Alguns ficaram em dupla porque só havia 12 conjuntos de letras.

As crianças, dentro do seu ritmo, montavam as palavrinhas propostas.

Enquanto trabalhavam, a professora foi colocar o nome nas mochilas e nas fardas das crianças para distribuí-las (segundo ela, o nome na parte externa das bolsas evita que alguns componentes familiares se apropriem do material das crianças).

Crianças e professora conversaram bastante sobre a atividade vivenciada.

O calor era intenso e as crianças perguntavam pelo lanche.

Às 15 horas foram ao refeitório.

Parque

Recreio

Aula de Matemática

Despedida

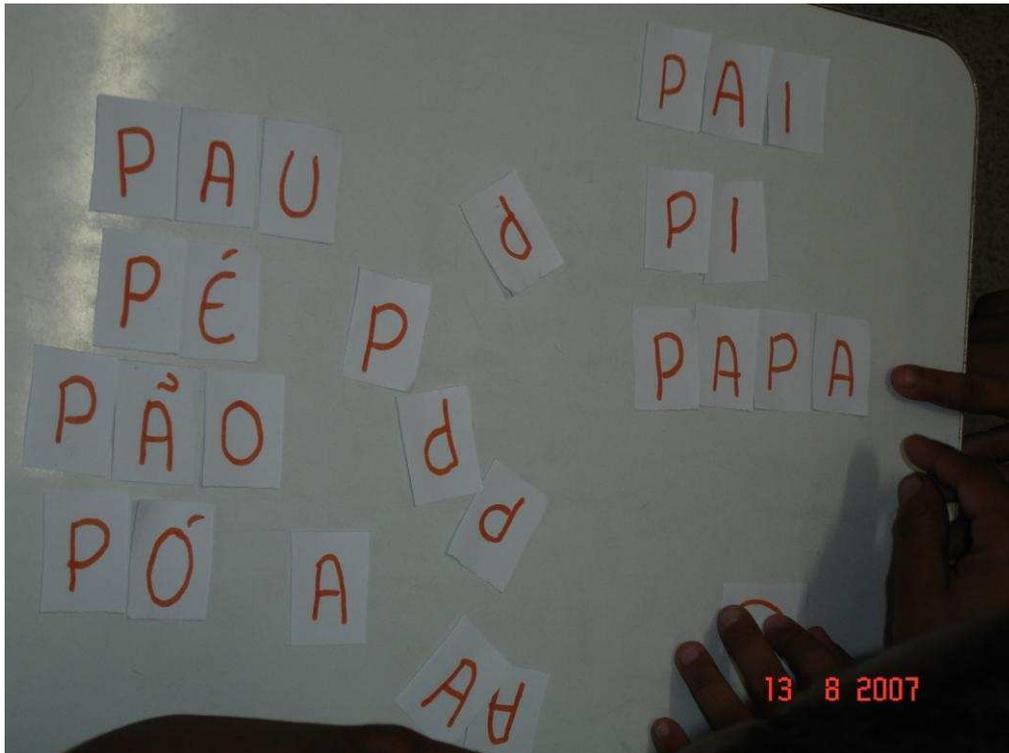


Foto 7: Atividade de formar palavras realizada na turma de cinco anos da escola “B”.

Quinta-feira, 16 de agosto

Quando retornamos à escola, passavam das 13h15min e a acolhida coletiva já havia começado.

Na sala de aula, conversaram sobre o que haviam feito no feriado. A professora perguntou a cada um, tratando-os pelo nome, fazendo referência a alguns membros familiares. Quando concluíram os relatos, cantaram e preencheram o calendário.

Aula de linguagem: leram os alfabetos que estavam pregados na parede (*script* ou bastão maiúsculo e minúsculo).

- Quem já brincou de bingo nas festas da igreja? – perguntou a professora.

- Eu – disseram todos. E a professora prosseguiu:

- A tia trouxe dez bingos de letras para brincarmos de dois em dois, marcando com as tampinhas.

Rapidamente juntaram as pesadas carteiras com as dos vizinhos e se prepararam para a atividade.

A professora foi tirando letra por letra de um saco amarelo: O, J, S, E, T, Z, N, Q, F, U, H, D, G, A, até que todas as letrinhas do alfabeto saíram e foram enchendo as cartelas. Os pequenos pareciam encantados com o jogo coletivo.

Ao concluir, a professora recolheu as tampas e as cartelas e distribuiu o alfabeto móvel para formar palavras livremente.

Às 14h30min, chegou a professora de Recreação e as crianças foram com ela à área externa.

Lanche

Recreio

Repouso

Atividade de artes sobre o folclore

Despedida

Segunda-feira, 20 de agosto

A acolhida coletiva foi um pouco tumultuada; o calor era intenso.

Ao se acomodarem na sala de aula, conversaram sobre a quantidade de crianças presentes (cinco meninas + onze meninos = dezesseis crianças)⁵⁵. A professora aproveitou a deixa para trabalhar a escrita dos números na lousa. Em seguida, exploraram o calendário, descobriram o dia da semana e lembraram o mês e o ano. Ainda com o apoio do calendário, contaram os números até vinte e depois cantaram uma canção sobre os dias da semana.

Por insistência das crianças, a professora realizou uma sessão de músicas do cancionero popular infantil, acompanhadas de histórias e coreografias que deixaram a turma em êxtase.

Entre as canções estavam:

A BALEIA
ALÔ PAPAI, ALÔ MAMÃE
A VOVÓ ME DISSE POR QUE A BALEIA
É UM ANIMAL MUITO GRANDE E QUE MORA NO FUNDO DO MAR
E COME TODOS OS PEIXINHOS.
MAS A VOVÓ ME DISSE QUE A BALEIA SÓ NÃO COME
UM PEIXINHO SABE QUAL?
É A SARDINHA!
MAS TAMBÉM COMO É QUE ELA, IA CONSEGUIRABRIR,
AQUELA LATINHA.

⁵⁵ A sala possuía, em média, vinte crianças, mas a matrícula ficava aberta o ano todo, porque alguns evadiam-se e eram substituídos.

DONA ARANHA

A DONA ARANHA SUBIU PELA PAREDE.
VEIO UMA CHUVA FORTE E A DERRUBOU...

BOI DA CARA PRETA

BOI, BOI, BOI
BOI DA CARA PRETA
PEGA ESSE MENINO
QUE TEM MEDO DE CARETA!

NÃO, NÃO, NÃO
NÃO PEGA ELE NÃO
ELE É BONITINHO
ELE CHORA O COITADINHO.

A professora pregou um cartaz com a letra de uma das músicas no quadro, com quatro frases, e pediu que as crianças descobrissem qual era:

O garoto J. gritou:

- “Boi”, tia.

E a professora falou satisfeita:

- *Quando eles descobrem que podem é tão maravilhoso!*

- Vamos ler com a tia – convidou.

As crianças, no entanto, não se contiveram e começaram a cantar. A professora ligou o som com a canção em pauta; e foi uma animação.

A professora propôs que as crianças montassem os seus textos e distribuiu um *kit* com quatro frases. Como só havia doze conjuntos de frases, algumas crianças trabalharam em dupla.

Eles facilmente realizaram a primeira parte da atividade.

Na sequência, cada criança recebeu uma folha, lápis e canetinhas para escrever o texto e pintar o desenho do boi.

A professora, então, propôs:

- Podem desenhar o que quiserem, flor, homem-aranha... mas o combinado é que, antes do desenho, tem que escrever a letra da música “Boi da cara preta”. Todos devem tentar escrever do jeito que souberem (escrita espontânea). – E retirou o modelo – Como vocês gostam de conversar, enquanto desenhavam, eu vou deixar sentar de dois em dois.

Mesmo antes de tentar, alguns disseram que não iriam conseguir. Nesse momento a professora falou baixinho:

- *Eu queria entender por que eles têm a autoestima tão baixa*, pois eu faço sempre um trabalho com relação à autoestima. Não esqueça de colocar o nome – recomendou.

Alguns conseguiram escrever, mas todos desenharam.

Às 15 horas seguiram rumo ao refeitório.

Recreio

Repouso

Ensaio da Festa do Folclore

Despedida

Terça-feira, 21 de agosto

Entramos na sala de aula às 13h45min. A professora e as crianças cantavam acalantos folclóricos.

A aula de linguagem teve como foco o folclore brasileiro. A professora colou no quadro um cartaz com as personagens símbolos do folclore: saci-pererê, negrinho do pastoreiro, boitatá, lobisomem e a mula sem cabeça. Explicou que cada dia trabalhariam uma personagem, e que aquela era a vez do saci.

Cantaram uma música, e ela distribuiu uma cópia de uma máscara do Saci para cada criança colorir com giz de cera. Foram orientadas a se sentar em dupla para pintar. Como em todas as demais tardes, foram interrompidas por uma professora que vinha assiduamente pedir material emprestado.

As crianças concluíram as pinturas, recortaram as máscaras (com muita dificuldade porque as tesouras não funcionavam. Após muitas tentativas, resolveram pedir emprestado na sala vizinha).

Depois do recorte, a professora colocou os elásticos.

Nesse momento, a professora da outra turma entrou novamente para devolver os depósitos com tampinhas coloridas que havia pedido emprestado.

Às 14h55min, foram convidadas a limpar o chão e a organizar as carteiras. Em seguida foram lavar as mãos para o lanche.

Recreio

Repouso

Explicação da tarefa de casa

Atividade com jogos

Despedida

Os Rituais da Sala de Cinco Anos

Como redigimos anteriormente, vemos com simpatia a utilização de gêneros textuais que façam parte do universo cultural das crianças, no entanto é preciso ter o cuidado de ampliar esse repertório literário; principalmente se considerarmos a diversidade de livros de contos maravilhosos tanto clássicos quanto atuais, alguns escritos por autores cearenses, que encontramos na sala de leitura da escola.

Fragmento da Entrevista de Explicitação

Pesquisadora: - Na primeira sessão de observação que realizamos na sua sala de aula, vimos que fez uma leitura coletiva de uma letra da música “Abecedário da Xuxa”. Após o canto e a leitura em conjunto, as crianças foram desafiadas a encontrar palavras como natureza, terra, proteção, apontando-as no texto. Na oportunidade, você trabalhou as letras e os sons iniciais e finais das palavras, mas, na hora da atividade escrita, as crianças foram solicitadas a escrever palavras com “p” de papai. Por quê?

Professora 5.3: - Porque infelizmente, nós temos um plano, nós estávamos no ano passado trabalhando uma nova forma... Então assim, (...) nós tínhamos feito uma avaliação, todos os professores chegamos a um senso comum e organizamos um plano. Então assim, eu tento seguir os planos. É claro que dentro dos planos eu tenho a minha realidade dentro de sala de aula, mas, como nós temos tarefas, que vêm de acordo com o plano e que, muitas vezes, não são feitos por mim, são feitos pelas outras colegas, eu tenho que meio que me adequar a esse planejamento. É claro que eu tenho que ter como norte alguma coisa de sala de aula. Mesmo que eu tenha minhas variações, eu tenho que ter um norte.

Pelo depoimento da educadora, o planejamento, que deveria servir de apoio para facilitar a preparação de suportes materiais a serem utilizados nas intervenções didático-pedagógicas em sala aula, na realidade, parece funcionar como instrumento de controle das ações, para que todos façam a mesma coisa, simultaneamente, a exemplo do modelo

de organização proposto por Frederick Taylor, incorporado pela teoria tradicional do currículo, de Bobbitt, no início do século XX, que influenciou as produções posteriores na área (SILVA, 2002).

Pesquisadora: - Na quarta observação que eu fiz em sua sala, vi que trouxe um bingo de letras do alfabeto para jogar com as crianças, inclusive com cartelas e tampas suficientes para elas. A festa foi geral. Qual sua intenção quando organizou o jogo?

Professora 5.3: - Trabalhar as letras, porque muitos delas não são conhecidas. Quando você chegou na época da observação, eu estava com metade da sala, que não tinha vindo na época da entrevista. Então eu tenho crianças de todos os níveis, por isso tenho que adequar as atividades para que não fiquem bobas para quem já conhece as letras, e ao mesmo tempo sejam desafiadoras para quem não conhece. É tanto que você vai ver na filmagem que fiz a atividade em pares e tentei colocar uma criança que já sabia ler com uma criança que não sabia, até mesmo para irem se ajudando.

Eu gosto muito de trabalhar com grupos, infelizmente a mobília da minha sala deste ano não ajudou muito⁵⁶, (...). Eu gostaria de ter feito grupos de quatro, com níveis diferentes, às vezes até mais. Então, como não havia espaço, eu tive de formar duplas, (...), e assim, trabalhamos as letras, porque eu tinha muitas crianças que não conheciam as letras e isso dificultava o trabalho na escrita do nome. E, ao mesmo, tempo eu não podia subestimar a inteligência daquelas que já estavam quase decifrando, decodificando palavras.

Observamos que a professora 5.3, nesse caso, utilizou uma letra de música, apenas como pretexto para ensinar o alfabeto às crianças poderia tê-lo feito baseando-se nos nomes dos alunos, já que, segundo seu depoimento, a falta desse conhecimento era o empecilho para não escrevê-los.

Paradoxalmente, em outros momentos, sentimos que algo estava brotando, quando víamos as crianças sendo estimuladas a escrever espontaneamente um texto, ou quando testemunhamos o esforço da professora para conseguir material e produzir jogos didáticos diversificados, a fim de ensejar vivências prazerosas com a língua materna.

Um ponto alto dessa experiência foi presenciar as crianças brincando de faz de conta num canto da sala. Empurraram as pesadas carteiras e criaram um campo livre para a imaginação. As meninas brincavam de mãe e filha utilizando bonecas, casinhas, panelinhas. Já os meninos incorporaram personagens que iam de fazendeiros a super-heróis; havia carros, animais e bonecos em suas vibrantes mãozinhas. Ao investigar a origem daquele rico material, ficamos sabendo que todos aqueles brinquedos foram arrecadados entre amigos e componentes familiares da professora, para garantir que,

⁵⁶ Como a turma de cinco anos da tarde utilizava a mesma sala de uma primeira série da manhã, as carteiras eram individuais, e isso atrapalhava muito a mobilidade na sala, porque, além de serem pesadas, ainda ocupam todo o espaço disponível.

pelo menos às sextas-feiras, que aquelas crianças pudessem brincar livremente naquele lugar.

Os sistemas simbólicos, que permitem representar a realidade, especialmente a linguagem oral e o jogo simbólico, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação da criança consigo mesma e com seus pares, a apropriação de significados compartilhados e já consolidados em seu grupo social, a percepção e a interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante.

Chegamos ao final deste capítulo, no qual fizemos uma síntese do que vimos nas salas de aulas das duas escolas-amostra da pesquisa, bem como das entrevistas de explicitações das professoras a respeito de alguns episódios que consideramos relevantes, cenas contraditórias ou mesmo acerca da natureza da racionalidade que utilizavam para organizar suas ações educativas.



Foto 8: Atividade de pesquisa sobre o Projeto Água realizada pelas crianças de cinco e seis anos da escola "A".

6 AONDE ESSE PERCURSO NOS FEZ CHEGAR: as práticas de linguagem vivenciadas no contexto da Educação Infantil com base nas vozes dos próprios professores.

Neste capítulo, registramos o diálogo que travamos, como autora da pesquisa, com os dados coletados e com as teorias que fundamentaram o estudo. Foi esse suporte e a busca de respostas às interrogações básicas que nos impulsionaram a realizar esta investigação⁵⁷, que deduzimos como pensam, atuam e discursam os profissionais da Educação Infantil, acerca da aquisição e do desenvolvimento da linguagem das crianças de cinco e seis anos no contexto das duas instituições pesquisadas. Ele está dividido em duas partes, para facilitar a organização dos registros - a categorização e as respectivas análises e pontuações. Na primeira etapa, situamos as entrevistas em blocos interligados de questões e, na segunda, mostramos alguns episódios das sessões de observação das situações de trabalho, que consideramos mais relevantes para ilustrar as concepções, saberes e práticas revelados nos discursos proferidos no item anterior.

Pretendemos, em termos gerais, mostrar nos seus discursos, e mediante registros (fotos ou cópia de atividades) de *flashes* de episódios pedagógicos, como os educadores arquitetam suas ações, organizam os espaços e montam atividades para mediar o acesso das crianças a práticas de linguagem no contexto da Educação Infantil.

Iniciamos essa análise convicta de que só investindo no próprio capital cultural e assumindo com autonomia a autoria da sua história, o educador se tornará verdadeiramente uma autoridade no ofício de ser professor, porque, sendo um pesquisador de sua ação pedagógica e produtor dos seus discursos e dos saberes que professa, livrar-se-á finalmente do pesado fardo de ser apenas mero transmissor dos conhecimentos produzidos por outros.

⁵⁷ Quais são os saberes que alicerçam o trabalho do professor no tocante à oralidade e à cultura letrada na educação da criança pequena? Qual a natureza desses saberes? Como são adquiridos esses saberes? De que modo as instituições educativas são estruturadas para possibilitar a convivência das crianças com os mais diversificados gêneros de expressão oral e escrita? Que dificuldades o educador enfrenta para assessorar a criança na compreensão do funcionamento da primeira língua? Qual a relação entre os saberes dos professores sobre o desenvolvimento da linguagem na infância, o planejamento do seu trabalho cotidiano e a imersão da criança na cultura letrada escolar?

Vale ressaltar que, após tantos anos transitando por diferentes contextos da educação das crianças pequenas, ainda temos a oportunidade de nos surpreender com posições singulares de educadores que, apesar de todas as intempéries que enfrentam no dia a dia, conseguem dar novas significações a sua prática e realizar, com a *boniteza* da qual nos falou um dia Paulo Freire, “práticas formadoras de cidadania” (THERRIEN, mimeog. s/d).

Ao concluirmos a entrevista com a professora 5.3 da escola B (que na ocasião amamentava seu bebê de poucas semanas), perguntamos se havia algum ponto que não havíamos contemplado e que ela achava relevante acrescentar a sua fala. Ela respondeu, então:

Não acho que você contemplou tudo. Acho que me vi sendo observada. E assim, acho que a educação é um desafio em todos os aspectos. Desde o momento em que você entra na sala, na escola pública, você realmente é desafiada. Mas é bom, é gratificante. Sinto-me recompensada. Acho que quando eu olho para uma criança daquela **e vejo que ela aprendeu, que ela está conseguindo, que ela olha e diz: “Tia o mundo é cheio de palavras”. Sabe, começou a ler e ele saiu e viu que tinha um monte de “outdoors” e diz: O mundo é cheio de palavras...”**Aí eu digo”: **É meu amor, o mundo é cheio de palavras. Acho que aquilo vai enchendo a vida da gente.** Você recebe uma criança que não pegava no lápis e no final do ano já sai escrevendo alguma coisa.

Quando eu entrei na escola pública, eu tive um aluno e esse fato é muito interessante. É que eu vim de uma realidade de escola privada por 10 anos, e a escola particular é muito diferente, é outra realidade muito diferente. Então assim: **quando eu entrei na escola pública eu tive um aluno que não escrevia nada, ele tinha uma história muito difícil. Quando ele entrou na minha escola, ele só riscava a folha. Ele literalmente riscava. Nem as bolinhas, nem assim traços da escrita rudimentar ele tinha**⁵⁸, que é a linealidade, essa coisa de escrever só bolinha, nada, nada de escrita, nem um traço que ele pudesse escrever. Ele nunca tinha estudado, ele passou por todo o processo e no final já conhecia o nome dele. O nome dele começava com a letra “A” e ele escrevia 10 letras “As” no lugar do nome e qualquer linha que tivesse na folha da tarefa ele escrevia a letra “A”.

Aí eu cheguei para a supervisora e falei: - Poxa, eu estou tão deprimida, eu estou com esse aluno que ainda está assim. Aí a supervisora falou: (...) - tu lembra das tarefas dele no início do

⁵⁸ Ferreiro (1991) nos mostrou, em suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, que, ao tentar compreender como ocorre a aquisição de conhecimento sobre a linguagem escrita pela criança, observando como esta se comporta ao interagir com um texto impresso, que, se ela convive mais com a letra de imprensa maiúscula, começa a representar, graficamente, tanto letras quanto desenhos, por traços retos. Já quando interage mais com escritos de letras cursivas, expressa-se primeiramente por traçados ondulados ou por bolinhas. No mesmo livro, a autora discorre sobre a importância de trabalhar com o nome próprio da criança no início do processo de aprendizagem da escrita, bem como sobre a hipótese que ela elabora sobre a variedade de caracteres e a quantidade mínima de letras para que o escrito sirva para ler.

ano? Aí foi quando a minha ficha caiu. Ainda não tinha caído a minha ficha. Poxa, ele já escreve o “A” que é o mais significativo do nome dele. Assim, como é que pode? Até hoje me emociono em saber que ele nem sempre foi assim, eu fico feliz. Ele não foi o melhor aluno na sala, mas ele teve êxito na sala de aula. Então eu não posso comparar como os outros se saíram. Eu tenho que comparar ele com ele mesmo, aí a partir de hoje vou tentar comparar o aluno com o aluno. O aluno no final do ano, o aluno no começo do ano. Agora eu faço o registro do aluno no começo do ano. Uma atividade formal que eu faço. Eu passo quase um mês dando aula e fazendo a observação dos alunos individualmente, o que eu observo no começo do ano. Então eu faço o registro das crianças, eu acho que é mania, eu observo tudo o que elas fazem e eu guardo esse registro de números, letras...

Eu conversava muito com a professora do jardim I e dizia: “O que foi que você trabalhou com eles? O que foi trabalhado com as crianças do jardim?”. Então assim, a partir desse trabalho que elas já tinham feito com eles. Aí pensava, com os meus alunos: “Eu irei iniciar mais ou menos com isso aqui, para mim, é de onde eu vou partir.”

Só um educador que pesquisa e realiza uma cognição situada é capaz de promover práxis pedagógica emancipatória (ação - reflexão - ação refletida) e produzir saberes sobre as próprias intervenções na ação comunicativa com seus alunos. O compromisso com a trajetória pessoal e intelectual do educando e o apoio de um supervisor reflexivo foram imprescindíveis para que o educador pudesse compreender a situação cognitiva de uma criança, entre tantas outras que devem ter marcado sua trajetória. Certamente esse episódio foi decisivo para que a professora fizesse novos investimentos em situações desafiadoras para este aprendiz, para que acrescentasse mais um “saber” a sua prática, que foi a de registrar e assessorar na evolução cognitiva da criança (no caso específico, a evolução da escrita) com relação aos conteúdos trabalhados em sala. Mesmo não utilizando os termos técnicos, percebemos que apresenta algum conhecimento sobre os estudos psicolinguísticos.

É interessante destacar que, como nos mostrou Arroyo (2007), em seu livro *Ofício de mestres: imagens e autoimagens*, precisamos de uma pedagogia que recupere a humanidade roubada de crianças e de adolescentes e que ressalte que esse processo histórico que nega o direito de ser não é natural, portanto, pode e deve ser mudado. Afinal, mesmo nas situações mais extremas de negação da infância, as crianças conseguem nos interrogar, surpreender-nos e desarticular nossas velhas respostas e concepções pedagógicas, mostrando-nos que existe um possível humano, e é isso que nos renova a crença de que o velho ofício ainda tem sentido.

É Formosinho (In. OLIVEIRA-FORMOSINHO & KISHIMOTO & PINAZZA - Orgs. -, 2007) que nos apresenta uma nova maneira de dizer o que a educação para a infância no século XXI solicita dos educadores e da nova Pedagogia. Ela exhibe-nos como resposta um modelo que denominou de “triangulação praxiológica”, uma espécie de convite ou de convocação para que crenças, valores, teorias e práticas dos educadores assumam a direção da cena educativa no contexto e possibilitem ao aluno exercer seu papel de protagonista da própria aprendizagem.

De acordo com a autora, para ser “um profissional reflexivo, é preciso fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui”. (IBIDEM).

6.1 A constituição da linguagem verbal na educação infantil na perspectiva das educadoras

Julgamos oportuno referir que, para realizar um diálogo crítico com nosso objeto de estudo, “precisamos estabelecer algumas categorias capazes de permitir a compreensão do fenômeno educativo dentro de uma abrangência maior”. (CURY, 1986). Entre as categorias interpretativas do real, elegemos - *saber docente e prática situada, linguagem e mediação*. As duas primeiras pertencem às teorias que tratam dos saberes docentes produzidos na prática profissional; as outras duas compõem o arcabouço teórico vygotskyano.

Convém assinalar que esses instrumentos nos revelaram uma gama de resultados tão vasta, que os organizamos didaticamente em quadros para facilitar a análise à luz do referencial teórico da pesquisa.

Aspecto bastante significativo apontado nas proposições recolhidas é que, em relação aos saberes apresentados, os sujeitos da pesquisa revelaram um quadro conceitual que oscila entre apreciações fundamentadas (em bases científicas ou na experiência) e concepções ingênuas ou românticas, se considerarmos o tempo de prática e a formação deles. É preciso ressaltar, ainda, que algumas categorias foram emergindo e se revelando com tanta intensidade à medida que adentramos o universo conceitual

das educadoras, que também funcionaram como bússola para a nossa redação do relatório final de análise dos dados.

No quadro 1, analisamos o conceito de criança elaborado pelas educadoras investigadas.

Quadro 1 - Conceito de criança apresentado pelas professoras

Prof. ^a 5.1	Um ser pensante , em que nós sejamos as professoras, as pessoas que convivem devem estar atentos ao desenvolvimento para oferecer as suas expectativas, as suas, como é que se diz, às suas inquietações, as perguntas do mundo que ela quer saber.
Prof. ^a 5.2	Um ser atuante, com capacidades . Que aprende na interação com o ambiente e com as pessoas.
Prof. ^a 5.3	Acho que definição de criança é um barato. O que é criança? O que é aluno? Criança... O que é criança? Acho criança é doce, criança é ternura, criança é gostoso, criança é brincar , criança é se divertir, criança é... Acho que a gente nunca deveria deixar de ser criança. Eu digo, acho isso muito infantil, que bom, também sou criança. Criança é exatamente o tentar sempre, sempre estar descobrindo, não ter medo de errar, não ter medo de dizer “eu vou fazer”, e mesmo que não dê certo eu faço de novo. Acho que criança é isso, é sempre estar em descoberta, em processo de aprendizagem, é sempre estar se descobrindo, por aí.
Prof. ^a 6.1	O que é uma criança? O que é ser criança? Nossa, que pergunta! A minha concepção de criança... É um ser que está em formação , que você tem que dar oportunidade de ela... É um ser aberto a novos aprendizados.
Prof. ^a 6.2	Criança é um ser em desenvolvimento, um ser capaz de aprender, de se comunicar, que influencia as pessoas e que é influenciada pelas pessoas e pelo meio. É muito competente, muito criativa , diferente do adulto somente na forma de pensar, na forma de organizar seu raciocínio, mas tão pessoa quanto os adultos.
Prof. ^a 6.3	Eu diria que criança é movimento . Eu conceituo dessa forma, porque a partir desse movimento nós podemos trabalhar todo lado amplo, esse lado mais específico (o amplo e o fino). Então o movimento é a maior característica da criança.

Fonte: Elaboração própria, com apropriação dos discursos das entrevistas.

As definições apresentadas pelas professoras, em grande parte, parecem reconhecer na criança um ser ativo, construtivo, inventivo, competente, enfim, processual, que depende da interação com o meio e com os outros e da mediação dos adultos para desenvolver-se e aprender; são apreciações que nos parecem revelar que conhecem e respeitam o desenvolvimento psicológico do seu educando.

O reconhecimento de que a criança é movimento (Prof.^a 6.3) nos sugere que ela tem consciência de que a criança pequena encontra dificuldades em controlar

voluntariamente suas ações motoras e que, segundo Wallon (apud GALVÃO,1998), adquire progressivamente essa capacidade, à medida que vai consolidando as *disciplinas mentais*⁵⁹, porém, nas sessões de observação do contexto da sala de aula dessa professora, já havíamos registrado o fato de que, na quase totalidade do tempo escolar, seus alunos eram solicitados a se manter sentados, prestando atenção às explicações e respondendo quando solicitados. Convém ressaltar que, em situação de trabalho, muitas vezes, demonstra-se falta de sintonia entre o discurso e a prática.

É importante acentuar que apenas uma das professoras fez referência ao brincar, ao tentar definir o que é ser criança. Esse índice de prevalência pode decorrer do fato de a entrevista ter a linguagem como foco; no entanto, torna-se preocupante se considerarmos o fato de o brincar ser classificado como a “atividade principal” na infância pré-escolar (LEÓNTIEV,1998 e 2004; VYGOTSKY, 1991 e 2001; KISHIMOTO, 2003 e 2007, entre outros).

As observações em sala de aula nos possibilitaram constatar que, mesmo em se tratando de instituições de Educação Infantil, existe, nas escolas A e B, uma espécie de tratado implícito, quanto ao cumprimento sistemático de uma rotina pedagógica previamente determinada. Esse fato pode sugerir uma preocupação em planejar atividades que concorram para cumprir a dupla função de educar e de cuidar das crianças, previstas para esse nível de ensino. Também pode indicar que a primeira etapa da Educação Básica se organiza seguindo a mesma lógica das demais, a saber: buscando, mediante de uma organização curricular humanista, fundada nos ideais iluministas do utilitarismo e da racionalidade técnica, formar um indivíduo supostamente racional e autônomo, competente cientificamente, capaz de tornar-se um cidadão da moderna democracia representativa (SILVA, 2001).

Verificamos que, apesar de o lúdico estar cada vez mais didatizado no contexto da Educação Infantil, coerente com a ideia da produção de resultados, as indomáveis crianças sempre encontravam uma maneira de brincar sem amarras.

Felizmente a equipe que assessora os trabalhos das educadoras da escola A junto com a equipe de professores garantiram, dentro da pauta das atividades, um espaço

⁵⁹ Cf. GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Editora Vozes. Petrópolis, 1998. Expressão cunhada por Henri Wallon para designar a capacidade de controle do sujeito sobre suas ações motoras. Essa capacidade está ligada ao amadurecimento dos centros de inibição e discriminação situados no córtex cerebral, que se dá por volta dos seis ou sete anos.

diário onde os pequenos pudessem dizer dos seus medos, desejos, descobertas, rituais familiares, perdas, enfim, narrar-se.

Na instituição B, onde a equipe de professores planejava de forma aligeirada com um suporte pedagógico um tanto fragmentado e contingente, não notamos nenhuma preocupação ou consenso do grupo no sentido de contemplar no roteiro de atividades um período de tempo para dar azo a expressão oral das crianças. Por isso tal ação tornou-se personalizada, isto é, quando e se a professora considerasse importante ouvir a perspectiva da criança sobre algum assunto, abria um espaço na sua agenda escolar para fazê-lo. Presenciamos alguns dessas conversas.

Para Giroux (apud SILVA, 2001) tanto os cursos de formação de professores quanto a escola básica precisam asseverar um lugar para “a voz” do aluno. Só assim, segundo ele, poderemos vislumbrar uma educação libertadora. De acordo com o autor, é preciso que os intelectuais transformadores desenvolvam um discurso que una a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade.

Nos registros do nosso diário de campo, citados anteriormente, pudemos demonstrar que, nas duas escolas, quando tiveram oportunidade de falar, as crianças não se limitaram a emitir opiniões sobre temas de estudo, mas disseram muito de si, das suas vidas familiares e comunitárias, dos seus brinquedos e modos de se divertir, enfim, permitiram aos educadores e colegas conhecerem um pouco da cultura dos seus. Desconfiamos de que iniciativas como essas culminarão com a abertura das portas da escola neste milênio, para uma educação baseada numa racionalidade alternativa, esperamos que fundada nos princípios da dialogicidade.

LINGUAGEM

Os psicólogos que fundamentam nossa pesquisa são unânimes ao assinalar que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem foram passos determinantes na passagem do conhecimento sensorial para o saber racional, e é o instrumento mais importante para a constituição da consciência humana. Diferentemente do que defendem as teorias psicológicas tradicionais, é nas formas de existência histórico-cultural dos homens, e não nos fatores biológicos (cérebro), que devemos procurar a origem das formas

complexas, especificamente humanas, de comportamento consciente. Portanto, é na linguagem e no trabalho que se edifica a atividade consciente do indivíduo.

Procuramos, então, evidenciar na investigação o modo como as educadoras compreendem ou acreditam que a criança aprende a falar e a desenvolver a capacidade de ler e de escrever.

Quadro 2 – Concepções acerca da oralidade, leitura e escrita das crianças

Prof. ^a 5.1	<p>I - A criança aprende a falar no meio familiar quando já começa a balbuciar os seus desejos também na família. É tanto que, quando tem um irmãozinho que já fala, isso aí já tem um sentido maior.</p> <p>II - É um processo que começa já desde a família, a gente não deve achar que é só na escola. Eu acho que, quando os pais são esclarecidos, na medida em que nas conversas, estimulam... Acho que hoje o mundo oferece muitas coisas para as crianças, desde os rótulos dos alimentos dentro de casa que eles já começam a fazer a leitura global. E na escola, no ambiente escolar, só vai aprimorar esses conhecimentos que já têm sistematizado de modo mais convencional. Na verdade a criança (da escola A) já pratica a escrita desde quando ela é inserida (na escola A) aos três anos. Então a criança, desde cedo, já começa, como é que se diz assim, as representações dos desenhos e logo depois a escrita do seu nome (ela tem o modelo da ficha), ela vai escrever do seu jeito e o professor explora muito o aspecto topológico das letras, para que ela perceba a posição e assim vai acontecendo. E depois, como você perguntou, no infantil V elas já estão percebendo, já estão formando palavrinhas e aí é mais sistematizada a hora da leitura em que a gente, como é que se diz, a gente expõe a atividade de consciência fonológica. Pronto, o alfabeto, a prática da leitura do nome dos coleginhas, aí ele tem oportunidade de perceber as várias letras e à medida que, nos projetos também, nos textos, quando a gente trabalha as palavras do texto é assim que ela vai construindo. Não trabalhamos isoladamente com o alfabeto.</p>
Prof. ^a 5.2	<p>I - Ela aprende a falar com os estímulos que ela recebe em casa e a partir também do poder que ela tem, da maturação que ela tem mesmo, que eu acredito assim, porque eu tenho um afilhado de oito anos que nunca aprendeu a falar porque nunca pôde escutar. E aí quando a mãe vai repetindo para a criança: “Neném quer dá-dá” a criança vai desenvolvendo a linguagem.</p> <p>II - Aprende a ler e a escrever com a diversidade de material que são oferecidos às crianças, sem o professor estar dizendo que é errado, mas sim as fazendo refletir sobre aquilo que ela escreveu (hipóteses). A leitura e a escrita também estão presentes em diversos momentos de atividades, tem o momento da própria área do conhecimento da linguagem, onde as crianças vão construindo as hipóteses do acesso da leitura e da escrita.</p>
Prof. ^a 5.3	<p>I - Acho que ela aprende a falar quando tem estímulos, se ela estiver sendo estimulada, ela escuta, ela observa, ela interage. Desse processo todinho acho que ela vai adquirindo a fala. Acho que é por aí.</p> <p>II - A ler e a escrever. Bem, eu acho que é exatamente partindo desse princípio, você está em contato com as letras. Às vezes os pais chegam pra mim angustiados dizendo: - Tia, o menino não aprende. E eu respondo: – Olha, se ele está num ambiente letrado, se ele está vindo para a escola, se ele tem contato com a leitura e a escrita, é inevitável, ele vai aprender a ler. Então deixa de angústia, que a criança aprende. É natural. Acho que é tão natural quanto aprender a falar. É inevitável, em um ambiente letrado, de qualquer maneira ele vai aprender a ler. Eu encaro dessa forma. E tiro por mim,</p>

	<p>enquanto mãe: - quando meu filho estava na alfabetização, engraçado parece ironia do destino, né? Meu filho estava na alfabetização, a supervisora da escola dele chegou pra mim e falou: “(...) você é educadora, é preciso ter cuidado com a letra do seu filho, porque, se ele chegar ao final do ano, como está, certamente você vai se incomodar.” “Então eu falei assim”: - Espera aí, de forma alguma, meu filho está lendo, meu filho está satisfeito, meu filho adora um livro, já me pediu a coleção do Monteiro Lobato, meu filho se interessa por gibis, porque ele não tem uma letra convencional, parece ironia, porque eu sofri tanto com isso quando era pequena, que relaxei com o (...), sabe. Então eu quero que ele sinta prazer pela leitura e eu acho que consegui. Ele compra livros, uma criança de hoje em dia, menino de 13 -14 anos que emprega metade da mesada em compra de livros, ele gosta de ler tudo. Estou satisfetíssima com o trabalho que eu fiz. Porque ele já recebe pouquíssimo. É tanto que as vezes ele barganha comigo: - mãe, eu posso pagar de 3 vezes no teu cartão? Tem desconto, fica melhor para mim. Acho que é interessante esse tipo de coisa. Aí eu dou o livro e digo: – não meu filho, eu não desconto não, relevo. Acho que eu cumpri a minha missão. Por mim, pouco importa se ele tinha a letra convencional. É indiferente engolir uma letra, uma palavra.</p>
<p>Prof.^a 6.1</p>	<p>I - Pelas experiências que ela vive, que ela recebe no contexto em que ela vive. Respondendo-te a questão anterior, ser criança, acho que é um momento, um estágio da vida em que é mais fácil aprender as coisas, está mais aberto, então por isso que os adultos têm que oferecer uma multiplicidade de coisas que leve à formação dessa criança, oferecer milhões de coisas, por exemplo; na escola levar essa criança a ter acesso às artes, à cultura, à linguagem, à matemática e a novas experiências.</p> <p>II - Lendo e escrevendo. A criança aprende fazendo. Como dizem muitos autores, a criança só aprende fazendo. Então assim, se você só apresenta livros para a criança e não deixa essa criança manusear, ler as imagens e, se você não a estimula a escrever ela não aprende. Por exemplo, meu sobrinho tem 4 anos e eu o estimulo, eu digo: leia essa história. Conte-me o que está acontecendo nessa figura. Aí ele começa: “O boi está comendo...” Conte-me mais e aí eu vou estimulando, estimulando e, quando termina, ele conta uma estória e eu digo: “Você está vendo como você sabe ler?” “Mas a minha mãe diz que eu não sei.” Não, a sua mãe se enganou você sabe sim. Então eu vou estimulando e eu estou conseguindo porque ele passou um ano aqui (na escola A), então foi um ano de experiências que ele teve aqui, maravilhosa. Mas aí ele foi para uma escola tradicional, então o que eu estou percebendo é que lá ele não é tão estimulado e ele está com essa história de que ele não sabe ler. Sabe, sabe ler sim. Vamos brincar de escrever, porque eu sempre brinco de escrever. Escreve aqui seu nome (mas eu só sei escrever minúscula). Sabe coisa que a gente não trabalhava isso aqui. Pois escreva aí do jeito que você sabe. Nas pequenas coisas que ele já construiu como ele está em outra escola com essa concepção diferente, ele está confundindo. Mas aí o que eu faço: eu respeito isso, eu não vou dizer para ele que ele está errado não (ah, escreva do jeito que você sabe). Eu vou estimulando.</p>
<p>Prof.^a 6.2</p>	<p>I - Ela aprende a falar convivendo com pessoas falantes, convivendo com pessoas que falem com ela, que estimulem sua fala, que criem oportunidades para ela falar também.</p> <p>II – Aprende-se a ler e a escrever também convivendo com pessoas que leem e escrevem. Convivendo com livros, convivendo com portadores de textos.</p> <p>Eu estava conversando, outro dia, com meus alunos na Universidade sobre esta questão, como introduzir a língua escrita na Educação Infantil, para que a criança possa também aprender a ler e a escrever. É necessário que o professor leia para ela, é necessário que o professor crie oportunidade para que ela manuseie livros, para que ela leia mesmo sem estar lendo convencionalmente, que ela escreva mesmo sem estar escrevendo convencionalmente, mas que sejam leituras e escritas significativas para a criança. Não é escrever pelas razões do professor, mas escrever pelas razões da criança, por exemplo, é muito comum na sala as crianças chegarem com bilhetes para os colegas, mesmo aquelas crianças que ainda não escreviam convencionalmente; mas traziam de casa bilhetes escritos para os colegas. Ou então quando voltávamos do parque tinha escrito na lousa: <i>fulaninho é muito chato</i>, utilizando-se da linguagem para comunicar</p>

	aquilo que sente.
Prof. ^a 6.3	<p>I - A criança aprende a falar a partir do momento em que ela chora; quando sai lá do esconderijo dela, junto da mãe. Então eu considero o choro a primeira fala da criança. Daí, ela tendo em casa um bom estímulo da família, ela já começa a falar. Até os movimentos de mímica eu considero a própria expressão da fala. Daí por que eu considero o movimento uma característica fundamental. Aí, quando ela chega à escola, começa a desenvolver todo esse lado verbal através do olhar e da própria imitação.</p> <p>II- Geralmente você observa que a criança tem mais facilidade para escrever. Muitas vezes ela tem uma habilidade muito grande para a escrita. A leitura vem logo depois. Para a habilidade da leitura, é preciso que ela tenha um estímulo e um acompanhamento muito específico. Porque ela lê espontaneamente, ela cria momentos de leitura, mas não se pode considerar leitura dessa forma. Primeiro se vê a escrita para depois a criança ingressar na leitura significativa. Para isso é preciso o estímulo maior e a proposta de escola, que é desenvolver o cognitivo da criança através de uma amostragem maior: na biblioteca, na questão da interpretação e do desenvolvimento cognitivo que, na verdade, é por aí que a criança consegue ler significativamente.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Nos depoimentos dos sujeitos no tocante a como compreendem que a criança se apropria das linguagens oral e escrita, observamos que a visão preponderante a respeito da oralidade é que ela é uma aprendizagem tipicamente familiar, ocorrente com base nos estímulos, na imitação e na interação com seus cuidadores, com o que concordamos em princípio, e até discorreremos sobre esse fato em capítulo anterior. Convém sublinhar que sentimos a ausência de referências a respeito do ensino do oral na escola (expressão e compreensão). De acordo com o professor e pesquisador da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação de Genebra, Bernard Schneuwly, em seu livro *Gêneros orais e escritos na escola*, “temos poucas análises sobre o oral para um dos principais atores do sistema escolar”. (2004:132). O ensino do oral na escola precisa ser visto com maior cuidado, afinal os gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997), a exemplo das funções psicológicas (VYGOTSKY, 2001), também evoluem com o ingresso da criança nas instituições de ensino.

Martins (In. ARCE & MARTINS, - Orgs. - 2007) apresenta uma pesquisa feita em seu programa de doutorado sobre os gêneros de discurso no universo cognitivo infantil, buscando demonstrar que as inferências pedagógicas nessa linguagem aparentemente espontânea que as crianças elaboraram (gênero do discurso primário) concorrem, sobremaneira, a fim de que evoluam para os gêneros secundários, inclusive oferecendo elementos para a reflexão a respeito da apropriação da linguagem escrita.

Mais uma vez, acentuamos a importância do adulto bem instrumentalizado, no caso, o educador, para planejar, de forma intencional, o ato educativo com as crianças pequenas. Entendemos que, com o advento do sistema de representação simbólica, a competência comunicativa da criança pode ser por demais impulsionada pelas atividades propostas nos espaços escolares, inclusive facilitando a aquisição da leitura e da escrita em momentos posteriores, como ressaltou Kishimoto⁶⁰; isso se compreendermos que, quanto mais a Educação Infantil organizar seu currículo tendo como foco principal as linguagens simbólicas, mais o pequeno aprendiz se preparará para realizar operações, função necessária, segundo os autores citados, para executar atividades de ler, escrever e realizar operações lógico-matemáticas. Vygotsky defendeu a posição de que essa atividade desempenha papel relevante na evolução dos processos mentais, no entanto o educador infantil precisa estar atento para mediar essas ações, propiciando situações-problema e desafios que contemplem tanto os conhecimentos prévios deles com relação à atividade proposta como seu desenvolvimento orgânico e cognitivo.

Como vimos anteriormente, Vygotsky atribuiu importância singular à escola, ao destacar a ideia de que, mesmo sendo uma característica tipicamente humana, a aprendizagem só ocorre se for impulsionada pela mediação cultural. Em se tratando da fala, por exemplo, mesmo que a criança disponha das condições orgânicas (possuir aparelho fonador), ela só se desenvolverá se estiver inserida num ambiente de falantes. Precisamos observar, no entanto, que a criança procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, elaborando as próprias hipóteses e uma gramática por demais peculiar (FERREIRO & TEBEROSKY, 1991).

Constatamos, em algumas falas sobre as capacidades cognitivas das crianças a respeito da linguagem, referências às aptidões, como “o estado de maturidade ou de prontidão da criança” (Prof.^a 5.2 A e Prof.^a 6.3 B), ou a necessidade de pré-requisitos - primeiro aprende a escrever, que é mais fácil, e depois a ler, como falou a Prof.^a 6.3. Na tradição pedagógica anglo-saxã, a leitura precede regularmente a escrita, porém, nos países latino-americanos, os processos de leitura e escrita são trabalhados simultaneamente, daí o termo *lectoescrita*. Para Ferreiro (In. FERREIRO & TEBEROSKY, 1991), essa discussão evidencia que existe a compreensão de que a

⁶⁰ Na palestra “Ludicidade, Arte e Cultura na Educação de Zero a Seis Anos”, proferida no XV Congresso Brasileiro de Educação Infantil, realizado no Centro de Convenções de Fortaleza-CE, em julho de 2005.

aprendizagem da leitura e da escrita se dá pela aquisição de duas técnicas diferentes, mesmo que complementares (um código de transcrição do oral em escrita), no entanto seria completamente descabido se entendermos que a aquisição da linguagem se constitui na compreensão da estrutura de um sistema de escrita, que pressupõe tanto atividades de interação (escrita/objeto de conhecimento e criança/sujeito cognoscente)⁶¹ quanto de interpretação e produção. Ainda de acordo com a autora, “ler não é decifrar e escrever não é copiar modelos”, como muitos ainda acreditam. Citando uma afirmação de Vygotsky, a pesquisadora acentua:

Em resumo, a leitura e a escrita se ensinam como algo estranho à criança e de forma mecânica, em lugar de pensar que se constitui num objeto de interesse, do qual se aproxima de forma inteligente. Como disse Vygotsky (1978) “às crianças se ensina a traçar letras e fazer palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. A mecânica de ler o que está escrito está tão enfatizada que afoga a linguagem escrita como tal”. E logo acrescenta o autor: “É necessário levar a criança a uma compreensão interna da escrita e conseguir que esta se organize mais como um desenvolvimento do que como uma aprendizagem”. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1991:278).

Quando Vygotsky pesquisou sobre peculiaridades do desenvolvimento e da aprendizagem escolar, entre elas o nível de maturidade das funções psíquicas no início desta aprendizagem, ressaltou que todas as investigações mostraram uniformemente que, até o início da aprendizagem escolar, as crianças que haviam estudado com muito sucesso não demonstravam o menor indício de maturidade naquelas premissas psicológicas que, como defendiam as abordagens tradicionais, seriam pré-requisitos para aprendizagem de determinado conteúdo.

A concepção preponderante nos discursos dos sujeitos investigados, porém, acerca da aprendizagem e do desenvolvimento da linguagem na infância, é de que a criança se apropria dela convivendo com outros falantes, formulando e testando hipóteses, à medida que opera com os mais diversos portadores de textos, tanto orais quanto escritos, e vai compreendendo como esse sistema funciona. Algumas professoras disseram literalmente que se aprende vivenciando práticas de linguagem, portanto fica explícita a importância tanto do ambiente letrado ou alfabetizador quanto da intervenção do educador na participação das crianças nessas práticas sociais. A criança, além de

⁶¹ É importante ressaltar que a autora concedeu grande contribuição no entendimento de que a obtenção de conhecimento é, em grande parte, resultado da própria atividade do sujeito, utilizando como marco de referência teórica a psicogenética piagetiana.

necessitar de informação, solicita a intervenção de quem possui a informação. E Ferreiro (In. FERREIRO & TEBEROSKY, 1991) prossegue “tenho dito com frequência algo de que estou plenamente convicta: a simples presença do objeto não garante conhecimento, mas a ausência do objeto garante o desconhecimento”.

Essas afirmações nos mostram que, se educadores tencionam que seus alunos elaborem conhecimento sobre a língua, precisam garantir que ela esteja presente e faça sentido para o educando dentro do ambiente escolar, como existe na sociedade da qual faz parte desde o nascimento. Para a psicolinguista argentina, “a escrita é importante na escola, pelo fato de que é importante fora da escola, não o contrário”. (IBIDEM, p.33).

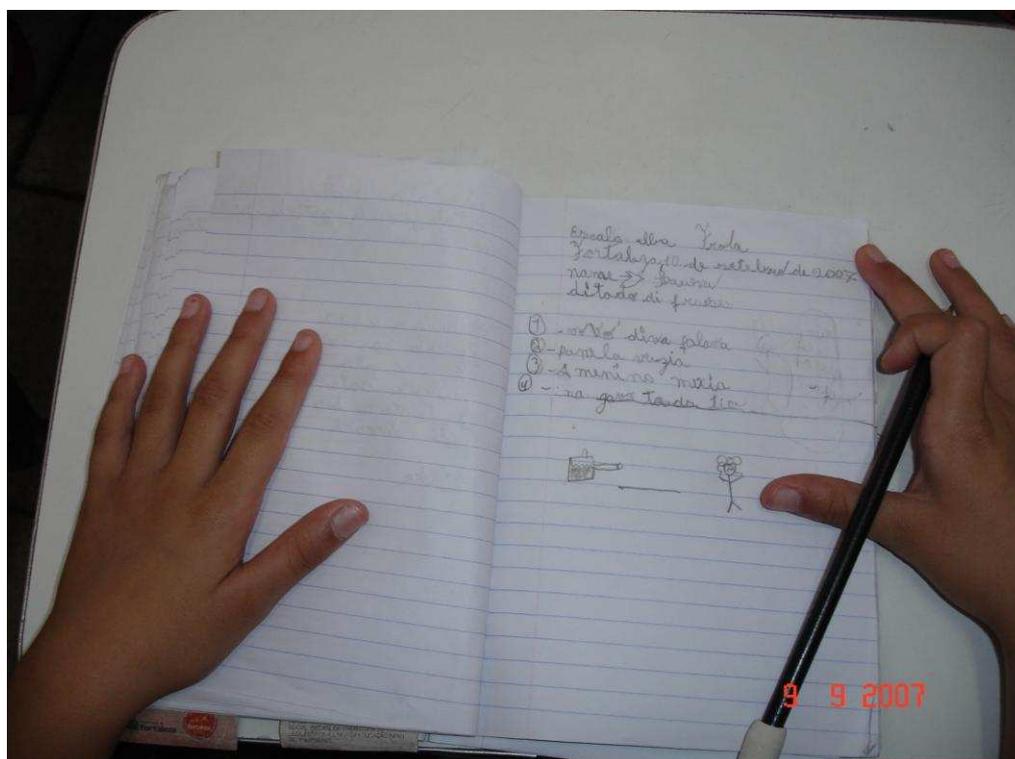


Foto 9: Atividade de linguagem escrita realizada na turma de seis anos da escola “B”.

Oralidade e Escrita

Ao investigar as diferenças entre os níveis da fala e da escrita, Vygotsky concluiu que a imensa defasagem entre ambas não decorre das questões de vocabulário (pobre ou rico), já que ele é o mesmo tanto para operar com a linguagem escrita como para trabalhar com a linguagem falada, assim como a sintaxe e as formas gramaticais, que também coincidem na idade escolar, e a criança já as domina. Garante, também, que

a escrita, nos traços essenciais do seu desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala; que as semelhanças entre esses processos são mais de aparência do que de essência. A escrita não é uma tradução da linguagem falada para signos escritos, mas sim uma função específica da linguagem, e difere da fala na mesma medida em que a linguagem interior diverge da exterior, tanto pela estrutura como pelo modo de funcionamento. A linguagem escrita requer para o seu transcurso, pelo menos, um desenvolvimento de elevado grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, “entonacional”, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material (VYGOTSKY, 2001).

Por essa razão é que a linguagem escrita não pode repetir as mesmas etapas de evolução da linguagem falada, como também não há de corresponder ao seu nível de desenvolvimento. É no fato de a linguagem escrita ser apenas pensada, e não pronunciada (lado abstrato da escrita), que se encontra o grande entrave para a sua apropriação pela criança. Outra agravante é que é uma linguagem sem interlocutor, produzida em uma situação completamente diferente do ordinário (atípica), pois o destinatário da mensagem está totalmente ausente ou não está em contato com aquele que escreve. “É uma linguagem-monólogo, uma conversa com uma folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado”. (IBIDEM). A escrita pressupõe dupla abstração - tanto do aspecto sonoro da palavra quanto do interlocutor. “Esta linguagem sem um som real exige uma simbolização dos símbolos sonoros” (IBIDEM), isto é, uma simbolização de segunda ordem não pode ser fácil para quem está ainda buscando a capacidade de significar. Assim, “a linguagem escrita introduz a criança no plano abstrato mais elevado da linguagem, reconstruindo o sistema da linguagem, constituído anteriormente pela função oral”. (IBIDEM).

A última revelação da pesquisa é que, no momento em que a criança começa a estudar a escrita na escola, ela ainda não tem clareza dos motivos ou da utilidade dessa função da linguagem para a vida dela naquele momento. Enquanto isso, a mobilização para falar acompanha a criança desde o período em que passou a ter consciência de que podia se comunicar verbalmente e sentiu a necessidade ou o prazer em fazê-lo. Não é preciso criar motivação para a fala, pois ela acompanha a criança durante a maior parte da infância. É importante observar também que a relação da criança com a escrita deve ser voluntária ou arbitrária, porque a forma sonora da palavra que na fala é pronunciada

automaticamente, sem decomposição em sons particulares, é o contrário escrita, pois a criança precisa ter consciência da estrutura sonora da palavra, para desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos.

Vimos anteriormente que toda aprendizagem escolar, tomada no seu aspecto psicológico, gravita sempre em redor do eixo das novas formações básicas da idade escolar: a tomada de consciência e a apreensão. Para Vygotsky (IBDEM), o desenvolvimento da base psicológica da aprendizagem das disciplinas principais não antecede o seu início, mas se realiza em indissolúvel vínculo interior com ele, no curso do seu desenvolvimento ascensional. Segundo suas ideias, o grande diferencial da escola é que, ao observamos o curso da aprendizagem e do desenvolvimento da criança em idade escolar, podemos observar com facilidade que efetivamente toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar no momento, ou seja, “na escola a criança sempre desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma . Isso sempre se refere a um sadio ensino escolar”. (IBIDEM, p.336).

Importa referir que, mesmo ausente da totalidade das falas das professoras, o trabalho com o oral na escola, paradoxalmente se, apresentou uma constante nas sessões de seu registro, em situações de trabalho, especialmente na escola A. Para esclarecer essa contradição, utilizamos as entrevistas de explicitação individual. Ao indagar às professoras 6.1 e 6.2 sobre qual é a relação entre a roda de conversa e a hora da história, atividades que fazem parte da rotina diária da sua sala de aula e o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, obtivemos a seguinte explicação:

Prof. ^a 6.1- A	<p>Bom, a roda de conversa como eu te falei é o momento da gente como as crianças estão chegando (...). É o momento em que você percebe o que elas querem falar da rotina delas em casa e das novidades. É o momento de apresentar a agenda e trocar figurinhas (...). A roda de história é o momento da criança ter acesso ao letramento, às histórias, dela recontar para gente ver se ela está compreendendo. A intenção mesmo é trabalhar a compreensão, a própria oralidade. É um momento muito rico a hora da história. Tudo está interligado, tudo tem uma intenção que é fazer com que a criança aprenda, se desenvolva. Então, se ela tem um momento, se ela tem vários espaços onde ela expressa essa oralidade, o que é que nós estamos fazendo? Qual a intenção?</p> <p>– Fazer com que essa criança avance. Outro exemplo que eu uso nesse momento importante dessa roda de conversa: uma criança que tinha problema de dicção, o J.V. você deve lembrar. Assim, o J.V. como ele evoluiu durante esse momento! Porque devido o problema de dicção dele, nós percebemos que estava se retraindo, sem querer falar porque ele sacou que falava diferente das outras crianças e as outras crianças também estavam começando a zoar com ele, (mas ele não fala direito não professora). Aí foi o momento da gente sentar e dizer: - não pessoal, para tudo. O J.V. ainda não está falando direitinho, mas ele já está no médico, isso não é defeito do J.V. Então foi o momento de conscientizar a turma do diferente, de trabalhar o</p>
---------------------------	---

	<p>diferente na sala, porque querendo ou não o J. V. sacou que ele era diferente das outras crianças, (...). Aí sim foi o momento da gente trabalhar a diversidade na sala de aula. Então no momento em que é dada a oportunidade da criança falar, o que eu estava fazendo era estimulando essa oralidade dele. Eu estimulava o J.V. a falar e a contar histórias e eu ia dizendo: conte mais, o que foi que aconteceu? Como é que faz a atividade? E na roda da conversa eu estimulava o J. V. e trabalhava a autoestima dele, porque como ele sacou que ele tinha dificuldades ele se retraía (professora, eu não sei não). Aí o que eu fazia: leve o livro para casa. Mas ele tinha dificuldade em casa, não havia ao certo quem o apoiasse nas tarefas.</p> <p>Na nossa ciranda de história, um dia é leitura contada pela professora e a gente usava o sorteio para ser democrático, uma leitura contada pela criança e uma leitura criada por ela de cabeça entre aspas. E aí um dia o J.V. levou um livro para casa (leve para casa, estude lá com o seu pai e amanhã você conta para nós). Aí ele chegou e disse assim: - Professora, professora, logo na roda de conversa, - posso contar a história agora, porque as letrinhas estão todas aqui.</p> <p>Então assim, é o momento da gente estar sempre procurando estratégias de ajudar essa criança a melhorar a autoestima para ela se sentir mais forte e estimulá-la a falar em grupo, sem ter vergonha. Na hora em que ele falou: - Professora, professora, posso contar agora que as letrinhas estão todas aqui, ele decorou tudo, e isso é maravilhoso! Porque ele estudou, ele teve preocupação de estudar em casa, pediu ao pai dele para contar para ele, para que pudesse contar para seus colegas, e quando ele chegou lá e contou para todos, foi uma experiência fantástica para essa criança e para a turma. Para nós professoras, então... Eu fiquei apaixonada mais ainda por ele a partir disso, de ver que ele estava se esforçando.</p>
<p>Prof.^a 6.2 - B</p>	<p>A aula se inicia com uma roda de conversa... Essa é uma rotina que já estava estabelecida na escola A. Então você tinha roda de conversa em todas as salas. Ela tem um papel importante porque era o momento que todo mundo podia falar. Especialmente segunda-feira eles falavam do que tinham feito no final de semana, para onde tinham ido. Na sexta-feira, que era o dia de levar o brinquedo, eles diziam o brinquedo que tinham trazido, com quem iam brincar. Então assim é o momento também de exercitar a linguagem oral. O momento também de exercitar a capacidade de ouvir. Não necessariamente tinha que ser a primeira parte da aula, mas assim para mim foi muito difícil esse ano que eu passei na (escola A), eu gostaria de ter ficado o segundo ano. Como foi o meu primeiro ano de experiência, eu não me sentia muito autônoma para sugerir, para fazer modificações. (...). Às vezes a gente pensava em sugerir ... porque a gente “estuda a rotina”, as críticas que a gente faz a rigidez da rotina, porque todo dia a gente tem que fazer, porque todo dia a gente tem que começar daquele ponto, por exemplo? Às vezes dava vontade de começar do final, ou começar de onde as crianças queriam começar. Mas eu nunca tive coragem de fazer isso porque era entrar em atrito (...). E porque eu fui muito na postura de que eu tenho que aprender com ela, porque ela é mais experiente. Então assim uma coisa que ela falou no início do ano é que ela tinha a prática e eu tinha a teoria. Então eu passei praticamente um a dois meses só observando, só observando. Então foi difícil eu me apropriar da ideia de que a sala também era minha, isso se fez mais presente no segundo semestre. Então a sala era a sala da (...), a turma da (...).</p> <p>Mas a roda de conversa cumpre uma função, uma função que é legal, mas não necessariamente ela tinha que ser o primeiro elemento da rotina.</p> <p>Na roda de conversa no início da aula a fala, é uma fala que é mais espontânea, não é. Então ele está usando a fala para se expressar espontaneamente. Isso ajuda muito no desenvolvimento da oralidade.</p> <p>Na roda de história ele tanto pode contar a história como pode lê-la, ou ouvir alguém lendo. Isso vai ajudar tanto na oralidade dele, como vai ampliar o vocabulário. Ou seja, vai aprender a ler e escrever.</p>

Fonte: Elaboração própria, com apropriação dos discursos das entrevistas.

Ao lermos as colocações das professoras, vemos claramente que em suas práticas está presente o trabalho com a linguagem oral e que elas têm consciência da importância dele para a formação da competência comunicativa das crianças. Inclusive se faz presente na rotina diária da sala, no início na forma de “roda de conversa” e após o intervalo na “hora da história”, como pudemos constatar nos registros do diário de campo no capítulo cinco.

Pelas propostas pedagógicas das duas escolas-amostra, notamos que ambas se propõem a privilegiar a temática da linguagem verbal, dentro de uma perspectiva interacionista, obviamente cada uma de acordo com sua realidade.

A proposta da Escola A é trabalhar a linguagem concomitantemente nas dimensões da oralidade, da escrita e da leitura. Vejamos um fragmento do documento:

ÁREAS DE CONHECIMENTO

Linguagem Oral e Escrita

Objetivos do Ensino-Aprendizagem

Em relação a essa área de conhecimento, (escola A) oferece oportunidades para que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- ◆ Comunicar-se pela linguagem oral, utilizando-a para descrever objetos e situações presentes e ausentes, para relatar fatos, situações e experiências, para expressar sentimentos, ideias e impressões e para defender argumentos;
- ◆ participar de diversas situações de intercâmbio social nas quais possam contar suas vivências, ouvir as dos outros, elaborar e responder perguntas;
- ◆ escutar, interpretar e apreciar textos lidos pelas professoras ou por outros leitores;
- ◆ recontar e produzir textos individuais e coletivos, ditados à professora para diversos fins;
- ◆ fazer a distinção entre diversos gêneros e estilos literários;
- ◆ estabelecer diferenças entre desenho e escrita, entre letras e outros sinais gráficos;
- ◆ compreender que a escrita segue as direções: da esquerda para a direita, de cima para baixo;
- ◆ desenvolver o prazer de ler;
- ◆ ler de forma não convencional e escrever espontaneamente palavras significativas (o próprio nome, palavras relacionadas com os projetos, etc.);
- ◆ escrever textos, tendo a professora ou outro escritor experiente como escriba;
- ◆ escrever textos, ainda que de forma não convencional;
- ◆ analisar a constituição de palavras quanto ao número de sílabas, número de letras, letra inicial, letra final e sequência convencional de letras;

- ◆ compreender e utilizar espaçamento entre palavras e orações;
 - ◆ identificar e representar graficamente as letras separadamente e em palavras, analisando os aspectos gráficos e topológicos de suas diversas formas;
 - ◆ ler, considerando as relações entre grafemas e fonemas e atribuindo significado ao texto lido;
 - ◆ ler fluentemente, atribuindo significado ao texto;
 - ◆ escrever textos de forma convencional, considerando não somente a ortografia, mas a comunicabilidade, a sequência dos acontecimentos e outros aspectos convencionais da língua, como letra maiúscula e minúscula, pontuação, uso de parágrafos e outros;
 - ◆ revisar com orientação da professora o próprio texto; e
- embora as atividades desenvolvidas nos quatro grupos se relacionem com os objetivos citados, alguns desses objetivos são trabalhados de forma mais sistemática e intensa nos Grupos III e VI (**5 e 6 anos respectivamente**). **Grifos nossos** (2006:34)

Na Proposta Curricular da Educação Infantil da Escola B, os objetivos da linguagem estão diluídos dentro de um texto. Destacamos o seguinte recorte:

(...) Esta Proposta pretende dar qualidade à educação pré-escolar, tendo como objetivo contribuir para “a ampliação do grau de compreensão do homem sobre sua realidade” (KRAMER, 1989). Uma Pré-Escola com função pedagógica leva em conta os conhecimentos trazidos pelas crianças, ampliando-os. Nossa concepção procura explicar o desenvolvimento humano através de determinantes socioculturais. As estruturas mentais têm origens históricas definidas, ou seja, o desenvolvimento não se dá espontaneamente nem pela ação individual sobre o meio, a construção dos sistemas complexos vai do exterior ao interior, do social ao psicológico. Toda formação das complexas funções mentais depende da natureza e da experiência a que a criança está exposta. Inicialmente, ela dispõe apenas da atividade motora, sem consciência da ação e dos processos nela envolvidos. É pela interação com os objetos e com os outros que se apropria do conhecimento num crescente processo de desenvolvimento. Nesse processo de estruturação do pensamento, a linguagem, como tradutora da experiência, assumindo um papel cada vez mais poderoso na implementação da informação. A linguagem constitui-se no eixo estruturador do trabalho na pré-escola nas mais diversas formas de conhecimento, inclusive a escrita.

As histórias, o desenho, a escrita e o trabalho em grupo permitem às crianças compreenderem melhor o mundo, cabendo ao professor assumir o papel de sistematizador dos conteúdos nas diferentes áreas de estudo.

Ao registrarmos aqui os pressupostos teóricos em que baseamos nossa proposta curricular, tentamos mostrar às professoras de classes de Educação Infantil a dimensão do seu trabalho que consiste em:

- ◆ Possibilitar o início do sistema de alfabetização;
- ◆ Reconhecer o papel da pré-escola como o de desenvolver na criança a criticidade, a cooperação, a liberdade, o respeito, a sensibilidade;
- ◆ Considerar os conhecimentos que as crianças já possuem, mesmo antes de entrarem para a instituição escolar e ampliar esses conhecimentos partindo de suas experiências;
- ◆ Observar as diferenças individuais, acreditando que isso ajudará na troca de experiência e na ajuda mútua entre as crianças;
- ◆ Perceber como se processa a aprendizagem na criança;
- ◆ Sugerir atividades significativas que ajudem as crianças a construir seus conhecimentos nas diversas áreas de estudo;
- ◆ Reconhecer a linguagem como eixo estruturador do conhecimento, visto esta funcionar como tradutora da experiência da criança.

Esses são alguns dos objetivos que fazem a Educação Infantil ter um papel atual, dinamizador dentro do contexto escolar. (1993: 30-31).

A seguir destacamos os discursos em que os conteúdos se referem mais especificamente ao modo como as educadoras entendem a função da Educação Infantil no que diz respeito ao trabalho com a língua materna.

Quadro 3 - Função da Educação Infantil no ensino da língua materna

Prof. ^a 5.1 - A	<p>- E aqui (...) nós temos a prática, todos os dias na roda de conversa a criança tem a oportunidade de se expressar. Nesse momento também, a gente tem a oportunidade de conhecer como é que a criança está. Assim, é mais enfatizado na segunda-feira porque a criança passou o final de semana em casa e aí a gente tem a prática de perguntar como é que foi o final de semana.</p> <p>E também na construção de texto a criança vai se colocar como é que foi, o que observou na hora que nós estamos construindo texto, na recontagem de história após as histórias. Enfim, acho que a linguagem permeia quase que todo o nosso trabalho.</p>
Prof. ^a 5.2 - A	<p>- Assim, eu acredito que a criança não chega na escola sem nenhuma experiência relacionada à linguagem. Ela vem com experiências: ela vê uma garrafinha de coca-cola em casa e ela identifica, ela passeia com os adultos. Eu acredito que na escola ela vai aprimorando esses conhecimentos, desde que as atividades sejam sistematizadas, ela vai elaborando novos conceitos, criando novas hipóteses.</p> <p>- A oralidade está presente na minha turma diariamente., no momento em que as crianças exprimem seus sentimentos, ideias e opiniões ela vai perpassando por todas as áreas do conhecimento.</p>
Prof. ^a 5.3 - B	<p>- Acho que a educação infantil, ela representa tudo na questão da linguagem em todos os aspectos. A linguagem vai para além da leitura, da escrita e da fala, acho que é uma coisa tão complexa. Você fala com o corpo, com o olhar, com o gesto. Acho que de todas as voltas, está sempre se expressando, com gravuras, com tudo você está se expressando. Então acho que a educação infantil, ela deve possibilitar que a criança esteja trabalhando todos esses aspectos de forma integrada. Desde o maternal que eu busco isso aí. Às vezes tem criança que não fala, né, que não fala nada mesmo, balbucia apenas, porque os pais nunca estimularam. Então assim, a gente deve partir do que ela sabe, porque pegamos também criança maior de jardim II, e já começamos no processo de leitura e de escrita. A gente vai tentando trabalhar a criança como um todo, você trabalha expressões corporais, acho que de uma forma geral.</p> <p>Todo o espaço. Todo espaço é ocupado. Eu tento estimular desde o desenho na porta da sala, passando pelas atividades, até o preenchimento da agenda. Parecem que são coisas, mas cuido de cada uma. Se vamos preencher a agenda, aí eu vou trabalhando a leitura e a escrita, vou escrevendo na lousa, estou possibilitando que eles escrevam. A tarefa, a própria tarefa que é o formal que se diz da leitura e da escrita ao calendário, as letras na parede, aos nomes dos brinquedos, ao jogo de dominó, jogo de letras, bingo. Então assim, acho que o tempo inteiro a gente está trabalhando, ficha de nome, tudo está inserido no processo, visita na biblioteca. Acho que é tudo isso aí. Respondi?</p>
Prof. ^a 6.1 - A	<p>- Não só com respeito à linguagem, mas com respeito à Educação Infantil toda, às áreas de conhecimento como um todo. Porque na Educação Infantil considero a linguagem como base, onde você estimula a criança a conhecer, a ter conhecimentos básicos de acesso às artes, acesso à matemática, à concepção de número, não só o alfabeto, mas o letramento, não só a letra, mas também a</p>

	<p>função da escrita. A linguagem para mim é a base. Não é só alfabetização, mas também o letramento.</p> <p>Quase que, não vou dizer 100%, mas o tempo todo a gente está usando a oralidade, dando oportunidade de a criança falar, se expressar, de ter acesso a livros, de contar o que aconteceu no final de semana, de contar as novidades. Então o tempo todo a gente está dando oportunidade da criança expressar isso, estimulando ela a fazer isso. Quando a gente conta história e pede para ela recontar, quando pede para ela falar sobre as experiências que teve em casa no dia anterior, quando pede para ela falar como está o sentimento dela naquele momento na roda de conversa. (...). Dar vez e voz às crianças e sempre estar levando a criança a repensar sobre os seus atos. A gente não trabalha com punição, na hora de resolver conflitos perguntamos o porquê de ela ter agido assim, quem começou a história... Fale sobre o seu dia; conte pra gente com é que foi o seu dia, por exemplo, e no caso do 1º ano, de escrever o texto sobre isso.</p>
Prof. ^a 6.2 - A	<p>- Na verdade ela tem de ampliar o repertório que a criança já tem sobre a linguagem tanto escrita quanto oral. Preparar as bases para aprendizagens futuras no que diz respeito à linguagem. Assim muitas crianças nossas já saíram do primeiro semestre sabendo ler e escrever, então eu diria que alfabetizar também é uma função da Educação Infantil no que diz respeito a linguagem .</p> <p>- Assim a gente trabalha a linguagem oral todos os dias. Embora a proposta pedagógica da escola A englobe todas as áreas do conhecimento, mas o foco principal tem sido a linguagem tanto oral quanto escrita, principalmente com as crianças do primeiro ano. É por isso que todos os dias tem atividade de linguagem oral (como contação de histórias, roda de conversa...) e tem leitura. Leitura e escrita, todos os dias.</p>
Prof. ^a 6.3 - B	<p>- A linguagem é a primeira etapa para se trabalhar no desenvolvimento da criança na parte cognitiva, na parte livre e na parte de pensamento. Então a minha visão é uma visão específica, para criar na criança a vontade de querer saber e ela tendo uma base forte na linguagem e na expressão oral através da interpretação de história e na interpretação de fatos do dia-a-dia. Ela está apta para desenvolver toda a verbalização e a criar um vocabulário com mais segurança.</p> <p>- O nosso trabalho aqui é muito centrado em projetos. A nossa equipe de alfabetização se preocupa muito com essa questão de manter o conteúdo ligado à literatura infantil, à interpretação das histórias, na qual a biblioteca fornece um material muito rico.</p> <p>Então o lado mais objetivo da alfabetização é este: é trabalhar o desenvolvimento mental da criança para que ela possa desenvolver o lado do pensamento, da interpretação e da criação de histórias e é esse vínculo que mantém a leitura. Porque a criança, estando apta a interpretar, naturalmente ela vai interpretar e criar textos. Então daí começa. Também, quando recebemos os alunos que vêm do jardim I e II, na verdade, já estão preparados para receber todo o conteúdo nosso. Quer dizer, as professoras do jardim I e II já estão formando essa base, para que a gente possa receber na alfabetização as crianças já com o conhecimento bem fluente nesse aspecto para que possam receber nosso conteúdo mais forte de conhecimento.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Ante a imensa importância da linguagem para a formação do sujeito e para o desenvolvimento da psique infantil, buscamos compreender como as professoras percebem que a sua escola cumpre o seu papel de fomentadora de saberes e de cultura na comunidade em que está inserida, no caso específico, no ensino da língua materna, na produção e na socialização de saberes sobre a linguagem. Sempre defendemos a

noção de que uma comunidade que tem uma escola deve necessariamente ser diferente da que não a possui, caso contrário, a existência desse equipamento social não se justificaria.

Vimos que há um consenso entre as entrevistadas, a respeito da importância do domínio da linguagem verbal, como uma espécie de senha para acessar uma infinidade de possibilidades de conhecimentos, assim como para transitar numa sociedade letrada, onde a linguagem escrita está por toda parte.

Ao longo das observações em que miramos nossa atenção para a professora, buscamos denotar não apenas as estratégias de ensino desenvolvidas por ela no trabalho com a linguagem, mas identificamos também atitudes, comportamentos e procedimentos que tornam visível o seu jeito de ser professora na cotidianidade de sua escola.

Leitura

Vygotsky não tratou especificamente dessa função da linguagem. Pode não ter dado tempo, enfim, mas nos mostrou um fato curioso: ao assimilar o aspecto fásico (externo) da linguagem, a criança caminha das partes para o todo (da palavra para a oração). Já com relação ao desenvolvimento do aspecto semântico, transcorre ao contrário, do todo para as partes (da oração para a palavra) (2001, p.410-411)

Fazemos nossas as palavras de Delacours - Lins (2003), quando evidencia ser mais fecundo enxergar a aprendizagem da leitura como um sistema de equilíbrio, ao qual concorrem diferentes variáveis: o equipamento sensorial e intelectual da criança, suas disposições emocionais, suas motivações, as condições do meio, tanto afetivas como sociais e culturais, e o ensino que ela recebeu e recebe. Todos esses fatores desempenham papel importante nessa aprendizagem específica.

Foulin & Mouchon (2000, p.55) reafirmam que a leitura é uma aprendizagem complexa, cujo objetivo é extrair a significação de um enunciado escrito. Mostram-nos que as pesquisas psicológicas sobre aprendizagem que se desenvolveram nas duas últimas décadas dão conta de que a identificação das palavras passa basicamente por três etapas: a logográfica ou global, a alfabética e a ortográfica. A leitura logográfica caracteriza-se por um tratamento puramente visual da informação escrita; corresponde a uma pseudoleitura. A leitura alfabética caracteriza-se pela utilização predominante da *mediação fonológica*, que repousa sobre a correspondência do escrito com o oral no

nível das relações entre grafemas e fonemas. A terceira etapa, a ortográfica, caracteriza-se pelo reconhecimento das palavras desde suas características ortográficas, sem apelo sistemático à conversão fonológica.

Teberosky & Colomer (2003) garantem que inúmeros estudos mostraram que, ao compartilhar a leitura de um livro com uma criança, o adulto não só está propiciando uma atividade prazerosa, mas também um importante momento de aprendizagem sobre as funções e a estrutura da linguagem escrita, podendo inclusive fazer uma ponte entre a linguagem oral e a escrita. Não podemos deixar de lembrar também que é uma excelente oportunidade para que a criança possa ouvir, ver, manusear e perguntar sobre esse importante suporte textual e suas especificidades.

Farias (2006), em sua dissertação de mestrado, revela-nos a importância das práticas de leitura em família para o conhecimento da criança sobre a linguagem escrita.

De acordo com Ferreiro (2001), a mediação do educador é imprescindível, porque “é preciso fazer o texto falar”, ou seja, “não basta estar em um ambiente letrado para descobrir que relação mágica têm essas marcas com uma língua”. (IBIDEM). Para muitas crianças (dos inúmeros dialetos), a língua na escola acontece de maneira diferente da que conhecem antes de adentrar o ambiente e vivenciar essas interações.

O contexto da Educação infantil

Por compreender a importância do cenário (ambiente físico, suporte pedagógico e material) no trabalho com a linguagem na escola, sob o ponto de vista das educadoras, indagamos: quais as principais facilidades e dificuldades que você encontra no seu trabalho na sua escola? Como seria uma escola ideal no sentido de contribuir para a imersão da criança pequena na cultura letrada? Qual é o papel do ambiente ou contexto no desenvolvimento da linguagem na escola? E que tipo de apoio ou assessoria você recebe para exercer a sua profissão nesta escola?

Segundo Teberoski & Colomer (2003:103), mesmo sabendo que a criança aprende a língua, assim como outros conhecimentos, elaborando e testando hipóteses, devemos estar atentos para a importância da qualidade e da diversidade do material e, conseqüentemente, do ambiente na formulação das situações desafiadoras que provocam ou ensinam a elaboração dessas hipóteses.

Saber como a pré-escola se organiza em termos estruturais para contribuir (ou não) com o desenvolvimento da criança em suas múltiplas determinações, passando pela linguagem, é o que almejamos nesta etapa do trabalho.

Quadro 4 – A análise do cenário

Prof. ^a 5.1 - A	<p>I - É uma boa pergunta. O que a gente sempre se depara aqui (...) começa com a questão da letra. Os pais questionam muito quanto à letra. Qual é o tempo que a gente vai inserir a letra cursiva. E a gente tem que estar o tempo todo com esse cuidado de dizer que a gente não nega a letra cursiva mas que a gente acredita que a letra maiúscula tem um formato de reta e a criança ainda tem o desenvolvimento motor não bem desenvolvido, é que a gente acredita que trabalhando desse jeito é melhor para a criança construir o processo de leitura e de escrita e que depois isso vai acontecer.</p> <p>II - Primeiro a qualificação dos profissionais, e segundo que tenha um espaço físico adequado que ofereça a criança oportunidade para que ela possa se manifestar que ela tenha espaço para fazer experiências, de brincar, de correr, de jogar, enfim, uma escola em que ela tenha uma proposta pedagógica que acredita na criança como um ser que pensa e que é capaz.</p> <p>III - É fundamental que a escola seja um ambiente de letramento, de formação de texto, de trabalho, de expor os trabalhos feitos pelas crianças. É até bom para comparar e tirar suas dúvidas também.</p> <p>IV - Não, nós temos dias de estudo com a reunião com as professoras. Atualmente nós temos reuniões com (...) em que dois dias na semana a gente se reúne para estar estudando e para estar colocando os problemas e tirando as nossas dúvidas. E temos um projeto pedagógico também, que feito com a participação de todos os professores e já está quase todo pronto.</p>
Prof. ^a 5.2 - A	<p>I - Eu não encontro dificuldades aqui (...) na verdade, porque eu tenho um momento, em que eu passo um período para planejar essas atividades. Acontece aqui os grupos de estudo em que eu acho que é... (ah, eu não estou sabendo muito bem trabalhar linguagem, como é que posso?). Vou pedir ajuda às minhas colegas no grupo de estudo. É o próprio período que (...) dá para eu estar planejando essas atividades é importante, por aí dá para eu ir pesquisando, para eu ir adaptando essas atividades de acordo com a faixa etária deles para atender a demanda da sala de aula.</p> <p>II - Um ambiente que proporcione a ela uma vasta gama de materiais selecionados que ela possa estar tendo contato diariamente com a leitura e com a escrita. Que a criança possa fazer esses usos na sua vida, quando ela tem necessidade de escrever uma cartinha para os colegas.</p> <p>III - O ambiente é muito importante porque, desde que a criança entra na escola, ela passa a ter contato com diversos materiais escritos, que o ambiente esteja propício.</p> <p>IV - Aqui (...) nós temos o nosso grupo de estudo que sempre se reúne. São temas relevantes, importantes, atuais em que a gente está discutindo. Sempre (...) propicia os encontros para estarmos refletindo sobre nossa prática, sobre nossa ação, e temos os planejamentos que são feitos uma vez por mês que eu considero importantes, onde cada grupo expõe suas dificuldades e suas necessidades.</p>
Prof. ^a 5.3 - B	<p>I - A quantidade de alunos. É muito complicado, muitos alunos. Essa questão dos alunos que começam, e não terminam, e daqueles que entram no decorrer do ano. Eu sempre digo comecei, e não terminei com os mesmos alunos. É claro que tem aqueles alunos, que começam e que terminam. Mas esses alunos que entram no decorrer do ano e que saem. E você sabe que tudo novo, na escola mexe, modifica</p>

	<p>o grupo. A questão também das diferenças de níveis, porque a escola pública, ela está aberta ao público, nada mais justo, é claro. E assim, uma criança de cinco anos que nunca estudou entra, e aí, como é que a gente faz com essa criança numa sala em que os alunos já sabem escrever o nome, já sabem as letras, alguns já estão começando num processo de leitura formal, então como é que eu faço com essa criança? Onde é que ela vai ficar inserida? É muito complicado. Falta também apoio, porque o número de criança é grande e diversificado, e a gente fica sozinha na sala de aula. Então assim, até uma coisa simples que é guardar o material, pegar material, às vezes pode ser um caos se não tiver tudo organizado e se os alunos não tiverem já uma rotina para se organizarem, aí vira um caos. Aí você já viu aquele processo. É difícil! Acho que a primeira coisa é a quantidade de alunos. Sabe, acho que é o que está dando mais dificuldade pra gente. É o espaço da sala de aula comportar o número de alunos, e no caso da gente que tem muitos alunos, que é o pessoal que possa estar dando suporte pra gente. Porque é difícil você estar numa sala com muita criança, e você estar sozinha... Por mais controle que você tenha, por mais domínio de sala que você tenha, é humanamente impossível atender todas as crianças. Eu tento fazer, eu sempre tentei. Eu sou muito organizada e sempre tentei fazer um calendário de observações dos alunos. É claro que se um aluno estiver apresentando algum progresso hoje eu vou anotar, está tudo anotado. Mas eu tiro assim uma semana para observar quatro ou cinco alunos para poder está sempre em dia. Aí começa a semana, eu estou mais focada para saber como eles estão. Se eu vejo que um aluno está apresentando uma coisa nova, vou no caderno e anoto, o que esse aluno está apresentando. Mas é muito difícil quando você tem uma sala lotada. Porque você não consegue, tá. Então é assim, e você sabe que na Educação Infantil a criança cresce dez dias em um. Uma criança que chega, e de uma hora pra outra a criança tem um estalo: - Tia, descobri isso. Então é difícil. Por isso é que a quantidade de alunos é o que mais tem travado o processo realmente.</p> <p>II - Há. Nós temos várias reciclagens, formação continuada, eu detesto a palavra reciclagem. A gente tem várias formações continuadas. A última que teve foi uma oficina (...). Mas assim, o professor de sala de aula ele tem autonomia. Eu me sinto com autonomia para executar o meu trabalho. Não me sinto tolhida, nem pressionada. Eu me sinto com autonomia para canalizar o meu trabalho, muito embora a tendência seja o construtivismo, a gente está trabalhando com construtivismo, mas assim, acho que cada professor lá da escola, ele tem uma certa autonomia para realizar o seu trabalho em sala de aula, desde que o trabalho seja executado com satisfação.</p> <p>III - Na sala de aula fica por conta do professor. Eu sempre fui muito criteriosa com relação a isso. Deixar o ambiente da sala de aula o máximo letrado possível. Eu corro em editoras atrás de brindes, livrinhos, tem muito material de livros para didático e nós temos uma biblioteca na escola. Nós temos um horário, mas se a biblioteca não tiver ocupada, a gente também tem a possibilidade de ir em outro horário. Nós temos acesso a esse material de lá, mesmo que nós não estejamos lá. Se a biblioteca estiver ocupada com outro grupo de aluno e eu quiser livros ou algum outro material da biblioteca, eu posso pegar esse material, eu tenho acesso a isso, é assim... Acho que é isso aí.</p> <p>IV - A gente tem momentos com a coordenação e nós temos momentos com o grupo de professores. Nós temos seis turmas de jardim II, são três pela manhã e três à tarde. Então nós temos momentos com o grupo da tarde para debater sobre essa realidade específica. Então temos momentos com o grupo todo do jardim II e nós temos momentos com o grupo inteiro da escola e esses momentos são divididos com ou sem a coordenação. Acho que é isso aí.</p>
Prof. ^a 6.1 - A	<p>I - Facilidade a gente tem toda, assim em termos até material, em termos de recursos. Nós temos material suficiente. Nós temos livros que a gente estuda, livros em que a gente está se apoiando, o tempo inteiro. A gente faz grupo de estudo sobre o assunto. Então isso é muito válido, porque embasa a nossa prática, não surge do nada, do achismo, mas de uma base teórica, vamos dizer que sólida. Então a gente... E nossa proposta pedagógica é o nosso referencial. É em cima das concepções, o que eu lhe disse: concepções teóricas que embasam a</p>

	<p>nossa prática no geral, então a gente se guia muito pela nossa proposta pedagógica que tem um embasamento teórico muito legal. E dificuldades, assim, não são dificuldades, não é o nível da criança que seja difícil mais dentro da...Deixa eu dizer o que eu estou querendo falar; pensando bem, refletindo sobre essa pergunta <u>não tem dificuldades, não tem. Porque não é difícil, nós temos dois professores na sala de aula, o número de crianças é pequeno.</u> Pronto! Uma dificuldade é primeiramente a rotina, da gente com as crianças que estão com mais dificuldade de aprendizado, a gente arranjar dentro dessa rotina um tempo para fazer intervenção individual. Acaba sendo uma dificuldade por conta da rotina. Por exemplo, tem horas que a gente pega, hoje eu digo: – (...)a eu preciso pegar o J. V. para trabalhar com ele mais individualizado, mas às vezes a rotina é tão, é uma roleta tão viva, que acabo não trabalhando com o J.V., naquele dia. Mas eu sei que eu tenho que parar um dia na semana para dar atenção ao J.V. Eu não sei se isso é uma pseudodificuldade, entendeu? Mas tu sabes a rotina.Tu planejas aquilo, e a rotina vai e às vezes engole o que você planejou. Como ela é flexível, pelo menos (...) ela é flexível, e vai de interesse ao que as crianças estão querendo no momento, pode ser que isso se torne uma dificuldade mas que a gente está o tempo todo sabendo que a gente tem que fazer aquele trabalho, entendeu mais ou menos o que eu estou querendo dizer? Pois é, então isso pode se tornar uma dificuldade desse tempo mesmo, esse tempo da rotina.</p> <p>II – (...) é a escola ideal. Eu colocaria meus filhos, se os tivesse aqui. Eu acho que (...) é o ideal. Por que assim, só o fato de você ter um espaço onde a criança pode se desenvolver de forma plena. Ela tem um espaço para se desenvolver fisicamente. As áreas do conhecimento a gente trabalha sempre de forma a estimular essa criança a se expressar. Elas fazem e a gente faz junto com elas. Então, ao invés da gente trabalhar com datas comemorativas a gente trabalha aquele dia, o que está acontecendo naquele dia, o que o mundo está comemorando naquele dia, por exemplo, o dia das mães. Então a gente está sempre tomando como exemplo as datas comemorativas. E eu sei que tem escola que trabalha aquele dia que... Assim como na escola do meu sobrinho no aniversário de Fortaleza as crianças escreveram uma faixa com parabéns, o que é aquilo? Por que não trabalhar de uma forma que a criança compreenda. Ao invés de botar um vídeo para a criança, vamos contextualizar! Então a gente trabalha dentro do contexto, onde ela se expressa, ela fala, cria sobre, ao invés de pintar um desenho ela desenha e pinta, ela está o tempo trabalhando, o tempo todo é gente ocupada, gente produzindo, e gente aprendendo. Como eu te disse: se aprende fazendo.</p> <p>III - Acho que é primordial o ambiente, se tem um ambiente estimulador essa criança só tem a ganhar, se tem um ambiente opressor essa criança só tem a perder porque se tem um ambiente onde a criança possa interagir com ele, transformá-lo e ao mesmo tempo se transformar, essa criança só tem a ganhar.</p> <p>IV - A gente tem um grupo de estudo semanal, certo? (...) Mensalmente nós temos planejamento onde a gente estuda também. Então nós temos um grupo de estudo sistemático onde (...) estimulam muito a gente fazer isso, e desde o ano passado isso tem se intensificado. Antes, nos anos anteriores era pontual, a gente dizia que ia fazer e não fazia porque a rotina não dava tempo. Mas aí no começo de 2007 a gente sentou e disse: - Não gente, nós vamos ter que fazer isso! É porque embasa a nossa prática, melhora o nosso trabalho, então sistematicamente na semana... O ano passado tinha, era toda quinta-feira o grupo de estudo e esse ano é dia de terça-feira. (...) Toda semana a gente elege um tema e se não der tempo de concluir aquele tema passa para a outra semana, e mensalmente no final de cada mês tem um planejamento onde a gente estuda outro tema também. Então assim, o tempo todo você está prática/teoria, prática/teoria em busca de uma práxis de qualidade.</p>
Prof. ^a 6.2 - A	<p>I - Assim facilidades como eu já disse que o foco do trabalho que é desenvolvido (...), a gente chegou a essa conclusão disso no final do ano, fazendo a avaliação do trabalho que fizemos ao longo do ano, é a linguagem. Então é um campo fértil pra isso. Embora não tenha uma biblioteca, mas tem muitos livros interessantes de literatura infantil, tem os filmes de histórias contadas que ajudava muito, e</p>

assim a própria rotina que já estava estabelecida, como a roda de história, que também ajudava muito. O apoio dos pais em casa, o acesso a computadores que as crianças tinham em casa. O acesso a outros livros, a participação delas em eventos, como feiras de livros. O fato delas serem também filhas de professores, ajudava bastante. Assim as atividades que a gente passava pra casa de pesquisa, geralmente eles faziam com a ajuda dos pais, isso ajudava bastante quando gente ia escrever. **Apoio da coordenadora pedagógica a professora (...) dava um apoio muito grande com o oferecimento de livros, sempre querendo saber o estava faltando em que poderia ajudar. O planejamento em dupla também sobre o que vai ser feito, para que vai ser feito. O fato da gente trabalhar com dezesseis crianças e sermos duas professoras na sala. E podermos dividir o trabalho. Não necessariamente a gente dividia a turma ao meio, uma ficando com oito e a outra ficando com oito, mas a gente via quem estava precisando de maior apoio, um atendimento mais individualizado.** Então eu ficava com uns e minha companheira ficava com outros, e isso ajudava bastante. Diferente de outras escolas em que a professora estando sozinha, com uma turma grande, ela não pode estar com uma criança mais tempo porque a outra turma fica virando a sala de pernas pro ar, (...) era diferente. Sem contar com os cantinhos das atividades diversificadas, então se e a (...), que era a outra professora estivéssemos atendendo individualmente quem terminasse a tarefa poderia se envolver em outras atividades, inclusive no cantinho da leitura. Elas gostavam também, especialmente dos cantinhos da leitura e do faz-de-conta, eles ajudavam muito na leitura e na escrita.

Dificuldades (risos) deixa eu pensar... Dificuldades minhas e não (...), é que eu estava no meu primeiro ano (na escola) e tinha uma expectativa que as crianças tinham que sair lendo e escrevendo convencionalmente, porque agora era primeiro ano e elas iam para o segundo ano. Então eu me sentia muito insegura em relação a isso, e porque eu vinha de um currículo do curso de Pedagogia que tinham poucas disciplinas específicas de Educação Infantil. Não tinham disciplinas de leituras de matemática... Muitas coisas que eu sabia eram pelas leituras que eu tinha feito quase que de forma independente, ou então com minha companheira de trabalho. Então a minha inexperiência dificultava. Também a minha companheira já era mais experiente, eu acho que ela já estava no sexto ano que ela trabalhava na educação infantil. Só que, na turma de 6 anos, acho que era o primeiro ano dela. Então estávamos iniciando a nossa carreira numa sala de alfabetização. E isso às vezes atrapalhava um pouco. E ela não tinha formação em Pedagogia. Se eu vinha de um curso de pedagogia que não tinha disciplinas que trabalhasse a linguagem oral e escrita na educação infantil, ela vinha de um curso de Economia Doméstica, que aí era que não tinha mesmo.

II - Uma escola ideal teria uma biblioteca com livros interessantes, teria professoras que leriam com frequência para as crianças, as crianças teriam oportunidades de escolher os livros que quisessem para ler e para levar para casa, seria uma escola que trabalharia a linguagem escrita não como um fim em si mesmo, mas com o fim de comunicação; procuraria aliar o ensino da leitura e da escrita com a função que a leitura e a escrita desempenham na vida real. Seria uma escola que as crianças gostariam muito de estar não só para ler e escrever, mas estar para conversar com os colegas, tá certo. E que elas iriam escrever as experiências interessantes que elas teriam nessa escola. Eles não iriam para lá somente para ler e escrever. Elas também aprenderiam a ler e a escrever. Mas nessa escola teriam muitos brinquedos. Elas poderiam brincar muito de faz-de-conta, elas poderiam conversar muito com os colegas, trocar experiências com as crianças das outras turmas, é só teriam professoras formadas, e professoras com experiências, professoras formadas agora, se Deus quiser, em currículos que tenham disciplinas voltadas de fato para Educação Infantil, não só em termos teóricos, mas práticos também, e que contariam com a parceria dos pais.

III - O ambiente ele tem um papel muito importante, porque da forma como ele está organizado ele vai estimular ou dificultar a fala, a comunicação, as interações junto as crianças, ou então ele vai dificultar. É diferente você ter uma roda, e você ter por exemplo cadeiras enfileiradas uma atrás da outra. É diferente você ter crianças fazendo atividades em uma mesa sentada onde ela quer e do lado de quem ela quiser,

	<p>e ela sentada sozinha isolada num lugar, num lugar determinado pela professora. O ambiente pode estimular a fala e pode coibir a fala. Então o ambiente tem papel muito importante.</p> <p>IV - Na verdade a gente tinha em tese, a gente trabalha com as crianças meio período e no outro turno a gente faz atividade de planejamento e também teria que ter um dia para estudo. Às vezes o dia de estudo acontecia, mas às vezes esse dia não dava certo. Isso também diz um pouco quanto o grupo está a fim ou não de estudar. Sempre dava certo planejar, sempre dava certo preparar material, e estudar nem sempre dava certo. (risos).</p>
<p>Prof.^a 6.3 - B</p>	<p>I - Facilidade existe. Mas a proporção da dificuldade talvez seja maior ainda porque nós não temos o respaldo da família. Se nós tivéssemos uma família que mantivesse esse vínculo maior com a escola e fosse, não digo letrada, porque hoje em dia o letramento dentro da família é difícil, pois temos famílias totalmente analfabetas. Então a dificuldade maior que se tem é esse vínculo com a família em termos de letramento. Agora a facilidade é porque nós temos o dom de ir andando com a criança e aos poucos caminhando com ela e muitas vezes nós temos sucesso. Quer dizer, a escola trabalha de maneira fiel no sentido de levar essa criança, estimular essa criança para que ela possa conseguir esse conhecimento verbal, oral, linguístico e tudo que proporcione a abertura do letramento, que é exatamente a formação do leitor.</p> <p>II - Escola ideal é meio utópica. <u>Na verdade, a escola ideal ainda está por vir. Espero que eu possa chegar lá e ver. A escola ideal deveria ter uma sala mais aberta para a leitura. Um ambiente mais livre para a criança escolher o que quer fazer, uma escola onde você pudesse juntar uma criança que está mais desenvolvida com outra menos desenvolvida. Que desse oportunidade a uma criança de aproximar-se mais daquele que não tem um conhecimento maior, onde o cognitivo é menor em determinados pontos e maior em outros, de forma que se pudesse juntar os conhecimentos através de atividades livres, até com material reciclado, com material de leitura onde a criança pudesse explorar. Onde as atividades livres pudessem acontecer de forma mais aberta. Onde a professora pudesse desenvolver um trabalho mais democrático. Há de vir uma escola ideal.</u></p> <p>III - Eu considero bom porque as crianças vêm com um conhecimento prévio lá de fora e aqui nós procuramos fazer com que esse conhecimento seja transformado em proveito para ela. Apesar de não ter um letramento maior de casa para a escola, mas aqui a gente faz com que esse conhecimento prévio que ela traz de fora seja transformado em desenvolvimento de linguagem, uma ampliação de vocabulário, um pensamento mais significativo das coisas, um senso crítico. Uma questão de formação de hábitos e atitudes que a gente mantém de uma forma mais significativa e, graças a Deus, a criança já tem essa carga muito grande de comunicação vinda através do rádio, televisão, computador etc., é daí que vem esse conhecimento, lá de fora e aqui a gente procura canalizar de uma forma bem significativa para essa formação.</p> <p>IV - O núcleo gestor da escola é um grande apoio e até um facilitar para o trabalho. Especificamente a supervisora mantém esse vínculo pedagógico forte, que nos orienta bastante, traz conhecimento e é um apoio realmente significativo. Aqui nós planejamos em equipe. A nossa equipe do 1º ano se reúne mensalmente para projetar os conteúdos através de projetos e nós temos também na regional o PAIC, que é esse curso paralelo em matéria de letramento que estamos fazendo mensalmente. Esse é outro apoio que temos para desenvolver o trabalho. Nossa coordenadora (...) está repassando.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Ao referir-se às facilidades que encontram no espaço escolar para realizar a prática pedagógica, percebemos claramente que uma parte das professoras trabalha com

um número razoável de crianças, conta com o apoio de uma companheira de sala, possui uma horário diário para planejamento e elaboração de material didático-pedagógico para as atividades com os alunos, estuda regularmente e debate as questões do dia a dia com o grupo sob o apoio de coordenadoras, além de identificar o ambiente institucional como estimulante e gerador de possibilidades de interação para as crianças, mesmo não contando com uma biblioteca.

Sentimos falta, nas falas das professoras da escola B, da referência à biblioteca, que estava equipada com um acervo bastante diversificado de livros e DVDs; e do fato de que em suas salas de aula havia um número bastante considerável de jogos pedagógicos, mesmo que seu uso em grupos fosse dificultado pelo mobiliário individual, de tamanho grande e bastante pesado para as crianças.

Quanto às dificuldades, as respostas foram bastante particulares. A Prof.^a 5.3 - B apontou um número grande de alunos por sala para apenas uma professora, ensejando a impossibilidade do atendimento individualizado e a grande instabilidade no grupo (entra e sai de alunos o ano inteiro). A Prof.^a 5.1 – A citou a tipologia da letra, porque usam a de imprensa, considerada mais simples para a apropriação pelas crianças, em razão do traçado e da forma (FERREIRO & TEBEROSKY, 1991) e (TEBEROSKY & COLOMER, 2003) e são constantemente cobradas pelas famílias que querem a letra cursiva. Já a Prof.^a 6.2 - A sente falta da biblioteca, mas não dos livros, pois eles existem na escola, mas entende que sua formação acadêmica não a instrumentalizou satisfatoriamente para o exercício da profissão e se sente pouco experiente para alfabetizar, mesmo tendo anos de carreira em outros níveis de ensino. A Prof.^a 6.3 – B se ressentiu das limitações intelectuais das famílias para assessorar os filhos em casa.

Em se tratando de descrever como seria a escola ideal, foram unânimes em defender um equipamento cultural que seja estimulante, instigante, provocativo, com utensílios adequados para o tamanho e para a idade das crianças, entre outros; e reconhecem a importância do ambiente no desempenho do seu trabalho e na aprendizagem das crianças. Enfatizaram, porém, a noção de que, para se ter uma boa escola, é necessário que se estude, se planeje, e principalmente, que se troquem experiências com os colegas e se conte com o suporte de um supervisor ou coordenador pedagógico.

Nas observações, defrontamos uma realidade bastante singular no que se refere à organização pedagógica. Considerando que o planejamento é um procedimento que orienta e dá coerência aos processos realizados no âmbito educacional, principalmente

por definir o marco teórico, os objetivos e as metas que fundamentam as ações, tanto no plano pedagógico, quanto em administrativo e comunitário, consideramos condição *sine qua non* que a escola possua um projeto pedagógico e realize, periodicamente, planejamentos de ensino.

Na escola A, encontramos um Projeto Educacional elaborado pelo coletivo dos profissionais da escola no ano de 2006, que adota as perspectivas interacionista e socio-interacionista de desenvolvimento e de aprendizagem, fundamentadas nas teorias psicogenéticas de Piaget, Vygotsky e Wallon. Em termos didáticos, fizeram opção didático-pedagógica pela interdisciplinaridade, trabalhando com projetos.

Os planejamentos de ensino ocorreram regularmente, uma vez por mês, durante um dia todo. No primeiro período, davam os informes e realizavam estudos de temáticas educacionais e almoçavam na própria escola. No segundo turno, discutiam sobre cada criança, individualmente, ouvindo a contribuição do grupo. Nessa instituição, participamos de dois planejamentos, quando fomos atenciosamente recebida. Como todas pareciam ter ciência da proposta da pesquisa e hábito de receber investigadores, respondemos a algumas perguntas, e a rotina se processou naturalmente.

Na escola B, o Projeto Curricular vigente foi elaborado em 1993, por uma equipe de técnicos do Departamento de Desenvolvimento Curricular e por professores das escolas patrimoniais, havendo contado com a assessoria da UFC. Tem como base teórica a Epistemologia Genética de Piaget e o Interacionismo. Temos a informação de que outra proposta para a Educação Infantil foi recentemente elaborada pelos representantes das escolas e técnicas das secretarias regionais, sob orientação novamente de professores da UFC. De acordo com a supervisora da escola, apesar de a equipe da Regional insistir na perspectiva interacionista, cada professora faz como entende que o aluno aprende. Inclusive montam apostilas porque não recebem livros didáticos, já que deveriam trabalhar, segundo as técnicas, com base nos livros de contos infantis e nos jogos.

O planejamento de ensino também está previsto para ocorrer mensalmente, mas, após inúmeras tentativas e muitos adiamentos, conseguimos participar de um deles. A princípio, fomos convidada pela diretora para explicitar para a equipe de professores a nossa proposta de pesquisa. Após falar em “saber docente”, sentimos certa rejeição por parte de algumas professoras. Após os informes e as justificativas das faltas, formaram grupos por série, já que não contavam com a presença da supervisora ou da orientadora educacional. Permanecemos um pouco no Jardim II e, em seguida, na 1ª série.

Respondemos a outras perguntas, ouvimos comentários desagradáveis sobre pesquisadoras, percebemos algumas caras e bocas, mas permanecemos firme, mesmo nos sentindo incomodada. Observamos que folheavam uma apostila e anotavam apressadamente a divisão dos conteúdos em uma folha de papel, que seria entregue à diretora como prova da conclusão da tarefa. Algumas pareciam ansiosas e entediadas por estarem naquele lugar. Observamos, no entanto, que, no grupo das professoras de crianças de cinco anos, uma se destacava pelo interesse e pela preocupação com as tarefas. Ela veio a ser Prof.^a 5.3⁶² – B. E assim se deu o planejamento de um mês de trabalho.

DATA	CRIANÇA	HISTÓRIA
24/5/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
25/5/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
26/5/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
27/5/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
28/5/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
29/5/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
30/5/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
31/5/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
1/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
2/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
3/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
4/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
5/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
6/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
7/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
8/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
9/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
10/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
11/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
12/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
13/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
14/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
15/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
16/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
17/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
18/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA
19/6/2007	DAIAR	A BORDOLETA GIRA

Foto 10: Relação das crianças sorteadas para contar histórias na turma de seis anos da escola “A”.

⁶² Após assistir a uma aula em três turmas de cinco anos no período da manhã, para escolher a que seria foco da pesquisa e perceber reações de resistência como introduzir uma aula de Matemática na hora em que chegávamos, ou solicitar que ficássemos com a turma enquanto resolvia outras questões, enfim decidimos procurar a supervisora e solicitar que, considerando o perfil que desejávamos, perguntasse ao coletivo das professoras quem voluntariamente poderia se tornar sujeito da nossa pesquisa. Foi aí que as professoras 5.3 e 6.3 (que ainda não conhecíamos pessoalmente) entraram nesta história e, a exemplo da diretora, foram disponíveis e abertas, e foi notório como seus comportamentos com relação aos alunos, aos pais e ao conteúdo se destacavam com relação às demais. Ambas eram bastante queridas na comunidade escolar.

MEDIAÇÃO

Na teoria da Escola de Vygotsky, o conceito de mediação ocupa lugar de destaque, uma vez que o comportamento mediado constitui a essência dos processos psicológicos humanos.

Como assinalou Vygotsky, toda forma de comportamento elementar implica uma reação direta do organismo a uma determinada situação-problema. Por outro lado, a estrutura de uma operação mediada requer um elo intermediário do evento desafiador com sua solução. A presença desse “estímulo-meio” é responsável pelo surgimento de uma nova relação entre esses dois componentes (evento desafiador e solução). A função de mediador tanto pode ser exercida pelos instrumentos psicológicos, de origem histórico-cultural, como por outro sujeito.

A atividade mediada do homem tem origem no processo interpsicológico, no qual, por meio de vários processos de mediação social, o indivíduo se apropria de crenças, tradições, conhecimentos científicos, enfim, modos de agir, de ser e de saber constituídos culturalmente. Na medida em que esses processos são internalizados, contando com a mediação imprescindível da linguagem, essa atividade se transforma em um processo interpsicológico, suscitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e concomitante da consciência.

Na escola, é o professor que normalmente assume o papel de articular a relação entre os instrumentos de mediação cultural e a criança, enquanto ele mesmo ou os demais alunos, por vezes, assumem essa função. É na qualidade das interações propiciadas pelos adultos que estão no entorno da criança, no caso da escola, o educador, que pode estar o segredo de boa parte do sucesso dela, nas atividades de linguagem. Buscando retratar o educador através das suas próprias lentes, solicitamos que nos revelassem que características devem possuir uma professora de Educação Infantil e perguntamos se elas próprias portavam tal perfil. Vejamos o que nos foi apresentado:

Quadro 5 - O perfil do professor da Educação Infantil desenhado por ele mesmo

Prof. ^a 5.1 - A	I - Primeiro acreditar que a criança é capaz e mediar os conhecimentos que são propostos na sua escola , de acordo com o que propõe a proposta pedagógica da sua escola e dentro daqueles conteúdos previstos o professor procurar...
----------------------------	--

	<p>II - Eu acho que sim, porque eu respeito o ritmo da criança, e porque eu sei que cada criança é uma criança, e que o professor tem que fazer um trabalho diversificado, que o aprendizado não acontece no todo, então você tem que ter um olhar direcionado para cada um.</p>
Prof. ^a 5.2 - A	<p>I- Primeiramente acho que ela deve ter conhecimentos específicos na área de Educação Infantil. Não se aceita aquela ideia de que (ah, é porque eu gosto de criança, porque eu tenho paciência que eu vou trabalhar com criança). Primeiramente acho que tem que ter todos os conhecimentos teóricos que são oferecidos.</p> <p>II - Eu possuo porque eu tenho nível superior em Pedagogia e também fiz todas as disciplinas do curso de Economia Doméstica relacionadas ao desenvolvimento da criança, estas me deram pressupostos teóricos para que eu reflita sobre a minha prática e possa agir.</p>
Prof. ^a 5.3 - B	<p>I - Primeira coisa: paciência. Acho que é imprescindível que você seja paciente, sabe. Você espere a criança, espere o momento. A partir daí, ter paciência com a criança e com as diversidades das crianças principalmente. Então você está numa escola pública, com a sala lotada de alunos, você nunca sabe quem vai chegar na sua sala hoje, porque sempre está chegando um aluno novo e saindo outro, porque a mãe teve que se mudar, então o aluno que estava naquele processo... vai embora e chegam mais dois, e se matriculam na sua sala, você não sabe nem de onde vieram, nunca estudaram. Sempre pode chegar mais um.</p> <p>II- Pelo menos eu tento. Assim, eu tento ser paciente, eu procuro ter paciência, eu procuro ter tranquilidade para lidar com as situações... Às vezes, é interessante, lá na escola, às vezes, a gente recebe crianças que... Ah! meu Jesus amado, de rua. Assim, que fica agressivo de graça com os colegas, mas é porque ele já vem com essa agressividade, coitado, nunca viu o outro lado. Então a gente tenta administrar essas situações com o máximo de paciência possível.</p>
Prof. ^a 6.1 - A	<p>I – Ah, isso é muito relativo. Eu tenho professora de Educação Infantil que trabalha no salto alto, mas que dá conta do recado muito legal. Eu sou diferente, eu gosto de sentar no chão com a criança. Então é relativo você padronizar uma professora de Educação Infantil. É aquela professora com cara de tia, boazinha, que fala mansinho, que senta no chão, não! É diferente, é o seu... Por exemplo, numa determinada escola, eu era muito diferente da minha colega de trabalho, lá eu pegava as crianças e fazia uma roda de conversa no meio do parquinho sentada na areia. É diferente, pois ela não fazia, é o estilo de cada uma. É a concepção de cada uma de criança, é a formação de cada uma, então não dá para padronizar um perfil de professora.</p> <p>II - É de cada uma, porque, por exemplo, eu tenho amiga que trabalha no salto e ela adora andar no salto toda arrumada, é inerente dela, mas dá um “show” na sala de aula. Na verdade as características são mais de postura. De postura, é diferente, por exemplo, eu adoro sentar no chão com os meus alunos. A minha amiga não pode porque o salto dela não permite, mas não atrapalha. Outra coisa pode ser o perfil, pode ser o padrão você parar para escutar a criança, dar atenção e na hora que ela está do seu lado você se agacha e fica na altura dela. Pode ser isso que você está perguntando, não sei. Mas é de cada uma. Eu gosto disso. Eu gosto quando tem duas crianças discutindo, eu não quero ser injusta, então o que eu faço: sento com elas e pergunto: - Contem-me, o que aconteceu? (ah, mas foi fulano, fulano, fulano), então digo: - Olha, gente, enquanto vocês não decidirem quem foi que começou, eu não posso resolver porque eu não quero ser injusta nem com você nem com você. Então é do meu jeito escutar primeiro para poder resolver. É uma característica diferente de professora também que... Ah mais fala, fala você precisa ter postura de voz também. É diferente! Então é o jeito de cada uma. Tem professoras maravilhosas que são</p>

	<p>tradicionais, que acham que a letra cursiva é linda e uma profissional que estuda, vive atendida nos cursos atuais da vida mais acham a letra cursiva maravilhosa. Aí eu pego pau com elas por causa disso.</p>
Prof. ^a 6.2 - A	<p>I - Uma professora de Educação Infantil deve primeiro ser qualificada para isso. Então ela deve ter conhecimentos relativos ao desenvolvimento, aos processos de ensino-aprendizagem, ela deve ter sensibilidade, deve ter habilidade para se relacionar bem com as crianças e suas famílias, deve também desenvolver a sensibilidade para ouvir as crianças, mesmo quando elas não conseguem se expressar verbalmente, deve ser capaz de planejar as aulas, as atividades que ela vai desenvolver com as crianças, deve ser capaz de incentivar as crianças para aprenderem a vencer desafios, e deve gostar da profissão, deve se identificar com a área. Deve também se relacionar bem com os colegas, para poder trocar experiências, deve gostar muito de ler para poder também ser modelo de leitor para as crianças.</p> <p>II - (Risos) Bom, eu gosto muito de ler, eu lia para as crianças e elas me viam sempre com livros. E elas não me viam com livros por eu estar fazendo o papel de quem gosta de ler, não! Eu gosto de ler de fato. E na medida do possível eu procurava ouvi-las, e como era o meu primeiro ano de experiência, eu acho que muitas dessas características que eu citei, como sensibilidade para ouvir as crianças, para entendê-las, mesmo quando elas não conseguem verbalizar isso, você não consegue desenvolver só no curso de formação, como no meu caso eu tinha muita formação na Educação Infantil, mas experiência em Educação Infantil, era meu primeiro ano, então é lógico que eu não tinha todas essas características, não. Mas eu procurava ser gentil com as crianças, eu me policiava muito para não ser rígida com as crianças. Porque eu sou muito rígida comigo, sou muito disciplinada, então eu me policiava para não exigir das crianças essas condutas. Também eu procurava me relacionar bem com as famílias das crianças e na medida do possível com as minhas colegas de trabalho.</p>
Prof. ^a 6.3 - B	<p>I - A professora de Educação Infantil tem como um dos primeiros momentos dela a identificação com a criança. Ela deve chegar até a criança, ir até ela e trabalhar todo o aspecto afetivo, aí entra o amor a atenção, a dedicação. É preciso que ela saiba também ter um acompanhamento lado a lado. Saber lidar com a criança através do próprio movimento dela. Saber interpretar o olhar, a mímica da criança e saber interpretar até um gesto silencioso. Então eu considero assim um identificar-se com a criança. Eu resumiria dessa forma.</p> <p>II - É meio difícil eu responder isso, mas eu acredito que sim, porque essa minha longa estrada de Educação Infantil, já faz com que eu me considere uma professora identificada com a minha criança. É a partir dessa identificação, dessa longa estrada, porque para você definir a professora de Educação Infantil é complicado, pois cada professora tem a sua maneira de ser. Se ela se identifica com a sua criança, ela já tem 80% de chance de ser aquela professora, que tanto a gente quer: professora, educadora e vocacionada. Modéstia à parte, eu me considero assim. Por isso é que ainda estou nesse caminho.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Vale destacar nos depoimentos citados que, no imaginário das docentes investigadas, a constituição de “um bom professor” passa pela formação intelectual e pelo saber da experiência, somados à atitude de respeito às especificidades do infantil e às diversidades das suas histórias de vida, tudo isso acrescido de afetividade da

profissional, que recebeu em algumas falas denominação de paciência e identificação com a criança. O que mais nos chamou a atenção foi o fato de que todas se identificaram com o perfil que mapearam para uma boa professora de Educação Infantil. Parece que, em se tratando de autoestima, estão bem resolvidas. Mostraram-se felizes por serem professoras e demonstraram acreditar no que fazem.

Outro fato curioso foi constatar que, apesar dos mais de trinta anos de magistério, ainda na ativa por opção, a Prof.^a 6.3- B foi às lágrimas e embargou a voz, quando, na entrevista de explicitação, viu as filmagens da sua sala de aula, e lhe perguntamos se havia algo para acrescentar que não tínhamos perguntado. Ela então fez o seguinte comentário: “Eu não imaginava que seria tão bonito (...). Enquanto houver pessoas - mestras, com capacidade de transformar uma simples sala de aula como a minha, que é o meu dia a dia, a minha rotina numa coisa tão bela como a que você mostrou, me emociona”. Na realidade, o que constatamos foi que essa experiente professora nunca se havia visto ministrando aula, jamais tinha tido que deparar sua prática numa perspectiva reflexiva.

E, apesar de desnudarmos algumas situações contraditórias, quando questionamos o fato de utilizarem diariamente a leitura de contos maravilhosos para as crianças, bem como uma apostila com pequenos textos - contos populares, trava-línguas, adivinhas, letras de músicas infantis etc quando trabalhavam com a oralidade e a leitura, porém, quando propunham os exercícios de escrita, iniciavam o processo às vezes por “uma tabela de dupla entrada” (onde juntavam letras e formavam sílabas ou juntavam sílabas e formavam palavras) e às vezes pela cópia da lousa do alfabeto, de palavras simples ou mesmo da agenda e de tarefas completas, mas nunca eram estimuladas a escrever textos, já que pareciam acreditar que podiam lê-los. Sua resposta foi a seguinte:

Essa apostila serve como livro, porque nós não recebemos livro didático da Regional. Então, para que nós tivéssemos um trabalho mais consistente, um trabalho mais direcionado onde tivesse um segmento mais organizado e mais específico, onde não houvesse nenhuma interrupção de conteúdo e nem ficasse essa coisa no ar tivemos essa feliz ideia (...)

Essa tabela silábica puxa um pouco para o tradicional, porque nós não podemos fugir dessa realidade tradicional. A nossa escola que prima pelo foco da leitura e da escrita. Já que o nosso projeto é o foco da leitura e da escrita. Então a tabela silábica ajuda a criança a fixar a sílaba e cada sílaba vai juntar com outra para formar palavra. Então a criança, tendo essa base da formação silábica, é muito mais fácil ela juntar uma sílaba com a outra e formar palavra. E

nós não deixamos que fique solta, essa sílaba e essa palavra encontrada. Porque paralela a essa silabação e a essa formação da palavra existe o texto, existe a frase. Então nós não desvinculamos, quer dizer, a tabela silábica é feita mais para dar a base, porque simultaneamente ela está vinculada na palavra, na frase e no texto que vem paralelo.

Pois é, esse trabalho que nós fazemos é para que haja sempre esse vai-e-volta e daí podemos fazer a avaliação que é todo dia. Por isso é que há essa ligação entre a silabação, texto e palavra, entre a própria história e a expressão gráfica. É preciso que haja esse vínculo de ligação o tempo todo. Daí porque a gente pode até dizer que pega o tradicional, daqui a pouco junta com o social, aí já pega o dia-a-dia de agenda, de rotina... Mas é dessa maneira que a gente avalia. Só pode avaliar a criança se você somar esse vínculo desse leva-e-traz.

A Educação Infantil deve trabalhar diariamente as histórias infantis. Não só na sala de 1º ano, mas desde creche. A história infantil é fundamental para desenvolver na criança a capacidade de fantasiar e daí a formação crítica dela, a interpretação para desenvolver a oralidade, para ampliar o vocabulário, para desenvolver a questão do diálogo, para mostrar a questão do questionamento, o porquê das coisas, o encontro com a fantasia que é fundamental para crescer nela a capacidade de pensar, pois normalmente a criança pensa muito pouco e, se você colocar histórias, ela vai ampliar esse pensamento.

Ao analisar essas respostas, não podemos deixar de lembrar que a prática do educador resulta tanto da sua formação básica e acadêmica quanto da formação em serviço e das crenças que vai incorporando com as de hipóteses que também elabora, testa e comprova ou reconstrói a respeito do objeto de ensino-aprendizagem.

Quando recorremos à literatura sobre a aprendizagem da língua escrita na escolarização inicial, deparamos vasta obra, nas quais preponderam basicamente três vertentes. A primeira é representada pelos teóricos, ao compreender que tudo se resumia à escolha da metodologia adequada⁶³ e eficaz; a segunda versão, em que listavam uma série de aptidões e habilidades⁶⁴ (pré-requisitos), necessárias para que essa aprendizagem pudesse ser possível, ambas fundamentadas na Psicologia associacionista; e a terceira e última, considerada hegemônica atualmente, difere completamente das duas primeiras, que chegou ao Brasil na segunda metade dos anos 1980, com maior divulgação das ciências linguísticas, com o lançamento do livro *Psicogênese da língua escrita*, de Ferreiro & Teberosky (1985, [1991]), em que

⁶³ Cf. FERREIRO & TEBEROSKY (1991: 18-26), TEBEROSKY & COLOMER (2003:64) e SOARES (2004:118) Os métodos se dividem em duas grandes correntes: métodos sintéticos (que partem de elementos menores do que a palavra) e os métodos analíticos (que partem das palavras ou unidades linguísticas maiores).

⁶⁴ Entre as características comumente denominadas pela Psicologia associacionista, como “maturidade para a lectoescrita”, destacamos: percepção, lateralização espacial, discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação visomotora, boa articulação, entre outras.

anunciavam, em suas pesquisas e na Psicologia Genética, um novo modo de ver o aprendiz (sujeito cognoscente) e a língua escrita (objeto a ser conhecido), como citamos anteriormente.

Na realidade, as pesquisadoras estudaram como a criança elabora conhecimento sobre a língua escrita, e não processos didáticos para serem utilizados nas escolas de Educação Infantil. As transposições didáticas, bem como a utilização dos níveis de aquisição da escrita, como parâmetros para avaliar as crianças, a exemplo do que ocorreu com os níveis de desenvolvimento do pensamento de Piaget, ficaram por conta das seguidoras, ou de interpretações muitas vezes apressadas feitas por técnicos e educadores em várias partes do mundo; mas é importante sublinhar que há registros de muitas experiências exitosas influenciadas por esse novo paradigma.

No caso brasileiro, desconfiamos de que os baixos indicadores de alfabetismo podem ter impulsionado a crescente procura por modelos e por soluções rápidas. Ao criticar os protocolos historicamente utilizados para alfabetizar⁶⁵, criou-se um grande mal-estar no universo educacional no tocante aos métodos de alfabetização, ao ponto de cogitar-se “uma alfabetização sem métodos”, numa visão ingênua, segundo Soares (2004), “de que é possível ensinar alguma coisa sem método”. ⁶⁶O medo de ser classificado como *démodé* abriu enorme lacuna e, até hoje, não se sabe ao certo como assessorar as crianças na apropriação do complexo sistema alfabético, sem cair no espontaneísmo ou no tradicionalismo. Essa foi preocupação também evidenciada entre as nossas entrevistadas, que, ao serem inquiridas sobre os métodos que utilizavam e os resultados de suas crianças no processo de alfabetização inicial, foram categóricas ao afirmar que não recorrem a métodos.

⁶⁵ Cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1991.

⁶⁶ Ao ser indagada se estamos em busca de métodos, Soares (2004:59) respondeu: “Diante do assustador fracasso escolar, na área da alfabetização, e considerando as condições atuais de formação do professor alfabetizador, em nosso país, estamos sim em busca de um método, tenhamos a coragem de afirmá-lo. Mas um método no conceito verdadeiro desse termo: método que seja resultado da determinação clara de *objetivos* definidores dos conceitos, habilidades e atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, linguística e também (talvez) social e política; que seja, ainda o resultado da opção pelos *paradigmas conceituais* (psicológico, linguístico e pedagógico) que trouxeram uma nova concepção dos processos de aprendizagem da língua escrita pela criança, compreendendo esta como sujeito ativo que constrói o conhecimento (...); que seja, enfim o resultado da definição de *ações, procedimentos e técnicas* compatíveis com esses objetivos e com essa opção teórica”.

Quadro 6 – Métodos de alfabetização

Prof. ^a 5.1 - A	<p>- Na verdade nós não utilizamos métodos. Nós utilizamos caminhos, a gente acredita que a criança constrói o conhecimento e em cima dessa construção... É em cima de vários pensadores, como Piaget, Vygotsky e Wallon, e aí a gente procura fazer uma mediação.</p> <p>- Olha, até o exato momento, que agora eu estou como coordenadora administrativa, mas o ano passado foi muito gratificante no infantil V, a maioria das crianças... Pois é, assim, ano passado foi minha primeira experiência com o infantil V e foi muito gratificante porque no final do ano a maioria das crianças saiu silábico-alfabética, com três crianças alfabéticas e assim, foi um trabalho muito gratificante.</p>
Prof. ^a 5.2 - A	<p>- Eu vou explicar os métodos que eu utilizo, eu parto primeiro do que as crianças já sabem sobre aquelas hipóteses. Eu verifico sempre no começo do semestre como está a leitura dessas crianças, e a escrita e a partir do eu vejo eu vou introduzindo as atividades que possam ajudar as crianças a avançarem para os níveis seguintes até conseguirem ser alfabetizados.</p> <p>- Eu tenho obtido resultados muito bons em relação à leitura e à escrita, eu percebo que o grupo que eu participei, que eu fui professora no ano passado teve muitos avanços em relação à leitura e à escrita, muitas crianças terminaram o infantil V conseguindo ler e escrever, entendendo leitura mesmo, entendendo o que eles estavam lendo. Às vezes tem uma ou duas crianças que demoram mais, mas os resultados eu acredito que têm sido positivos.</p>
Prof. ^a 5.3 - B	<p>- Eu utilizo todos os caminhos que eu puder utilizar. Todos disponíveis que eu conheça e que eu tenha domínio, porque não adianta também, é aquela história, chegam os métodos, chegam as tendências e a gente tá meio que como uma modernidade querendo abraçar. Se você não domina, o ideal é você não usar. Ou você conhece o método e aplica correto ou, então, é melhor você ser tradicional e fazer direitinho do que você tentar fazer coisas atropeladas sem entender o que está fazendo, nem entender o que você tá observando. Então assim, todos os recursos disponíveis eu utilizo. Eu utilizo o que puder utilizar, as tendências, eu tento ter o máximo possível de conhecimento, que o tempo também que a gente tem é pequeno, é muito difícil tá estudando, o salário baixo, acho que o professor tem que viver estudando. Sempre tá se informando, buscando outras coisas para estar aplicando na sala de aula. Mas acho assim, que o professor em primeiro lugar ele tem que conhecer para não estar aleatório. E eu uso tudo o que eu posso utilizar, eu uso ficha de nome, eu uso texto, eu uso música, uso som, teatro. Eu faço tudo que eu puder e que chamar a atenção do aluno. Tentar despertar a curiosidade dele para a leitura. Eu uso história. Tudo que eu puder utilizar eu utilizo.</p> <p>- Ano passado eu acho que foi um ano bom para mim. Muito embora não tenha, infelizmente, conseguido terminar o ano, eu fiquei com muita pena de não ter conseguido terminar. Eu fiquei assim, efetiva mesmo, eu fiquei até setembro. Aí depois eu tirei uma licença, voltava 15 dias, não conseguia, voltava 1 mês, não conseguia, e essa coisa quebrava muito o trabalho. Então assim, até onde eu fiquei acho que os meninos não tiveram problemas. Agora já tem que ver também que o ano de 2007 começou muito tarde. Já não começou no comecinho mesmo, formalmente dito... fevereiro, março. Começou mais para frente. Mas até onde eu fiquei acho que tive um progresso. Eu fico muito triste de não ter ficado o ano de 2007 todo, porque foi uma turma boa, uma turma que tinha alunos que geralmente iam dar muito, assim, podia me dar muito.</p>
Prof. ^a 6.1 - A	<p>- Caminhos? Métodos? Falar de métodos é meio complicado. Mas é o</p>

	<p>construtivista. Dentro de uma concepção sociointeracionista a gente usa, não é o método, a gente trabalha com o construtivismo, motiva essa criança construindo, fazendo, agindo e interagindo.</p> <p>- Muitos. Os resultados mais positivos possíveis. A linguagem. Deixa eu te contar uma história. Essa turma, sobre isso que nós estamos falando, eu fui professora dessa turma dois anos seguidos então eu tive a oportunidade de trabalhar com elas no ciclo de III e no ciclo de IV, (na outra linguagem jardim II e alfabetização), então eu trabalhei e acompanhei. Eu posso dizer asseguradamente o quanto essas crianças evoluíram. (...) Por isso que eu te digo que esta é a escola ideal.</p>
Prof. ^a 6.2 - A	<p>- Bom, lá na escola a gente tentava adotar uma postura que fosse mais construtivista, embora algumas posturas que nós adotávamos se assemelhavam muito a uma postura tradicional. O construtivismo tanto porque eu acredito nele, pois é coerente com aquilo que eu penso ser a criança, que eu penso ser a forma como ela aprende e também por estar na proposta pedagógica do (...). Então se você vai trabalhar no (...), mesmo você não sendo construtivista, mesmo que você não acreditando nele, pra ficar lá você tem de trabalhar assim, mas eu gostava.</p> <p>- Olha, todas as nossas crianças, ou seja, todas as crianças que saíram de lá para outras escolas, onde elas fizeram testes, quase todas tiveram sucesso. Eu sei de uma criança que fez o teste no Colégio dos Bombeiros, que é uma escola muito rígida, que deu um roteiro de conteúdos muito grande para ela estudar. Ela não teve sucesso. E a gente encontra de vez em quando com os pais e fica sabendo que eles estão bem. Quase todas as nossas crianças saíram (...) lendo e escrevendo convencionalmente. Com dificuldades ortográficas, mas isso são coisas que elas têm muito tempo ainda para resolver. Nenhuma delas terminou como iniciou o ano. Eu me lembro bem do (...), ele começou o ano na primeira vez que ele foi ler a história na roda de leitura, ele pegou o livro e ele lia mais apoiado nas imagens, e eu achei assim fantástico, porque ele estava lendo apoiado nas imagens e na memória, porque a mãe dele deve ter lido para ele em casa, e ele terminou a história dizendo: - <i>E aí o fulaninho</i> (que era o personagem principal) <i>foi para o Norte Shopping passear, e ele foi feliz para sempre.</i> (risos) Então o (...) começou assim, mas quando foi no final do ano, o (...) já lia sem recorrer muito às imagens e sem recorrer à memória. Já lia convencionalmente. E a gente tem também o (...) que tinha no início também um pouco de dificuldade para escrever sozinho. Então o (...) tinha muita dificuldade no início do ano, mas no final do ano ele já tinha avanços, ele ainda não estava um leitor independente, mas com relação à forma como ele tinha iniciado o ano. Eu lembro que um dia em que eu estava sozinha sem a (...), nós fizemos uma brincadeira da dança do chapéu: o chapéu ia passando e tinha uma música, quando ela parasse, a criança tinha que fazer qualquer coisa. Cantar uma música, contar uma piada, dançar uma música, perguntar alguma coisa de matemática... Aí o (...) estava do lado dele e disse: "Escreva uma palavra". A palavra era paralelepípedo, e ele conseguiu escrever corretamente a palavra, sabe. Com ajuda, mas ele conseguiu. E assim eu lembro de cenas no início do ano que diante de uma palavra mais complicada para escrever o (...) chorava e nem tentava.</p>
Prof. ^a 6.3 - B	<p>- É complicado falar em métodos. Acredito mais em caminhos, dada até a heterogeneidade da sala de aula, pois você tem crianças de vários níveis. Você pega uma sala de aula com 19 alunos e sente a diferença de cada um. Então você monta um projeto e dentro daquele projeto você procura estudar a maneira mais viável, que facilite mais o processo de aprendizagem. Então é difícil trabalhar um método específico porque ora você pega uma linha mais tradicional, daqui a pouco uma linha mais construtivista, mais socioconstrutivista. Então você estuda todas elas e você procura caminhar numa linha onde a criança possa se desenvolver de uma forma mais precisa e satisfatória, porque método específico mesmo, não dá, porque, se você for trabalhar dentro dessa realidade nossa, com uma escola onde não tem todas essas</p>

	<p>condições, onde o próprio sistema educacional não favorece, você vai chegar ao tradicional. Aí você tem que ter uma cabeça muito aberta para poder até discutir em reuniões como é que se vai trabalhar, pois método específico eu acho complicado, você vai dizer que trabalha tal método quando na realidade o próprio sistema não favorece esse tipo de resolução.</p> <p>- Dentro da nossa realidade, podemos dizer que o resultado foi satisfatório. Não foi excelente nem ótimo. Porque a gente sempre quer o ótimo. Então eu ficaria dentro dessa perspectiva de satisfatório para ótimo, pois nós tivemos um bom resultado em matéria de leitura significativa, onde uma criança lê um texto e consegue interpretar. Eu considero satisfatório o resultado de 2007.</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria.

Vygotsky foi, sem dúvida, um dos pesquisadores da contemporaneidade que mais se dedicou à questão do método, no caso, os métodos de investigação e de análise em Psicologia. Para esse pesquisador, grande parte dos equívocos em sua área de estudo decorreu da escolha errada da metodologia, pois isso tanto pode ampliar os horizontes de observação e descoberta do investigador como embotar seus resultados ou mesmo induzir a erros. Segundo o autor, a crise da Psicologia, de que tratou no livro *Teoria e método em Psicologia* (2004), “foi acima de tudo uma crise dos fundamentos metodológicos da ciência”. Para ele “sua essência reside na luta entre as tendências materialistas e idealistas, que se chocaram nesse campo do conhecimento com uma agudeza e uma intensidade tão grandes que dificilmente se verificariam em qualquer outra ciência da atualidade”. (2001:22).

Convém assinalar que estamos falando de uma mudança na perspectiva de educação e no conceito de homem. Na realidade, é uma mudança de paradigma que precisa, de alguma forma, ser trabalhada pelas agências formadoras. Ver o aluno como alguém “que pensa e elabora hipóteses sobre o objeto de aprendizagem”, seja ele qual for, por si, já seria uma revolução, depois analisá-lo pelo que tem de positivo, e não pelo que lhe falta (erro construtivo), buscando compreender as razões que o fizeram dar resposta A e não B em determinada situação-problema, considerar seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo a ser estudado, antes ou no início da intervenção pedagógica, que sempre deve ser intencional e, por fim, estar aberto a mudar o rumo do que se planejou, quando for necessário, é de uma riqueza didática e de uma magnitude social sem precedentes na história da educação. Passa necessariamente por uma mudança na concepção filosófica de como se aprende e produz saber, como vimos no capítulo 1, pois exige a superação das concepções empirista e racionalista de apropriação do saber, assumindo uma perspectiva interacionista, fundamentada na Psicologia Histórico-

Cultural. Como ensinaram Vygotsky e colaboradores, a escola é mediadora na passagem das funções psicológicas básicas, para as funções superiores, porém os conteúdos trabalhados devem ser organizados na forma de situações desafiadoras, que jamais podem acontecer numa metodologia associacionista. Portanto, ao planejar ou adotar uma proposta pedagógica, deve-se atentar para os princípios referidos, o que não depõe contra definir um jeito próprio de realizar o “fazer pedagógico” na escola.

Na perspectiva de Soares (2004:90), é necessária uma reflexão sobre o impasse que se produz ao situar de um lado as condições institucionais de ortodoxia da escola e dos princípios de uma aprendizagem da leitura e da escrita numa perspectiva psicogenética. Em outras palavras, como o educador pode conciliar as condições objetivas a que a instituição escolar está submetida, que se explicam pela destinação historicamente atribuída a ela, pela sociedade, e a autora sublinha que se refere “ao que ela é, e não ao que deveria ser, ou poderia ser ou mesmo que gostaria que fosse”, e a necessidade de respeitar o tempo do educando. Nas palavras da própria pesquisadora,

(...) A escola é essencialmente teleológica: por delegação da sociedade, e com sua sanção, a função da escola é levar as novas gerações à apropriação da cultura considerada legítima, cultura em que um dos componentes primeiros é a língua escrita (e o adjetivo “primeiros” é aqui usado em dois sentidos: o cronológico, que indica a posição da aprendizagem da língua escrita na sequência dos conteúdos culturais a serem adquiridos; e o valorativo, que indica o prestígio dessa aprendizagem, no conjunto dos conteúdos a que essa aprendizagem visa).

Embora sendo apenas *uma* instância, entre as muitas que inculcam a cultura “legítima” (ou ideologicamente legitimada) às novas gerações, a escola se diferencia dessas outras instâncias pela organicidade e sistematicidade de sua ação, organicidade e sistematicidade que lhe são impostas por seu caráter teleológico: a escola delimita os conteúdos culturais a serem transmitidos, realizando recortes que selecionam determinados componentes culturais excluindo, correlativamente, outros: a escola homogeniza, sistematiza e codifica os conteúdos culturais selecionados; a escola fixa a duração do tempo em que deve ocorrer a apropriação de cada um desses conteúdos selecionados (o bimestre, o semestre, o ano letivo, a série, o grau de ensino); a escola avalia o nível de realização dessa apropriação em momentos preestabelecidos, intraescolares e extraescolares. E ainda em virtude do caráter teleológico que a sociedade lhe atribui, a escola se vê obrigada a essa seleção de conteúdos que transmite, a sua homogeneização, sistematização e codificação, à marcação e seccionamento do tempo de distribuição, à avaliação periódica do nível de apropriação, e não em função dos interesses do sujeito aprendiz de suas características, de seu ritmo, das peculiaridades de seu processo particular de sucessivas reconstruções do conhecimento, mas em função de determinados resultados que devem ser obtidos em grau

considerado aceitável, no fim do período de tempo pré-fixado. (2004: 90-91).

Essa foi, sem qualquer dúvida, uma das leituras mais lúcidas que já encontramos sobre o desafio que as educadoras enfrentam permanentemente em suas práticas profissionais. Por suas histórias de vida, por sua formação e muitas vezes pelo compromisso político e social com seu aluno e com sua comunidade, quer ouvi-lo e vê-lo, expressando-se nas mais diversas formas de representação; por outro lado, elas são submetidas às condições impostas pela organização educacional no sentido mais amplo do termo (que atualmente vê na avaliação de resultados dos alunos seu norte), e pela cobrança das famílias que compreendem no saber um bem cultural precioso, temendo compreensivelmente que seus filhos entrem para as estatísticas oficiais como deficientes ou incapazes.

Ao participar de uma reunião de pais nas escolas investigadas, pudemos constatar como tanto as famílias quanto os que fazem a escola valorizam mais a aprendizagem dos conteúdos do que qualquer outro aspecto da constituição do indivíduo. Quase a totalidade das explicações das professoras e das perguntas dos pais disseram respeito a essa temática. Chama-nos a atenção, no entanto, o fato de, em nenhum dos eventos, assistir a acusações, ou mesmo à culpabilização das crianças pelas dificuldades apresentadas no processo. Inclusive na entrevista de explicitação da Prof.^a 6.3 – A, indagamos sobre a questão: - Vendo as suas aulas e assistindo a uma reunião de pais da sua sala, observamos o quanto é paciente e, principalmente, como acredita que eles são capazes de aprender. Pelo menos foi o que disse aos pais naquela ocasião. O que a faz ter tanta esperança no sucesso dessas crianças quando os dados apresentados pelas estatísticas são tão desanimadores?

Eu sou uma sonhadora e não me arrependo de ser assim. Eu acredito na educação. (choro). Eu acho que realmente o tempo é pouco e o espaço que se tem na sala de aula com as crianças para fazer todo o trabalho até de formação de hábitos e atitudes, na verdade, deixa muito a desejar. Mas, quando acreditamos e temos no próprio sangue aquela vontade de fazer uma educação, não é tão difícil assim não. **E o que queremos é tão pouco! A gente quer que a família ajude, que o núcleo gestor da escola seja um elo de ligação entre a família e a própria sala de aula, e nós damos abertura para isso, e também os gestores que estão extraescolas, lá nos gabinetes possam também até visitar as escolas e verificar que não está tão longe o sonho. É questão de boa-vontade e de políticas mais viáveis.** De trabalhar a educação, não como uma forma sofisticada, porque não precisa disso. Até porque a criança é tão fácil, quando você tem a capacidade de

identificar-se com ela, por isso acredito na educação dessa forma, simples e bonita de se trabalhar.

Há uma clara consciência, por parte dos sujeitos, de que, com determinação política para garantir uma estrutura de trabalho, que possibilite ao educador realizar uma prática pedagógica com qualidade social, em que haja tempo para estudar e trocar experiências com o coletivo da comunidade escolar, e para, junto com as companheiras de trabalho, elaborar estratégias que possibilitem que seus educandos experimentem suas hipóteses sobre o objeto, enfim, com apoio de profissionais que lhe permitam atenção individualizada aos alunos, com material que possibilite organizar um ambiente estimulante e alfabetizador, e principalmente com uma proposta pedagógica arquitetada por quem vai executá-la, permitindo a devida apropriação e o compromisso com ela, a escola desejada para alfabetizar as crianças *é possível*. E o educador sabe como fazer suas escolhas, ou, em alguns casos, deseja fazê-las da melhor forma. E, ainda, apesar de desconfiar de que isso não é a regra, nas escolas de Educação Infantil observadas, encontramos professoras com um profundo interesse por seus alunos e por sua aprendizagem.

Podemos concluir que a aprendizagem e o desenvolvimento da língua materna, que são processos específicos e complementares, ocorrentes tanto na comunidade em que os sujeitos estão inseridos desde que nascem quanto na escola que as famílias adotam, pressupõem necessariamente uma relação permanente de mediação, de interação e, principalmente, de atividade, entre o adulto, a criança e a linguagem verbal.

ATIVIDADE

Essa categoria se revelou durante a pesquisa e se impôs como primordial no trabalho com a perspectiva de sujeito ativo, construtivo, reflexivo e produtor de saberes e de cultura.

Ao escrever sobre essa categoria teórica, queremos sublinhar que pressupomos a função primordial de uma escola, na nossa percepção como a de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, com base numa perspectiva histórico-cultural dos processos de desenvolvimento psíquico e da pluralidade dos saberes - teorias, crenças, tradições, saberes práticos ou da experiência, conhecimentos científicos - enfim, tudo o que a nossa sabedoria foi capaz de produzir por gerações deve ser usado a serviço do crescimento intelectual das crianças; e os saberes que o educador elabora,

em sua prática laboral coletiva, devem ser o ponto de partida para qualquer proposta de formação (pré-serviço ou em serviço) que tenha o avanço dessa classe profissional como meta.

Para que compreendamos, no entanto, como funciona a psique dos professores e dos alunos, recorremos a Leóntiev, que nos esclarece sobre a Teoria da Atividade, ao determinar a existência de uma “atividade dominante” em cada fase do desenvolvimento psicológico. Essa teoria, entre outras vantagens, possibilita-nos compreender com precisão que motivos, ações e atividades emergem no nível de desenvolvimento da criança com quem nossos investigados trabalham, no caso, meninos de cinco e seis anos.

Em sintonia com os demais membros do seu grupo, o autor vê na mediação do adulto e na escola as chaves para a perpetuação do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade. Vejamos o que nos disse:

Não posso deixar de me associar ao professor H. Pierón, que no seu curso sobre hominização nos falou: - *A criança, no momento do nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento. Deve aprender a ser homem na relação com os outros homens.* Este processo é, portanto, um processo de educação. (2004:255).

Em outra referência ao mesmo professor, tentando explicitar melhor sua visão, escreveu:

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de artes perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria que recomeçar. (IBDEM, p.291).

A perpetuação da história só é possível com a transmissão às gerações futuras das produções culturais das precedentes, e isso é uma das funções primordiais da educação escolar.

Ao fazer um ensaio sobre as atividades dominantes em cada nível de desenvolvimento, o autor utilizou a seguinte tipologia:

- nível da infância pré-escolar - é um período em que a criança se apropria do mundo com o apoio dos adultos que fazem parte do seu primeiro círculo de convivência ou círculo íntimo. Sua atividade dominante é o jogo. A criança começa a aprender jogando. É no jogo que se iniciam a imaginação ativa e a aprendizagem das normas de

conduta e de convivência social. Hoje sabemos também que todos os conteúdos próprios da Educação Infantil podem e devem ser trabalhados numa perspectiva lúdica. A linguagem também possibilita ultrapassar o campo da manipulação dos objetos circundantes e penetrar ativamente um mundo mais vasto. A entrada da criança no Jardim da Infância (segundo círculo de convivência, mais amplo do que o primeiro) representa um grande diferencial no seu percurso de desenvolvimento. As suas necessidades vitais, que eram supridas anteriormente pelos familiares, independentemente da sua atividade, tomam nova dimensão. A professora, os colegas e suas famílias passam também a fazer parte do seu grupo de convivência, porém sua família continua sendo o principal referencial para as suas condutas. E, mesmo que consiga adquirir muitas habilidades e saberes, como ler, todos os seus conhecimentos tomam sempre uma coloração infantil. É que essa visão está diretamente ligada ao lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais. O autor nos alerta no sentido de que existe uma relação recíproca entre a atividade dominante e o desenvolvimento das funções psicológicas.

O segundo nível corresponde ao que ele chama de idade escolar. Nessa fase, todo o sistema de relações vitais se reorganiza. Agora, além das obrigações para com os pais e com os professores, a criança começa a ter obrigações para com a sociedade. Suas atitudes podem definir seu futuro e papel social. A aprendizagem e as notas assumem a função da atividade principal.

O terceiro nível corresponde ao da adolescência. A mesma lógica interna marca a passagem para essa fase, ou seja, a mudança da atividade principal. Aqui as funções psicológicas superiores já estão em estádios avançados de desenvolvimento. A linguagem já progrediu em seu caráter significativo. Os conceitos podem ser, então, abstraídos, e a sua consciência se torna crítica. A convivência social é cada vez mais importante para ele. A aprendizagem escolar continua sendo seu foco, e seu futuro profissional passa a fazer parte das suas preocupações.

Convém sublinhar que é, portanto, o lugar que o indivíduo ocupa na teia das relações sociais que impulsiona o seu desenvolvimento psíquico. Para determinar o nível de desenvolvimento atingido em cada etapa da vida, devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade principal, tal qual como se organiza nas condições concretas de vida.

Um traço importante da Teoria da Atividade é que ela está especificamente associada a uma classe particular de impressões psíquicas, *os desejos e as emoções*.

Essas impressões não dependem de processos isolados particulares, mas são sempre determinados pelo motivo e pelo fim da atividade, de que são partes integrantes.

Por ter sido refletida com base nas relações de trabalho do homem, é uma teoria adequada para pensar não só no desenvolvimento dos pequenos aprendizes como também para compreender essa relação dinâmica, que é atividade profissional do educador.

Explicando melhor, segundo Leóntiev (IBIDEM), o trabalho liga o homem à natureza, à medida que ele realiza a *ação* sobre a natureza, auxiliado por instrumentos que ele mesmo produziu. Ao mesmo tempo em que age por esse movimento sobre a natureza exterior, ele a modifica e transforma a sua natureza também, desenvolvendo as faculdades nele adormecidas. Com efeito, o trabalho é, antes de mais nada, caracterizado por dois elementos interdependentes. Um deles é o uso e o fabrico de instrumentos e o segundo é que o trabalho se efetua em condições de *atividade comum coletiva*, de modo que o homem, no seio desse processo, não entra apenas numa relação determinada pela natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade. É apenas por intermédio dessa relação com outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza.

O trabalho humano é, em contrapartida, uma *atividade originalmente social*, assente na cooperação entre indivíduos, que supõe uma divisão técnica, embrionária das funções do trabalho; assim, o trabalho é uma *ação* sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação. Leóntiev, então, cita Marx, quando diz: “na produção os homens não agem apenas sobre a natureza.

Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas *atividades*. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros, e não é senão nos limites dessas relações e dessas ligações sociais que se estabelece a sua *ação* sobre a natureza, a *produção*” (IBIDEM).

De acordo com o autor, para entender a grandeza desse fato para o desenvolvimento psíquico humano, basta analisar as formas que revestem a estrutura da *atividade* ao modificar-se, quando ela se realiza nas condições de trabalho coletivo. Por isso, logo no início do desenvolvimento da sociedade, surge a partilha, entre os diversos participantes da produção, do processo de *atividade anteriormente único*.

Na comunidade educativa, resta muito evidente a necessidade dessa produção coletiva, ou seja, o ato educativo que professores e alunos realizam em sala, na verdade, é parte de uma teia de relações e de produções de saberes bem mais ampla. Sempre,

porém, que o coletivo se evidencia, os resultados são mais consistentes e todos aprendem, modificam-se e ganham. Vimos, pelos depoimentos das professoras, as dificuldades com que trabalham no que diz respeito às condições materiais, estruturais e financeiras. Temos, porém, a clareza de que só organizados, constituindo um coletivo da categoria profissional, é que podemos resolver essa questão.

Vasili Davídov (In. OLIVEIRA, 2003⁶⁷), pesquisador russo, que faz parte da terceira geração dos adeptos da teoria histórico-cultural, em seu livro sobre as relações entre desenvolvimento psíquico e ensino escolar, discorre sobre a periodização do desenvolvimento psíquico da criança, deixando explícita a sua convicção sobre o papel central da escola na organização das etapas de desenvolvimento do indivíduo.

Ele se inspira na “Teoria da Atividade”, desenvolvida por Leóntiev, na ideia de que em cada etapa o aprendiz possui uma atividade principal, como vimos anteriormente, porém preferiu fazer a sua interpretação sobre as características de cada etapa do desenvolvimento psíquico.

O período que vai de zero a um ano de idade se caracteriza pela comunicação emocional do bebê diretamente com os adultos; entre um e três anos, predomina a atividade objetual manipulatória; a seguir, entre três e seis anos, a atividade principal é o jogo; na fase entre seis e dez anos, fica evidente que o estudo é a atividade diretora; na etapa dos dez aos quinze anos, que ele caracterizou como da “atividade socialmente útil”, tanto a escola como a atividade social são referências importantes para o jovem educando, e, por fim, vem o período que vai dos quinze aos dezoito anos, em que ele destaca como a atividade principal o estudo preparatório para a carreira profissional.

O autor explica a coincidência entre as idades dos períodos definidos por ele e as etapas escolares da seguinte forma:

Se se examina a estrutura do ensino e da educação como um sistema que se orienta pela experiência, historicamente formada, de desenvolvimento psíquico das crianças e que, simultaneamente, dirige esse desenvolvimento, não haverá uma divergência substancial, entre os períodos de desenvolvimento psíquico das crianças e a divisão do ensino e da educação em graus. Levando em conta essa circunstância L. Vygotsky assinalou adequadamente em seu tempo: “...Assim como os processos de desenvolvimento infantil estão estreitamente ligados à educação da criança e à própria divisão da educação em graus se apoia em uma enorme experiência prática, é

⁶⁷ Cf. texto com o título: Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da psicologia histórico-cultural. Oliveira, Marta Kohl. Revista *Diálogo Educacional*, Curitiba, v.4, n.10, p.23-34, set/dez.2003.

natural que a divisão da infância, segundo o princípio pedagógico se aproxime muito da divisão autêntica da infância em determinados períodos. (VYGOTSKY, 1996, DAVIDOV, 1998, p.75-76, IN. KOHL 2003)

Evidenciou, então, pela “atividade principal”, que destacou em cada período do desenvolvimento psíquico, o quanto ele entende que a escola e o conhecimento que por ela circula são importantes para a constituição do sujeito. Percebe-se com isso que os princípios norteadores da teoria histórico-cultural da Escola de Vygotsky permanecem não só atuais como também inspiradores para novos pesquisadores e educadores, em suas insistentes tentativas de fazer uma educação que emancipe o homem.

Para Libâneo, além de comungar com Leóntiev na ideia de que a atividade é constituída de necessidades, tarefas, ações e operações, Davidov acrescenta como elemento primordial para a atividade “o desejo”, como núcleo básico de uma necessidade. Ele recobra a importante relação entre afetividade e cognição, infelizmente pouco explorada, mas tão determinante para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos, como sentimos no depoimento da Prof.^a 5.3 - A no início do capítulo.

Desse modo, concluiremos este capítulo, sublinhando que, se considerarmos a importância do outro na constituição do sujeito, especialmente no caso das crianças da Educação Infantil, que precisam ser educadas e cuidadas, poderemos dimensionar a grandiosidade e a complexidade da missão do educador desses pequenos cidadãos, que necessita, além de dominar os saberes necessários à docência nesse nível de ensino, que envolvem conhecer os processos de desenvolvimento psicológico, biológico, afetivo e cognitivo na infância, identificar-se com as especificidades do trabalho com a clientela dessa faixa etária específica, porque só quem conhece e tem prazer em interagir com crianças em tenra idade pode concorrer para despertar seu desejo e sua afetividade para com o objeto de aprendizagem e para com o mundo que as cerca.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que temporariamente concluímos vem somar-se às produções acadêmicas a respeito do saber docente no Brasil, no entanto acrescentamos a esse acervo uma releitura da temática, tendo como recorte epistemológico a análise histórico-cultural da Escola de Vygotsky no cenário da Educação Infantil.

Quando fizemos a cartografia da literatura especializada acerca da formação do educador e do saber docente, tentando revelar as tendências da produção intelectual na área, deparamos com um significativo investimento em trabalhos que tratam do papel da teoria e da prática na formação docente. Curiosamente, detectamos o fato de que o interesse dos pesquisadores, que antes priorizavam os aspectos políticos e pedagógicos mais amplos, passou, nas últimas décadas do século XX, a privilegiar também os saberes adquiridos e produzidos pelos professores e alunos no chão das salas de aula.

São contribuições complementares e igualmente importantes, pois tanto precisamos de pesquisas e de propostas que fundamentem os currículos dos cursos de licenciatura no tocante ao enriquecimento político e cultural do professor, para que possa tornar um intelectual reflexivo, como recomendaram Gramsci (1989), Giroux (1986) e Schön (2000), quanto o instrumentalizem com saberes específicos da docência, a fim de poder arquitetar com a devida competência sua prática profissional.

Ao promovermos “uma tensão dialética entre teoria, prática e experiência – uma tensão necessária para o aprendizado crítico” (MCLAREN, 1997:189), cruzando os dados obtidos nas análises dos projetos de Educação Infantil das instituições pesquisadas com os discursos das professoras, as observações das práticas e suas explicitações com a pedagogia crítica e a teoria histórico-cultural representada nesse empreendimento pelas categorias *saber docente e ação situada, linguagem, mediação e atividade*, sentimo-nos autorizada a asseverar que é imprescindível uma formação inicial e em serviço, diversificada e consistente, que “amplie e aprofunde os conhecimentos docentes” (MAMEDE, 2000) e subsidie o profissional nas múltiplas funções e desafios que o sistema educacional lhe impõe e lhe possibilite emancipar-se como cidadão, para que a tão sonhada escola pública de qualidade social para todos se torne realidade.

A materialidade do trabalho docente na escola demonstra que não basta saber planejar e reger uma boa aula para cumprir as demandas da profissão de educador. Além de exercer as atividades pedagógicas em sala de aula, assim como as de apoio ao

ensino, como gestão da escola, supervisão e orientação educacional, o professor ainda precisa acompanhar as inovações pedagógicas que constantemente aterrissam na escola, vindas de algum gabinete oficial, movidas por uma nova reforma educacional, ou mesmo por algum modismo. Na maioria das vezes, ele nem é consultado para saber se aquela proposta se adapta a sua realidade, ou mesmo para que emita posições sobre o que está sendo posto.

Urge que os que tomam as decisões sobre as políticas de educação do Brasil considerem aquilo em que acreditam os principais protagonistas da cena educativa, sob pena de continuarmos fazendo revoluções da educação apenas em gabinetes governamentais ou em programas midiáticos, que nunca adentrarão as escolas, por não serem incorporadas às crenças dos professores.

Por entender a importância de saber como pensam e agem os educadores para desvelar os segredos do ensino-aprendizagem da língua materna, é que realizamos esta pesquisa, ora concluída com o objetivo de *captar e interpretar os saberes docentes acerca da aquisição e do desenvolvimento da linguagem na infância e analisar as suas manifestações no trabalho pedagógico realizado no contexto da Educação Infantil*.

Ao longo desta investigação, impulsionada pelo intuito de responder às inquietações que nos moveram rumo a este estudo, tivemos o privilégio de vivenciar uma experiência de uma riqueza inigualável. Seguramente, mesmo que a teoria nos abra horizontes e nos permita ver além das aparências fenomênicas, nada pode se comparar a uma imersão duradoura em uma escola de Educação Básica. Ainda que tenhamos atuado como educadora em todos esses níveis de ensino, estar no papel de observador nos permitiu compreender a complexidade e as inúmeras dimensões de que se constitui o universo escolar.

A princípio, notamos claramente a relação entre o panorama político e econômico mundial e os acontecimentos na ambiência local. Não é por acaso que um sério projeto político-pedagógico, além de ser elaborado coletivamente, propicia uma reflexão de análise dos cenários municipal, estadual, nacional e internacional para que os envolvidos no processo tenham a possibilidade de compreender como os fatos sociais estão diretamente interligados. No âmbito dessa narrativa, os professores e os alunos são personagens fundamentais, mas precisam do suporte de outros agentes para desempenharem satisfatoriamente seus papéis.

Curiosamente, quando uma escola consegue promover um ensino ativo, em que os alunos protagonizam criativamente seus processos de aprendizagem, contando com a

experiência e o suporte material e pedagógico de mestres atentos e solícitos, intitulamo-la de escola-modelo ou experimental. Aconteceu com as escolas fundamentadas em Dewey, Pestalozzi, Froebel, Freinet, Montessori, Piaget, enfim, com todos os que propuseram uma opção aos modelos tradicionais.

Defendemos o argumento de que se equivocam os teóricos que atribuem à escola nova o sucateamento da velha escola pública brasileira. Na verdade, conceber a responsabilidade da omissão política nacional em uma proposta progressista de educação é no mínimo camuflar uma realidade por demais transparente. Esse estudo mostrou que, nas duas escolas observadas, encontramos traços da pedagogia escolanovista, mesclados ora com a concepção interacionista de aprendizagem, no caso da escola A, ora combinados com fortes traços da pedagogia tradicional, como na escola B.

Se olharmos pelo viés do atendimento personalizado das crianças nos momentos das tarefas escritas, dos projetos de trabalho como norte para a organização das atividades pedagógicas, das atividades livres nos cantinhos, do incentivo à autonomia das crianças ao arrumarem seus materiais, lancharem, irem ao banheiro e resolverem conflitos com os colegas sozinhos, das aulas-passeio, dos jogos de formar palavras, certamente nos reportamos a Dewey, Kilpatrick e Freinet; no entanto, se observarmos as atitudes de cooperação entre os pares, o trabalho com a língua a partir dos gêneros textuais, a elaboração coletiva dos textos, o incentivo à leitura e à narração de histórias, os combinados e as reflexões acerca dos problemas ligados ao juízo moral, as brincadeiras de faz de conta, as professoras respondendo a uma pergunta com outra indagação, nos lembraremos, sem dúvida, de Piaget, Vygotsky, Luria, Leóntiev e Wallon.

Se mirarmos, contudo, nossa atenção para as tabelas de dupla entrada com ênfase nas famílias silábicas, no ensino da língua escrita como um sistema de codificar e de decodificar palavras, na obediência civil ao comando da professora nos momentos de resolução das tarefas, da organização da sala em filas, é indubitável que recordaremos um modelo tradicional de escola que muitos de nós vivenciamos, com seus métodos de silabação (sintáticos) e intensamente disciplinadora.

Notadamente uma das professoras mais antigas tem maior familiaridade com as propostas tradicionais de ensino, porque, além de haver frequentado como aluna essa escola, tinha-a como referência no início de sua carreira. Convém acentuar, então, que as pesquisas de Emilia Ferreiro e os estudos da Escola de Vygotsky chegaram ao meio

acadêmico brasileiro há menos de trinta anos. Soma-se a isso o fato de os trabalhos dos psicogeneticistas ainda serem escritos numa linguagem rebuscada de compreensão difícil.

Nossa despedida das protagonistas dessa rica história de educação será numa última roda de conversa para que possam individualmente deixar registrada, além das convicções a respeito da aquisição e do desenvolvimento da linguagem verbal que explicitamos detalhadamente no capítulo sexto, uma pequena parcela da memória de seus percursos pessoais, culturais, sociais, políticos, profissionais, enfim, dos múltiplos saberes que adquiriram e produziram na experiência vivida.

De acordo com a professora 6.1, as primeiras experiências que teve como educadora infantil foi numa escola particular bastante tradicional. Nela, as crianças sentavam-se enfileiradas, faziam a rodinha só para cumprir o plano, mas sem ter um objetivo definido. Na verdade, disse que não aguentou nem um ano aquela situação, porque era uma ideia de educação muito fechada. Sublinhou o fato de que nem a considera quando fala da sua trajetória. Ao ser indagada sobre o espaço que as teorias e o saber da experiência ocupavam na sua prática pedagógica, respondeu-nos o seguinte:

- Toda minha prática é em cima de uma base teórica, eu não faço nada em cima do achismo. Como eu te disse já no início da minha fala, antes, quando eu comecei em noventa e pouco, aquilo me incomodava. Desde cedo a escola tradicional começou a me incomodar. Então, quando eu descobri que o que me incomodava tinha em livros, então eu disse: “Tenho que ter uma base teórica”. Então toda a minha prática está em cima de uma base teórica e daí eu fui beber nos livros e faço isso até hoje. Então o achismo para mim não funciona.

Ao perceber certa resistência ao falar no saber que se faz na experiência, insistimos, porque parece que, no imaginário delas, se não vier dos livros, é senso comum. E perguntamos novamente da experiência que construiu na prática, que inclusive, no momento, estava socializando com professores de vários municípios do Estado do Ceará, numa proposta de formação continuada por meio da SEDUC, pois haviam se tornado referência no trabalho com a Educação Infantil. Questionamos sobre o saber que amalhou em anos de prática docente. Demonstramos que desejávamos que discorresse um pouco sobre ele. Explicitamos que reconhecíamos que sua prática tinha uma base teórica, mas ponderamos que existiam outras pessoas que também possuíam fundamentação teórica e isso não se refletia em suas ações pedagógicas. Finalmente parece que nos fizemos entender e a professora, então, falou:

- Como eu te disse, é em cima de uma concepção de infância que eu tenho, e em cima de uma concepção da escola que eu trabalho. Realmente essa é a minha segunda escola, porque eu venho do (...) e lá também é sociointeracionista. É isso que eu te digo, Joana, eu não sei desvincular a minha prática da concepção que eu trabalho. Por exemplo, no (...) a gente trabalhava também do mesmo jeito, com roda de conversa, com roda de história, mas tudo isso foi a partir do momento que eu fiz faculdade, que eu me formei, que eu estudei e que eu comecei a desenvolver uma prática. E eu fui me espelhando muito nas pessoas que eu estava trabalhando junto, claro que, quando comecei, eu não sabia nada, mas, além de estudar, comecei a observar. Comecei como auxiliar na escola no (...), então eu comecei a observar como era que a minha companheira de trabalho fazia que eu era auxiliar dela, não era só uma estagiária. E comecei a observar outros profissionais fazendo e daí eu fui casando o que eu estava observando com o que eu estava estudando. Foi uma coisa concomitante. Quando eu cheguei aqui no (...), claro que você sabe que tem coisas que só a prática... Enfim, fui observando mesmo e tudo que eu sei eu devo a (...), eu trabalhei com a (...) desde o começo, trabalhei acho que um ano com ela. Então eu comecei com ela observando como é que ela fazia, como conduzia as rodas de conversa, aí depois eu ia estudar o porquê das rodas de conversas, aí as minhas amigas me ajudavam nesse sentido. Aí, depois que eu trabalhei um ano com a (...), eu tive que assumir uma sala de aula sozinha. Então eu fui buscar ajuda na (...), pois eu não estava conseguindo dar conta disso, mas eu tive o apoio dos colegas. Porque uma coisa é você ler e você compreender e outra é tentar colocar na prática. É preciso acreditar para colocar em prática.

Na hora que eu tento colocar na prática, eu estou acreditando naquilo que eu estudei (...)

Mesmo que em seu depoimento privilegie a teoria, e isso é muito importante, porque percebemos como de fato o estudo a ajudou a avançar profissionalmente - o que confirma a necessidade da implantação de programas de formação permanente nas escolas - percebemos em sua fala o imprescindível papel que exerceram os profissionais mais experientes em sua evolução. Em outros momentos, confidenciou-nos o fato de que é a sua experiência que recorre quando precisa convencer aos professores dos cursos que ministra, de que teorias, como a psicogênese, realmente funcionam na prática.

No final da entrevista de explicitação com a professora 6.2, relembramos o objetivo da nossa pesquisa: falamos-lhe que o saber docente, para Tardif (2006), compõe-se por saberes de inúmeras fontes, tais como: disciplinares, curriculares, profissionais e de experiência. Explicamos no que consistia cada um deles, e lhe perguntamos qual o espaço ocupado por parte de cada um desses saberes na sua prática como professora alfabetizadora. A princípio falou que jamais havia pensado nisso e nos disse em seguida:

- Penso que ao que menos recorri foi ao saber da experiência, porque, como alfabetizadora, eu não tinha experiência, só havia trabalhado em uma turma de aceleração por seis meses, minha experiência maior foi ensinando em outros níveis. Então eu acho que eu recorri muito pouco aos saberes de experiência, mas assim, na hora de planejar as atividades, na hora de discutir com a (...) minha companheira de trabalho e na hora de conversar com as crianças, também eu recorria muito ao que eu tinha aprendido na faculdade, mesmo do tipo: a criança pensa, certo, ela é competente. Então, por exemplo, se ela me faz uma pergunta, e se eu sei que ela é capaz de pensar, eu vou estimular para que ela continue pensando mais sobre... Então não sei se é um saber disciplinar, mas sei que não é o da experiência, né. Na hora de propor atividade de leitura e escrita, também não foi ao saber de experiência que recorri. Foi o saber que eu tinha aprendido na universidade. E assim mais para o segundo semestre de muito ver a (...) fazendo, então eu já fui fazendo mais um pouco como a (...) fazia e também ao meu jeito. Porque algumas coisas que ela fazia eu achava que podia ser feito de outra forma, entendeu.

Perseveramos na temática, principalmente porque essa professora havia confessado que deixava a colega conduzir as atividades, porque tinha mais experiência com crianças de Educação Infantil. Questionamos se sua colocação era uma forma de reconhecer a importância do saber da experiência. E ela nos respondeu da seguinte forma:

- Isso. Eu coloquei que, quando eu comecei lá, eu não tinha muito esse saber da experiência, esse saber de alfabetizadora, esse saber de trabalhar na prática a língua escrita, a língua oral e as outras áreas do conhecimento... Como fazer isso na prática? Eu não tinha esse saber. Eu sabia isso dos livros, eu sabia isso das discussões teóricas, por isso é que foi necessário num primeiro momento dois, três,

quatro meses eu ficar mais como espectadora. Eu ficar mais observando como a (...) fazia, atendendo as demandas das crianças, eu morria de medo que a (...) faltasse, e eu tivesse que ficar sozinha na sala, eu não sabia se ia dar conta ou não.

Como na ocasião havia concluído o doutorado em Educação Infantil e, mesmo assim, considerou importante contar com o suporte da colega mais experiente, persistimos no assunto, perguntando como via o fato de alguns teóricos defenderem o argumento de que os cursos de Pedagogia deveriam considerar a experiência dos professores.

- Eu acho que é muito importante, porque a gente fala isso com relação à criança, que é importante considerar seus conhecimentos, como é que ela chega na creche ou na pré-escola, o que é que ela traz, né? Os professores também já sabem muito, sabem muita coisa legal, os professores já acumularam uma bagagem muito grande de conhecimentos. De muitos acertos também, de alguns deslizes, mas de muitos acertos, e ele precisa refletir sobre o que está fazendo e o ponto de partida é aquilo que ele está fazendo, o como está fazendo. A gente percebe, quando está dando aula nos cursos de Pedagogia, por exemplo, ou nos cursos de especialização, quando você está numa turma de profissionais, ou seja, onde predomina pessoas que já são professoras e quando você está numa turma em que predomina pessoas que não são professoras ainda. O nível das discussões é outro, o nível de compreensão também parece ser outro. Porque quem não tem a referência da sala de aula às vezes não consegue estabelecer relação entre o que está vendo, o que está discutindo e o que se faz nas escolas. E quem está nas escolas consegue estabelecer relações e consegue enriquecer as discussões, trazendo os exemplos da própria vivência. Inclusive o (...) é uma prova disso, porque temos pessoas que não possuem a formação pedagógica e conseguem fazer um trabalho até muito interessante. Só pode ser na experiência, apesar de que estudam e refletem sobre a prática, mas não teriam a formação inicial que é exigida.

Mais uma vez, percebemos que os professores precisam ser postos numa situação em que tenham de se confrontar com as próprias práticas para *reconhecerem a importância dos saberes que elaboram na experiência*, sobretudo se tiverem um nível de formação inicial mais elevado. Comungamos com Therrien (2000) quando ensina que “o desafio da gestão pedagógica e da transformação da matéria em situações reais

da prática e de tomada de decisões na sala de aula e em outros espaços educativos obriga o professor a gerar ou produzir saberes”.

Ao entrevistar a professora 6.3, que era a que tinha mais tempo de profissão, contudo apresentava uma vitalidade impressionante, pedimos que nos relatasse um pouco sobre a sua história de vida como aluna e como profissional.

Ela, então, narrou: - **Eu me considero muito feliz porque eu sempre tive muita vontade de querer saber das coisas. E a minha vida escolar, na qual boa parte foi numa escola perto de casa, as professoras tinham uma convivência mais direta com os alunos e elas puxavam muito pelo aluno, onde o principal foco era justamente o aprender a ler e a escrever. E eu tinha muito interesse. Procurava ler revistas, revistinha em quadrinhos, manchetes de jornal e daí o meu interesse em saber das coisas. Também procurava até interpretar alguns fatos do dia-a-dia. Então eu considero a minha primeira motivação para gostar de aprender a ler e a escrever foi exatamente a própria escola e as professoras de lá, que me deram esse estímulo dentro desse aspecto: ler e escrever.**

Eu sempre gostei muito de sala de aula, mesmo quando eu me considerava já dona da situação, em termos de juventude – é que, é nessa fase que a gente tem uma ideia mais fixa na profissão ou vocação, por aí. Então eu me vi dentro de uma sala de aula, até porque, quando criança, eu já gostava de dar aulas. E a minha primeira experiência foi dentro da minha casa, ensinando tarefas para os vizinhos. Hoje até encontro alguns ex-alunos que são médicos e advogados, que eu tive a experiência de ensinar dentro da minha casa. E aí o tempo foi passando e eu me interessei em fazer cursos de Pedagogia, de Didática e de Administração Escolar. Quando terminei o curso primário, fui para o Curso Normal e depois para o Instituto de Educação, indo depois para a Faculdade de Filosofia, que foi a primeira faculdade católica, agregada à UECE

Então, mesmo antes de terminar o curso de Pedagogia, eu já ajudava em algumas escolas perto da minha casa, na (...). Dava aulas de Português, Ciências, Geografia e Matemática. E logo que concluí o curso de Pedagogia, passei uns dois anos só fazendo curso para me envolver mais, indo em seguida trabalhar em Brasília com as irmãs Salesianas, no Curso Normal, dando aulas para as professoras. Também fui chamada para ser diretora de uma escola chamada “Aldeia dos Curumins”. Lá eu trabalhava com o curso infantil junto com as

professoras, onde, além de ser diretora, eu fazia a orientação pedagógica. Em Brasília, eu passei seis anos nessa área.

Depois eu voltei para Fortaleza, a fim de trabalhar com uma irmã minha que tinha uma escola, mais ou menos uns três anos. Depois passei uns seis anos em Belém, onde montei uma escola de pré-escolar, na qual cresci muito. Lá eu trabalhei na direção e na coordenação da escola, e até dava aulas à noite, mas foi por pouco tempo. Daí voltei para Fortaleza e trabalhei doze anos na escola (...) com a (...) e a dona (...), também dando aulas para as professoras do curso pedagógico. Por sinal elas diziam muito que o curso pedagógico da Escola (...) era o melhor de Fortaleza. Tanto é que algumas alunas minhas hoje estão trabalhando comigo na escola B.

Eu sempre achei que a criança é a base de tudo, precisa ter assim um alicerce mais forte para poder desenvolver todo o potencial que tem. E eu sempre via a alfabetização como a base mais forte para a continuação, para a consecução do processo de leitura e de escrita. Porque, mesmo a gente tendo uma visão mais larga, mais globalizada da alfabetização, mesmo assim, o foco maior é a leitura e a escrita. Você não pode fugir dessa realidade. Porque é a partir da alfabetização que a criança vai fortalecer todo o conhecimento. Não o conhecimento total, mas pelo menos o específico, que é a leitura e a escrita.

No discurso da professora 6.3, a alfabetização é que dá sustentação às demais fases do processo de aprendizagem. Tal como se refere, somos levada a acreditar que a mesma experiência que a faz se sentir mais segura trabalhando com metodologias tradicionais de ensino da linguagem também lhe possibilita perceber que a apropriação desse instrumental permite ao aluno avançar intelectualmente e transitar com maior autonomia no mundo do conhecimento. Mesmo que não demonstrasse dominar os estudos vygotskyanos, que comprovam a linguagem como constituidora do sujeito e ocupa um papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOSTSKY, 2001), pareceu reconhecer, por sua vivência, que a criança, ao se apropriar do sistema alfabético e da capacidade de significar, dá uma espécie de salto dialético, mesmo que ingenuamente atribua essa evolução à alfabetização no sentido de codificar e decodificar grafemas em fonemas e vice-versa.

As professoras 5.1 e 5.2, ao serem solicitadas a discorrer sobre suas trajetórias de formação e de profissão, limitaram-se a dizer sua qualificação e seu tempo de serviço

em educação, citados anteriormente. Quanto à professora 5.3, ela nos surpreendeu com seu relato sobre a sua própria experiência no aprendizado da leitura e da escrita.

Segundo ela, entrou na escola aos três anos e, aos cinco, já sabia ler, porém não se tratou de um caso de altas habilidades, mas sim de sobrevivência no universo escolar. Então vejamos em suas próprias palavras:

- Foi uma tortura, porque na época que eu estava na alfabetização, eu não tinha uma letra considerada adequada, que hoje não tem mais isso. Então, tudo que eu fazia era apagado. Então, por conta desse processo tão doloroso, eu aprendi a ler antes, porque eu tinha que me superar para poder não sofrer tanto. Então foi uma guerra, que eu sobrevivi assim: vou aprender logo tudo, para sair de onde estou. Eu tinha uma professora que morava perto de minha casa, eu não esqueço mais, gente, era tanto farelo de borracha em cima da mesa, tanto farelo de borracha... Pois é, eu me lembro que foi muito difícil. Agora têm coisas agradáveis que eu me lembro. Meu pai é uma pessoa extremamente culta, então ele lia muito. Lembro que todo paradidático que vinha para eu ler, (...) ele sentava comigo pra ler e era tão bom! Eu adorava quando vinha paradidático que ele sentava comigo para ler. Até mesmo quando eu já estava maior, sentávamos na calçada ele, minha mãe, meu irmão e eu. Então tinha todo aquele envolvimento para gostar de ler o material todinho. Eu tinha tudo, e era muito bom por esse lado, porque pelo outro a aquisição foi uma tortura.

Quanto a minha profissão, pela manhã, trabalho com maternal, com crianças de dois e três anos em uma escola particular. À tarde sou concursada pelo município e estou nessa escola efetiva, trabalhando com crianças de cinco anos. À noite estou trabalhando como aditiva, numa turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

De acordo com a narrativa da professora, podemos constatar como é impar e rica a trajetória que constitui um educador. Se, por um lado, se achava torturada por uma estrutura escolar autoritária e disciplinadora, de outra parte, contava com o privilégio de fazer parte de uma família colaborativa e amorosa. Foi surpreendente descobrir que essa professora ensinava com tanta paciência aquelas crianças da escola B, em tardes tão quentes, quando já vinha de uma jornada com crianças ainda menores, que demandavam enorme atenção, e ainda seguia para o terceiro turno em uma classe de alfabetização. Descobrimos, ainda, que estava concluindo a monografia de um curso de especialização.

É inimaginável que uma jovem mãe, com três turnos de trabalho, mesmo com todo compromisso social para com os alunos, tenha condições de se apropriar das pesquisas e das produções científicas atuais do campo da educação. Restaria tempo em sua agenda para investir no desenvolvimento emocional ou mesmo cultural? Certamente só reescrevendo essa história, desde o engajamento de toda a categoria para recuperar a profissionalização docente perdida, que passa necessariamente por uma formação fundamentada na indissociabilidade teoria e prática, desenvolvendo as ferramentas necessárias para tomar nas mãos os rumos da prática pedagógica, conquistando, enfim, a autonomia, o respeito e a almejada emancipação política e social.

Quando decidimos ouvir a palavra das educadoras e organizamos seus discursos de modo a tentar responder às interrogações que serviram de base para a nossa pesquisa, no capítulo seis, na verdade, buscávamos compreender, por intermédio de suas trajetórias pessoal e profissional, como deram forma a sua identidade docente e entender a natureza da racionalidade presente em seu fazer pedagógico ao trabalhar a linguagem verbal com as crianças de Educação Infantil. Surpreende-nos, no entanto, com a riqueza que advém do resgate das histórias dessas profissionais, e, ao descobrir como se tornaram quem são em suas porções mulher-amante, mulher-mãe, mulher-militante, mulher-estudante, finalmente pudemos desenlinhar o emaranhado de variáveis que se entrelaçam na formação de uma professora.

Retomando os objetivos específicos dessa pesquisa, desafiamo-nos a descortinar o modo como o educador compreende que a criança se apropria do sistema linguístico e em que medida a escola está concorrendo para esse processo; descobrir que oportunidades estão sendo disponibilizadas pelos educadores para que os alunos possam desenvolver sua competência linguística em um contexto estruturado de letramento; averiguar que estratégias de ensino o docente utiliza para auxiliar as crianças no aprimoramento da língua nativa e, por fim, inventariar os materiais existentes nas instituições pesquisadas para dar suporte aos professores e às crianças nas suas práticas de linguagem.

No quinto e sexto capítulos, esforçamo-nos para realizar uma descrição fundamentada e consistente sobre como pensam e agem as educadoras sujeitos dessa investigação, no tocante à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem na infância, e revelar o papel social que a escola aí desempenha. Inicialmente, traçamos um perfil da prática pedagógica de cada docente em situação de trabalho. Pintamos esse quadro utilizando tonalidades das ações pedagógicas e das rotinas que se desenham no

cotidiano das instituições educativas infantis, e assim reconstituímos os cenários das escolas A e B, onde todas as tramas se desenrolaram.

Vimos, no Quadro 2, que a educadora 5.1 atribuiu grande importância ao papel da família na aquisição da oralidade pela criança. Mesmo cônica, porém, de que a escola é uma entre tantas outras instâncias de desenvolvimento da linguagem e do letramento, não minimizou sua relevância social e se mostrou preocupada em trabalhar a expressão oral da criança, tanto nas rodas de conversa diárias como na hora da contagem de histórias. Observamos também, em suas atividades dos projetos de trabalho (no caso, o projeto “Água”), um cuidado permanente de propiciar situações desafiadoras em que as crianças pudessem experienciar o reconhecimento das letras nas palavras, a consciência fonológica, a compreensão do significado das mensagens dos textos, além de recorrer sempre a suportes textuais que fazem parte do cotidiano dos educandos, como letras de música, contos de água, panfletos informativos, pesquisas em revistas científicas e na internet. Conseguimos constatar uma coerência entre sua concepção de criança como “um ser pensante” e a maneira como elencou e utilizou suas estratégias pedagógicas, assim como selecionou os recursos didáticos do acervo da instituição.

Trabalhar a linguagem na escola, numa perspectiva reflexiva e interdisciplinar, estimulando a criança a formular hipóteses sobre a língua escrita e respeitando o ritmo do aprendiz, também fez parte do depoimento da professora 5.2. Nos registros do diário de campo, pudemos constatar que, na totalidade das sessões de observação da sua sala, ela cumpriu rigorosamente o protocolo de ler os livros selecionados para as rodas literárias, explicitando o título da obra, o autor e o ilustrador e, no final, ainda incentivava a interpretação, pelas crianças, da mensagem e do tipo de gênero textual, demonstrando, assim, uma significativa sintonia entre sua fala e sua prática educativa.

Os conceitos sobre linguagem verbal das professoras 6.1 e 6.2 são por demais consoantes com suas rotinas de trabalho e suas atitudes diante dos educandos e dos seus processos de aprendizagem e não divergem em quase nada comparadas com as das colegas anteriormente referidas. Igualmente manifestam um sólido conhecimento teórico-prático das teorias psicogenéticas, da pedagogia de projetos e dos caminhos trilhados pela criança para aprender a falar, a ler e a escrever. E, apesar de suas palavras não explicitarem o objetivo de desenvolver a oralidade na escola (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), ou a consciência de que utilizavam como estratégia de alfabetização a perspectiva de ensino da linguagem a partir dos gêneros textuais,

(BAKHTIN, 1997 e 2003), que faziam parte do universo cultural das crianças, suas ações confirmaram essa intenção. Também utilizavam, de maneiras diversificadas, os suportes textuais e os recursos pedagógicos disponibilizados pela escola e pelas famílias das crianças.

O mesmo não percebemos na professora 6.3, embora discorra com certa desenvoltura sobre alguns teóricos ditos ativos e construtivistas, como neste pronunciamento em uma reunião de pais e mestres da sua escola: **Atualmente eu quero lhes dizer que o conteúdo de Comunicação e Expressão está sendo esse. Quando eu digo que o método é tradicional, porque não podemos querer que a criança aprenda diferente de como fomos alfabetizados. No ba, be, bi, bo, bu. Ou seja, as mães ensinam como foram ensinadas, e não numa metodologia moderna. A escola não pode dar um curso para pais sobre Freinet, Montessori, Piaget, Vygotsky. Nós estudamos esses autores e tiramos o que eles têm de melhor, mas não podemos rotular a escola com um método, até porque temos que ajustar nossos conhecimentos com o que eles trazem de casa;** posicionou-se coerentemente com sua crença, organizou sua pauta diária sempre com atividades tradicionais, montou estratégias de escrita e leitura utilizando uma metodologia sintética de alfabetização de cunho associacionista, mesmo assumindo os riscos de vivenciar as clássicas dificuldades de quem tenta trabalhar o de ensino-aprendizagem por esse viés. Foi assim que aprendeu a fazer e certamente se sente mais segura. Era, no entanto, de um zelo e de uma afetividade impressionantes com sua turma e com as colegas de labuta.

A inexistência de uma metodologia específica de trabalho por parte da professora 5.3 configurou a sua prática pedagógica num ecletismo entre a pedagogia tradicional e algumas características da pedagogia da escola nova e da teoria psicogenética. Havia muito respeito pela criança no seu modo de agir pedagógico, entretanto percebemos certa ingenuidade em suas ações. A exemplo de grande parte dos educadores que se pretendem construtivistas, acreditava que realizar uma imersão contingencial das crianças em um ambiente rico em suportes e gêneros textuais e em jogos didáticos seria suficiente para que elas se apropriassem do sistema alfabético. Parece-nos que não tinha clareza de que era necessário planejar e montar sequências didáticas e/ou situações-problemas que desafiassem os educandos, bem como ensinassem a elaboração e a experimentação de hipóteses sobre os usos e as funções da língua nas dimensões falada e escrita. Sem dúvida, concorria sobremaneira para que os

alunos interagissem com a linguagem verbal de forma prazerosa, mas sabemos que isso não era suficiente para que avançassem pedagogicamente do nível intelectual em que se encontravam para o subsequente; até porque, para tanto, seria necessário um acompanhamento individualizado, com atividades diferenciadas de acordo com as necessidades de aprendizagem e com o tempo de cada criança.

Do mesmo modo, no período de observação, verificamos que os dois grupos (cinco e seis anos) não utilizavam os recursos didáticos da instituição de forma plena e diversificada. Nas visitas à sala de leitura, que possuía considerável acervo literário e fílmico, os aprendizes não podiam manusear livremente os livros nem escolher os filmes que mais os atraíam a atenção. Tudo era rigorosamente controlado para não estragar o material. Esse fato é até compreensivo em um ambiente coletivo público, porém não podemos esquecer de que o uso dos materiais também pode ser aprendido.

Decididamente, as professoras da escola B apresentavam dificuldades docentes específicas. Faltavam-lhes autonomia para tomar decisões a respeito das ações, do ritmo e dos itinerários que as crianças precisavam percorrer para desenvolver a oralidade e aprender a ler e a escrever, e autoridade intelectual para superar os problemas de ordem teórico-prática que surgiam na alfabetização e no letramento nessa etapa da infância. Compreendemos que esses fatos decorrem de muitas variáveis, mas pareceu-nos que destas se destacaram, inadequações na formação inicial e em serviço, o superficial apoio e o acompanhamento pedagógico oferecido aos profissionais do sistema público municipal de ensino. Não visualizamos, em nenhum momento, políticas de incentivo à pesquisa e à autoria docente por parte dos órgãos competentes e da equipe gestora da escola. Havia, porém, a permanente preocupação com a uniformidade nas mediações e nas estratégias docentes, mesmo que para tanto se atropelassem as necessidades individuais dos pequenos aprendizes.

O estudo realizado nos revelou que os educadores atuantes na primeira etapa da Educação Básica, nas instituições focadas nesta pesquisa, realizam suas ações e escolhas pedagógicas, no que diz respeito à linguagem verbal, orientadas por um repertório de saberes que elegeram como crenças ou “verdades temporárias” no decorrer de sua história. Constatamos, no entanto, que esses saberes docentes decorrem prioritariamente de trajetórias vivenciadas, - os percursos de vida familiar, escolar e profissional.

Finalizando, ressaltamos algumas contribuições deste trabalho, na sequência apresentadas.

- As interações dos os educadores, com as crianças e a linguagem verbal na escola são configuradas principalmente pela forma como esses profissionais compreendem que as crianças se desenvolvem, aprendem e se apropriam do sistema linguístico. Por essa razão, consideramos preocupante o fato de que os cursos de formação inicial (Normal e Pedagogia) destinem parcela mínima em seus currículos à linguagem verbal e que os modelos de formação continuada prevalentes no Estado do Ceará utilizem como estratégia básica a figura do “agente multiplicador”. Considerando que tanto o profissional-aprendiz quanto o profissional-multiplicador são seres ativos que apreendem os conhecimentos com arrimo nas inter-relações com a realidade objetiva, agindo, transformando-os e atribuindo-lhes significados, não é possível existir uma transposição didática literal, pois os conteúdos sempre serão objeto de reinterpretações por parte dos repassadores. Estes, por sua vez, não são escolhidos nos municípios e nas instituições pela competência com relação à temática em foco, mas por critérios subjetivos, como o cargo que exercem, a influência política, entre outros.

- Tanto as professoras que demonstraram planejar suas atividades de ensino da linguagem com a contribuição das teorias psicogenéticas e escolanovistas quanto as que optaram pela realização de rituais pedagógicos - mesclando antigos modelos teóricos com alguns fragmentos de inovações pedagógicas, expondo inclusive algumas confusões conceituais - relataram em seus discursos e exibiram em suas práticas afetividade, respeito e preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. Esse fato parece mostrar que o sociointeracionismo não é a única ancoragem teórica adotada por profissionais que possuem compromisso com uma educação de qualidade. Particularmente acreditamos que os estudos da psicogênese e as contribuições histórico-culturais da Escola de Vygotsky podem concorrer para elucidar muitas distorções no campo do ensino-aprendizagem da linguagem verbal.

- Entre as habilidades e os saberes necessários à docência na Educação Infantil destacam-se: o conhecimento de como a criança aprende e se desenvolve, o respeito e a contemplação da diversidade cultural dos educandos, a escuta do outro, “a capacidade de pesquisar, a criatividade, a rigorosidade metódica, a ética, a afetividade e a dialogicidade”. (FREIRE,1996). Consideramos relevante também sublinhar que os educadores precisam possuir “autonomia” para planejar e redefinir suas ações sempre

que se fizer necessário, “autoridade” intelectual para produzir e eleger os saberes que melhor se adaptem à realidade de sua sala de aula e “autoria” (KRAMER, 1994), para escrever em parceria com sua comunidade educativa um novo enredo para a história da alfabetização e do letramento de crianças.

- A imersão duradoura em instituições de Educação Infantil explicitou que a edificação de um contexto formativo que respeite as necessidades e as especificidades das crianças passa necessariamente pela elaboração de políticas públicas que garantam condições materiais de trabalho, programas de formação docente que contemplem, além dos aspectos cognitivos, psicológicos e sociológicos, o desenvolvimento humano e cultural dos aprendizes, que sejam arquitetados e geridos por profissionais bem qualificados e, prioritariamente, que tenham como ponto de partida as experiências e a realidade dos profissionais envolvidos no processo em questão; por fim, que fomentem o resgate da profissionalização da categoria.

Nesta reta final, sentimo-nos tentada a lançar, pela última vez, um olhar para o retrovisor. Avistamos ao longe as crianças brincando alegremente nos pátios das escolas com seus sorrisos iluminados e com os olhos brilhantes. Parece que ainda escutamos o som dos seus gritos misturando-se ao canto dos pássaros nos arvoredos; num outro canto, reencontramo-nos com as professoras sentadas no pátio, observando as crianças nos recreios, enquanto concomitantemente conversavam sobre suas lutas diárias, sempre desejosas de ensinar uma escola de qualidade social para todas elas.

Quando miramos o futuro, avistamos nossos novos alunos dos cursos de licenciatura, que se deslocam de inúmeros municípios do sertão do Estado, para, na Terra dos Monólitos, formarem-se professores, enfrentando todas as adversidades que o excesso de chuva provoca numa terra acostumada a conviver com as mazelas das intermitentes secas. E somos invadida por pensamentos que nos interrogam: “O que dizer a eles? Como falar de esperança quando a alma está transbordando de uma realidade injusta e desumana que ainda não foi capaz de emserjar à maioria das crianças cearenses uma educação que as desenvolva em suas múltiplas determinações e as faça mais felizes?”

Então nos apegamos à “Pedagogia da Esperança” e da possibilidade que aprendemos a cultivar lendo e debatendo com os clássicos e com os sempre atuais mestres como, Dewey, Marx, Vygotsky, Freire, Giroux, Therrien, entre tantos outros, a quem fomos apresentada há alguns anos, por jovens professores formados nas

Academias da Capital e que, naquela Escola Superior do Sertão Central, iniciaram suas trajetórias profissionais.

Voltamos para aquela tradicional agência formadora a que somos vinculada como professora-pesquisadora e onde um dia nos licenciemos professora, após concluir mais uma etapa de qualificação profissional, comprovando o movimento dialético e provisório da realidade social posta e reafirmando o compromisso de trabalhar numa perspectiva que, além de garantir a apropriação dos saberes necessários à docência, incentive os educandos a se comprometerem com a consolidação do “homem novo”, conforme nos ensinaram os teóricos da Escola de Vygotsky como uma das opções possíveis para a tão sonhada transformação..

A filosofia da práxis proposta por Vasquez (1977), mesmo enfatizando o papel crucial da teoria, destaca-se pelo fato de reconhecer que é necessário os polos teoria e prática caminharem de mãos dadas no sentido da práxis transformadora. De acordo com o autor,

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VASQUEZ, 1977:206).

Comungamos com o autor quando defende a indissociabilidade da teoria em relação à prática, reafirmando a necessidade de reflexões permanentes sobre o fazer pedagógico e seus condicionantes sociais, num *continuum* processo de “ação e de reflexão sobre a ação”, ensejando novos saberes e práticas. É imperioso superar o insistente verbalismo estéril e o imobilismo provocado pelas disputas corporativas, que insistem em apontar apenas as fragilidades das iniciativas dos que lutam para edificar e universalizar a desejada educação institucional com qualidade social, fazendo o que é possível com desvelo e compromisso.

Concluimos temporariamente este texto, almejando que tal investimento teórico-prático possa, além de nos enriquecer como pessoa e profissional, concorrer para elucidar algumas incompreensões ainda existentes no cenário da Educação Infantil e da

alfabetização de crianças, no que se refere à produção de saberes e à prática situada dos docentes, e quiçá, somando-se às demais contribuições, venha a subsidiar novas políticas e intervenções pedagógicas nesta área. Considerando a complexidade da temática, entendemos que o assunto se apresenta como um campo profícuo para novas investigações.

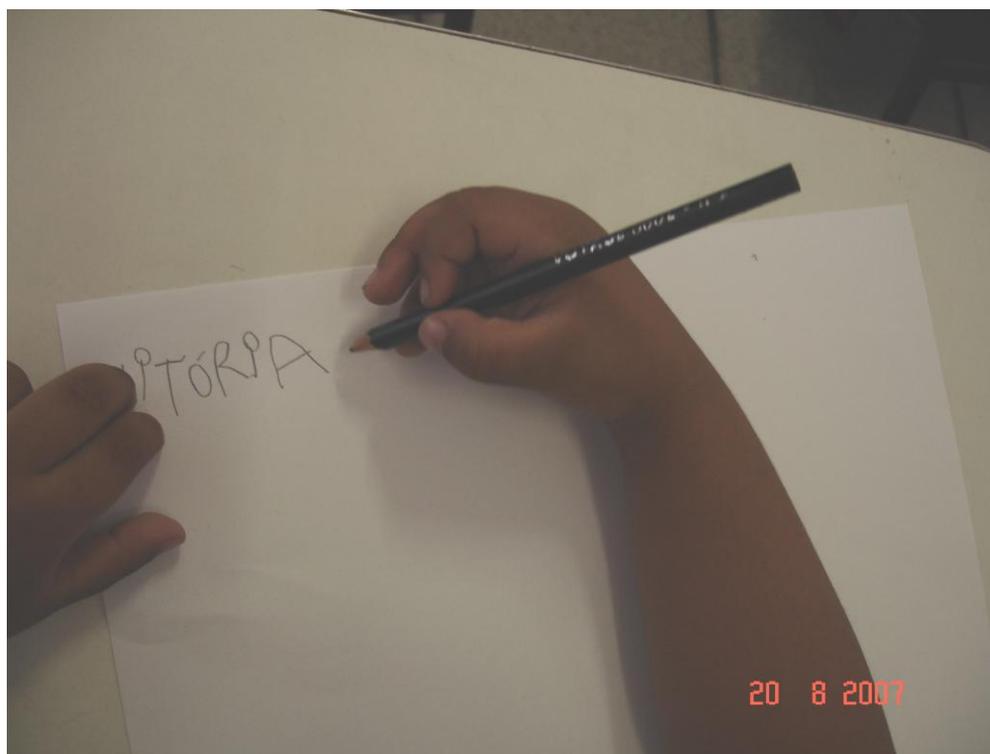


Foto 11: Uma aluna da turma de seis anos da escola “B” escrevendo seu nome.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto Editora, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza D. *Etnografia da Prática Escolar*: Campinas: Papirus, 1998.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: *Revista Educação & Sociedade*. Vol. 22. No 74. Campinas 2001.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2007.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Editora Loiola, 1999.

_____. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BENVENISTE, Claire B. A Escrita, irreduzível a um código. In: FERREIRO, Emília & Colaboradores. *Relações de (In)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOUFLEUER, José P. *Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas*. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2007.

BORGES, Cecília & TARDIF, Maurice. Dossiê Temático. In: *Revista Educação & Sociedade*. V. 22. No. 74, 2001.

BROFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Ma: Harvard University Press, 1979.

BRUNER, Jerome. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child language*, 1975.

_____. The formats of language acquisition. *American Journal of Semiotics*, 1982.

CAGLIARI, Luiz C. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione, 1991.

CAMPOS, Maria M; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e Pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1993.

CARMO, Francisca. M. *Vigotski: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho*. Fortaleza, UFC – Tese de Doutorado, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2004.

CIRNE-LIMA, Carlos. *Dialética para Principiantes*. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

CONTRERAS, José. *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COTRIM, Gilberto. *História Global e Geral*. São Paulo, Editora Saraiva, 2002.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis- RJ:Vozes, 1995.

_____. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____ e outros. *Cahiers de Recherche Ethnométhodologique*. No 1, Laboratoire de Recherche Ethnométhodologique, Université de Paris VIII, 1993.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. In: *Cadernos de Pesquisa* nº 97. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

_____ A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: a construção de um caminho. In: MACHADO, M. L. (org.) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição*: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DAMASCENO, Maria N. e THERRIEN, Jacques (Orgs. -). *Artesãos de Outro Ofício*: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablum, 2000.

_____. *Artesania do Saber*: tecendo os fios da educação popular. Fortaleza: Editora UFC, 2005a.

_____. *O Caminho se faz ao Caminhar*: elementos teóricos e práticas da pesquisa qualitativa. Fortaleza: Editora UFC, 2005b.

DANTAS, Heloisa. *A Infância da Razão*: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole Dois, 1990.

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard e Colaboradores. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: *Educação & Sociedade*. No. 83. V. 24. Campinas, agosto. 2003.

EDWARDS, Carolyn & GANDINI, Lella & FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. *Educação Pré-Escolar e Cultura*. Campinas-SP: Cortez, 1999.

FARIAS, Maria Cílvia Queiroz. *Significados e Dimensões da Leitura: escrita no contexto familiar de crianças de seis e sete anos*. Fortaleza, UFC – Dissertação de Mestrado, 2006.

FERREIRO, Emília. *Cultura Escrita e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ & colaboradores. *Relações de (In)dependência entre Oralidade e Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORMAN, George & GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn. *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FUKUYAMA, Francis. *O Fim da História e o Último Homem*. Rio de Janeiro: ROCCO, 1992.

FORMOSINHO, J. Oliveira & KISHIMOTO, T. Mochida. (orgs.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

-
- & PINAZZA,
- Appezato M. *Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre. Artmed, 2007.
- FOULIN, Jean-Noel. & MOUCHON, Serge. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre. Artmed, 2000.
- FRADE, Isabel C. S. Alfabetização: onde estão os métodos? In: *Presença Pedagógica* V. 9, No 50. Belo Horizonte: Dimensão mai/abr. 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREITAG, Barbara. *A Teoria Crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias de reprodução*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.
- GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.
- HAGUETTE, Teresa M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- HELLMAN, Hal. *Grandes Debates da Ciência: dez das maiores contendas de todos os tempos*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- KRAMER, Sônia. *Por entre as Pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko M. *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira, 2003.

KOSHIBA, Luiz. *História, Origens, Estruturas e Processos*. São Paulo: Atual Editora, 2000.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LELIS, Isabel. Profissão Docente: uma rede de histórias. In. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED. No.17, p. 40-49, Maio/Jun/Jul/Ago. 2001.

LEÓNTIEV, A. N. LURIA, A. R. e VYGOTSKY. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

LEÓNTIEV, Alexis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *A Didática e a Aprendizagem do Pensar e do Aprender – Davidov e a teoria histórico-cultural da atividade*. Mimeog. s/d.

LIMA, Alessio, C. & PEQUENO, Maria. I. C. & MELO, Maria. N. R. Avaliação da Alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Spaece-Alfa. In. *Estudos em Avaliação Educacional*. V. 19, No. 41, p. 465-482, set./dez. 2008.

LINDA, Davidoff. L. *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2001.

LINS-DELACOURS, Sylvie. Clareza cognitiva e alfabetização. In. *Revista Educação e Debate* da FAGED. V.1, No.45, p.107-111, 2003.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artmed 2001.

_____ *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Cone, 2002.

LURIA, A. R. & VYGOTSKY, L.S. *Estudos sobre a História do Comportamento – Símios, Homem Primitivo e Criança*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

MACHADO, Maria Lúcia de A. *Formação Profissional para a Educação Infantil: subsídios para a idealização e implementação de projetos*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1998.

_____ (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAMEDE, Inês, C.M. *Professoras Alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam*. Fortaleza: UFC - Tese de Doutorado, 2000.

MARCUSCHI, Luiz A. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINAZZO, Celso José. *Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 2005.

MARTINS, Márcia Lúcia & ARCE, Alessandra (Orgs.). *Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar*. São Paulo: Alínea, 2007.

MCLAREN , Peter. *A vida nas escolas*. 1997: Porto Alegre, Artes Médicas.

_____. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

MINAYO, Maria C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA, Antonio F. & Silva, Tomaz T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MOREIRA, Joana A.C. *Formação do Educador Infantil: exigência do sistema ou necessidade social*. Fortaleza: UECE –Monografia, 1995 (mimeog.)

_____. *Formação do Educador Infantil em Serviço: a necessidade de juntar o antigo e o novo numa perspectiva nova*. Fortaleza, UFC – Monografia, 1996. (mimeog.)

_____. *Sopram Bons Ventos na Formação do Educador: a análise de um programa de formação de educadores “em ação” no Município de Aracati-CE*. Fortaleza: UFC – Dissertação de Mestrado, 2001.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a Infância: crianças, instituições e profissionais. In : MACHADO, Maria L. A. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995a.

_____. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995b.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. *Reviravolta Linguístico-pragmática na Filosofia Contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *Tópicos sobre Dialética*. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Escolarização e Desenvolvimento do Pensamento: a contribuição da psicologia histórico-cultural. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.4, n.10, p.23-34, set/dez.2003.

ONG, W. *Orality and literacy*. The technologizing of the word. Londres y Nueva York, Methuen. 1987.

_____. *Oralidade e Cultura Escrita: A tecnologização da palavra*. Campinas: Papyrus, 1998.

PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PALACIOS, Jesús. MARCHESI, Álvaro. COLL, César & colaboradores. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Vols: 1 e 3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PASSERON, Jean, Claude e BOURDIEU, Pierre. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992.

PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. e INHELDER, Barbel . *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

_____. *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1990.

_____. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PIMENTA, Selma, G. & GHEDIN, Evandro (org. -). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

PINAZZA, Mônica, A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In. *Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre. Artmed, 2007.

POZO, Juan I. *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. São Paulo: Artmed, 2002.

RAMOS, Jânia M. *O Espaço da Oralidade na Sala de Aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável*. Texto (mimeo.) apresentado no Fórum Mundial de Educação. Porto Alegre: outubro de 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Artmed, 2000.

_____. Formar Professores Reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHRAMM, Sandra, M. O. *A construção do Eu no Contexto da Educação Infantil: influência da escola e perspectiva da criança sobre esse processo*. Fortaleza: UFC - Tese de Doutorado, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*. Porto Alegre. Editora Ática, 1993.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

_____. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1916.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____ & LESSARD, Claude (orgs. -). *O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

TEBEROSKY, Ana. As “Infiltrações” da Escrita nos Estudos Psicolinguísticos. In: *Relações de (In)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____ & FERREIRO, Emília. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____ & COLOMER, Teresa. *Aprender a Ler e Escrever: uma proposta construtivista*. São Paulo: Artmed, 2003.

TERRIEN, Jacques. *Como os Docentes Produzem sua Profissão*. Fortaleza: UFC, Tese de Prof. Titular, 1998.

_____ & SOUZA, Ângela T. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V. M. (org.-). *Cultura, Linguagem e Subjetividade no Ensinar e Aprender*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

_____ & LOIOLA, Francisco, A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In. *Educação & Sociedade*, ano XII, No 74 abril/2001.

_____. Socialização docente e educação: percursos do processo de emancipação. In. MONTEIRO, Silva. A.M. *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos*. XIII ENDIPE. Recife, 2006. P297-310.

_____. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. In. *Revista Educativa*. V.9 No 1., 2006. P.67-81. Goiânia: UCG.

_____. De alguns princípios da pedagogia e a definição desse campo de saber profissional. In. Painel sobre Interdisciplinaridade e Competência Dialógica no Trabalho Pedagógico. ANAIS XIII ENDIPE. CD-ROM. Recife 2006.

_____.& FREIRE, Ludmila, A. Elementos para análise do trabalho docente do profissional de ensino com formação de bacharelado no âmbito de cursos de pedagogia. Anais CD – ROM. Encontro Internacional sobre Docência Universitária. UEFS/Bahia, 2008.

_____ & NÖBREGA-THERRIEN, Silvia. Formação para além do ensino. Trabalho apresentado no 19º EPENN, João Pessoa, Pb. Julho 2009.

VASCONCELOS, Fátima. Jogo e Linguagem: um exercício de construção de sentidos. In. *Revista Educação e Debate* nº 44. Edições da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE, 2002.

_____. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. In: *Linguagem e Educação da Criança*. Fortaleza-CE: Editora UFC, 2004.

VASCONCELOS, Vera Maria (org.). *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1995.

VASQUES, A. Sanches. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation en la formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF Éditeur, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Tradução José Cipolla Neto e outros.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Obras Escogidas III* (Incluye problemas del desarrollo de la psique). Madri: Visor fotocomposición. S.A. 2000.

_____. *Obras Escogidas II* (Incluye pensamiento y lenguaje conferencias sobre psicología). Madri: Visor fotocomposición. S.A. 2001.

_____. *Obras Escogidas IV psicología infantil* (Incluye: << paidologíá infantil>>. << problemas de la psicología infantil>>). Madri: Visor fotocomposición. S.A. 2006.

_____. *La Imaginación y el Arte em la Infância*. Madrid – España. Impresso em Fernández Ciudad, S.L, Pinto.(Madrid). 2007

WALLON, Henri. *As Origens do Pensamento na Criança*. São Paulo: Manole, 1989.

_____. *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70, 1981.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOCUMENTOS CITADOS

PNDU/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: 1990 (versão portuguesa). UNICEF, Brasília, sd.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do Ensino
Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA PREFEITURA
MUNICIPAL DE FORTALEZA. Fortaleza: 1993 (Mimeog.)

PROJETO EDUCACIONAL DO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA. Fortaleza: 2006 (Mimeog.).

RELATÓRIO FINAL DO COMITÊ CEARENSE PARA A ELIMINAÇÃO DO
ANALFABETISMO ESCOLAR: Educação de qualidade começando pelo começo.
Fortaleza: Assembléia Legislativa do Ceará, 2006.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA DA ESCOLA

Caro professor,

Estou realizando, no Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, uma pesquisa intitulada *Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da Educação Infantil*, cujo objetivo principal é **captar e interpretar os saberes docentes acerca da aquisição e do desenvolvimento da linguagem na infância e analisar as suas manifestações no trabalho realizado no contexto da educação infantil**, tendo como foco central a escuta e a observação do professor.

Esta pesquisa poderá ser útil para a Educação Infantil, pois trará elementos que poderão subsidiar propostas de formação e organização pedagógica do trabalho escolar no tocante à língua materna, enriquecendo, assim, as vivências dos que fazem a educação da criança pequena, principalmente porque retrata como pensam e agem os educadores atuantes no chão da escola.

Com estas informações, peço a sua autorização para que esta pesquisa seja realizada nesta escola com a sua participação.

È necessário esclarecer que: 1º - a sua autorização deverá ser livre e de espontânea vontade; 2º - você e os demais participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º - a identificação dos participantes não será revelada no documento de tese; 4º - qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º - será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6º - somente após ter sido devidamente esclarecido e ter entendido o que foi explicitado nesse texto, deverá assinar o documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Joana Adelaide Cabral Moreira, residente à rua Catão Mamede, 780 apt. 201 – Aldeota, CEP: 60.140 – 110 ou pelo telefone 32247195 e E-mail joanaadelaide@yahoo.com.br

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 33668338.

Assinatura da Professora

Assinatura da Pesquisadora

Fortaleza ___ de _____ de 2007

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A DIRETORA

Caro diretor,

Estou realizando, no Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, uma pesquisa intitulada *Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da Educação Infantil*, cujo objetivo principal é **captar e interpretar os saberes docentes acerca da aquisição e do desenvolvimento da linguagem na infância e analisar as suas manifestações no trabalho realizado no contexto da educação infantil**, tendo como foco central a escuta e a observação do professor.

Esta pesquisa poderá ser útil para a Educação Infantil, pois trará elementos que poderão subsidiar propostas de formação e organização pedagógica do trabalho escolar no tocante à língua materna, enriquecendo, assim, as vivências dos que fazem a educação da criança pequena, principalmente porque retrata como pensam e agem os educadores atuantes no chão da escola.

Com estas informações, peço a sua autorização para que esta pesquisa seja realizada nesta escola com a sua participação.

È necessário esclarecer que: 1º - a sua autorização deverá ser livre e de espontânea vontade; 2º - você e os demais participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º - a identificação dos participantes não será revelada no documento de tese; 4º - qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º - será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6º - somente após ter sido devidamente esclarecido e ter entendido o que foi explicitado nesse texto, deverá assinar o documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Joana Adelaide Cabral Moreira, residente à rua Catão Mamede, 780 apt. 201 – Aldeota, CEP: 60.140 – 110 ou pelo telefone 32247195 e E-mail joanaadelaide@yahoo.com.br

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 33668338.

Assinatura da Diretora

Assinatura da Pesquisadora

Fortaleza ___ de ___ de 2007

ANEXO 3

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA PROFESSORA

1. Dados Pessoais:

- a) Nome: _____
- b) Data de nascimento: _____
- c) Local do nascimento: Município: _____ Estado: _____
- d) Profissão do pai: _____
- e) Profissão da mãe: _____
- f) Quantos irmãos: _____
- g) Estado civil _____
- h) Profissão do esposo ou companheiro: _____
- i) Quantos filhos: _____
- j) Idades dos filhos: _____
- k) Endereço atual: _____
- _____ telefone: _____
- l) Pessoas que moram com você na mesma casa: _____
- m) _____

2. Dados Escolares:

- a) Com que idade você aprendeu a falar? _____
- b) Quem foram seus principais cuidadores quando bebê? _____
- _____
- c) Com quantos anos você ingressou na escola? _____
- d) Com quantos anos você aprendeu a ler e a escrever? _____
- e) Com quantos anos você concluiu os estudos? _____

f) Qual o seu nível de escolarização? _____

3. Dados profissionais:

a) Teve ou tem outras profissões?

b) Em caso afirmativo, preencha o seguinte quadro:

Profissão	Data aproximada	Idade na época	Observações

c) Em que ano você começou a trabalhar como professora? _____

d) Em que série? _____

e) Que idade você tinha? _____

f) Quantos anos você tem de experiência como professora? _____

f) Assinale em que série você tem experiência docente. Ao lado, diga por quanto tempo e a turma:

Creche () _____

Pré-Escolar () _____

Ensino Fundamental I () _____

Ensino Fundamental II () _____

Ensino Médio () _____

EJA () _____

g) Na área de educação tem experiência com alguma outra função? Sim () Não ()

h) Em caso afirmativo, em qual setor? _____

i) Atualmente você trabalha:

() manhã

() tarde

() noite

j) Em qual ou quais séries? _____

l) Quantos alunos você tem em cada série? _____

m) As escolas são públicas ou particulares? _____

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Nome:

1. Tempo de experiência como professora do(a) _____
2. Tipo de vínculo com a instituição.
3. Qual a função da Educação Infantil no que diz respeito à linguagem?
4. Como a escola está cumprindo essa função no tocante ao desenvolvimento da oralidade e ao ensino da leitura e da escrita? Qual o espaço ocupado por eles na sua sala de aula?
5. O que é uma criança?
6. Como acredita que uma criança aprende a falar?
7. Como se aprende a ler e a escrever?
8. Quais devem ser as principais características de uma professora de Educação Infantil?
9. Você possui essas características? Por quê?
10. Quais as principais facilidades e dificuldades que você encontra no trabalho com a linguagem na sua instituição?
11. Como seria uma escola ideal no sentido de contribuir para a imersão da criança pequena na cultura letrada?
12. Que métodos ou caminhos você utiliza para alfabetizar seus alunos?
13. Que resultados tem obtido?
14. Qual o papel do ambiente ou do contexto no desenvolvimento da linguagem verbal na escola?
15. Que tipo de apoio ou de assessoria você recebe para exercer a sua profissão nesta escola? Existe algum projeto de formação?