

Adriane Bender Arriada, Ana Paula Gonçalves Fioravante,
Antônio Maurício Medeiros Alves, Caroline Braga Michel, Cibele Sá
Britto Valério, Danielle Monteiro Behrend, Doleine Rodrigues, Gabriela
Medeiros Nogueira (Org.), Gisele Ramos Lima, Greice Duarte Lopes,
Juliane Alves de Oliveira, Kamila Lockmann, Leticia de Aguiar Bueno,
Lígia Maria Oliveira de Quadros, Mônica Maciel Vahl, Rogéria Novo,
Vanessa Ferraz Almeida Neves, Vânia Grim Thies,
Vanise dos Santos Gomes

Autores

Práticas pedagógicas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: diferentes perspectivas

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD
Volume 16



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

ANGÉLICA DA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTÔNIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitora de Graduação

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

VILMAR ALVES PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDNEI GILBERTO PRIMEL

Diretora da Secretaria de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORIA DA FURG

Coordenador

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Divisão de Editoração

LUIZ FERNANDO C. DA SILVA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Adriane Bender Arriada, Ana Paula Gonçalves Fioravante,
Antônio Maurício Medeiros Alves, Caroline Braga Michel, Cibele Sá
Britto Valério, Danielle Monteiro Behrend, Doleine Rodrigues, Gabriela
Medeiros Nogueira (Org.), Gisele Ramos Lima, Greice Duarte Lopes,
Juliane Alves de Oliveira, Kamila Lockmann, Leticia de Aguiar Bueno,
Lígia Maria Oliveira de Quadros, Mônica Maciel Vahl, Rogéria Novo,
Vanessa Ferraz Almeida Neves, Vânia Grim Thies,
Vanise dos Santos Gomes

Autores

Práticas pedagógicas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: diferentes perspectivas



Rio Grande
2013

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Dinah Quesada Beck – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG

Gionara Tauchen – FURG
Helenara Facin – UFPel
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Kamila Lockmann – FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Vanessa Ferraz de Almeida Neves – UFMG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Revisão Linguística

Responsável: Rita de Lima Nóbrega

Revisores: Christiane Regina Leivas Furtado, Gleice Meri Cunha Cupertino, Ingrid Cunha Ferreira, Luís Eugênio Vieira Oliveira, Micaeli Nunes Soares, Rita de Lima Nóbrega

Núcleo de Design e Diagramação

Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa: Diogo Dornelles, Lidiane Dutra e Sandro Kissner

Diagramação: Bruna Heller

P912

Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: diferentes perspectivas / Gabriela Medeiros Nogueira (org.) . – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

217 p. – (Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD; v. 16)
ISBN: 978-85-7566-230-4 (obra completa) . – ISBN: 978-85-7566-303-5 (v. 16)

1. Educação Infantil. 2. Ensino Fundamental – anos iniciais. 3. Alfabetização. I. Nogueira, Gabriela Medeiros. II. Série.

CDD 372
CDU 372

SUMÁRIO

Apresentação	7
Parte I: Educação Infantil.....	
A qualidade na educação infantil na visão dos sujeitos que a constitui	
<i>Leticia de Aguiar Bueno</i>	15
Estabelecendo relações em dupla para o estágio docente	
<i>Greice Duarte Lopes e Doleine Rodrigues</i>	43
A disciplina e a construção de limites no contexto da educação infantil: é possível conversar com as crianças?.....	
<i>Vanessa Ferraz Almeida Neves</i>	57
As crianças e as novas tecnologias da informação: descompassos no cotidiano escolar	
<i>Gabriela Medeiros Nogueira e Mônica Maciel Vahl</i>	71
Parte II: Formação de professores.....	
O registro reflexivo como espaço de diálogo na formação de professores: problematizando experiências.....	
<i>Ana Paula Gonçalves Fioravante e Vanise dos Santos Gomes</i>	85
Planejamento: limites e possibilidades.....	
<i>Caroline Braga Michel e Rogéria Novo</i>	93
O estágio nos anos iniciais na formação de professores a distância: desafios e possibilidades.....	
<i>Adriane Bender Arriada</i>	109
Aspectos da trimensionalidade no ensino de arte: um recorte a partir da experiência de estágio	
<i>Lígia Maria Oliveira de Quadros</i>	117

Parte III: Contribuições acerca das práticas pedagógicas	
A centralização do aluno no processo educativo e a descentralização do professor: deslocamentos no discurso pedagógico contemporâneo.....	
<i>Kamila Lockmann</i>	137
A contribuição dos jogos e da ludicidade na construção da leitura e da escrita.	
<i>Cibele Sá Britto Valério e Danielle Monteiro Behrend</i>	155
Planejamentos de aula de alfabetizadoras: uma análise dos exercícios com sílabas no período de 1972 a 2010	
<i>Gisele Ramos Lima</i>	169
Material didático para os anos iniciais: ler, escrever e contar	
<i>Vânia Grim Thies e Antônio Maurício Medeiros Alves</i>	183
A produção da leitura e da escrita no bloco pedagógico da alfabetização.....	
<i>Juliane Alves de Oliveira</i>	201
Sobre os autores	207

APRESENTAÇÃO

Este Caderno Pedagógico tem por objetivo propiciar aos leitores algumas discussões sobre as práticas pedagógicas realizadas tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo em vista a amplitude do tema, os artigos que compõem esse volume demonstram a diversidade que o campo da educação proporciona e, desse modo, agrupar textos com especificidades tão pontuais nem sempre é tarefa fácil. Uma alternativa que encontramos foi apresentar primeiramente os artigos que tem a Educação Infantil como contexto, seja como relato de práticas, seja como resultado de pesquisa, tanto na perspectiva do professor como das crianças, compondo, assim, um primeiro bloco. Após, concentrarmos os textos que tratam sobre práticas voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, organizando, assim, um segundo bloco.

A terceira parte desta publicação reúne textos que abordam as temáticas “alfabetização” e “discursos pedagógicos contemporâneos”, as quais são bastante relevantes e pertinentes à temática abordada neste volume, uma vez que nos incitam a problematizar e refletir sobre a situação de estágio.

Desse modo, o primeiro bloco está composto por quatro textos que versam sobre a Educação Infantil. O artigo *A qualidade na Educação Infantil na visão dos sujeitos que a constitui* trata do relato de uma pesquisa que teve por objetivo analisar dados e conceitos relacionados à concepção de qualidade na Educação Infantil para os diferentes agentes da educação, entre eles, pais, professores, crianças e gestores. A pesquisa foi realizada de maio a novembro do ano de 2010 na Escola Municipal de Educação Infantil Donatos, localizada na cidade de Santa Vitória do Palmar, no bairro Donatos, o qual deu nome à instituição. Os dados coletados revelaram que a Educação Infantil ainda vem sendo considerada como um espaço assistencialista pela maioria dos sujeitos nela envolvidos.

Após, o texto *Estabelecendo relações em dupla para o estágio docente* tem por objetivo compreender como ocorrem os vínculos entre estudantes dentro e fora do espaço acadêmico, visto que estes são extremamente importantes para a construção pessoal e profissional dos estudantes. Partindo de uma pesquisa qualitativa, as autoras revisitam a experiência docente em estágio através da análise do nosso diário de

campo organizado ao longo do estágio da Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. No texto, é indicado que as diferenças entre a dupla ajudaram a compreender e a fazer dessa relação algo tão forte para a realização de um estágio bem sucedido, pois são os confrontos e desafios de ideias e pensamentos diferentes que propiciam o crescimento e a percepção do pensamento e o ponto de vista do outro.

Ainda no primeiro bloco, o texto *A disciplina e a construção de limites no contexto da Educação Infantil: é possível conversar com as crianças?* apresenta uma pesquisa realizada em uma escola de Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte/MG. Esta trata sobre as rotinas e as interações que ocorrem, ou não, entre as crianças e entre elas e as educadoras. Questões como gênero e construção de identidade, disciplina, apropriação de normas, regras e costumes culturais são debatidas no decorrer do texto. Dentre outros aspectos, a pesquisa revelou que as interações nas instituições educativas com as crianças pequenas se fundam mais nos atos de contenção e no cuidado corporal do que nas interações mediadas pela linguagem verbal.

Encerrando a primeira parte deste volume, o texto *As crianças e as novas tecnologias da informação: descompassos no cotidiano escolar* tem como propósito apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida em 2009 com um grupo de crianças da pré-escola e que teve continuidade em 2010 com discentes do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Pelotas/RS. O objetivo principal do estudo foi investigar o processo de aprendizagem da língua escrita e o uso do computador, uma vez que duas crianças levavam *laptops* para a escola. A partir das questões, “como as crianças que ainda não estão alfabetizadas utilizam o computador?” e “de que forma o uso do computador é incorporado nas rotinas da pré-escola e do 1º ano?”, a pesquisa indicou que o interesse por utilizar o computador motiva as crianças ao aprendizado da leitura e da escrita.

O segundo bloco também é composto por quatro artigos que tratam sobre a formação de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dá início a este bloco o texto *O registro reflexivo como espaço de diálogo na formação de professores: problematizando experiências*, que apresenta a escrita através do registro reflexivo como uma ferramenta fundamental para pensar sobre o cotidiano da prática docente e os desafios enfrentados pelo professor. O registro reflexivo é apresentado, ainda, como uma forma de qualificar a prática educativa e estreitar os laços entre o professor e o seu fazer docente. Outro aspecto

salientado ao longo do texto é que o registro reflexivo se constitui em um documento importante tanto para a formação inicial quanto para a continuada dos professores, indicando que esta poderia ser uma prática não só realizada no momento de estágio, mas, também, ao longo da carreira docente.

O segundo artigo do bloco sobre Ensino Fundamental, *Planejamento: limites e possibilidades*, foi elaborado a partir dos movimentos constantes de reflexões realizadas no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) da UAB/UFPel sobre a temática do planejamento como organização dos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, o texto busca sistematizar os movimentos que vêm contribuindo e constituindo não só para a formação docente dos estudantes, mas, também, dos próprios professores pesquisadores do Curso. Dentre os aspectos salientados no texto, cabe destacar que os estudantes do CLPD se apropriam, efetivamente, dos movimentos necessários ao docente no momento em que assumem como tarefa a organização do processo de ensino.

O terceiro texto deste bloco *O estágio nos anos iniciais na formação de professores a distância: desafios e possibilidades* trata do modo de organização das práticas em contexto escolar realizadas pelos estudantes do Curso de Pedagogia a Distância da UFPel. Ao longo do texto, são apresentadas as diversas etapas que o estudante de Pedagogia passa até chegar ao momento do estágio e problematiza a importância de estar, desde o início do Curso, em contato com as escolas.

Por fim, neste bloco, apresentamos o texto *Aspectos da tridimensionalidade no ensino de arte: um recorte a partir da experiência de estágio*, o qual trata de um relato de experiência de estágio em Artes Visuais realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma das questões que surgiu no decorrer do estágio foi “Por que, em algumas escolas, as aulas de Artes são realizadas contemplando basicamente o desenho e a expressão gráfica?”. Ao longo do texto, outras questões, além dessa, são problematizadas e discutidas à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Também são apresentadas experiências de trabalho a partir da utilização de sucata, como, por exemplo, a construção de autorretratos, bonecos, móveis, etc. Dentre as reflexões realizadas, foi possível constatar que há possibilidade de desenvolver atividades que envolvam a escultura em sala de aula e que a receptividade por parte dos estudantes é muito significativa. Além disso, o período de estágio possibilitou a construção da identidade como educadora.

O terceiro e último bloco deste Caderno apresenta cinco textos que abordam temáticas importantes de serem debatidas no campo das práticas pedagógicas, conforme mencionado anteriormente. O primeiro trata sobre o que vem sendo apresentado na contemporaneidade quanto aos discursos produzidos pelos professores. É o que trata o artigo *A centralização do aluno no processo educativo e a descentralização do professor: deslocamentos no discurso pedagógico contemporâneo*, o qual tem como propósito analisar os discursos coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS. De acordo com a autora, atualmente, evidencia-se o fortalecimento de discursos que almejam uma educação mais flexível, alegre e humana, que produza metodologias centradas no aluno, nas suas necessidades e nos seus interesses. Tais aspectos constituem o *discurso pedagógico contemporâneo*.

O segundo texto deste bloco *A contribuição dos jogos e da ludicidade na construção da leitura e da escrita* propõe uma reflexão acerca da importância dos jogos e das atividades lúdicas enquanto instrumentos pedagógicos que contribuem no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais, especificamente nas classes de alfabetização. O texto problematiza sobre a necessidade de implementar, nas instituições de ensino, práticas aliadas à utilização de jogos e brincadeiras, considerando, especialmente, a antecipação da escolarização com o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental.

Ainda seguindo essa perspectiva, o texto *Material Didático para os anos iniciais: ler, escrever e contar* discute sobre as potencialidades e as limitações do uso dos diferentes materiais didáticos para a aprendizagem dos alunos dos anos iniciais da escolarização. Nesse sentido, material didático é entendido como todo aquele objeto disponível ao professor e aos alunos e que contribua com o processo de aprendizagem. Contudo, não basta a disponibilidade do material na escola, pois seu uso dependerá, entre outros fatores, da disposição e da formação dos professores.

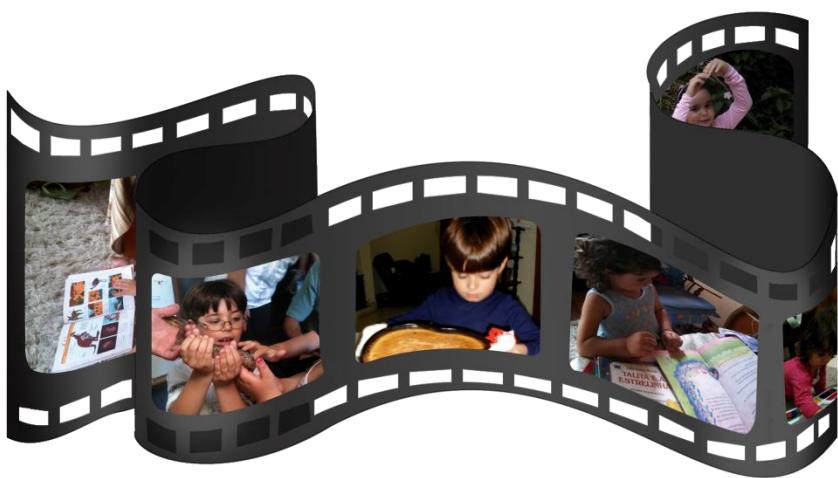
Logo após, o texto *Planejamentos de aula de alfabetizadoras: uma análise dos exercícios com sílabas no período de 1972 a 2010* tem por objetivo problematizar o uso de planejamentos diários de professoras alfabetizadoras em pesquisas no campo da história da alfabetização, dedicando-se, mais especificamente, aos registros referentes aos exercícios de separação de sílabas. Na análise de vários diários de classe de professoras, por mais de quatro décadas, foi

possível identificar a permanência de atividades envolvendo sílabas no processo inicial de alfabetização. Esse tipo de atividade foi problematizado ao longo do texto, revelando a preponderância de uma prática alfabetizadora na perspectiva associacionista.

Encerrando este Caderno, temos o texto *A produção da leitura e da escrita no bloco pedagógico da alfabetização*, que propõe uma discussão sobre a alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Partindo da concepção de alfabetização e letramento defendida por Magda Soares, de que são conceitos que se diferenciam e se articulam. Neste texto, é proposta uma reflexão sobre o que significa ler e escrever no início da escolaridade, sobre a importância da não reprovação nos dois primeiros anos e, ainda, sobre a necessidade de uma prática pedagógica que propicie para as crianças novas relações com a leitura e escrita de uma forma lúdica e prazerosa.

Por fim, entendemos que os textos que compõem este Caderno Pedagógico auxiliarão na reflexão sobre temáticas pertinentes à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como às diferentes práticas que vão constituindo o saber/fazer no cotidiano escolar.

*Gabriela Medeiros Nogueira
Suzane da Rocha Vieira*



PARTE I

Educação Infantil

A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DOS SUJEITOS QUE A CONSTITUI

Leticia de Aguiar Bueno

Introdução

O presente texto trata de uma pesquisa que teve por objetivo analisar dados e conceitos relacionados à concepção de qualidade na Educação Infantil para os diferentes agentes da educação, entre eles, pais, professores, crianças e gestores. A inserção de campo que permitiu a realização da pesquisa ocorreu no período de maio a novembro do ano de 2010, na Escola Municipal de Educação Infantil Donatos, localizada na cidade de Santa Vitória do Palmar (RS), no bairro Donatos, o qual deu nome à instituição.

Essa escola foi vinculada à Secretaria Municipal de Educação, no ano de 1997, pela qual também recebeu essa nomenclatura. No ano em que a pesquisa foi realizada, a instituição atendia 209 crianças de famílias economicamente desfavorecidas, com idade entre 4 meses e 5 anos e seis meses. O quadro de funcionários da escola era constituído por 28 pessoas, dentre elas: 12 professoras, 9 auxiliares de sala, a diretora, 4 merendeiras e 2 pessoas para serviços gerais.

Primeiramente, é importante esclarecer que, neste trabalho, o termo qualidade é considerado como um conceito construído em circunstâncias espaço-temporais determinadas, além de impregnado de subjetividade. Portanto, falar em qualidade exige um processo reflexivo e contextualizado, que não pode ser dado *a priori*, mas por uma ação de pesquisa, que refletia a realidade de cada espaço social.

Nesse sentido, é importante ter delimitado que defendi uma ideia de Educação Infantil como um espaço socioeducativo, democrático e coletivo, o qual visa à formação integral da criança, em que os tempos de infância¹ são considerados em sua importância, e as crianças

¹ Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado das relações sociais (...). Como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e a cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas (p.71). Nesse sentido, não podemos afirmar que existe uma infância universal, mas várias infâncias e crianças. Portanto, entendo por tempos de infâncias, a compreensão de que a criança tem voz própria e que deve ser ouvida, é um ator social que participa da construção da Práticas Pedagógicas na Educação Infantil e nos anos iniciais... | 15

percebidas em suas particularidades, bem como respeitadas em suas diferenças. A criança, nessa perspectiva, é vista como cidadã de direitos, como indivíduo único, singular, competente e produtor de cultura, capaz de agir e interferir no meio social em que está inserida, com direito de viver seu tempo de infância, o qual é um estágio único, particular e tão importante quanto qualquer outro.

Assim sendo, percebo que a qualidade na Educação Infantil é um conceito que precisa ser construído, considerando variantes extremamente importantes, como valores, tradições e culturas de determinado grupo, conhecimentos, contextos histórico, social e econômico, nos quais cada instituição está inserida. Diante disso, é nessa direção que se desenvolve esse estudo.

Considero que a perspectiva pós-moderna é a que mais se aproxima das concepções que venho construindo sobre a temática desenvolvida. Dessa forma, a contribuição de Gunilla Dalhberg, Peter Moss e Alan Pence (2003), no livro Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas, foi fundamental, pois trata a temática da Educação infantil, questionando a busca pela definição e avaliação desse segmento educativo.

Tal leitura contribuiu em minha pesquisa, uma vez que afirma a ideia de que qualidade não pode ser medida quantitativamente, através de questões puramente técnicas e gerenciais, mas, sim, entendida mediante cada espaço observado em seu valor filosófico, humano e subjetivo.

Outros autores também foram utilizados como embasamento completar nesse trabalho, dentre eles, destaco Sônia Kramer (2009). Além destes, fiz uso também de algumas legislações nacionais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Plano Nacional de Educação (2000), Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (2006) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009).

A metodologia de pesquisa

A metodologia utilizada nessa pesquisa foi de cunho qualitativo, a partir de uma perspectiva de estudo de caso. Considero que a abordagem qualitativa possibilita ao pesquisador entender que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no ambiente

sua vida e da vida dos que a cercam, é parte da sociedade. Ao invés de ser percebida como um vaso vazio que deve ser preenchido e enriquecido, a criança é, desde pequena, rica nas suas potencialidades, ela nasce com inúmeras capacidades de aprender em suas múltiplas linguagens, as quais devem ser respeitadas e estimuladas.

de ocorrência. Nesse sentido, tal estudo visa investigar um caso particular, levando em conta seu contexto e complexidade, e tem como objetivo a análise de uma unidade em profundidade (ANDRÉ, 2005).

Como instrumentos de pesquisa, utilizei questionários, nos quais intencionei perceber as visões dos sujeitos sobre o que entendem por Educação Infantil e o que consideram qualidade dentro dela. Esta atividade foi aplicada aos pais, aos professores e à gestora com o intuito de perceber suas percepções frente ao espaço da Educação Infantil.

Além disso, no período de 09 de maio a 10 de novembro de 2010, realizei algumas inserções no espaço escolar. Estas ocorreram por meio de observações realizadas por mim, nas quais consistiam perceber o comportamento das crianças nos diferentes espaços em que desenvolviam atividades, as conversas informais e brincadeiras realizadas entre nós, bem como a forma que respondiam às solicitações de construção de desenhos.

A aproximação com o cotidiano escolar ainda ajudou a perceber os movimentos, as atitudes, a rotina e a estrutura física da escola, dados bastante relevantes em minha pesquisa. Com as crianças, escolhi utilizar como instrumento de coleta de dados os desenhos, por entender que, através dos mesmos, poderia obter informações ricas, as quais não surgiriam em conversas informais, tendo em vista que eu ainda era uma “estranha” no ambiente deles.

Reflexões preliminares

A Constituição de 1988, a partir da redação dada pela a Emenda Constitucional nº 53 de 2006, assegura o direito à educação para crianças de até 5 anos de idade em creches e pré-escolas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabelece:

Art. 29 – A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade².

Dessa forma, percebe-se que, a partir da promulgação dessa lei, é dado à criança pequena o direito a ser cuidada e educada em

² Com a implementação da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, a Educação Infantil passa a abranger crianças com até cinco anos e não mais seis anos de idade.

espaços educacionais que priorizem o desenvolvimento de suas linguagens múltiplas, respeitando seu tempo de infância como complemento à ação familiar.

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, marco que garantiu o caráter social, político e intelectual da Educação Infantil, outros documentos também contemplam as questões referentes à educação da primeira infância, entre estes, estão: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei 11.274/06 e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998. Entretanto, apesar da preocupação com a garantia de qualidade presente nas legislações, percebe-se, com relação à realidade atual do nosso país, que:

[...] esses documentos refletem ainda uma visão *ingênua* do papel da Educação Infantil, uma vez que as pesquisas apontam que grande parte das crianças na faixa etária entre zero e seis anos não tem acesso às instituições de Educação Infantil (JOÃO, 2007, p.17, grifo da autora).

Se, por um lado, encontramos legislações direcionadas à Educação Infantil e ao direito de acesso da criança pequena a esse espaço educativo e um distanciamento bastante significativo entre o que promulga e deveria garantir a lei e a realidade brasileira, por outro, temos, atualmente, a busca por uma educação de qualidade nos espaços dedicados à primeira infância.

Em 1994, o Ministério da Educação (MEC), em sua **Política Nacional de Educação Infantil**, estabeleceu diretrizes para a orientação do trabalho com as crianças pequenas. Anos mais tarde, publicou critérios para o atendimento em creches, que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Já, em 2006, estabeleceu os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil e, em 2009, surgiram os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.

Tais documentos se preocupam em estabelecer diretrizes e parâmetros de qualidade, mas a realidade da escola brasileira é outra. Em pesquisa realizada pelo MEC sobre avaliação de qualidade na Educação Infantil (Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação, 2009) foi demonstrado que 49,5% das creches têm qualidade inadequada, com nota entre 1 e 3, em uma escala que vai até 10 e, na pré-escola, este nível é de 30,4%. Esses números vêm de encontro ao que muito vem sendo desenvolvido em termos de legislação em prol da qualidade na Educação Infantil.

Nesse contexto, o que ainda encontramos são estabelecimentos sem disponibilidade de recursos para garantir a aplicação do que discursa a lei, instituições essas que, a cada dia, proliferam-se por todo o país sem um comprometimento com condições mínimas de adequação a um ambiente saudável e apropriado para crianças pequenas. O aumento do número de instituições dedicadas à primeira infância e a crescente discussão realizada sobre a qualidade na Educação Infantil fizeram emergir o interesse pelo estudo que visa explorar a questão da qualidade neste segmento educacional.

Tal estudo revela faces muito subjetivas da questão da qualidade, que serão discutidas neste trabalho de pesquisa. Diante disso, acredito ser de extrema importância entender qual a concepção desses sujeitos - pais, professores, crianças e gestora - sobre qualidade na Educação Infantil, visto que, para além da promulgação de leis ou teorias, o conceito de qualidade é muito subjetivo, variando de pessoa para pessoa.

Em vista desse contexto, considero importante e imprescindível que, para além de conceitos predeterminados, possamos dar voz e vez para diferentes agentes que estão inseridos no processo educativo, na busca por uma concepção de qualidade dentro da Educação Infantil, a qual considere os interesses de cada sujeito envolvido nesse processo. Sujeito esse que carrega valores, tradições, culturas e conhecimentos contextualizados, históricos, sociais e econômicos.

Nesse sentido, acredito que boa parte da legitimidade da pesquisa está na busca por essa definição, através da contextualização da Instituição de Educação Infantil Donatos e do conhecimento e reconhecimento dos diferentes agentes que dele fazem parte.

Qualidade, questão de subjetividade?

Ao relatar sobre a questão da qualidade faz-se necessário partir de um processo reflexivo que nos leve a pensar em uma perspectiva mais ampla questionando o contexto histórico da construção do conceito de qualidade. Acredita-se que a preocupação com a qualidade tem seu surgimento como produto do pensamento Iluminista reafirmada pelo projeto moderno que buscava a ordem, a classificação e a universalidade. O projeto da modernidade (teve início por volta do século XVII) foi marcado pela crença na razão, na ideia de que o homem será livre, maduro, autônomo enquanto servir à autoconsciência. Para os Iluministas o homem só abandonaria a ignorância, os preconceitos e viveria em uma sociedade mais justa política e culturalmente através da ciência, da certeza.

Essa crença na ciência levou os sujeitos a pensarem que existem verdades únicas, exatas e que tudo o que foge das explicações científicas, de suas fórmulas, seus números é suscetível a suspeitas. Nesse sentido, o surgimento da preocupação com a qualidade nasce em um contexto onde a padronização, a universalidade e a objetividade se tornam discursos dominantes.

Atualmente, a preocupação com a qualidade se torna cada vez mais presente nos discursos das instituições dedicadas à primeira infância. Dahlberg, Moss e Pence (2003) acreditam que:

[...] a importância crescente da qualidade no campo das instituições dedicadas à primeira infância pode ser entendida em relação à busca modernista pela ordem e à certeza fundamentada na objetividade e na quantificação (p. 121).

Ao considerar as colocações dos autores acima referidos, defendo a ideia de que a importância dada à questão da qualidade nas instituições dedicadas a primeira infância, atualmente, vai além da procura pela ordem e certeza, aspectos valorizados no pensamento iluminista. Essa busca e preocupação são frutos da influência da própria pós-modernidade, a qual surge com um tom reflexivo, questionador. Se, hoje ainda há influência de um pensamento modernista que reflete na busca por uma padronização de qualidade, há também instituições que visam encontrar meios de proporcionar espaços, experiências positivas e instigantes para as crianças e seus interesses.

Dessa forma, falar em qualidade se torna um processo que exige atenção contextual e nos leva a pensar em características que consideramos imprescindíveis em determinado espaço observado e/ou avaliado. Essas concepções são, no geral, particulares, carregam culturas, crenças, valores e interesses, transformando o conceito de qualidade em algo construído e subjetivo.

Sendo assim, pensar em qualidade em instituições direcionadas à educação da primeira infância se torna um processo que exige, para além de pesquisas bibliográficas, um estudo que possa perceber e ouvir os diversos sujeitos que estão intimamente relacionados à educação da primeira infância. Bush e Philips apud Dahlberg, Moss e Pence (2003), seguindo uma perspectiva pós-moderna, acreditam que:

As subculturas e a pluralidade dos valores nas sociedades, com frequência, significam que não existe um conceito definitivo de qualidade. Este é

um conceito relativo que varia dependendo da perspectiva da pessoa [...] Na verdade, qualidade é, ao mesmo tempo, um conceito dinâmico e relativo, de modo que as percepções de qualidade se modificam à medida que vários fatores se desenvolvem (p. 15).

Em virtude da assertiva supracitada, acredito ser necessário um trabalho contextualizado – espacial e temporal – para que se possa conceituar qualidade, considerando variadas culturas e outras formas de diversidade. Essa contextualização se faz necessária, uma vez que, ao ser uma questão subjetiva, portanto muito particular, a qualidade possibilita ser entendida sob perspectivas múltiplas, podendo, ou não, estar em conflito.

Diante disso, acredito que não é possível pensar em uma única e isolada forma de refletir sobre a questão da qualidade. Para tanto, é preciso questionar o espaço, considerar os diversos sujeitos e suas culturas, perceber o ambiente social e histórico, a fim de realizar e compreender que a contextualização se faz necessária para que eu possa dar uma real validade ao que pretendo desvendar dentro do meu processo de descoberta da concepção de qualidade na educação para primeira infância.

Saliento que, apesar de concordar com o pensamento pós-moderno, o qual visa uma realidade subjetiva e contextualizada, creio que se deve refletir sobre essa perspectiva de forma a esclarecer determinadas concepções que podem gerar contradições. A perspectiva pós-moderna, ao mesmo tempo em que contribui com ideias inovadoras, mostrando que existem perspectivas diferentes que devem ser contextualizadas e analisadas, também passa a ideia do incerto, da falta de referências, faz parecer que o tudo é nada e que não há respostas para as perguntas.

Considero que a questão da qualidade deve ser discutida de forma a percebê-la como um tema que foi construído historicamente e que deve ser contextualizado dentro de um espaço social, cultural, histórico e econômico. Entretanto, os indicadores também devem existir, caso contrário, entraremos em uma confusão teórica e prática, na qual cada um age de forma indiscriminada. Concordo que não há uma única resposta a todas as perguntas, mas acredito que não podemos cair em um barco que balança para todos os lados sem sair do lugar.

Nesse sentido, ao pesquisar sobre a qualidade nas instituições dedicadas à primeira infância, busquei na legislação brasileira alguns parâmetros que, ao serem aplicados a cada instituição, não podem ser

vistos como universais ou imutáveis. Temos que percebê-los como grandes aliados no processo de autoavaliação de cada instituição. O documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), disponibilizado pelo Ministério da Educação Brasileira, ressalta que não existe uma resposta única no que diz respeito à questão da avaliação da qualidade nas instituições dedicadas à primeira infância. Consta no referido documento que:

As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da Educação Infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes (p. 11).

Entretanto, apesar de indicar uma perspectiva aberta, o mesmo documento ressalta que alguns aspectos devem ser levados em consideração, entre eles, estão: a atenção especial para as propostas pedagógicas das instituições; a preocupação com a construção da autonomia das crianças, com a expressão das múltiplas linguagens e capacidades dos pequenos; o respeito às suas identidades, aos desejos, ao ritmo, entre outros; a questão da saúde, da alimentação saudável, do conforto, da segurança, do espaço físico, dos materiais; as condições de trabalho e de formação inicial e continuada dos professores; e a relação família-escola.

Busco, aqui, esclarecer que esses indicadores devem ser considerados, ao ter como referência a subjetividade de cada instituição e comunidade, das condições humanas, financeiras e físicas, que em muitos casos não dependem apenas da vontade da comunidade escolar. Dessa forma, continuo acreditando que perceber a questão da qualidade vai além de questões bibliográficas e universais, pois esta abrange a percepção das condições das diversidades que formam grupos culturais e sociais como também a subjetividade de sujeitos que advêm desses grupos.

Educação Infantil: um espaço coletivo e democrático

Segundo a LDB (1996), a Educação Infantil é entendida como a

primeira etapa da Educação Básica e visa o desenvolvimento integral da criança em complementação à família. Essa não era, até então, uma etapa obrigatória de ensino³, mas, sim, um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado.

O trabalho realizado no seu interior tem caráter educativo e visa garantir assistência, alimentação, saúde e segurança, com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças (KRAMER, 2009, p. 1).

Apesar de ser entendida por alguns como um estágio preparatório para a inserção na escola, a Educação Infantil é um espaço específico, com prioridades relacionadas ao desenvolvimento integral da criança, e não como um local de preparo para próxima etapa escolar. Nesse sentido, a Educação Infantil é um espaço coletivo, em que não apenas professores e crianças, mas os pais e toda a comunidade escolar constroem conhecimentos e aprendizagens em cooperação, estabelecendo metas e características muito próprias.

Assim, para além do caráter do cuidado, a Educação Infantil tem um cunho educativo. Entretanto, muitas instituições ainda trabalham à luz da filosofia assistencialista, desconsiderando sua natureza pedagógica e a relevância de se pensar que ao cuidar se educa. Assim sendo, na Educação Infantil, que atende crianças com idade entre zero e cinco anos, o cuidado se torna indispensável e, segundo Gonçalves, Catrib, Vieira e Vieira (2008),

[...] acrescenta-se que, no cuidado, se exerce uma prática educativa e, com base nesse enfoque, é pertinente considerar todas as áreas que envolvem práticas do cuidado infantil para que sejam integradas ao objetivo educativo. Muitas vezes, quando não conseguimos trabalhar cuidado e educação de forma integrada, acabamos reduzindo e negligenciando as áreas de cuidado como secundárias, na estrutura educacional (p. 5).

³ Com a implementação da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a Educação Básica passa a ser obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade, devendo ser implementada de forma progressiva até o ano de 2016. Nesse sentido, a Educação Infantil, a partir dos quatro anos de idade, passa a ser não apenas dever do Estado e direito da criança, mas obrigação da família.

Na Educação Infantil, busca-se um ensino democrático, que visa à formação de cidadãos críticos, cientes dos seus direitos e deveres, que atuem segundo princípios éticos. Além disso, tem-se a intenção de incentivar a atuação autônoma das crianças, respeitando seu tempo de infância, suas particularidades, sua posição social e seus interesses.

Diferente da escola, em instituições infantis, o interesse não é o de escolarizar, mas manter relações educativas travadas em um espaço coletivo, que tem como sujeito a criança de zero a cinco anos. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), instituições dedicadas à primeira infância podem ser entendidas

Como um meio de inclusão, para crianças e adultos, na sociedade civil; criando oportunidades para o exercício da democracia e da liberdade, através da aprendizagem, do diálogo e do pensamento crítico; oferecendo formas abrangentes e flexíveis de apoio social para os pais, tanto dentro quanto fora do mercado de trabalho; proporcionando um mecanismo de redistribuição de recursos para as crianças como um grupo social (p. 110).

Dessa forma, tomo como base a concepção de Educação Infantil como um espaço educativo, social, cultural, histórico, democrático e coletivo, que pretende a formação integral da criança, ao respeitar e considerar os tempos de infância desta, percebendo-a em suas particularidades e considerando suas diferenças.

Qualidade na Educação Infantil: construindo conceitos

Conforme dissero ao longo deste trabalho, falar em qualidade é algo muito complexo, e quando falamos em qualidade, especialmente na Educação Infantil, implica considerarmos alguns fatores importantes, como o contexto em que está inserida cada instituição. Para tanto, precisamos nos basear nas questões de direitos, deveres, necessidades, demandas, possibilidades e conhecimentos específicos. Sendo assim, o conceito de qualidade é algo que pode e deve ser constantemente questionado, uma vez que ele é socialmente construído, considerando esse e outros fatores condicionantes que dão legitimidade aos conceitos em cada espaço social.

Nesse sentido, construir o conceito de qualidade na

Cadernos Pedagógicos da EaD | 24

Educação Infantil, nesse momento, torna-se tarefa extremamente complicada, uma vez que não existe patamar mínimo de qualidade para o qual se possa direcionar. Para a construção desse conceito, é necessário considerar a instituição que está sendo referida, os sujeitos que a compõem, seus conhecimentos, suas necessidades e seus interesses. Segundo Pence e Moss apud Dahlberg, Moss e Pence (2003),

Qualidade nos serviços dedicados à primeira infância é um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal. O cuidado infantil de qualidade está, em grande parte, no olhar do observador (p. 14).

Dessa forma, apesar de haver os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, o conceito de qualidade continua sendo algo subjetivo, contextual e contestável. Ao tomar como perspectiva essa característica, penso que, para buscar parâmetros de qualidade, faz-se necessária uma avaliação embasada não apenas em fatores legais, relacionados às legislações nacionais, mas a aspectos étnicos, sociais, culturais, históricos, visto que há a necessidade de contextualizar os diferentes espaços e os diversos sujeitos que ali estão inseridos.

Na realidade brasileira, ainda existem caminhos longos para que se possa traçar parâmetros gerais e igualitários de garantia de qualidade na Educação Infantil. Infelizmente, vivemos em um país marcado pelas desigualdades, sobretudo no poder econômico, assinaladas pelas diferenças de etnias, classes e gêneros – todas estas heranças culturais e históricas, que são condicionantes, marcam e se expressam através dos espaços de Educação Infantil. Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil — volume 1 (2006), esse assunto é tratado quando entra em discussão a questão da qualidade da educação.

[...] discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou

condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, inclui-se o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (p. 23).

Assim sendo, acredito que a definição de qualidade nas instituições dedicadas à primeira infância é um processo que depende de valores, tradições e culturas de determinado grupo, conhecimentos, contextos histórico, social e econômico, nos quais cada instituição está inserida.

Crianças e infâncias: vozes significativas

Quando falamos em criança, vem-nos à mente o sentimento de inocência, de tempo bom, livre do que é ruim e/ou mal; como se o tempo de ser criança fosse a certeza de uma infância única e feliz, revestida de contos de fadas e de pouca preocupação. No entanto, compartilho da concepção que entende que as crianças não são seres inocentes, incapazes de agir, de assumir posições, de formar e transformar o espaço em que estão inseridas.

Ao contrário do que uma parcela da sociedade acredita, as crianças são sujeitos pensantes, atuantes e modificadores nos contextos sociais, culturais e históricos. Desde que nasce, o indivíduo carrega consigo o papel de cidadão de direitos, como um ser único, singular, competente e produtor de cultura. Para Kramer (2009),

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto (p. 2).

Dessa forma, a ideia da criança como o “vir a ser”⁴ dá espaço

⁴No passado, um filósofo chamado John Locke, que foi um dos protagonistas do pensamento empirista, desenvolveu a teoria da tabula rasa, na qual, segundo ele, todo ser humano nasce absolutamente sem nenhum conhecimento ou impressão, tudo é adquirido através da experiência, pela tentativa e pelo erro. Nesse sentido, a ideia do adulto em miniatura vem ao encontro do que o empirismo acreditava, um vir a ser, aquele que só aprende e não tem nada a ensinar.

para a outra interpretação, uma vez que não podemos pensá-la como um adulto em miniatura, que está incompleto e só terá total autonomia, poder de voz e vez quando assumir a posição de adulto. Nessa perspectiva, devemos abrir mão da dominação do adultocentrismo, muito utilizada nas práticas com a Educação Infantil para perceber as crianças em suas particularidades, desejos e interesses.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) explicam que

A infância é entendida não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade – uma instituição social – importante em seu próprio direito como um estágio do curso da vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios (p. 70).

Nesse sentido, compartilhando do ideário teórico crítico, creio que uma prática educacional pautada na visão da criança como semente que deve ser plantada e regada para, posteriormente, virar uma linda flor, perde sua relevância enquanto espaço que dá voz e vez para as crianças, que repeita seus tempos e espaços de infâncias e dá lugar a uma preparação para o futuro, reconhecendo a infância como um estágio preparatório. Para João (2007) é necessário que nos espaços educativos sejam pensadas práticas que contemplem “as crianças em suas múltiplas dimensões, como seres biológicos, psíquicos, sociais e históricos” (p. 61).

Sendo assim, para que possamos contemplar essas dimensões, será necessário conhecer e aprender com as crianças, compreender o valor da imaginação, da arte, do lúdico, do descobrir do que gostam, o que fazem, como brincam, como inventam e do que falam. Enfim, reconhecer que não existe apenas uma criança ou uma infância universal, mas, sim, várias crianças e várias infâncias, que irão variar de acordo com aspectos sociais, temporais, culturais e locais, e que deverão ser respeitadas em suas singularidades.

Análise e problematização das respostas

A análise realizada para este trabalho ocorreu a partir de dados obtidos por meio de questionários, observações e desenhos. Foram distribuídos 100 questionários aos pais dos estudantes da referida instituição, destes foram arrecadados somente 16. Das professoras, foram obtidos nove, além do questionário da gestora. Os desenhos produzidos e disponibilizados pelas crianças somaram 38.

Durante a análise, verifiquei que a opinião dos pais foi bastante diversificada, dentre todas as respostas, foi possível perceber três eixos centrais e norteadores nas falas destes. O primeiro revela uma visão de Educação Infantil voltada para o assistencialismo, acreditando que a qualidade nesse espaço está presente em práticas de “*bons cuidados e boa alimentação*” (fala de um pai em entrevista realizada em junho de 2010).

Nesse sentido, fica claro que, para alguns pais, a Educação Infantil ainda é vista por meio de uma concepção assistencialista, em que as crianças são depositadas nas instituições, as quais teriam como intuito, apenas, os cuidados com a alimentação, higiene e disciplina. No entanto, a Educação Infantil não pode ser percebida como lar assistencialista ou substituto, as instituições devem ter como eixo norteador de suas práticas o cuidar e o educar como processos indissociáveis. Nesse sentido, é importante esclarecer, a partir das palavras de Dahlberg, Moss e Pence (2003), que:

Ela *não* deve ser entendida como um lar substituto. As crianças pequenas – tanto com menos ou mais de três anos de idade – são consideradas capazes de lidar e, de fato, de desejar e cultivar relacionamentos com pequenos grupos de outras crianças e adultos, sem que isso coloque em risco seu próprio bem-estar ou seu relacionamento com seus pais. Não somente não há a necessidade de tentar de alguma maneira proporcionar um lar substituto, mas o benefício de frequentar uma instituição dedicada à primeira infância vem do fato de ele *não* ser um lar. Ela oferece alguma coisa bem diferente, mas bastante complementar, de tal forma que a criança obtenha, por assim dizer, o melhor dos dois ambientes (p. 111, grifo do autor).

Por outro lado, dos dezesseis pais os quais responderam o questionário, seis apresentavam, em algum momento de suas falas, uma preocupação no que diz respeito ao caráter preparatório para o Ensino Fundamental, vendo a instituição infantil por um ângulo, apenas, educativo e preparatório para a referida etapa. Para eles, em uma Escola de Educação Infantil de qualidade, as crianças deveriam “*aprender o alfabeto, sílabas, palavras básicas, não só o nome*” (fala de um pai em entrevista realizada em junho de 2010).

Tais opiniões se aproximam da visão de que os espaços dedicados à primeira infância são tidos como um preparatório para a

Cadernos Pedagógicos da EaD | 28

escola. Essa concepção descaracteriza a ideia de criança como um ser que é capaz de aprender desde os primeiros dias de vida e (re)constrói aprendizagens, não necessariamente escolarizadas, extremamente significativas. Dahlberg, Moss e Pence (2003) afirmam que,

O conceito da educação da primeira infância [...] para a visão de que a instituição dedicada a essa fase da vida contribui para as crianças estarem prontas para aprender, quando iniciam a escola, produz uma criança —pobre, necessitada de preparação antes que se possa esperar que ela aprenda, e não uma criança —rica, capaz de aprender desde o nascimento [...] (p. 113-114).

O terceiro e último eixo faz referência à visão da Educação Infantil como um espaço de socialização. Muitos pais afirmaram que inseriram seus filhos na instituição para que os mesmos aprendam a se relacionar com outras crianças e que uma instituição de Educação Infantil de qualidade deve ser aquela que oportuniza espaços para a criança *“dar os primeiros passos em relação à vida fora do convívio familiar”* (fala de um pai em entrevista realizada em junho de 2010).

Também relataram que o papel da Educação Infantil “é de introduzir a informação sem forçar demais, como se fosse brincadeira, mas com seriedade” (fala de um pai em entrevista realizada em junho de 2010). Essa fala reflete uma prática voltada para a construção do conhecimento que respeita os tempos e espaços das crianças, para que elas vivam sua infância, seu direito à brincadeira, a criar e imaginar, ao mesmo tempo em que prima pela construção de atitudes e valores que venham a contribuir no desenvolvimento dos pequenos.

A participação da família é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, pelo fato de que continua sendo sua principal provedora. Ao mesmo tempo essa criança necessita realizar trocas e interações com outras pessoas – sejam crianças ou adultos. Essa participação efetiva contribui imensamente no desenvolvimento infantil, ao passo que informações são compartilhadas e aprendizagens são (re)construídas em contextos específicos – os quais estão sempre abertos à mudança.

Em suma, a análise das entrevistas com os pais revelou faces bastante subjetivas da comunidade em que a Instituição de Educação Infantil Donatos está inserida, demonstrando e reafirmando que a questão da qualidade deve ser contextualizada, ao considerar as necessidades e os interesses de cada grupo cultural.

O que dizem as professoras?

As análises despenderam muito trabalho à pesquisadora, tendo em vista a multiplicidade de falas, olhares, compreensões e impressões sobre o espaço da Educação Infantil. Dessa forma, foram escolhidos quatro eixos principais para análise das entrevistas. O primeiro deles apresenta uma visão de Educação Infantil como “*a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, o alicerce, pois tem como finalidade o desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social*” (fala da professora “G” em entrevista realizada em junho de 2010).

Além disso, ressaltou-se que é nesse espaço em que a criança irá “*desenvolver a formação moral e o sentido de responsabilidade, associando ao de liberdade*” (fala da professora A em entrevista realizada em junho de 2010), ao fazer referência a “*ensinar brincando e preparar para a vida*” (fala da professora “B” em entrevista realizada em junho de 2010).

Por outro lado, percebi em algumas falas a presença de uma concepção que se aproxima da ideia de Educação Infantil como um preparo, uma iniciação das crianças para serem alfabetizadas. Isso fica exposto na fala da professora “H”, quando diz que: “[...] tanto a família como Estado têm que cumprir o seu papel na formação e preparação da criança para o mundo das letras” (entrevista realizada em junho de 2010).

Ademais, na fala da professora “E”, fica explícito a separação entre pré-escola e creche. Ela entende a Educação Infantil apenas como a “*fase do maternal ao pré*” (entrevista realizada em junho de 2010), ou seja, nas creches, os grupos de berçário são ignorados e pensados de forma distinta.

Tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental. Esses fatos, somados ao modelo de —educação escolar, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p. 9).

Entretanto, desde o ano de 1988, a Constituição Federal garante a educação como direito de todos. Apesar da Educação Básica, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, tornar-se obrigatória somente a partir dos quatro anos de idade, a Emenda Constitucional nº 53 de 2006 garante como dever do Estado o direito à Educação Infantil, em creches e pré-escolas, às crianças de até cinco anos de idade.

Dessa forma, a inserção da creche no contexto da educação nacional externa claramente sua função também educativa. Assim, há uma necessidade de se considerar os espaços dedicados à primeira infância como um local onde cuidado e educação são percebidos como complementares e indissociáveis. Em outras palavras, o ato de cuidar tem um fim educativo e os professores precisam compreender essa relação.

Também foi possível perceber na fala das professoras uma relação de qualidade muito voltada à garantia de recursos e investimentos na capacitação profissional. Para elas “*se faz necessário um ambiente confiável, organizado, diversificado e estimulante*” (professora G em entrevista realizada em junho de 2010).

Garantir qualidade “é investir em melhorias, promover cursos para os profissionais da área, melhorar as condições para que esta aconteça, perceber a importância de ter um espaço físico apropriado, bem como recursos para a promoção das atividades lúdicas” (professora I em entrevista realizada em junho de 2010). A qualidade é também referida ao se priorizar os espaços para a brincadeira dos alunos.

Na fala da professora “A”, fica explícita a preocupação em “*propiciar a cada criança conhecer seus direitos, bem como o direito de ser cuidada e educada em um ambiente adequado e saudável. Ao brincar, a criança se apropria de uma cultura e constrói sua identidade como cidadã*” (entrevista realizada em junho de 2010). Hoje, não mais se duvida que “é no ato de brincar que toda a criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado” (ANTUNES, 2009, p. 31). Nesse sentido, uma criança jamais brinca sem aprender.

Assim, percebe-se que, no corpo docente da instituição de Educação Infantil pesquisada, há uma grande diversidade de opiniões, que fica visivelmente refletida na análise das respostas das professoras. A gama de falas das profissionais, aqui, apresentadas parece refletir em suas práticas nas salas de aula, onde, em muitos momentos, prevalece um caráter assistencialista e, em outros, um caráter preparatório, restritamente pedagógico e didático. Tais posições foram percebidas

durante as observações realizadas com os grupos de crianças da instituição e serão melhor abordadas na análise destas.

O que diz a gestora?

A análise da entrevista com a gestora proporcionou maior compreensão sobre a Escola Municipal de Educação Infantil Donatos, visto que, através de sua fala, foi possível perceber que há uma efetiva preocupação por parte da referida instituição em abranger as famílias, considerando suas concepções e preocupações, no que tange a seus filhos.

As modificações que vêm ocorrendo em nossa sociedade, como: a inserção da mulher no mercado de trabalho; as transformações urbanas; o avanço tecnológico; a corrida capitalista contra o tempo, acarretaram em transformações significativas na estrutura familiar. Tais transformações ocasionaram mudanças na estrutura doméstica e na distribuição de responsabilidades pela criança pequena.

Atualmente, a família está, a cada dia, mais dependente das instituições infantis para compartilhar tarefas como: o cuidado, a socialização e a educação dos pequenos. Assim, “o educar e cuidar deixam de ser atribuição exclusiva da família, passam a ser destacados como importantes na promoção do desenvolvimento humano, e devem ser garantidos pelas autoridades públicas na oferta de creches e pré-escolas” (FORTKAMP, 2008, p. 17).

Nesse sentido, assim como promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Educação Infantil deve se dar em complementação à família, ou seja, ambas são instituições complementares, portanto, dividem responsabilidades na educação da criança. Dessa forma, percebi na fala da gestora a relação da qualidade na Educação Infantil, muito vinculada à efetivação da participação dos pais nas atividades desenvolvidas na escola. Segundo a diretora:

A EMEI tem sido extensão e complemento da formação do cidadão por tratar-se da 1^a fase da infância, a junção da família em todos aspectos é fundamental, impossível de trabalhar sem essa parceria. A presença dos pais é fundamental para que se efetive um acompanhamento do desenvolvimento da criança sem que essa sofra alguma lacuna já que a fase sugere que a mesma estivesse o máximo possível no convívio da família. (Entrevista realizada com a gestora em junho de 2010).

Ainda, na fala da gestora, podemos perceber uma grande preocupação quando falamos em Educação Infantil de qualidade, na qual a criança tenha o direito de viver sua infância em um ambiente propício e favorável, sem queimar etapas. Assim, qualidade na Educação Infantil, na visão da gestora, trata-se de “[...] que realmente seja assegurado os direitos que a criança tem de viver sua infância em um ambiente propício e favorável, sem que as etapas sejam queimadas, socializando-a ao convívio na sociedade” (entrevista realizada em junho de 2010).

Elá também revela: “[...] eu tenho uma preocupação excessiva, pois sei que uma infância sadia, bem trabalhada, com certeza será garantia de cidadão mais feliz. Respeitar o limite de cada criança e a sua prontidão para seu desenvolvimento é fundamental (entrevista realizada em junho de 2010)”.

Em suma, no geral, tal análise se mostrou bastante esclarecedora, pois demonstrou comprometimento por parte da gestora com o papel da Educação Infantil: que age em complementação à família e à concepção de qualidade relacionada ao respeito aos tempos e espaços de infância, e a Instituição enquanto um local não apenas assistencialista ou pedagógico, mas como um local, onde adultos e crianças constroem, em mutua relação, aprendizagens significativas.

O que dizem as crianças?

O quarto e último sujeito de análise foi o grupo de crianças. Ao entendê-las como seres muito particulares, com uma posição específica dentro da sociedade e uma linguagem própria, subjetiva e sensível, pude perceber que seria um grande desafio a tarefa de me inserir no universo infantil, com o intuito de constatar preferências no que tange à instituição de Educação Infantil, na qual estão inseridas.

Tendo em vista que o desenho é uma das principais formas de expressão da criança, um meio pelo qual (re)significa a realidade de forma lúdica e artística, abordei o desenho como meio de pesquisa para meu trabalho. Para Ribeiro (2002) “[...] o grafismo é o meio pelo qual a criança manifesta sua expressão e visão de mundo, constituindo-se assim como uma linguagem artística” (p. 12). Utilizo também, como complementação, as palavras de Protásio (2009) que explicam de forma clara e sucinta a importância do desenho ao indagar:

E o que são desenhos? Desenhos são pedaços de individualidade, forjados nas tramas da

intersubjetividade, são instantes de prazer e alegrias para as crianças. É um jeito de aprender, de existir, de contar de si, de falar do outro, de partilhar, de experimentar e experimentar-se [...] (p. 6).

Para tanto, considerei que, ao eleger o trabalho com o desenho, teria como respostas aos meus questionamentos um produto resultante da imaginação da criança, expressando seu olhar particular frente à temática. Para a aplicação dos mesmos, inseri-me nas turmas de Pré A e Pré B e na turma de Maternal da instituição que foi foco da pesquisa. A pergunta que orientava a realização das criações das crianças era: *Desenhe o que você mais gosta na escola*. No total, foram arrecadados 38 (trinta e oito) desenhos, os quais demonstram nitidamente um caráter imaginativo, lúdico e surpreendente, no que diz respeito aos interesses das crianças.

De modo geral, todos os grafismos apresentavam diversas temáticas, alguns retratavam lugares, espaços diversos, outros destacavam brinquedos específicos ou desenvolviam situações muito particulares relacionadas à realidade em que se inserem. Dos 38 (trinta e oito) grafismos apresentados, encontrei 22 (vinte e dois), representando alguns brinquedos e/ou brincadeiras. Dentre estes, os mais presentes foram carrinhos e jogos com bola.

Esse dado só afirma a ideia de que a Educação Infantil deve ser um local que respeita os tempos e espaços da brincadeira, em que a criança constrói e reconstrói saberes brincando, de forma lúdica, criativa, prazerosa. A brincadeira é uma forma de linguagem extremamente importante no desenvolvimento, já que é, principalmente, através dela que a criança aprende. Ao brincar ela expressa o que pensa, cria e recria hipóteses em cima de suas compreensões.

As relações de afeto também ficaram evidentes ao longo das visitas. Fui extremamente bem recebida todos os dias em que estive presente, e essa recepção se mostrou estar atrelada à necessidade de atenção de minha parte ao grupo. Tais necessidades não se faziam presentes apenas em relação à pesquisadora em questão, mas às professoras também.

Ao realizar a atividade com os desenhos, por exemplo, a todo o momento as crianças apresentavam seus traçados, solicitando uma opinião de nossa parte sobre suas criações, exaltando cada rabisco construído. Rabiscos que, em muitos momentos, representavam as professoras e a própria pesquisadora. Os carinhos, abraços e beijos também foram marcantes nas inserções realizadas.

Esses dados revelam a face afetiva a qual abrange as necessidades das crianças nos espaços dedicados à primeira infância, demonstrando que, além de uma instituição educacional, o espaço da Educação Infantil é um local humano, o qual lida com sujeitos com necessidades afetivas que ultrapassam as relações apenas didáticas. A concepção de Dias e Macedo (2009) vem ao encontro dessa perspectiva quando afirmam que “as práticas de cuidado/educação são ao mesmo tempo atitudes permeadas por aspectos afetivos, subjetivos e por aspectos racionais/objetivos” (p. 3).

Outro dado importante encontrado nos desenhos foi que muitos deles representavam algum espaço da escola, da sala de aula ou, até mesmo, locais onde as crianças brincavam fora da instituição. Dentre estes cito algumas representações como as mesas, em que realizam as atividades, as almofadas das salas, o chão do pátio, o portão por onde entram as bicicletas (espaço que, em muitos momentos, realizam atividades), o escorregador e o balanço da pracinha próxima à escola, entre outros.

Essa constatação nos leva a refletir sobre a importância dos espaços físicos disponibilizados na escola às crianças, a garantia de locais de lazer, onde possam brincar livremente, a sala bem estruturada onde realizam atividades. Todos esses aspectos são de grande valia e devem ser considerados como prioridades nas instituições infantis. Segundo Zabalza (2007),

A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificados pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos). [...] O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos outros aspectos-chave (p. 50).

A preocupação com esses espaços é também uma forma de respeitar as necessidades das crianças de se movimentarem, de criar e recriar, de descobrir e de construir significados com esses locais. Ao representarem esses diferentes objetos e ambientes, as crianças demonstram que há prazer em realizar atividades nesses locais e, portanto, há necessidade de busca permanente por aperfeiçoamento na organização e estrutura dos mesmos por parte das instituições infantis.

Os aspectos imaginativos também estão presentes nos desenhos, visto que muitas crianças desenharam bruxas, monstros e castelos. Quando perguntavam sobre o desenho, eles contavam histórias próximas dos contos de fadas, muito presentes na infância, sejam elas contadas por familiares ou nas instituições infantis.

Esse dado demonstrou a importância que deve ser dada ao imaginário infantil. Nessa fase, a criança tem imensa capacidade de criação e a imaginação é fruto do interesse, do entusiasmo, da capacidade particular da criança de relacionar o mundo real com a fantasia. Por esse motivo, as instituições infantis devem atentar à organização de um currículo que proponha ações voltadas para o interesse dos grupos. O imaginário infantil deve ser incentivado em espaços que permitam interações, surpresas, movimentos, enfim, toda e qualquer ação que proporcione às crianças processos de criação plenos diante de todas as suas múltiplas capacidades.

Um último e considerável dado diz respeito aos que, na Instituição de Educação Infantil pesquisada, são chamados de “trabalhinhos”. Estes nada mais são que atividades realizadas na aula como recorte, colagem, pintura (na maioria das vezes, são distribuídos desenhos prontos para serem coloridos), entre outros. Em uma perspectiva crítica, acredito que os desenhos prontos e os estereótipos nada mais são que artefatos castradores da capacidade sensível e criadora das crianças, uma vez que impedem que os pequenos façam descobertas e construam artimanhas próprias de representar sua realidade.

Lowenfeld apud Ribeiro (2002), referindo-se aos cadernos de colorir, ressalta:

Uma criança, depois de condicionada à coloração de figuras terá dificuldades em desfrutar da independência de criar. A sujeição que esses cadernos produzem é arrasadora. A experimentação e a pesquisa têm provado que mais da metade das crianças expostas aos cadernos de colorir, perdeu sua criatividade e sua autonomia de expressão tornaram-se rígidas e dependentes de modelos (p. 18).

Entretanto, as crianças demonstraram, através dos desenhos e conversas, o interesse por esses desenhos prontos. Em uma das turmas que visitei, as crianças estavam terminando de realizar uma atividade, e, pendurados na sala, estavam os desenhos pintados por

elas. Conversei com o grupo e expliquei o porquê estava ali. Dialogamos bastante sobre o que elas gostavam na escola e, dentre vários componentes presentes nos gostos das crianças, um dos mais presentes foi os “trabalhinhos”. Em meio ao grupo, um menino de 3 (três) anos, disse: *“Prô, eu vou desenhar um trabalhinho, pode ser? Vou fazer um peixão”* (conversa informal realizada na inserção de campo em agosto de 2010). Cabe salientar que, no varal da turma, havia vários desenhos de peixes coloridos pelo grupo.

Ao analisar esses dados, percebi o quanto esse grupo está condicionado à utilização dos desenhos prontos, demonstrando que a prática dos estereótipos ficou internalizada nas crianças. Fato esse que as levou à crença de que não são capazes de fazer representações tão perfeitas, ou seja, a elas fica compreendido que os desenhos prontos são os corretos e bonitos e que suas criações não são tão interessantes.

É fundamental analisar esses gostos no sentido de se repensar a prática dentro da Educação Infantil, de modo a refletir se está efetivado um espaço que respeita os tempos de infância da criança, suas múltiplas linguagens, a fim de que se pense a prática pedagógica como um ato extremamente comunicativo, dialógico. Em outras palavras, a criança percebida como um agente atuante e interativo, que possui capacidades de se posicionar criticamente frente a situações conflitantes e a sua posição de cidadão.

Em suma, para além das perspectivas teóricas, as exposições aqui apresentadas vêm reafirmar a importância de uma contextualização, no que tange à qualidade na Educação Infantil, já que esses espaços “são o que nós, ‘como uma comunidade de agentes humanos’ fazemos dela” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 87, grifo do autor). Portanto, as exposições dos diferentes sujeitos investigados devem ser percebidas em uma perspectiva subjetiva, humana, contextual.

Considerações finais

A pesquisa realizada revelou uma face bastante subjetiva no que diz respeito à concepção dos diferentes sujeitos escolhidos para investigação sobre a qualidade na Educação Infantil. Para tal, foi necessário, no decorrer das análises, intenso processo de ir e vir, para que os resultados preliminares (já que não há a possibilidade de se obter verdades definitivas) fossem apresentados com um cunho extremamente comprometido e fiel à fala e às representações dos sujeitos pesquisados.

Assim, foi possível perceber três eixos de opiniões distintos, revelados através das falas dos pais. O primeiro deles indica a Educação Infantil como um espaço assistencialista, o segundo revela o caráter preparatório para a próxima fase escolar e o terceiro trata da socialização das crianças na instituição infantil.

Quanto às professoras, foi possível perceber uma grande diversidade de opiniões. Algumas delas, assim como alguns pais, acreditam no caráter preparatório da Educação Infantil. As docentes também fazem referência à infância com base em uma divisão etária, demarcando início e fim para cada fase. Por outro lado, na fala de algumas profissionais, nota-se a percepção da infância como a fase das descobertas, do direito à brincadeira, da construção do conhecimento de forma lúdica, imaginativa e criativa.

Os investimentos físicos e humanos são uma das prioridades citadas nas falas das professoras no intuito de garantir qualidade nas instituições dedicadas à primeira infância. Outra prioridade considera a garantia dos direitos das crianças, pois, para elas, a qualidade só será alcançada ao serem respeitados esses direitos. Assim, é necessário que a relação educar e cuidar seja percebida de forma indissociável, para que haja a garantia do desenvolvimento integral das crianças, de maneira a priorizar os aspectos sociais, históricos, culturais, econômicos e educativos. Relação essa que apresenta duas opiniões diferentes no grupo docente, no qual algumas acreditam que essa relação se dá de forma distinta e outras de forma indissociável.

Um dado importante revelado na fala da gestora foi que ela considera impossível trabalhar sem a família, entretanto, a mesma esclarece que procura a maior clareza possível de papéis, visando que a escola não seja uma substituta na ação da família, mas uma aliada no processo de contribuição para o desenvolvimento das crianças. Esse comprometimento, com as famílias e as crianças, também surge quando a gestora ressalta que é necessário assegurar o direito da criança de viver sua infância, respeitando seus tempos e espaços, para, assim, ter-se uma Educação Infantil de qualidade.

Por fim, a investigação com as crianças proporcionou o surgimento de dados muito significativos. Dentre os elementos percebidos está o interesse das crianças pelos brinquedos e brincadeiras, fato bastante ressaltado nas falas das docentes e gestora. Os espaços também foram destacados: pátio, pracinha, sala de aula, entre outros. Essa constatação demonstra a importância que deve ser dada a esses locais, os quais devem ser utilizados, adequados e explorados, para garantir o lazer das crianças.

A instituição dedicada à primeira infância não deve ser percebida apenas como um local pedagógico, didático, este é um local humano, no qual lidamos com sujeitos que possuem necessidades afetivas. Essa foi uma constatação, pois dentre o grupo de crianças houve uma constante relação afetiva, a qual, muitas vezes, foi também representada nos desenhos.

Os aspectos imaginativos também apareceram durante as observações e análises dos dados, nessa fase, as crianças possuem intensa capacidade criativa e a imaginação é fruto dessa capacidade, que só será uma constante através do entusiasmo e da habilidade particular da criança de relacionar o mundo real com a fantasia.

Por fim, e não menos importante, está a descoberta referente aos chamados trabalhinhos, em virtude de que a maioria das crianças demonstrou imenso interesse pelos desenhos prontos. Como já explicitei anteriormente, acredito que os estereótipos nada mais são que castradores da capacidade criativa das crianças e esse interesse pelos desenhos demonstra o quanto elas estão condicionadas a um trabalho que não explora suas potencialidades.

Assim, foi possível compreender o quanto a Educação Infantil ainda vem sendo considerada como um espaço assistencialista. Apesar dos esforços de implementar parâmetros de qualidade, ainda há a necessidade de se considerar as múltiplas vozes dos sujeitos que compõem a Educação Infantil, tendo em vista que muitos dados levantados sobre a realidade da instituição pesquisada parecem vir de encontro ao que promulgam as leis nacionais para Educação Infantil;

Apesar de embasada em uma perspectiva pós-moderna e acreditar que não há resposta única para uma pergunta, percebo que há a necessidade, por parte da instituição, de esclarecer determinadas concepções, não no intuito de que todos cheguem a uma ideia universal, o que seria controverso e utópico, mas de que a comunidade conheça a proposta dos professores, gestora e vice-versa, bem como todos percebam o interesse das crianças e suas necessidades reais.

Assim, ambos, em complementação, terão a oportunidade de construir estratégias, com vistas a buscar o aprimoramento do trabalho que vem sendo desenvolvido na instituição. Em suma, o trabalho de pesquisa, coleta e análise dos dados me proporcionou aprendizagens incalculáveis, demonstrando e afirmando a ideia de que há algo muito subjetivo e particular quando lidamos com sujeitos, seres históricos, políticos, culturais e sociais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Brasil. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Presidência da República: Casa Civil; Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 2006.

_____. Brasil. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta o § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Presidência da República: Casa Civil; Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 2009.

_____. Brasil. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. **Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Brasil. **Lei nº 11.274/06**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Presidência da República: Casa Civil; Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 2006.

_____. Brasil. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Brasil. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

_____. Brasil. Referencial curricular nacional para a educação infantil. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CATRIB, Ana Maria Fontenele; GONÇALVES, Fernanda Denardim; VIEIRA, Neiva Fracnenely Cunha; VIEIRA, Jane Eyre de Souza Vieira. **A promoção da saúde na educação infantil**. Botucatu, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000100014>.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, Adelaide Alves; MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1824-Int.pdf>>.

DIRETRIZES e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/Lei.htm>>.

ESTATUTO da Criança e do Adolescente. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>.

FORTKAMP, Eloisa Helena Teixeira. **Educação Infantil e Família: a complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda**. 2008. Disponível em: <www.ppge.ufsc.br/ferramentas/ferramentas/tese_di.../124.pdf>.

JOÃO, Janaina da Silva. **Educação Infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da educação infantil para famílias**,

professores e crianças. 2007. Disponível em: <http://www.ppgueufsc.com.br/tese_di_detail.php?id_tese_di=91>.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. 2009. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br/dc/textos/revista7-mat8.pdf>>.

PLANO Nacional de Educação. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>.

PROTASIO, Michele. **Entre desenhos, histórias e processos metacognitivos**: a construção de caminhos para o ensino da língua materna. 2009. Disponível em: <<http://www.uab.furg.br>>.

RIBEIRO, Maria de Fátima. **Grafismo Infantil**: uma análise do processo de desenvolvimento do desenho infantil de crianças de 0 a 12 anos. 2002. Disponível em: <www.nead.unama.br/site/bibdigital/.../grafismo_infantil.pdf>.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Crianças e infâncias**: uma categoria social em debate. 2009. Disponível em: <<http://www.uab.furg.br>>.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Traduzido por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ESTABELECENDO RELAÇÕES EM DUPLA PARA O ESTÁGIO DOCENTE

*Greice Duarte Lopes
Doleine Rodrigues*

Durante nossa trajetória acadêmica, nos deparamos com o fato de nosso estágio obrigatório ser realizado em dupla, devido à existência de poucas escolas disponíveis para a demanda de docentes em formação inicial. Deste modo, nos questionamos sobre como se constrói uma relação entre duas estagiárias durante as suas trajetórias acadêmicas e do estágio docente.

Assim como nós, outras pessoas possuíam um sentimento de receio e certo (pré) conceito em relação ao trabalho desenvolvido em dupla. O motivo pelo qual decidimos realizar este estudo é para refletir e resgatar relações significativas no percurso acadêmico das estagiárias.

Nosso propósito, com esse trabalho, visa compreender como ocorrem os vínculos dentro e fora do espaço acadêmico, visto que esses são extremamente importantes para a construção pessoal e profissional dos estudantes. Além disso, buscamos entender como são constituídas as relações e como elas interferem na formação e estágio docente.

Acreditamos que o vínculo que se estabelece ao longo de nossa trajetória acadêmica é um processo em constante construção que abarca respeito, comunicação, trocas de conhecimentos, confrontos. Ademais, pensamos que essa relação deve promover o desenvolvimento conjunto, sendo que as duas precisam solucionar problemas em conjunto.

Nosso trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1988), no qual iremos realizar um estudo de caso sobre a nossa própria experiência docente no estágio. Para isso, será feita uma análise do nosso diário de campo, no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O projeto de estágio é elaborado no sétimo semestre, ganhando continuidade no oitavo (e último) semestre, quando a prática de atuação em sala de aula é iniciada.

A instituição, na qual realizamos o estágio, é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, está localizada no

Centro de Atenção Integral da Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG e, a mesma, é mantida pelo convênio estabelecido entre a Universidade Federal do Rio Grande e a Prefeitura Municipal do Rio Grande. Este convênio é renovado a cada cinco anos, desde quando foi estabelecido na fundação da escola em 1994.

Atualmente, o CAIC está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da universidade, sendo composto por três grandes áreas: Área da Saúde, Área da Ação Social e Área da Educação Escolar, através das quais criaram a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, esta atende mais de oitocentos alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental até os da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Estágio: formação inicial docente

Existem duas principais alternativas metodológicas que podem contribuir para o processo de construção de novos significados da avaliação nas práticas de estágios, tais como o registro escrito e as memórias. Esses instrumentos possibilitam a realização de uma retrospectiva sobre o que fizemos, como fizemos e o que deixamos de fazer, durante a prática do estágio, e, também, sobre o que ainda almejamos pôr em prática.

A partir das nossas memórias, construídas coletivamente, podemos extrair os subsídios teórico-práticos para a realização de diálogos, objetivando aperfeiçoar o processo de desenvolvimento docente. É possível, portanto, preparar, experienciar e proporcionar um processo de avaliação significativo que pode ser renovado e modificado constantemente com as nossas práticas, construindo, de forma crítica e significativa, a aprendizagem.

O trabalho, as decisões, as construções em grupo, no meu ponto de vista, são aqueles que melhores resultados podem apresentar. Desse modo, é importante, nesse processo de busca da ressignificação de avaliação na área de práticas de ensino e estágio, que todos possamos participar, por meio da organização de coletivos permanentes de trabalho, de estudos sistemáticos, de fundamentação teórica, de princípios metodológicos bem definidos e vivenciados no cotidiano da prática (BOSATO, 2005, p. 77).

A autora destaca a importância das construções realizadas coletivamente, em que há constante interação e troca de aprendizados e experiências, havendo, deste modo, um trabalho sério e comprometido. Ostetto (2000) afirma sobre tal importância, ressaltando que todos os envolvidos no projeto estejam empenhados com o desenvolvimento do mesmo, para que haja efetivas aprendizagens do fazer docente. De acordo com a autora, não só a dupla de estágio que realiza um trabalho coletivo, mas o coletivo está presente em todas as relações construídas, desde o momento em que os estudantes adentram a escola para a realização das observações. Constrói-se, portanto, uma estreita relação entre universidade e escola.

Por um lado, ao participar da discussão do projeto de estágio, a instituição toma nas mãos a sua história, apontando o que já foi feito e o que está por fazer, ou, muitas vezes, aprendendo a ver os “nós” efetivada no seu interior, pelos diversos profissionais que nela atuam, dispondo-se a desatá-los através da parceria que vai construindo com a universidade. Essa participação possibilita também as histórias, dos educadores que vem se preparando no curso universitário na medida em que a instituição se faz presente, responsável e participe do processo de estágio, compreendido como um momento de “pensar o fazer” e “experimentar fazer” com mais qualidade, coletivamente (OSTETTO, 2000, p. 22).

Essa ampla interação entre as duas instituições nem sempre ocorre. No entanto, no nosso caso, o contato entre Universidade Federal do Rio Grande – FURG e Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC sempre ocorreu através do diálogo, da reflexão e, também, através das trocas de conhecimentos e aprendizagens recíprocas, em que houve contribuição tanto para nós, na condição de estagiárias em formação, quanto para a escola e alunos. Salientamos que a experiência inicial docente, proporcionada nas ações realizadas na instituição escolar, fomentou construir e experimentar um papel o qual nós ainda não conhecíamos: o professor enquanto pesquisador. Durante o processo de formação docente é possível, então, construir algumas aprendizagens, tais como:

Ler a realidade, visualizar ou detectar as necessidades e, no processo coletivo de reflexão, ir

arriscando propostas e alternativas de encaminhamentos. Na perspectiva de educadores em formação, pesquisando o cotidiano, desenvolvendo formas de observação do cotidiano e do grupo de crianças que dele faz parte, não pretendem apenas a “fazer”, mas a “pensar sobre” e “decidir como”, de forma ampla, contextualizada, articulada. Pois, pela característica da proposta, cada estagiária não ficará restrita ou fechada à “sua” docência, na “sua” sala de aula, mas vai se envolver com toda a dinâmica da instituição em que se desenvolve o estágio. A ideia de “pesquisar cotidiano” está muito presente nessa proposta e nessa experiência (OSTETTO, 2000, p. 22-23).

Este ato de pesquisar o cotidiano ganha mais sentido quando é construído em dupla, pois interagir e compartilhar saberes particulares, de cada estagiária, faz desse momento acadêmico: uma atividade mais significativa. Entretanto, quando se trata do trabalho coletivo, há um equívoco, ao concebê-lo como algo difícil e conflituoso de ser realizado. Ostetto (2000, p. 24) apresenta essa questão, afirmando que no momento “de constituição da equipe, de proposição do trabalho coletivo, revela-se uma intranquilidade ou certo receio por parte das alunas”. Portanto, permanece esta dúvida inicial, mas, cabe a cada grupo, ou, em nosso caso, dupla, saber construir uma relação de compromisso e respeito.

Para tal afirmativa, a autora ressalta que, por vezes, há uma negação em realizar o trabalho em grupo, pois o próprio curso de Pedagogia, nas etapas prévias ao estágio, não incentiva o trabalho coletivo. Segundo Ostetto, o curso:

Ensina que é preciso o trabalho coletivo na escola, que planejamento tem que ser coletivo, que projeto pedagógico deve ser coletivo, etc. e tal, só que não possibilita um efetivo trabalho de grupo (OSTETTO 2000, p. 24-25).

Por isso, prevalece, muitas vezes, a marca individual ou a intolerância às diferenças. Geralmente, pode-se pensar, conforme Ostetto (2000, p. 25) destaca, “nossa! E o tempo? Quanto demora o trabalho em grupo! Ah! É bem mais fácil e prático cada qual fazer no seu canto “por si”... Será?”. Nesse trecho, fica clara a inflexibilidade das

pessoas ao não conseguir compreender e aceitar o ponto de vista do outro.

Essas questões vêm à tona quando propomos a elaboração de um projeto coletivo. Primeiro na aceitação da proposta, depois no seu encaminhamento. No momento do encaminhamento, de sentar todas as estagiárias para construir o projeto, muitas são as atitudes. Há desde um “projeto coletivo” de uma só, passando por um “projeto coletivo” de recortes de cada uma, até um “projeto coletivo” de todas. Pude observar a realização de que projetos e de coletivos só tem o nome, mas também pude ver reais projetos de grupo. E aqui está uma grande lição da experiência: o trabalho coletivo não se decreta, ele é construído. E para ser construído, depende do desejo e das atitudes de seus componentes (OSTETTO, 2005, p. 25).

Deste modo, os trabalhos coletivos se constituem de etapas de construção não só de relações, mas de tarefas realizadas em conjunto. Afinidades são importantes nesse momento, pois tudo é construído em um processo, em que há flexibilidade de ambas as partes, para que o trabalho seja efetivo e desenvolvido com interesse e significado. A capacidade que cada um tem de abstrair e de compreender, ato esse que não ocorre de modo homogêneo, pois as pessoas pensam de modos diferentes, é o motivo que torna o trabalho importante à interação. Assim, a partir do momento em que existem opiniões diversas entre indivíduos, é que o conhecimento se torna defrontado, analisado e reconstruído em conjunto.

Faz-se necessário, salientar que existem sim divergências na construção de um trabalho coletivo, mas, quando o diálogo prevalece, tudo contribui para o processo de formação docente. É importante que o profissional da educação, especialmente da Educação Infantil, saiba trabalhar em equipe, pois deve ser o maior exemplo às crianças. E, não somente a elas, pois o professor, em seu cotidiano, lida diariamente com pessoas, estabelecendo uma relação de companheirismo e cooperação para com os seus colegas docentes, gestores, funcionários da instituição e comunidade de ser. Por isso, é importante que isso seja estimulado desde cedo, no próprio curso de Pedagogia, uma vez que, tais relações, mesmo que conflituosas, são necessárias na prática do professor.

Analisando a prática docente do estágio em dupla

No curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, o projeto de estágio é elaborado no sétimo semestre, ganhando continuidade no oitavo (e último) semestre, quando a prática de atuação em sala de aula é iniciada. Neste momento, organizados em duplas, os estagiários ficam responsáveis pelas turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta fase, são encaminhadas as práticas com base nas diretrizes indicadas na proposta de estágio. Durante essa atuação, várias reuniões são realizadas com os profissionais da instituição, assim como, também, com o/a orientador/a de estágio.

Esses momentos são organizados com o intuito de realizar discussões específicas, relacionadas às questões vividas diariamente pelas estagiárias com as professoras, como, por exemplo, as rotinas das crianças em sala de aula. No decorrer dessa etapa, os acadêmicos desenvolvem a análise e a avaliação referente ao período de atuação, articulando as experiências da proposta e refletindo sobre as ações durante a prática.

Ao pensarmos na proposta para a Educação Infantil, levamos em consideração as características e interesses das crianças da turma a qual realizaríamos o estágio, bem como embasamos nosso trabalho na proposta curricular para a Educação Infantil do CAIC. De acordo com tal proposta, deveríamos propiciar elementos para que a criança:

Amplie seu campo de ação, problematizando as diversas situações vividas no cotidiano. Desta forma, através das interações estabelecidas na Educação Infantil, às crianças produzirão novos conhecimentos, enriquecendo assim, as suas vivências (Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do CAIC, 2012, s/p).

Deste modo, acreditamos que, ao possibilitar o contato das crianças com a literatura infantil e diversas histórias e materiais, tais como tintas, materiais recicláveis, balões, argila, entre outros materiais, as crianças estariam expandindo e construindo seu conhecimento.

Consideramos que, é por meio da interação das crianças com o ambiente físico e social que se modificam o modo de brincar, os valores, as necessidades, os medos, os heróis, entre outros. São integradas na formação das crianças todas as experiências vivenciadas, fazendo com que elas construam as suas identidades enquanto seres pensantes e passando a colaborar nas trocas de conhecimento e valores no meio social onde vivem.

Deste modo, durante o período de estágio, foram realizadas várias atividades a partir da história do Mágico de Oz, com variados

trabalhos individuais e coletivos, com as crianças. Nosso objetivo geral consistia em fazer com que as crianças desenvolvessem o prazer pela literatura, de modo a ampliar os seus conhecimentos de forma lúdica. Constatamos que este objetivo foi atingido, tendo em vista que as crianças se envolveram nas atividades propostas.

Revisitando nossos diários de campo, observamos o quanto é possível estabelecer relação em que as duas pessoas, envolvidas no trabalho, possam interagir e protagonizar as ações propostas no estágio docente.

A partir desse momento, apresentaremos trechos de nossos diários de campo, os quais foram realizados, individualmente, para podermos explorar as ações realizadas em dupla, como percebemos nas atuações e relações durante o estágio. As estudantes serão identificadas através das letras A e B, para que, assim, suas identidades sejam preservadas. Do mesmo modo, as crianças serão citadas através da letra inicial de seus respectivos nomes.

Na situação abaixo, houve um momento em que as crianças estavam extremamente agitadas e, queriam falar todas juntas. Procedemos então, de tal forma:

Então controlamos a situação, conversamos e explicamos que, para que pudéssemos ouvir a todos, teria que falar um de cada vez e assim procederam (DIÁRIO DE CAMPO – ESTAGIÁRIA A, 31 nov. 2012).

Essas foram situações imprevistas, as quais nós enfrentamos de maneira coerente com nossas concepções, mesmo que nunca tivéssemos refletido sobre como procederíamos, caso algo ocorresse fora do que havíamos planejado. Portanto, tomamos uma decisão rápida, interagindo com a classe, pois compreendemos que deveríamos adquirir a dinâmica do nosso trabalho mediante ao diálogo com a turma. Procuramos trabalhar, durante esse período de estágio, de tais maneiras: agindo de acordo com as nossas convicções e, sempre pensando em conjunto sobre de que forma atuar, sobretudo, respeitando as decisões tomadas ante as situações inesperadas.

Nos fragmentos que seguem, é possível constatar como é possível uma divisão de tarefas nos estágios em dupla, sem que uma das estagiárias exerça a função de auxiliar de turma, não esquecendo que está ali para assumir o papel de professora. Desta maneira, ao longo do curso e da nossa trajetória, sempre tivemos a clareza sobre qual seria o nosso papel durante o estágio e como deveríamos

proceder, de forma que não afetasse, negativamente, a formação de nenhuma de nós.

Terminada a conversa em roda, perguntamos se alguém lembrava da história que foi contada ontem. Então B foi virando as grandes páginas do álbum seriado e, por meio das imagens as próprias crianças se empolgaram e foram contando a história. Foi um momento muito bom, percebemos o quanto eles gostaram do Mágico de Oz (DIÁRIO DE CAMPO – ESTAGIÁRIO A, 31 out. 2012).

Enquanto B ficou com as crianças no lanche, A organizou os bonecos para manuseio no CEAMECIM⁵, como havia sugerido a senhora que nos atendeu quando fomos marcar a data da visita. Depois do lanche foram no banheiro e, para lavar as mãos, separaram em uma pia para meninos e uma pia para meninas. (DIÁRIO DE CAMPO – ESTAGIÁRIO A, 6 nov. 2012).

Ao voltarmos para a sala pedimos que eles sentassem porque tínhamos uma surpresa para eles, escolhemos uma história "Trixie a princesa das bruxas" para contar, já que eles nos pediram no dia anterior que contássemos uma história, essa história não estava em nosso planejamento. Mas foi bem interessante, fomos para uma área externa do CAIC e sentamos com as crianças no chão então contei a história, eles riram bastante. Acredito que temos que começar a contar mais histórias pra eles, afinal eles gostam de histórias. (DIÁRIO DE CAMPO – ESTAGIÁRIO B, 7 nov. 2012).

Cabe salientar que, consideramos importante o trabalho anterior ao estágio obrigatório, quando estávamos ainda conhecendo a turma e a professora. Pois, foi naquele momento, que fomos reconhecidas como professoras pelas crianças e pela própria docente da turma, por ela ter nos apresentado, desde o início do estágio, como futuras professoras. Consideramos de extrema importância essa atitude da docente: o reconhecimento, uma vez que precisávamos ser vistas como professoras. Acreditamos que a postura da docente se deva ao fato de que o CAIC é uma escola a qual desenvolve um trabalho de

⁵ Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática – CEAMECIM.
Cadernos Pedagógicos da EaD | 50

formação continuada e, aceita vários projetos de formação, tais como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e projetos do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE.

Quanto à organização das divisões das tarefas, procuramos estabelecer critérios que não prejudicassem o andamento de nosso trabalho, fazendo com que nós duas participássemos ativamente de todas as atividades. Tínhamos, ao longo de cada dia, múltiplas atividades para desenvolver, assim, fazíamos acordos diários, como, por exemplo, quem contava a história não redigia o texto coletivo e, intercalávamos o momento das contações. As explicações sobre os assuntos a serem trabalhados ou como desenvolver tal atividade, também, eram intercaladas, sendo definidas um pouco antes das atividades, no próprio momento da aula.

O que dizer sobre este dia? Foi nublado e, apesar de não chover na hora da entrada, foram apenas 6 crianças. Essa quantidade bastou para que colocássemos o plano B em ação. Como já estava chovendo no domingo eu e minha dupla, fizemos um “plano de emergência”, caso estivesse chovendo e não pudéssemos fazer o planejado. Pensamos então em contar uma história de poesias chamada “Poesias na varanda” e, após a contação, convidá-los a fazer poesia com massinha de modelar.

Acertamos em ter nos precavido e pensado no Plano B, pois seu uso foi necessário. Li a história (pedi para minha dupla, para eu ler, pois muito me agradei da história) (DIÁRIO DE CAMPO – ESTAGIÁRIO A, 12 nov. 2012).

Fomos ao lanche e quando voltamos à sala, começamos a construir os leões. As crianças ficaram organizadas em dois grupos, para que eu e B ficássemos responsáveis pela ajuda de um grupo cada. A atividade ocorreu como uma oficina, em que B ia explicando às crianças os passos para montar os leões. Apesar de pensarmos que não iria dar tempo, deu e todos construíram seus leões e brincaram um pouquinho no fim da aula. Não deu tempo de fazer o registro (DIÁRIO DE CAMPO – ESTAGIÁRIO A, 13 nov. 2012).

No dia 12 de novembro de 2012, aplicamos um plano de emergência, pensado no dia anterior, tendo em vista que a chuva persistiu. Lançamos mão deste plano de emergência sempre que houve a possibilidade de chuva, para que pudéssemos trabalhar com um número pequeno de crianças presente em sala, a fim de não prejudicar o andamento do nosso projeto. Para a construção desse plano, sentamos e pensamos juntas, em uma atividade que fosse, ao mesmo tempo, interessante para as crianças e que viesse ao encontro de nossa proposta. Além disso, pensamos em dividir essa atividade por interesse, pois uma de nós se identificou com a história.

O trabalho coletivo é importante, também, para a organização e a flexibilidade conforme a proposta do dia, como, por exemplo, no dia 13 de novembro de 2012, em que cada uma de nós se responsabilizou por um grupo, podendo, deste modo, realizar o trabalho proposto com êxito, visto que, cada uma auxiliava um grupo. Todavia, se o trabalho fosse individual, o estágio não teria a mesma qualidade e significado o qual teve, pois não conseguíramos dar a devida atenção a todas as crianças, por ser o nosso primeiro contato com uma turma de Educação Infantil.

Combinamos tudo antes, e fui buscar a bacia, facas, canecas e colheres na cozinha enquanto Dorothy (B) conversava com as crianças. Fomos descascando as frutas e as crianças ficaram bem empolgadas, pois eram convidadas a lavar as frutas, a descascar a banana e recolher as cascas que ficavam em cima da mesa, ajudaram, muito prestativos. Pouco antes de irmos para o lanche Tainá reclamou de dor na barriga, então me mostrou e havia um furúnculo pouco abaixo do umbigo e saia um pouco de pus. Ela disse que Júlia bateu sem querer e acabou machucando o ferimento. [...] Dorothy os levou ao lanche, enquanto eu fiquei todo o tempo com Tainá. Tentei pensar o que ela estava sentindo, tão quietinha e um pouco assustada, estranho ver ela assim, visto que é bem ativa e brincalhona. Durante esse tempo, tentei distraí-la conversando com ela. (DIÁRIO DE CAMPO – ESTAGIÁRIO A, 20 nov. 2012).

Quando contei que em minha aventura pelo mundo de Oz, só comia frutas e que o espantalho atrapalhado era quem colhia para mim, eles riram e começaram a me mostrar a história deles que esta

pendurada na sala. Depois de uma longa conversa com eles, convidamos eles para fazer uma salada de frutas, e eles adoraram, ajudaram a lavar as frutas, descascaram as bananas, e “beliscaram” essas delícias. Depois de fazer a salada a colocamos na geladeira e fomos para o lanche, nesse momento a menina T (que esta com um furúnculo) foi levada ao posto pela A, “tadinha” estava tão quietinha ela é tão risonha e brincalhona. Quando voltamos do lanche as crianças fizeram questão de esperar a colega, afinal estavam preocupados com ela. (DIÁRIO DE CAMPO – ESTAGIÁRIO B, 20 nov. 2012).

Diante desses fragmentos do diário de campo individual, é possível perceber um mesmo ponto de vista, em um dia de estágio, de cada uma de nós, visto que houve uma adversidade, a qual nós contornamos de modo mais tranquilo, principalmente por estarmos em dupla, e saber que tínhamos com quem contar. Tal trabalho de estágio poderia ter sido bem diferente, caso estivéssemos sozinhas, uma vez que havia a chance de surgir mais dúvidas e angústias, tanto de nossa parte, quanto da parte das crianças, pelo exemplo da aluna que estava passando mal, sentindo dor e chorando. Dividimo-nos, então, para atender a todos, dar conta do problema e das rotinas obrigatórias. Embora, cada uma de nós tenha feito o seu próprio relato acerca do estágio, a sintonia nas ideias e experiências entre a nossa dupla se revelou no que foi registrado nos nossos Diários de Campos.

Nesses momentos, percebemos o quanto o estágio coletivo faz toda a diferença, pois cada estagiária complementa na formação da outra, e, ambas aprendem, de modos diferentes, sobre as adversidades e surpresas do cotidiano, de modo que compartilhamos saberes e experiências. Além disso, sempre pensamos juntas sobre as questões imprevistas, as quais permeiam a prática docente diária, tais como dos fragmentos abaixo, os quais mostram bem os momentos das reflexões coletivas sobre os determinados pontos.

Eles mostram muito para a gente um livro bem grande de história e sempre nos mostram “o rei pelado” e riem muito! É um homem virado de costas, nu, que eles acham o máximo. Falamos para a professora do interesse deles pela história e ela comentou que gostaria de ter contado a eles. Então tivemos a ideia de juntar a saudade, mais a

vontade das crianças pelas histórias, mais a vontade da professora com relação a essa história e fazer uma roda de contação de histórias com a professora, que iremos encaixar mais adiante em nossos planejamentos. (DIÁRIO DE CAMPO – ESTAGIÁRIO A, 6 nov. 2012).

Estivemos pensando sobre o fato deles não terem a pracinha, eles pedem tanto para ir na praça e todos os dias nos perguntam se ela já foi arrumada, o que poderíamos fazer? Pensamos em pedir a chave da pracinha lá da frente da escola, porém está estragada também, pensamos em um passeio até uma praça, talvez fosse interessante leva-los a praça Tamandaré, pois muitos deles podem (DIÁRIO DE CAMPO – ESTAGIÁRIO B, 7 nov. 2012).

É importante esse momento de pensar junto sobre as ações do cotidiano, de relacionar nossos relatos para que possamos aperfeiçoar nossa prática diária e melhorar as relações com as crianças e com a escola. É possível transformar desejos e problemas em situações agradáveis que podem ser vivenciadas, se planejadas com antecedência, como no caso da visita da professora regente que acabou sendo colocada em nossos planos. Tal atividade foi muito importante para nós, enquanto aprendizes da docência e, também, às crianças e para a própria professora regente.

Por meio das anotações feitas em nossos diários de campo, acreditamos que a avaliação do nosso trabalho se tornou muito mais fácil, pois, a partir das anotações de todas as aulas, de todos os momentos e sobre o processo de todas as crianças, realizamos o acompanhamento, como salienta Jussara Hoffman (2009). Essa é uma das muitas aprendizagens que levaremos para o resto de nossa carreira, estar sempre aprendendo e pensando em novas possibilidades coletivamente, compreendemos também a importância da formação continuada dos professores nessa contínua aprendizagem.

Algumas considerações

Acreditamos que nosso estágio foi realizado com êxito, devido à construção continua da relação de trabalho conjunto, realizado desde o segundo ano do curso. Algumas pessoas, talvez, não compreendam que essa relação não se estabelece de uma hora para outra, mas, é um processo que demanda tempo, tolerância, respeito e confiança no outro,

que são características realmente difíceis de serem adquiridas e construídas.

Gostaríamos de salientar que nós mesmas, no início do curso, não acreditávamos em um trabalho efetivo que fosse realizado com duas professoras em sala de aula, atuando juntas, como em uma parceria. Entretanto, o tempo possibilitou uma nova percepção e entendimento sobre esse assunto, de modo que não só construímos nossa identidade pessoal, como também profissional. Acreditamos que essa posição de preconceito, contra os estágios realizados em dupla, pode ser uma possível falta de conhecimento acerca do assunto e sobre como ocorre essa construção de trabalho.

Cabe salientar, que foram as nossas diferenças que ajudaram a compreender e fazer dessa relação tão forte para a realização de um estágio bem sucedido, pois são os confrontos e desafios das ideias e dos pensamentos diferentes que nos fazem crescer e perceber o ponto de vista do outro. E, essa relação, construída entre duas pessoas heterogêneas, possibilita estabelecer vínculos além da sala de aula, bem como com outros colegas do mesmo círculo de interesses.

Acreditamos que nosso curso deva, ao invés de questionar o estágio em dupla, dar ênfase a essa questão, bem como trabalha-la de modo que as duplas construam uma aprendizagem mais substancial e sólida, desde o segundo ano da Pedagogia. Isso se dá, tendo em vista que o curso de Pedagogia incentiva tanto para que os/as estudantes realizem trabalhos em grupos em sala de aula e que haja interação entre os graduandos para com a construção do conhecimento. Assim, a formação de docentes, que vão criar projetos futuramente de modo coletivo, deve, não só incentivar esse trabalho com as crianças, mas, também, entre os próprios adultos que serão futuros professores, visto que todo o trabalho que envolve o profissional da educação é realizado em grupos, com pessoas que são diferentes e pensam de modo diferente.

REFERÊNCIAS

CENTRO de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do CAIC*. Universidade Federal do Rio Grande, Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, 2012.

HOFFMAN, J. *Avaliação na pré-escola*: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre-RS: Mediação. 16.ed. 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.

OSTETTO, L. E. (Org.). Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. In: **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papirus, 2000.

A DISCIPLINA E A CONSTRUÇÃO DE LIMITES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: É POSSÍVEL CONVERSAR COM AS CRIANÇAS?⁶

Vanessa Ferraz Almeida Neves

Introdução

Ao tratarmos dos processos de escolarização da infância, uma questão se destaca: as relações estabelecidas entre as próprias crianças e entre estas e os adultos. Considerar as interações como fundamentais no contexto das salas de aula da Educação Infantil traz algumas consequências para as práticas educativas nesse nível de ensino. Em primeiro lugar, há o reconhecimento da concepção de que o ser humano não se constitui de maneira isolada e autônoma.

O desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem das crianças são processos interdependentes (VIGOTSKY, 1983; 2000), ou seja, não é possível pensarmos nesses processos de maneira isolada. Tais processos ocorrem concomitantemente: o desenvolvimento impulsiona a aprendizagem e a aprendizagem proporciona o desenvolvimento infantil. As crianças, como sujeitos culturais, históricos e de direitos, aprendem e se desenvolvem a partir das interações das quais participam. Suas identidades, portanto, são construídas nas diversas redes de relações estabelecidas nos contextos em que participam.

Em segundo lugar, ao trazer as interações para o centro da prática educativa, enfatiza-se o papel do adulto como coordenador do grupo com o qual trabalha. Consequentemente, é ressaltada a importância da observação e da mediação do adulto ao assumir seu lugar na sala de aula. Finalmente, as instituições de Educação Infantil necessitam criar tempos e espaços que favoreçam relações construtivas entre os diversos sujeitos. No interior dessas relações emerge, com muita força, a questão da disciplina e o controle dos corpos infantis, tema da próxima seção.

⁶ Uma versão desse texto foi publicada em GUIMARÃES, Marília B.; COSTA, Stefânia P.; NEVES, Vanessa F. A.; DALBEN, Ângela F.; COSTA, Tânia M. L. (Orgs.). **Dinâmica do cotidiano na educação infantil**. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2009.

Salientamos que as relações de poder são praticadas visando um controle dos indivíduos, principalmente a partir de seus corpos (FOUCAULT, 1986). Isso ocorre em várias situações dentro das instituições escolares: crianças em fila para se deslocar da sala para o pátio (mesmo quando o pátio é ao lado da sala), crianças esperando assentadas para receber o almoço (de preferência em silêncio: “Comer não é hora de conversar!”), crianças de cabeça baixa para receber a folha de desenho (quem não abaixa a cabeça não recebe a folha), crianças com a mochila nas mãos esperando o horário de ir embora... Nem sempre essas situações são questionadas por nós, professoras/es.

De fato, há certa naturalização daquilo que está institucionalizado: sempre foi assim, não tem jeito de agirmos de outra maneira. Afinal, todos nós já escutamos essas frases: “quando as crianças crescerem precisam enfrentar filas para tudo e precisam saber esperar!”, “criança não tem querer”, “é de pequeno que se torce o pepino!”... Para analisarmos essas relações e representações, utilizaremos uma situação filmada, no contexto de uma pesquisa de mestrado, em uma turma do berçário de uma creche comunitária em Belo Horizonte (NEVES, 2005). Tal situação será analisada na próxima seção.

“Eu coloquei ele aí para ele não andar e ele saiu!”

Ao final de um dia ensolarado de setembro, por volta de 16h20min, as dez crianças do berçário já haviam jantado. Já haviam, também, ficado no banheiro por trinta minutos, sentadas nos penicos: fizeram xixi, cantaram músicas, trocaram de roupa. Nos momentos de ida ao banheiro, o controle do corpo das crianças é grande. Não se permite que elas se levantem do penico, ocorrendo quase que um treinamento das crianças, esperando-se que façam xixi e evacuem na hora determinada.

O tempo, aqui, é exclusivamente o tempo da instituição, sendo as crianças submetidas a ele, não havendo muitas oportunidades para diferentes maneiras de fazer, tanto do lado das crianças quanto do lado das professoras. Nesse momento, a repetição dos atos de controle é enorme. Às crianças cabe esperar: são os tempos de espera institucionais. São várias crianças a serem limpas, trocadas, calçadas e apenas duas professoras responsáveis pela turma, Raíssa e Daisy.

As crianças menores, que ainda não andam, ficaram na sala ao lado do berçário com Daisy. Adilson, que tinha 11 meses e já engatinhava, havia ficado em uma cadeirinha por 15 minutos. Quando todos estavam prontos, Raíssa e Daisy levaram as crianças para o

pátio. As crianças estavam felizes, correndo e esticando as perninhas, depois de tanto esperar. Adilson não é exceção. O que ele faz?

Adilson sai engatinhando pelo pátio, dirigindo-se para o 'roda-roda' onde Raíssa brincava com outras crianças. Porém, ele poderia se machucar... Raíssa, então, o coloca dentro de três pneus empilhados. Há, aqui, uma contenção corporal ao nível concreto. Entretanto, ele sai dos pneus e ela se surpreende: 'Você viu?!', pergunta a pesquisadora. Mas, mesmo se admirando com a agilidade de Adilson, pede para que Daisy o coloque de volta nos pneus. A emergência de algo surpreendente e novo não a faz mudar o curso da sua ação. Ele poderia se machucar e precisava ser contido: "*Coloca ele aí de volta. Eu coloquei ele aí para ele não andar e ele saiu!*", diz para Daisy, enquanto se encaminhava para dentro da sala.

Perguntaríamos: o que há de novo e surpreendente no fato de Adilson sair dos pneus? Ele não desiste! Quer brincar e luta para conseguir o que deseja: Adilson continua tentando sair do pneu com muito esforço. Seu pé direito se agarra na borda dos pneus. Adilson olha para a professora e balbucia. A seguir, olha também para o brinquedo e aponta em sua direção, tentando se comunicar com a professora. Daisy fica perto, esperando que ele consiga.

Neste momento, ela permite e espera que ele tente, ficando perto caso ele caia. Ele finalmente consegue! Neste breve instante, ela percebe seu esforço e o acolhe, apesar de não conversar com ele nem de encorajá-lo. Sabe que ele está querendo sair. Claramente, Adilson resiste à contenção de seu corpo e, principalmente, resiste à contenção de seu desejo de brincar. Para isso, ele usa dos recursos que possui: olha, aponta, balbucia, agilmente escala os pneus.

Então, Daisy o recoloca dentro dos pneus. Por que razão? Ela não percebeu que ele quer sair? Talvez isto tenha ocorrido por ela ser a novata na instituição e a professora mais antiga ter lhe dito para colocá-lo de volta ali. Talvez ela tenha esperado que ele saísse por ter percebido que a cena estava sendo filmada ou, ainda, talvez ela também não saiba lidar com a emergência do inesperado, voltando-se, imediatamente, para a experiência da rotina e da obediência, que é a experiência do controle e da disciplina tanto sobre as crianças quanto sobre a relação entre as professoras.

A novidade que emerge aqui, nas relações de poder e controle, é a autonomia da criança, sua persistência e seu desejo de fazer algo. Como nos ensina Paulo Freire (2001), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 66).

Assim, as relações de poder praticadas se abatem também sobre as/os professoras/es, que obedecem à rotina. As rotinas em instituições educativas fazem parte do seu modo de funcionamento, sendo organizadas com vistas à convivência coletiva dos vários sujeitos, crianças e adultos. As crianças também respondem às expectativas sociais de educação das novas gerações. Percebe-se, nessas rotinas, uma tentativa de articulação entre várias dimensões. A primeira delas é o reconhecimento da criança como sujeito de direitos: a Educação Infantil de qualidade é um direito definido pela Constituição do nosso país.

Outra dimensão é o entendimento da apropriação de normas, regras e costumes culturais necessários à educação das crianças. Finalmente, a concepção das crianças apenas como sujeitos sociais: os tempos e espaços institucionais são pensados se levando em consideração as próprias crianças e suas especificidades. Pensar essas três dimensões nem sempre é fácil e faz parte do processo de formação do educador, mas vale a pena continuar a acompanhar Adilson, que não desiste e continua tentando escapar.

Paulo, uma criança de quatro anos, está por perto e acompanha a filmagem, parece não compreender a situação. Ele pergunta o que está sendo filmado. A pesquisadora mostra Adilson e fala: “*Olha lá o Adilson. Está vendo? Ele está lá no pneu... Está vendo?*”.

Paulo balança a cabeça afirmativamente. A pesquisadora continua: “*Ele está tentando sair e eu estou filmando ele querendo sair...*” Paulo continua acompanhando a filmagem e a pesquisadora diz: “*Olha lá. Ele continua lá no pneu, ele continua tentando sair, ele não desiste...*”.

Paulo pergunta: “*Por quê?*”. Ao que a pesquisadora responde: “*Porque ele está com vontade de brincar, vontade de sair...*”.

Estar acompanhada de Paulo significou um alívio para a pesquisadora, pois ela pode conversar sobre o que estava vendo. Paulo se dirige para perto de Adilson. Com o incentivo do olhar da pesquisadora, tenta ajudá-lo

segurando os bracinhos de Adilson e, a seguir, se afasta. Daisy está próxima às duas crianças, mas não conversa com elas. O olhar curioso de Paulo é evidente ao se voltar para a câmera: “O que está acontecendo aqui?”.

Afinal, Paulo consegue entender que Adilson está querendo alguma coisa. O que será?

Daisy vê Paulo tentando ajudar o colega, mas não incentiva a interação entre as duas crianças. Não conversa com nenhum dos dois, apenas observa um pouco de longe. Portanto, ignora com seu silêncio tanto o esforço da criança que quer sair quanto à solidariedade e curiosidade da criança que tenta ajudar a outra. Um pouco depois, ela olha para a pesquisadora e diz: “Eu estou sozinha no pátio, e não posso ficar atrás dele”. Seria este o motivo para não deixar Adilson engatinhar pelo pátio?

Devemos considerar, aqui, as difíceis condições de trabalho: a professora estava sozinha no pátio com dez crianças, entre onze meses e dois anos de idade, depois de quase oito horas de trabalho. Mas, isoladas, as difíceis condições de trabalho não poderiam explicar como colocar Adilson de volta no pneu. Não explicariam, da mesma forma, não conversar com as duas crianças. Certo que há as concepções, práticas discursivas construídas sobre o próprio trabalho: cuidar para que as crianças não se machuquem, principalmente quando são muito pequenas. Isso é fundamental.

Mas, para isso, não precisamos conversar muito? Nesse ponto, percebemos uma relação entre o cuidar e o educar: cuidamos para que as crianças não se machuquem, entretanto, nós esquecemos que estamos também educando essas crianças. Nesse caso, educa-se essas crianças em uma pedagogia da submissão (KUHLMANN JR., 1998), em que elas devem obedecer às regras e ao controle imposto pela instituição.

De fato, as interações nas instituições educativas com as crianças pequenas se fundam mais nos atos de contenção e no cuidado corporal do que nas interações mediadas pela linguagem verbal. Isso se relaciona à própria concepção da criança como aquela que não fala e, já que ela não fala, não precisamos falar com elas. *Infância* origina-se de *in* -, e de *fantilis*: negação da fala, aquele período da vida em que não se fala. Este aparente paradoxo pode ser recuperado se considerarmos que ‘*não falar*’ não significa não habitar a linguagem, sistema que a criança tem a possibilidade de tomar como seu, tornando-se, então, sujeito da fala.

O ato de falar, portanto, é algo a ser conquistado, sendo a criança ativa neste processo de conquista: a fala não é algo que, simplesmente, acontece para a criança, como consequência natural de seu crescimento rumo à fase adulta. Neste processo de conquista, a criança não se encontra sozinha, fazendo-se necessária que seja escutada para que ela possa *tornar-se sujeito humano* (VIGOTSKY, 1983; 1997).

Desse modo, é possível considerarmos a infância como o momento essencial de apropriação e reconhecimento da fala do outro, ou seja, momento de apropriação da cultura. A abordagem histórico-cultural concebe que o processo de se tornar humano acontece do nível interpessoal, entre os sujeitos nas relações sociais, para o nível intrapessoal, individualmente em cada sujeito, isto é, a pessoa se constitui de “fora para dentro”, a partir das diversas interações das quais participa. Nesse sentido, o papel do adulto na mediação e na construção de uma rede de interações positivas na sala de aula é essencial.

Nesse movimento, é fundamental que conversemos com as crianças, escutando o que têm a dizer tanto com as palavras quanto com o corpo. Dessa forma, é interessante pontuar que, em muitas instituições, há grandes diferenças relacionadas à idade das crianças: quanto mais novas elas são, menos se conversa, menos elas são consideradas como sujeitos sociais, históricos e culturais, capazes de construir sentido acerca do mundo.

Mas, e Adilson, continua dentro dos pneus?

Raíssa volta para o pátio e diz: “Você viu, só? Ele conseguiu sair.”

A pesquisadora pondera: “Ele quer brincar... Já ficou 15 minutos na cadeirinha...”.

Ela se espanta: “Quem ficou 15 minutos?!” Ao que a pesquisadora responde: “O Adilson”.

Então, Raíssa o tira para fora dos pneus.

Diálogos e silêncios: o papel da linguagem

Temos, aqui, uma situação, entre outras observadas em várias outras instituições, em que se negociam relações de poder. Essas relações são fundamentais para a constituição da subjetividade do ser humano. As professoras procuram introduzir a criança em seu mundo, apoiando-se em uma representação de infância e do papel social da instituição educativa. Concomitantemente, percebemos as crianças

exercitando estratégias de controle sobre o próprio corpo, bem como de autonomia.

Na verdade, procuram se afirmar como sujeitos sociais, consumidoras e produtoras de cultura. As crianças estão ativas e, seletivamente, apropriando-se do mundo. De maneira coletiva e criativa, as crianças ressignificam a cultura na qual estão imersas, em função de seus interesses, necessidades e desejos. Portanto, elas não apenas adquirem os significados do mundo, internalizando valores e normas culturais, como também contribuem para sua produção, reprodução e mudança (CORSARO, 2009). Nesse processo de negociação e de formação de subjetividades, a linguagem tem grande relevância.

Voltando à situação filmada, há um silêncio, as crianças se vêem diante apenas de atos com pouca ou nenhuma intermediação simbólica da linguagem verbal. Adilson foi colocado dentro dos pneus sem que lhe fosse dito o motivo, algo que pudesse fazer uma intermediação entre significação e o ato não ocorre: *"Vou colocar você aqui para que não se machuque, ou até que alguém chegue para ficar no pátio comigo"*. Nada. Apenas o silêncio. O que ouvimos, a seguir, foi a fala dirigida à outra professora: *"Coloca ele aí de novo. Eu coloquei ele aí para ele não andar e ele saiu."* Ora, o que há de tão perigoso no movimento do corpo infantil?

Mais uma vez, Adilson é colocado dentro dos pneus sem que ninguém lhe fale nada. Paulo tenta ajudá-lo, não consegue e nada lhe é dito que reconheça a sua intenção. Há o silêncio e o controle do corpo, e é nessa dimensão que as crianças atuam em variadas situações: batem, apanham, disputam brinquedos, ajudam-se mutuamente, comem, tomam banho, são penteadas, são levadas ao banheiro, em meio ao silêncio e/ou à confusão.

Temos que reconhecer que as crianças estão se iniciando no jogo simbólico da linguagem e, em muitos momentos, a atuação é, de fato, na dimensão corporal. Esse fato, porém, evidencia ainda mais a necessidade de intervenção dos adultos na dimensão da linguagem, incentivando as crianças a conversarem e, não apenas, disciplinando seus movimentos. A linguagem, aqui, ocupa um papel não de acompanhadora da ação, mas de instauradora de uma subjetividade no sujeito infantil. A criança constrói significados para seu cotidiano com e através da linguagem.

Assim, conversar com as crianças tem um papel de organizar a rotina da instituição e, principalmente, tem de dar sentido a essa rotina. Esse sentido precisa estar claro tanto para as crianças quanto para suas professoras. Por que escolhemos agir de uma determinada maneira

com as crianças e não de outra? Por que conversamos nos momentos estruturados de ensino e aprendizagem, e nem sempre conversamos nos momentos de cuidado do corpo das crianças, ao darmos banho ou comida para elas? Por que, muitas vezes, falamos *sobre as crianças* com outras pessoas e não falamos *com as crianças*?

Tornar-se humano significa estar submerso na linguagem. O sujeito humano é aquele que possui linguagem, aquele ser que se torna falante em um processo de interação com o outro. Assim, não se é sujeito, por princípio. Ao ser acolhido, olhado, falado e escutado pelo outro, a criança se torna sujeito. Essa interação pressupõe a linguagem. Esta transforma a relação do ser humano com o mundo e também a relação do ser consigo mesmo. A linguagem assume, então, o papel de fazer o homem, de constituir o humano.

O homem, em seu processo histórico e social de criar cultura, e, assim, criar-se, tem na linguagem o que o caracteriza como sujeito social. Esse é um processo de construção, recriação e reflexão. Norbert Elias (1994) nos ensina que, “mesmo na sociedade civilizada, nenhum ser humano chega civilizado ao mundo, [...] o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo social” (p.15). Assim, é urgente entendermos que a educação faz parte desse processo e que nós, professoras/es, temos um papel fundamental.

Na realidade, temos que admitir que nem sempre acontece um acolhimento daquilo que emerge no cotidiano como novidade, a autonomia e o desejo da criança de se comunicar, os seus conflitos e, principalmente, os novos significados apropriados por elas. Então, o que resta às crianças? Resistir e continuar tentando “sair do pneu”? O que Adilson aprendeu com essa situação? Possivelmente, aprendeu que uma forma de conseguir o que quer é através da transgressão dos limites colocados e não da negociação e da conversa. Daí, a importância da mediação do adulto na dimensão da linguagem, escutando, conversando e ajudando as crianças a construírem significados para o mundo. Linguagem que é verbal, corporal, afetiva.

Diríamos, então, que as crianças resistem taticamente ao controle silencioso presente nas rotinas institucionais, aproveitando as ocasiões colocadas. As pequenas transgressões diárias, como o “sair do pneu”, o brincar fora de hora, tornam-se uma possível saída para se fazer o que se quer. Essas situações se repetem, fazendo parte do cotidiano de várias instituições de Educação Infantil.

Estas são cenas construídas aos poucos, no decorrer do tempo em que as(os) professoras/es e crianças passam nas instituições.

Temos observado que os conflitos tanto entre as crianças quanto entre crianças e professoras/es ocorrem de uma maneira mais forte nas turmas de 4 e 5 anos. Em várias falas de professoras/es e coordenadoras/es, apreende-se que as crianças de 5 anos são percebidas como a turma mais difícil de se disciplinar, pois elas “crescem e ficam impossíveis”, recusando-se a obedecer às regras estabelecidas.

Bem, elas estão jogando o jogo institucional. Se, ao longo do tempo, a aprendizagem das regras, dos costumes, dos códigos não se baseia na negociação, na escuta e na fala, então esse é o caminho encontrado e a atuação das crianças passa a ser prioritariamente na dimensão corporal. A propósito, vejamos o que as crianças falam nessa entrevista gravada em uma instituição (NEVES, 2005)?

Pesquisadora: *Conta para mim, o quê que aconteceu nesse dia que você chorou também, o que quê foi?*

Rute (quatro anos): *Maurício hoje, ele tacou carrinho no meu nariz, esse daqui...* (Rute aponta para Maurício, presente nessa entrevista).

Pesquisadora: *Foi? [...] O quê que aconteceu, Maurício?*

Maurício (quatro anos): *É hoje...* (pausa).

Pesquisadora: *O que aconteceu com o carrinho?*

Maurício: *Ela... Ela... Ela bateu em mim, eu então peguei o carrinho e taquei nela. Acertou o nariz dela.*

Pesquisadora: *E aí, como é que ficou? Quê que aconteceu?*

Rute: *Sangrou muito.*

Pesquisadora: *É...*

Maurício: *Bateu aqui oh, na mão, na mão dela.*

Pesquisadora: *É?*

Rute: *É hoje.*

Pesquisadora: *Como que você se sentiu? (pausa)*
Como que ficou seu coraçãozinho assim, triste...
Feliz... Como que foi?

Maurício: *Não sei. Eu não pus a mão no meu coração não* (NEVES, 2005).

Aqui, as crianças se bateram sem muita conversa. Mesmo para relatar o que aconteceu, faltam palavras. Como vimos, Maurício vacila, gagueja. Rute está ansiosa para que a pesquisadora fique sabendo o que Maurício fez. Não sabemos por que Rute tentou tomar um

brinquedo do colega. O que fica evidente é a ação de Maurício: ele jogou o carrinho e saiu sangue. Apreendemos, nesse exemplo, a angústia que Rute sentira frente ao sangue, mas faltaram-lhe palavras para nomear os sentimentos, da mesma forma que faltaram palavras para conversar com Adilson.

Com efeito, falar sobre os sentimentos é difícil, principalmente em situações em que o sujeito se sente ameaçado: ameaça de um lugar perdido, ameaça frente a uma disputa de brinquedos. A ameaça vem também da agressividade, sentimento que é próprio do ser humano. Nem sempre ela tem um valor negativo, como pensamos na maioria das vezes. A agressividade pode ser considerada como aquilo que nos faz assumir uma posição frente ao grupo. Assim, o que aprendemos dentro de um contexto educativo são as diferentes formas possíveis de posicionamento: brigar, bater, xingar, argumentar, dialogar, negociar.

Voltando à entrevista descrita anteriormente, talvez as crianças não tenham entendido a pergunta sobre como elas se sentiram, mas é válido perguntar e tentar nomear os sentimentos, assim como conversar sobre os fatos ocorridos. Temos que compreender que a forma das crianças verbalizarem sentimentos é diferente da do adulto. Assim, *“não pus a mão no meu coração”* não tanto quer dizer uma interpretação literal do coração. Refere-se ao fato de o sujeito não ter se colocado em posição de ler seus sentimentos como estratégia de sobrevivência e negociação na cena social, em que conflitos são inerentes.

Identidades e Relações de gênero

Outro aspecto que necessitamos refletir cuidadosamente diz respeito à questão de gênero. Somos educados a partir do nosso corpo. Homens e mulheres, meninos e meninas, aprendendo a ingressar em um mundo marcado pelas diferenças de gênero. Questões acerca dessas diferenças perpassam várias situações do cotidiano de nossas instituições de Educação Infantil e, naturalmente, tornando-se parte integrante da identidade dos sujeitos.

A identidade é o ponto de referência do processo de subjetivação, podendo ser considerada como aquilo que, por um lado, permite ao sujeito se diferenciar dos outros membros do seu grupo. A partir desta diferenciação é que o sujeito passa a se referir a “si mesmo” como ser individual. Por outro lado, esta diferenciação e separação do grupo é o que permite uma identificação com este mesmo grupo. Há, assim, um duplo movimento na construção da identidade: individuação e identificação dos membros do grupo, ou seja, a criança necessita das

interações com os outros para se reconhecer, reconhecer os outros e os diversos grupos nos quais está inserida e para se situar no mundo.

Nesse sentido, é possível exemplificar esse processo através do próprio nome de cada sujeito. A criança identifica e se reconhece através do seu nome próprio (proferido por seus familiares, que a incluem e a distinguem dentro de um grupo específico), seu sobrenome (ela pertence a um grupo familiar) e também em relação a outros grupos (outras famílias e, no caso específico de uma instituição educacional, ela se torna aluno de uma determinada turma em comparação com os alunos das outras turmas).

O processo de construção das identidades acontece através de encontros, às vezes de desencontros, e, também, por meio de gestos, falas, brincadeiras, olhares. Dessa forma, é o encontro com o olhar de outro que vai propiciar ao sujeito, seja ele criança ou adulto, uma inserção social em seu meio. O olhar da criança busca a interação em suas diversas formas, apropriando-se de significados ao seu redor. Os sentidos pessoais construídos a partir desses encontros, ou desencontros, com o outro são de fundamental importância. A criança forma sua imagem (física, psicológica e social) de acordo com o que os diversos olhares lhe retornam, de acordo com o que seus companheiros (adultos e crianças) lhe dizem. A imagem de outro igual e, ao mesmo tempo, diferente, proporciona à criança uma possibilidade de identificação de si mesma, em um contexto no qual se encontra inserida.

Através das interações é que aprendemos a entender e a interpretar o mundo social. Traçamos, aos poucos, diferenças e semelhanças entre os variados espaços sociais que frequentamos. No caso das crianças pequenas, a família, em suas variadas configurações, e a instituição educacional se tornam espaços privilegiados de construção de identidades, de aprendizagem e de desenvolvimento.

Nesse sentido, evidenciar o gênero na construção da identidade significa reconhecer a feminilidade e a masculinidade, constituindo o sujeito. Sujeito que possui corpo, linguagem, história, cultura. Em nossas instituições de Educação Infantil, a grande maioria dos profissionais que ali trabalham são mulheres. Assim, as crianças aprendem sobre o feminino e o masculino via as representações de mulheres professoras, em um *ambiente muito feminino* (AFONSO, 1995).

Estas representações não são lineares, e suas ambiguidades não escapam às crianças, que colocam questões sobre o que é permitido, ou não, para meninos e meninas, sobre namoro, sobre tocar e ser tocado. Estas são questões que se atualizam em brincadeiras e

conversas entre as crianças, e entre estas e os adultos, não havendo uma escolha “natural”, “espontânea” e sem constrangimentos de jogos ou brinquedos (NEVES, 2008).

Assim, inúmeras vezes nos deparamos com crianças conversando durante suas brincadeiras: *“Menina não brinca de carrinho!”* *“Menino não dá a mamadeira”*. Nós nos deparamos, da mesma maneira, com outras falas, principalmente das/os professoras/es: *“Menino brinca com boneca sim! Deixa o colega dar a mamadeira.”* *“Mulher dirige carro também. A colega pode escolher o carrinho!”*

Dessa maneira, a intervenção das/os professoras/es nos momentos de brincadeiras é fundamental, podendo se tornar um ponto de apoio para as representações que as crianças constroem no contexto institucional. Em outros momentos, a intervenção das/os professora/es acontece de maneira ainda mais incisiva ao se colocar ativamente em papéis que contradizem aquilo que é socialmente esperado: professoras brincando com os carrinhos, jogando futebol, professores limpando as mesas, brincando com as bonecas.

De fato, é importante que as representações acerca do que constitui homens e mulheres, meninos e meninas, sejam colocadas em diálogo com as crianças em variados momentos. O diálogo aqui significa que as falas das crianças e suas ações sejam efetivamente escutadas. As feminilidades e as masculinidades são construídas em nuances, a partir de um modelo dominante e, também, das possibilidades de burlar esses mesmos modelos.

Considerações finais

Como vimos, procuramos retratar, aqui, algumas situações que podem estar presentes em diversas instituições de Educação Infantil. Assim, em última análise, parece-nos fundamental uma reflexão que busque um olhar mais atento para as crianças, procurando conversar, (re)descobrindo *“quem são elas”*, reconhecendo que, de fato, há algo a ser descoberto nas relações com as crianças: algo de novo e que surpreende.

A necessidade de continuar a conversa sobre as relações institucionais e ampliá-la para as questões do cuidado e da rotina torna-se fundamental. As questões do controle, da disciplina e também das relações de gênero se relacionam com a formação das/os professoras/es, com suas concepções acerca das crianças e suas famílias. Tudo isso se relaciona com as possibilidades dadas às crianças. Faz parte, ainda, dessa análise a reorganização do trabalho

institucional, tempos e espaços. Dessa forma, é importante a inclusão de todo o grupo de sujeitos, crianças e professoras(es) no processo de uma possível mudança. Nesse sentido, a formação das/os professoras/es, em um movimento de re-construção da sua identidade profissional, deve ser pensada em conjunto com a identidade institucional, com a maneira de organizar o trabalho e com as exigências feitas em relação ao trabalho das/os professoras/es. Pensamos em uma formação que contemple, então, a humanização dos sujeitos, crianças e professoras/es.

Obviamente, qualquer instituição vai impor regras, disciplinas. A questão que se coloca, refere-se ao grau de tolerância e de respeito às individualidades em que as práticas disciplinares são exercidas. Entendemos que não há receitas prontas a serem seguidas, apenas há a possibilidade da ação sempre acompanhada da reflexão. Ação e reflexão em uma dimensão coletiva e não apenas individual.

A disciplina é, então, um ponto de tensão entre o reconhecimento da infância como novidade e a consideração das crianças como objetos de práticas educativas. Instauram-se, em nossas instituições, processos de humanização/desumanização nos diversos sujeitos (crianças e adultos), inscrevendo, em seus corpos e em suas subjetividades, marcas de possibilidades do ser. O que precisamos, assim, é pensarmos, não na imposição, mas na construção de limites com as crianças. Tal construção, sem dúvida, auxiliará as crianças a se constituírem como membros de uma turma e de uma escola.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Lúcia. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.93, p.12-21, maio 1995.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador**: uma história dos costumes. 2.ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 6.ed., Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 33.ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 17.ed., São Paulo: Paz e Terra, 2001.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

NEVES, Vanessa F. A. **Encontros e desencontros**: A creche como lugar de apropriação da cultura pela criança como sujeito social. 2005. Dissertação, Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

_____. Gênero, Sexualidade e Educação Infantil: Conversando com mulheres, meninas e meninos. In: **Revista Paidéia**, Ano 5, v.4, Belo Horizonte, jan./jun. 2008.

VIGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas**, III. Madrid: Visor Distribuciones, 1983; 2000.

AS CRIANÇAS E AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO: DESCOMPASSOS NO COTIDIANO ESCOLAR⁷

Gabriela Medeiros Nogueira
Mônica Maciel Vahl

Introdução

Este texto tem como propósito apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida em 2009 com um grupo de crianças da pré-escola e que teve continuidade em 2010 com discentes do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Pelotas/RS. O objetivo principal do estudo foi investigar o processo de aprendizagem da língua escrita e o uso do computador, uma vez que identificamos que duas crianças levavam *laptops* para a escola.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, com inserção prolongada no campo investigativo (GEERTZ, 2008; COHN, 2005), realizada por meio de 15 observações na pré-escola e 13 no 1º ano, que totalizou 36 horas de filmagem e gravações em áudio, 400 fotografias e também 05 entrevistas coletivas com as crianças: 02 em 2009 e 03 em 2010. Utilizamos ainda o recurso de *Print Screen*, isto é, uma captura da imagem congelada. Esse recurso foi aproveitado em diversos momentos de análise das filmagens, o que permite, por exemplo, reconstituir, através da sequência de fotos, um evento descrito. As fotos produzidas no momento da análise das filmagens foram contabilizadas junto às fotos capturadas no decorrer das observações.

A escola investigada é de porte médio e atende, em média, 600 alunos. No caso da pré-escola observada, havia 23 alunos, 15 meninas e 08 meninos. De acordo com o Regimento Escolar, a instituição conta em sua infraestrutura com Biblioteca Escolar e com recursos de audiovisual. Além disso, possui laboratórios de Ciências e Informática (em reforma no momento da pesquisa), que “[...] têm por finalidade oferecer oportunidades de estudo, pesquisa e experimento, facilitando as relações da teoria com a prática” (REGIMENTO ESCOLAR, 2008, p.

⁷ A primeira versão deste trabalho foi apresentada nos Anais do “I Seminário diálogos em Educação a Distância e XI Encontro para ações em EAD na FURG”, o qual ocorreu nos dias 26, 27 e 28 de abril de 2012.

15), salas específicas de Orientação Educacional e de Coordenação Pedagógica, cancha poliesportiva coberta, som, computadores e DVD.

Durante todo o período em que a pesquisa foi desenvolvida, não observamos as crianças terem acesso ao laboratório de informática. Contudo, chamou atenção o fato de duas crianças levarem *laptops* para a escola e os utilizarem em momentos de brincadeira livre, tanto em sala de aula, como no pátio. Considerando essa situação, buscamos responder às seguintes questões: a) Como as crianças que ainda não estão alfabetizadas utilizam o computador? b) De que forma o uso do computador é incorporado nas rotinas das aulas da pré-escola e do 1º ano?

Para apresentar e discutir os dados coletados no decorrer da pesquisa, organizamos o texto em duas seções. Na primeira, descrevemos uma situação observada no pátio da escola, onde uma criança permaneceu todo o recreio com um *laptop* e diversas crianças ao seu redor. Nesse caso, o *laptop* é analisado como um produto do mercado para a infância e como um brinquedo com características próprias (SARMENTO, 2003; CORSARO, 2011; BROUGÈRE, 2008).

Na segunda seção, discorremos sobre a motivação das crianças em aprender a ler e escrever para interagir em ambientes virtuais como MSN, Orkut e em jogos no computador. Nas considerações finais, apresentamos os resultados da pesquisa, os quais indicaram que o interesse das crianças pela tecnologia está distante das práticas desenvolvidas no cotidiano de sala de aula, pelo menos com as que participaram da investigação.

O uso do *laptop* no ambiente escolar

Na observação realizada dia 29/04/2009, durante o recreio, foi possível perceber que algumas crianças passaram grande parte do tempo brincando com um *laptop*. Consideramos importante analisar essa situação por dois motivos: i) pelo fato da criança estar completamente absorta nos jogos; ii) pelas diferentes estratégias de negociação entre as crianças na posse e no uso do *laptop*.

De acordo com a análise da filmagem, no momento do recreio, a aluna Mylena⁸ estava com um *laptop* de brinquedo no pátio. Algumas crianças estavam a sua volta, observando e pedindo para brincar, mas ela não permitiu. As posições ocupadas pelas crianças na brincadeira

⁸ Optamos por utilizar o primeiro nome das crianças com a concordância dos responsáveis e das próprias crianças, tendo conhecimento das discussões de Kramer (2002) sobre ética e autoria.

vão sendo construídas em interação com seus pares, como, por exemplo, nas situações em que Mylena esteve na posição de líder, de quem decide, de quem possui um objeto que desperta a atenção das outras crianças, e, dessa forma, isto vai conferindo-lhe um *status* de poder. As imagens abaixo demonstram um grupo de meninas em torno do *laptop*:

Figura 1: Crianças brincam no pátio da escola ao redor do *laptop*.

Crianças brincando no pátio ao redor do laptop



Mylena leva um laptop da Barbie para o pátio e começa a brincar



Algumas meninas se aproximam para ver o laptop e pedem para brincar



Mylena não deixa as meninas tocarem no laptop, mas elas continuam ao redor olhando.

Em relação a essa situação, dois aspectos podem ser discutidos: i) o *laptop* como um produto do mercado para a infância; ii) o *laptop* como um brinquedo com características próprias.

Ao tratar o referido objeto como um produto do mercado para a infância, consideramos significativa a discussão feita por Sarmento (2003) sobre a relação entre o mercado de produtos culturais para a infância e o imaginário infantil. De acordo com esse autor, não há uma influência direta do mercado na aceitação das crianças, ao contrário, os produtos industriais só as ganham como adeptas “[...] quando se compatibilizam com as condições específicas de recepção” (p. 56).

Nesse sentido, conforme salienta Porto (2006),

[...] os contextos (sociais, culturais financeiros) também têm um papel definidor entre o sujeito e a tecnologia, ampliando e/ou limitando as relações e situações que daí se originam (p. 44).

Por outro lado, não há como negar que existe uma preferência muito grande por parte das crianças em relação a determinados produtos, brinquedos, marcas e personagens. Diante disso, Sarmento (2003) considera que esses produtos culturais industrializados para as crianças:

[...] devem a sua eficácia à empatia que conseguem estabelecer com os seus 'consumidores': dos filmes Disney às cartas Pokemon [...] verifica-se o estabelecimento de uma conformidade com o imaginário infantil que explica a universalização desses produtos (p. 56, grifo nosso).

O que motiva as crianças a desejarem determinados brinquedos é, na verdade, o que estes representam simbolicamente, ou seja, possuir uma Barbie ou, no caso da situação observada no recreio, um *laptop*, produz uma distinção social, independentemente do fato de que outra boneca que não a Barbie, ou outro brinquedo que não um *laptop*, possa apresentar “potencialidades lúdicas superiores” (SARMENTO, 2003, p.56). Sendo assim, o que realmente importa nesses casos é a representação simbólica.

Em relação ao segundo aspecto – o *laptop* como um brinquedo com características próprias – cabe destacar que essas propriedades são identificadas e utilizadas pelas crianças. Exemplos disto são: a possibilidade de o *laptop* ser transportado de um ambiente para outro, o que permite que seja trazido para a escola e, nesse caso, para o pátio; as imagens que nele aparecem, tais como personagens de jogos; signos presentes nos botões; letras; numerais; sons que nele são produzidos; procedimentos necessários para atingir os objetivos de jogos, como regras; e, ainda, diversas possibilidades quanto ao uso desse brinquedo.

Enfim, o *laptop* como um objeto em si, para além das representações sociais anteriormente discutidas, inscreve-se como portador de inúmeras possibilidades de interação. De acordo com Porto (2006), “a rapidez com que são disponibilizadas e processadas as informações é uma das características das novas tecnologias” (p. 45).

No momento em que as crianças brincavam no pátio com o *laptop*, conversamos sobre o que estava acontecendo, conforme é possível observar na transcrição de parte da conversa a seguir:

Recreio do dia 29/04/2009:

- 1-Pesquisadoras – “O que é isso?”
- 2-Crianças – “Um *laptop*”
- 3-Pesquisadoras – “O que se faz com um *laptop*?”
- 4-Mylena – “Brinca de joguinho e aprende as coisas.”
- 5-Pesquisadoras – “O que tu tá aprendendo?”
- 6-Mylena – “Lá tem um golfinho e tem que acertar a palavra do golfinho.”
- 7-Pesquisadoras – “Tu conhece a palavra golfinho?”
- 8-Mylena- “Conheço.”
- 9-Pesquisadoras - “Quem mais mexe no *laptop*?”
- 10-Crianças- “Eu não, eu não...”

De acordo com a transcrição da conversa, as crianças conferem duas funções ao *laptop*: a de brincar e a de aprender. Mylena se refere à brincadeira, relacionando-a a um jogo, ou seja, “brinca de joguinho”. A explicação de Mylena sobre o que deve ser feito no decorrer do jogo demonstra que ela reconhece a existência de regras que devem ser seguidas para que se possa ganhar. De acordo com Brougère (1998),

[...] quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular. Isso se torna evidente se pensarmos no jogo do xadrez ou nos esportes, em que o jogo é a ocasião de se progredir nas habilidades exigidas no próprio jogo (p. 3).

A utilização do *laptop* para brincar e aprender e a linguagem específica relacionada a esse objeto revela uma intrínseca relação entre a cultura do contexto e a cultura lúdica. Nas palavras de Brougère (2008),

Essa cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma, ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social. Os brinquedos se inserem nesse contexto. Para se tornar um verdadeiro objeto de brincadeira, tal objeto deve encontrar seu lugar,

‘cavar seu espaço’ na cultura lúdica da criança. Por essa inserção o brinquedo é, então, objeto de uma apropriação (p. 51, grifo nosso).

Esse autor destaca também que, atualmente, a manipulação de objetos vem direcionando a cultura lúdica, uma vez que incita ao uso de novos brinquedos, tais como jogos eletrônicos e *video game*, os quais possibilitam:

[...] novas estruturas de brincadeiras, ou desenvolvimento de algumas em detrimento de outras, novas representações: o brinquedo contribui para o desenvolvimento da cultura lúdica (BROUGÈRE, 2008, p. 51).

No caso das brincadeiras realizadas no momento do recreio, foi possível identificar que a presença do *laptop* interferiu nos modos como as crianças vivenciaram cultura lúdica nesse espaço: Mylena, ao passar o período do recreio interagindo com esse brinquedo, permaneceu todo o tempo sentada com outras crianças ao seu redor, como espectadoras, revelando um outro modo de viver a cultura lúdica, a partir da incorporação de objetos.

O uso do computador como motivação para aprendizagem da língua escrita

Ao partir da concepção de que as crianças são sensíveis aos diversos aspectos presentes na cultura em que vivem, consideramos importante compreender qual o significado que elas atribuem à língua escrita em seu cotidiano. Para tanto, realizamos uma entrevista em forma de conversa com as crianças em pequenos grupos, na qual consideramos, principalmente, conforme destacam Graue e Walsh (2003), a necessidade de construir estratégias diferenciadas para observar crianças, como o uso de entrevista aos pares e a utilização de adereços e objetos para suscitar o diálogo.

No dia 21/09/2010, em meio a uma conversa com as crianças sobre leitura e escrita, percebemos que elas se referiram ao uso do computador em vários momentos, expressando que querem aprender a ler e escrever para ampliarem suas formas de interação no computador. A discussão dessa temática trazida pelas crianças é importante, porque revela que o desejo de utilizar o computador motiva o interesse em adquirir conhecimentos. Dois diálogos exemplificam essa situação:

Situação com o Grupo 1:

Chegando à sala reservada para a conversa com as crianças, o aluno Gabriel se sentou e disse: “*vou abrir o meu Orkut*”. E o seguinte diálogo transcorreu:

Pesquisadoras – “*Tu tens Orkut?*”

Katsy – “*Eu tenho.*”

Sandy – “*Eu tenho.*”

Gabriel – “*Eu tenho três Orkut.*”

Pesquisadoras - “*E o que tu colocas no Orkut?*”

Gabriel – “*Ué!*” (Demonstrando surpresa).

Kauanne – “*Eu boto foto.*”

Gabriel – “*Ué... eu boto aplicativo.*”

Pesquisadoras – “*O que é isso?*”

Gabriel – “*É um joguinho que tem e tu põe assim pra jogar.*”

Cabe destacar, inicialmente, o uso das palavras *Orkut* e *aplicativo*, termos relacionados às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como indicativos de que as crianças conhecem e utilizam ambientes virtuais.

O fato de o aluno Gabriel demonstrar surpresa em relação à pergunta “*O que tu colocas no Orkut?*” revela que, para ele, é óbvio ter e utilizar um *Orkut* e não o contrário, portanto, em sua concepção, a pergunta perde o sentido. De acordo com Machado (2010), as “[...] práticas que se intensificam por meio das tecnologias da escrita e da leitura fora da escola e que os alunos trazem para a sala de aula” têm sido um grande desafio para os professores, pois é necessário que conheçam e compreendam “[...] as práticas discursivas dinâmicas como as que crianças e jovens usam em interações na tela do computador” (p. 429). No caso desta pesquisa, não foram observados no decorrer do ano letivo trabalhos envolvendo os usos desse tipo de tecnologia⁹.

Independente das práticas escolares observadas não incorporarem o uso do computador, as crianças demonstraram autonomia quanto às ações nele realizadas. Em outras palavras, a partir das falas “*eu boto foto*” e “*eu boto aplicativo*”, ficou evidente que as crianças, mesmo sem estarem completamente alfabetizadas, sabem

⁹ As “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Resolução nº 4/2010” indicam que os recursos tecnológicos devem ser inseridos no cotidiano escolar.

manusear o computador e conseguem realizar práticas que envolvem a utilização de signos e, por vezes, a língua escrita.

De acordo com Porto (2006) “está no game uma outra intencionalidade, uma dimensão lúdica, uma busca de emoções e de sentidos associados à “lógica do jogo e às tentativas com os ícones”, habilidades adquiridas [...] provavelmente sem o auxílio da escola” (p. 45). Quando o uso do computador se torna dificultado devido à necessidade do domínio do código escrito, outras pessoas auxiliam-nas nesse processo, como expressa a aluna Cintia, no próximo diálogo. Contudo, a vontade de manusear o computador com autonomia, sem depender de outras pessoas, incita o desejo de aprender a ler. A partir das questões: “Vocês acham que ler é importante?” “Por quê?”, as crianças indicaram o desejo de ler para utilizar o computador sem auxílio de outras pessoas.

Situação com o Grupo 2:

Cintia – “*Eu quero aprender a ler. Sabes por quê? Porque a minha irmã só mexe no MSN e, quando eu aprender, ela vai fazer um MSN pra mim. Quando ela abre o MSN dela e fica escrevendo, eu quero ler.*”

Pesquisadoras: “*Quem tem computador em casa?*”

Cintia – “*Eu*”

Natânielly – “*Eu*”

Thiago – “*Eu e tenho Orkut.*”

Cintia – “*Professora, tu tens computador?*” (Referindo-se a mim.)

Pesquisadoras: “*Tenho.*”

Cintia – “*Tá, então tu vai lá no teu Orkut, vai aparecer uma guriazinha, vai aparecer um arco-íris assim (demonstrando com gestos). Aí tu clica ali na guriazinha e aparece um monte de jogo. Tu tens que se vestir e se arrumar, mudar de cor, um monte de coisa.*”

Thiago – “*Ó tia, se tu apertar no “TH” ali, já aparece o meu nome.*”

No diálogo acima, Cintia expressou claramente o desejo de aprender a ler e escrever para utilizar o MSN¹⁰. A criança relatou que sua irmã o utiliza, porque já lê e escreve e, por ela ainda não possuir

¹⁰ O MSN é um portal e uma rede de serviços oferecidos pela Microsoft em suas estratégias envolvendo tecnologias de Internet. Mais informações estão disponíveis em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/MSN>>.

tais habilidades, não domina a ferramenta e fica limitada no uso, podendo, apenas, observar o que a irmã faz. Cintia revelou também que quer aprender a ler e escrever para, além de utilizar o MSN, tomar conhecimento do que sua irmã escreve.

Nesse caso, observamos que tanto Cintia, que não domina o código escrito, como sua irmã, que o domina, realizam práticas sociais no computador, envolvendo a língua escrita. No entanto, o modo de participação de cada uma fica condicionado ao domínio dessa tecnologia, ou seja, Cintia consegue realizar determinadas ações com o auxílio de alguém que domina o código: a irmã.

Na continuidade da conversa, Cintia perguntou se eu tinha computador e, como respondi que sim, ela decidiu explicar o que eu deveria fazer para acessar o *Orkut* e jogar um jogo. Cintia explicou inclusive as diversas possibilidades que os jogos apresentam como “vestir”, “mudar de cor”, “arrumar-se”, demonstrando, dessa forma, que costuma jogar. De acordo com Soares (2002),

[...] a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento (p. 9).

Glória e Frade (2010), através de uma investigação, demonstram que, ao usar o computador como um suporte de escrita, as crianças mobilizam saberes diferentes da escrita no papel, refletindo, por exemplo, que, para o uso da letra maiúscula, é necessário acionar a tecla *Caps Lock*. Nesse sentido, as autoras mencionam que, atualmente, faz-se necessária:

[...] a compreensão do computador como um suporte multimodal de texto que oferece imagem, som, comunicação *on-line*, dentre outros signos, aguça a percepção das crianças sobre a escrita alfabetica (p. 1).

Em relação à fala de Cintia, cabe ressaltar ainda que a explicação acerca do que deve ser feito para poder jogar no computador e as diferentes possibilidades que o jogo apresenta fazem com que a criança tome a palavra para si e se torne o foco da situação, expondo os objetivos e os procedimentos a serem realizados. De acordo com Porto (2006):

Os meios/tecnologias têm diferentes linguagens que lhes permitem se interrelacionar com outras linguagens. Com especificidades próprias – imagens, narrativas, sons e movimentos –, o meio chega ao receptor com fortes apelos de sedução, contribuindo para que o usuário crie códigos de entendimento e se envolva com as mensagens nele divulgadas (p. 47).

Esses aspectos salientados por Porto foram identificados em nossa pesquisa, conforme as situações relatadas anteriormente.

Considerações finais

Neste texto, apresentamos os resultados de uma pesquisa, cujo objetivo principal foi investigar o processo de aprendizagem da língua escrita e o uso do computador. A partir das questões “como as crianças que ainda não estão alfabetizadas utilizam o computador?” e “de que forma o uso do computador é incorporado nas rotinas da pré-escola e do 1º ano?” foi possível perceber que o interesse por utilizar o computador motiva as crianças ao aprendizado da leitura e da escrita.

Contudo, mesmo sem ainda dominarem o código da escrita alfabetica, as crianças utilizam o computador com certa desenvoltura devido a outras possibilidades que essa ferramenta oferece, como, por exemplo, imagens, sons e movimentos. Enfim, diversas linguagens que possibilitam códigos de entendimento pelo usuário (PORTO, 2006).

Considerando a segunda questão da pesquisa sobre a incorporação do computador na rotina da aula, identificamos que as situações propostas pela professora não envolveram o uso da ferramenta. Dois momentos distintos foram observados: que as crianças brincavam com o *laptop* e interagiam entre si e que elas realizavam atividades dirigidas pela professora.

Por fim, consideramos que a inserção da tecnologia no cotidiano de sala de aula desde os anos iniciais é incontestável, se não por parte das práticas pedagógicas, por parte das próprias crianças. O fato das “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” indicarem o uso de recursos tecnológicos no cotidiano de sala de aula por si só não garante efetivamente o acesso a essa tecnologia.

Diante disso, é necessário maior investimento por parte dos órgãos públicos na formação continuada dos professores, a fim de que esses possam realmente incorporar o uso da tecnologia em seus

planejamentos e, dessa forma, aliar suas propostas aos interesses que as crianças demonstram.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998. p. 103-116.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GLÓRIA, Julianna Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita. In: 33^a Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2010. p. 1-17.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116. São Paulo, jul. 2002. p. 41-59.

MACHADO, Maria Zélia. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 417-438.

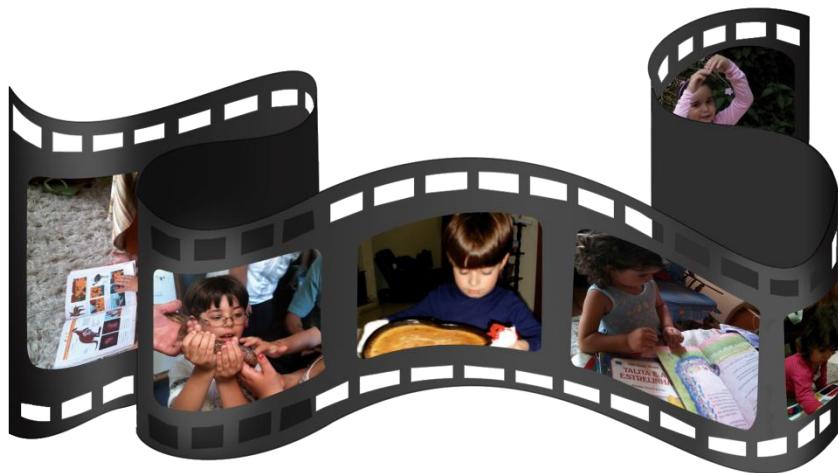
PELOTAS. Regimento Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental X. 2008.

PORTO, Tânia Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas.

Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, Rio de Janeiro, jan./abr. 2006. p. 43-57. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jun. 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, ano 12, n. 21, Pelotas: UFPel, jul./dez. 2003. p. 51-70.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e sociedade**, v. 23, n. 81, Campinas: CEV, dez. 2002. p. 143-160.



PARTE II

Formação de professores

O REGISTRO REFLEXIVO COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROBLEMATIZANDO EXPERIÊNCIAS

*Ana Paula Gonçalves Fioravante
Vanise dos Santos Gomes*

Registrar para pensar reflexivamente

O presente artigo tem o intuito de discutir sobre a relevância do registro reflexivo na formação inicial de professores. Como o título já anuncia, o registro é compreendido como uma ferramenta fundamental para pensar sobre o cotidiano da prática docente e os desafios enfrentados pelo professor, sendo instrumento de reflexão que contribui para a constituição da identidade do professor. Isso porque, por meio da escrita, o professor iniciante é capaz de não apenas reconstruir as dinâmicas experenciadas no cotidiano de sua ação, mas, sobretudo, pensar e repensar acerca da prática desenvolvida durante o Estágio Supervisionado¹¹.

As discussões aqui apresentadas fundamentam-se nos estudos realizados por autores como Galiazzi e Lindemann (2003), Ostetto (2001), Tardif (2002), Marques (2011), os quais contribuem para pensar a importância da prática do registro na formação de professores.

Enfatizamos, assim, o registro reflexivo como possibilidade de “pensar sobre a própria prática”, tal como ressaltamos anteriormente, ou seja, ir ao encontro de um movimento crítico de análise da ação docente. Tal movimento pode ser entendido enquanto caminhada na busca por uma compreensão do processo de aprender a “ser professor”.

A motivação deste estudo emerge a partir da experiência de registrar diariamente as práticas cotidianas, vivenciadas no estágio dos Anos Iniciais, realizado em escola municipal de Rio Grande/RS.

Para a escrita desse artigo, realizamos análise de 24 registros reflexivos, derivados da prática de estágio de uma das autoras. Cabe salientar que em todos eles contêm o diálogo com a orientadora de estágio, também autora deste artigo, em um movimento dialógico e de

¹¹ O Estágio Supervisionado refere-se à disciplina ofertada no quarto ano do curso de Pedagogia – Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

pensamentos compartilhados sobre a docência. Os diálogos, tecidos no corpo do texto, iam sugerindo questionamentos e apontando possibilidades de discussões sobre o fazer docente.

Tais diálogos possibilitavam problematizar estudos realizados ao longo do curso de Pedagogia, além de colocar em evidência certas angústias vividas. Para exemplificar, trazemos o fragmento abaixo¹², escrito a partir de uma reflexão sobre a flexibilidade do planejamento, na qual “angústias” da estagiária, são compartilhadas com a orientadora de estágio.

[...] percebi que nenhum planejamento é certeiro, óbvio ou apenas aplicável, todas as palavras que eu havia preparado para dar boas vindas e apresentar um bom projeto, não foram usadas, nem mesmo a garrafa ou os jornais, todo o material ficou guardado. Escola é vida!!! As crianças são vida!!! A professora é vida!!! E viver é estar em movimento, é como que estarmos em um carrossel em que a intensidade dos movimentos vão variando, também nosso desejo de nele estar modifica-se. Enfim, o carrossel é redondo e por isso utilizo-o como metáfora. Isso porque em RODAS nunca sabemos ao certo o que vem logo adiante. O que precisamos é, sim, estarmos receptivas e desejosas de sempre aprender.

Por certo, os diálogos junto aos sujeitos que acompanham a trajetória do estágio possibilitam pensar acerca das práticas docentes, reorganizando modos de compreender o próprio planejamento. Não partimos, assim, de uma hierarquização de linguagens próprias ao movimento reflexivo, mas sim centramos nossa atenção nas especificidades da linguagem escrita. Na citação acima, as reflexões sobre o dinamismo do planejamento ganharam intensidade no momento em que a prática de escrita solicitou, diríamos, disciplina, ou seja, exigia um tempo para escrever e, além disso, um exercício de rememorar a aula vivida para, após, planejar a próxima.

Neste movimento, fomos associando os estudos “do curso” com as “vivências do estágio”, melhor compreendendo o que Ostetto (2001) diz ao pronunciar que:

¹² Cabe esclarecer aqui que as palavras em negrito nos fragmentos, retirados dos registros reflexivos, caracterizam as palavras da orientadora de estágio dialogando com as escritas da estagiária.

[...] planejamento compreendendo a atitude crítica de cada educador diante de sua prática. O planejamento como proposta que contém uma aposta, um roteiro de viagem em que, a cada porto, incorporaram-se novas perspectivas, novos roteiros, rumo a novas aventuras. O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planejamento não é porto de chegada, mas porto de partida ou “portos de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se quer construir com o grupo de crianças (p.198-199).

Assim, escrever, que por algum tempo, consistiu-se em desafio ou até mesmo em “dificuldade”, passou a ganhar uma nova cara a partir da satisfação de perceber a construção – por meio de palavras escritas – de uma história com a turma de crianças; satisfação também em ver o trabalho entrelaçado à teoria, tomando forma nos registros diários. É o que pode ser evidenciado no registro abaixo.

[...] penso na discussão sobre o tempo das crianças principalmente dentro da escola, já que não parar mais de falar significa conversar por uma aula. Percebi o quanto explorar ao máximo um assunto pode se tornar cansativo, ainda mais quando a professora está super envolvida e empolgada, integrando todas as atividades a tal projeto. Essas reflexões estão contribuindo para meu planejamento que agora contará com mais atividades de menor tempo cada e outras que não evolvam o jornal.

Aqui, buscamos mais uma interlocução teórica-prática, na qual é possível problematizar a não dissociação entre teoria e prática, já que acreditamos na ideia de que o estágio é um espaço de aprendizagem, no qual é possível experimentar a *teoria em ação*. Convidamos, aqui, Mário Osório Marques (2011, p.17) para conosco dialogar. Ele, que trata tão bem desse tema, principalmente quando se refere à escrita enquanto vício, algo que, sempre que gostamos, encontramos tempo para fazê-lo, “qual viciado que não encontra tempo e jeito para sua cachacinha no boteco?”.

O registro reflexivo vem ganhando visibilidade no contexto educacional. Dessa forma, o desejo em pesquisar, refletir e escrever

sobre tal instrumento começou nos primeiros dias do estágio dos Anos Iniciais, visto que esta era uma prática solicitada como parte da avaliação do mesmo. Inicialmente, emergiu o sentimento de insegurança, pois a escrita se configura enquanto desafio a ser vencido. Nos primeiros registros, porém, percebemos que escrever seria uma prática valiosa na experiência “como professora em formação”. A escrita foi, pouco a pouco, constituindo-se como um “vício”.

Assim, ao longo das escritas, percebemos que o registro seria, além de um relato das práticas realizadas, um espaço para apontamentos, dúvidas e pensamentos, ora sobre a docência e as relações com as crianças, ora sobre o espaço educativo, etc. Como diz Marques (2011, p.15), “escrever para pensar, uma outra forma de conversar”, dialogar com o outro, conosco e com devaneios sobre a educação.

A cada final de registro, as ideias viravam histórias, pensamentos críticos e reflexões. Em outras palavras, os acontecimentos cotidianos se transformavam em documentos um tanto quanto formais, pois não eram registrados, apenas longos pensamentos soltos, mas também problematizações acerca da educação, da profissão professora. Tal como aponta Ostetto (2001):

O registro [...] tem a marca do diálogo do educador: consigo próprio, com sua prática, seus medos, seus jeitos, seus desejos. Como diálogo é lugar de duvidar e formular perguntas. Também é espaço de pesquisar e buscar respostas. Escrever para não esquecer. Lembrar para refazer. Tomar distância para aproximar. Aproximar para tentar ver a multiplicidade do cotidiano (p.20).

Na prática diária de registrar, também ficavam evidentes os sentimentos derivados de cada aula, tanto os bons quanto os de frustração e insegurança. É o que fica expresso no registro abaixo:

Na noite anterior pensei muito sobre o que faria caso fosse apenas uma criança, sobre o cuidado que eu teria que ter para não esgotá-la com tanta informação e ao mesmo tempo valorizar sua presença. Notei que as dúvidas irão me acompanhar durante todo o estágio – provavelmente em minha jornada profissional também – e que elas são constantes.

Escrever se constitui, no percurso da prática de estágio supervisionado, em importante vivência que possibilitou tanto o exercício da escrita enquanto modo de pensar (e não apenas de registrar), seguindo os ensinamentos de Mário Osório Marques, como a visualização do movimento de constituição docente. São, diríamos, potencialidades da “escrita” reconhecida como “reflexiva”.

Apontamentos e possibilidades sobre o registro

Ao pensar o registro enquanto ferramenta para formação docente, acreditamos que tal prática pode ser incorporada tanto na formação inicial, quanto na continuada, pois ao registrar é possível refletir e repensar, em um movimento de transformação cotidiano, na medida em que depositamos criticidade a tal escrita.

Assim, registrar consiste em uma prática fundamental na docência, possibilitando o repensar e o construir de metodologias na educação, tendo o professor enquanto sujeito crítico e pensante. Registrar é relevante também para documentar atividades e pensamentos que merecem ser compartilhados, ou em outras palavras, que merecem ficar na história dos sujeitos que compuseram tais acontecimentos.

Acreditamos que registrar é qualificar a prática educativa e estreitar os laços entre o professor e o seu fazer docente. Com a prática de registrar, é possível também que o educador avalie a sua metodologia e a postura dos alunos e a sua própria, uma vez que nele estarão escritas as informações mais relevantes de cada aula, ou seja, quais sentimentos e aprendizagens emergiram de tal prática. Como exemplo dessa avaliação, apresentamos o fragmento abaixo:

Hoje não falamos sobre o projeto, achei que precisávamos estreitar os laços e frear a minha ansiedade em relação ao estágio para depois propor um trabalho mais intenso que envolva o jornal, percebi que as crianças não estavam satisfeitas com as primeiras atividades, então porque não mudar?

Mais uma vez não privilegiei a temática do projeto na aula, hoje propus às crianças que trabalhássemos atividades sobre esquema corporal, o que as deixou bastante animadas, pois envolvemos música e desenhos ambos bem-vindos na sala do primeiro ano C. Esse tema foi agregado ao planejamento com a intenção de explorar mais as partes do corpo e dar atenção a cada detalhe

que possuímos, já que algumas crianças vêm ocultando tais elementos em suas produções.

Nas escritas acima, aparecem algumas das várias reflexões que foram construídas ao longo do estágio dos anos iniciais, em sua maioria, derivadas das conversas na com as crianças, nelas, o planejamento era repensado para acolher as reivindicações da turma. Como orienta Galizzi e Lindemann (2003), existe no registro a possibilidade de uma (re)construção da proposta inicial, visto que nele poderão acontecer diálogos entre diversos interlocutores, ou seja, estagiária, orientadora e alunos.

Ao pensar o ato de registrar enquanto documento, acreditamos que ele muito tem a dizer sobre quem o escreve, uma vez que no registro estarão presentes as concepções políticas, metodológicas e de educação defendidas pelo escritor. Assim, é possível dizer que tal documento não se constitui em uma produção neutra, ele estará carregado de significados a partir da ideologia de quem o escreve.

Nesta perspectiva, o movimento de escrever, refletir e modificar a realidade, à medida que se faz necessário, pode fazer parte do fazer do professor. Acreditamos que seja nesta perspectiva de formar professores enquanto intelectuais e sujeitos reflexivos, e pensando a docência enquanto aprendizagem cotidiana e contínua (TARDIF, 2002), que os cursos de formação vêm valorizando o registro reflexivo enquanto ferramenta de estágio, tanto para avaliar os acadêmicos como também para se aproximar da prática dos mesmos. Isto porque o orientador das atividades de estágio poderá acompanhar diária e mais efetivamente o cotidiano da professora-estagiária. Essas ideias são afirmadas a partir do fragmento retirado de um dos registros reflexivos:

Enfim durante esta primeira semana que se encerra e depois desta última aula, me senti muito feliz pois recebi sorrisos e agradecimentos sobre a aula que tivemos, esta semana termina com bastante cansaço físico, mas com sentimento de “quero mais”! Lendo teu relato, vou compreendo um tanto de teu processo de formação. Estas idas e vindas em relação ao sentimento pelas crianças, escola e sala de aula... Os sabores e dissabores do dia-a-dia. Enfim, os movimentos de VIVER A ESCOLA que vais relatando possibilitem-me aprender mais sobre a aprendizagem de uma jovem professora!

Partindo da citação acima, é possível perceber, nas palavras da orientadora do estágio, a proximidade dela com o trabalho que foi sendo desenvolvido, principalmente pelos “encontros” diários promovidos pelo registro. Tais palavras corroboram com as ideias supracitadas de que o professor poderá acompanhar e partilhar diariamente do trabalho do aluno por meio do acompanhamento de sua escrita.

A partir das reflexões que temos realizado, é possível compreender a densa contribuição que a linguagem escrita tem no processo de reflexão sobre a prática docente, possibilitando a expressão dos pensamentos teórico-práticos das professoras que fazem uso desta ferramenta.

Acreditamos, ainda, que o registro reflexivo se constitui em um documento importante tanto para a formação inicial, quanto para a continuada dos professores, pois com ele é possível revisitar o passado, auxiliando os acadêmicos em experiência de estágio a planejar e (re)pensar suas práticas pedagógicas, da mesma forma que permite às professoras aprenderem em grupo, mais precisamente em *roda*¹³, sobre suas práticas na sala de aula compartilhando experiências e saberes ao longo do exercício da profissão.

Ainda algumas considerações

Ao longo da escrita deste artigo, buscamos problematizar a construção de registros reflexivos como ferramenta importante na constituição de professoras, além de suscitar breve discussão sobre sua relevância na área educacional. Novamente, dialogamos com as palavras de Galiazz e Lindemann (2003), quando tratam o “diário como um instrumento para discussão e enriquecimento da prática docente” (p. 149), já que este é uma ferramenta que possibilita o diálogo do autor consigo e com o outro, contendo as convicções, as dúvidas e pensamentos do escritor e podendo ser revisitado e (re) pensado ao longo do tempo.

Neste artigo, também buscamos salientar a importância do registro reflexivo na formação inicial de professores, uma vez que permite uma aproximação entre as pessoas envolvidas no processo de educação, inicial (entre acadêmica e orientadora). Isso porque permite o compartilhar de ideias e pensamentos sobre a prática docente,

¹³ Aqui, *Roda* quer dizer um espaço de diálogos em que os sujeitos se assumem como autores de decisões e projetos. Espaço este diferente do círculo, que expressa uma composição geográfica apenas.

valorizando uma construção contínua e cotidiana das perspectivas e possibilidades das práticas educativas.

Dessa forma, este artigo buscou ir ao encontro da valorização da escrita enquanto ferramenta para pensar, assim como ensina Marques (2011). Contudo, além de nos aproximarmos ainda mais dessa linguagem, buscamos, também, explicitar um tanto da satisfação sentida pela estagiária ao perceber seus pensamentos e vivências sendo significados por meio da escrita.

Buscamos, então, com a escrita deste artigo, provocar mais discussões referentes ao espaço de diálogo, possibilitado pelo registro reflexivo, na tentativa de fortalecer ainda mais sua presença enquanto ferramenta do professor em formação inicial com vias à constituição de um profissional crítico e reflexivo, o qual se encontra em constante aprendizado.

REFERÊNCIAS

GALIAZZI, Maria do C. LINDEMANN, Renata H. O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. **Olhar de professor**. Ponta Grossa: UEPG, 2003. p. 135-150.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MESSINA, da Silva V; OLIVEIRA, Raquel de E; OSTETTO, Luciana E. **Deixando marcas**: a prática do registro do cotidiano da educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

_____, (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papirus, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. RJ: Vozes, 2002.

PLANEJAMENTO: LIMITES E POSSIBILIDADES

*Caroline Braga Michel
Rogéria Novo*

Inicialmente...

Salientamos que a ideia de organizar este artigo se deu a partir dos movimentos constantes de reflexões realizados no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância (CLPD) da UAB/UFPel sobre a temática do planejamento como organização dos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, o trabalho aqui apresentado representa um esforço, no sentido de buscar sistematizar estes movimentos que vêm contribuindo e constituindo não só a formação docente dos estudantes, mas, também, dos próprios professores pesquisadores do Curso. No entanto, gostaríamos de enfatizar que não temos como objetivo abordar todas as reflexões feitas desde o início do Curso na UFPel, mas, sim, as realizadas pela turma que ingressou no ano de 2010 e que, atualmente, está cursando o 2º ano da Licenciatura¹⁴, pois sabemos que esta trama de reflexões não está concluída, uma vez que ela veio sendo alinhavada por diferentes mãos, assim como continuará sendo tramada por outras que se somarem a esta tessitura. Logo, as análises aqui apresentadas fazem referência, especificamente, aos movimentos de reflexões propostos para a turma 4 do CLPD, a qual viemos acompanhando enquanto professoras pesquisadoras e coordenadoras de turma¹⁵.

¹⁴ O curso iniciou a primeira turma em outubro de 2007 nos polos de apoio presencial UAB de Arroio dos Ratos, Cachoeira do Sul, Camargo, Herval, São Francisco de Paula, Seberi e Paranaguá (PR). Em 2010, teve o ingresso da quarta turma nos polos de apoio presencial da UAB de Balneário Pinhal, Novo Hamburgo, Pinhal, Sapucaia do Sul, Sapiranga, Arroio dos Ratos, Cacequi, Herval, Santana da Boa Vista, Itaqui, São Sepé, Quaraí, Rosário do Sul, Encantado, Jaquirana, São Francisco de Paula, Picada Café, Cerro Largo, Constantina, Panambi, Seberi, Cachoeira do Sul, Camargo, São João da Polônia e Serafina Corrêa.

¹⁵ Cabe ressaltar que, devido ao número significativo de polos, esta turma teve uma organização diferenciada. A mesma é “dividida” por áreas geográficas, sendo assim, ela é composta por 6 subgrupos (A, B, C, D, E, F). Cada um deles é acompanhado por uma coordenadora de turma que trabalham coletivamente com o apoio de uma coordenadora geral da turma 4.

Assim, de forma a possibilitar, aos que se dedicarem a leitura deste trabalho, uma compreensão mais abrangente desta rede de reflexões, a qual foi e vem sendo constituída por esta turma, organizamos esta escrita em três sessões. A primeira delas traz, ainda que sucintamente, a proposta do curso de Pedagogia a distância da UFPel. Na segunda sessão, apresentamos as atividades sobre a temática do planejamento que foram propostas aos estudantes, bem como analisamos alguns elementos evidenciados pelos mesmos durante a discussão. Na terceira e última sessão, mesmo que sem a intenção de finalizar a tessitura, enfatizamos alguns limites e possibilidades percebidos pela turma sobre a temática aqui abordada.

Contextualizando...

A proposta curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) redimensiona o princípio que articula os currículos escolares e problematiza tanto o seu como os currículos das escolas de Ensino Fundamental. Nesse sentido, um dos motivos, e o principal, é trazer para os programas curriculares e para a sala de aula os temas que fazem parte da vida dos sujeitos do entorno da escola. Por isso, a pesquisa do entorno se coloca desde o início do Curso como forma de irmos, ao passo que nos apropriando de procedimentos de pesquisa, compreendendo a radicalidade deste ponto de partida.

Ter o ponto de partida na realidade concreta e vivencial dos educandos está em oposição ao entendimento de que a escola tem como objetivo fazer os alunos se apropriarem de um conjunto de conceitos e conhecimentos aglutinados, selecionados e hierarquizados a priori nas listas de conteúdos. Investigar e trazer a tona esses espaços de produção cultural e seus conteúdos, possibilita aos/as professores/as organizar e incluir no escopo dos processos de escolarização esses novos saberes – esses sim, próximos ao contexto de vida dos grupos populares.

Dessa forma, um dos grandes desafios teórico-práticos do Curso está em torno de trabalhar “com a formação de profissionais para atuarem de forma integrada e multidisciplinar, na docência, nos projetos e processos pedagógicos de produção e socialização do saber” (PPP, 2012, p. 10).

Para que essa intencionalidade se faça presente e, assim, permeie todo o processo de formação dos estudantes, faz-se necessário uma organização curricular diferenciada. Nesse sentido, é importante ressaltar que

[...] o currículo foi construído a partir de micro-projetos que correspondem a temáticas necessárias à formação do profissional da educação, de modo a oportunizar-lhes, concomitantemente, experiências de pesquisa, docência, e, por consequência, contribuição comunitária. Para isto, a cada semestre letivo, uma temática é desenvolvida a partir da colaboração das áreas de conhecimento necessárias ao seu desenvolvimento e realização (PPP, 2012, p. 21).

Deve-se sublinhar o fato de que estes Micro-Projetos Temáticos de Investigação (MPTI) ou Eixos Temáticos de Investigação não foram organizados simplesmente para que cumpram um estatuto de eixo aglutinador, centros de interesse ou conceitos similares. As ideias que mais se aproximam do entendimento que temos destes espaços é a de **constituição de redes**, que se alongam por princípios de conexão entre os campos de saber que o compõem, e **temas geradores**, na acepção freireana, que colocam no cerne destas articulações conceituais a realidade histórica vivida pelos sujeitos, a partir da diversidade própria que a constitui. Por consequência, estes lugares compreendem tanto a investigação e a prática da docência como a de diferentes funções do trabalho pedagógico em espaços escolares e em espaços não escolares, tal como sugerido pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia” (Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006).

Portanto, os MPTIs, situam a “pesquisa” como estratégia metodológica do ensinar e aprender. A construção de Micro-Projetos e Eixos Temáticos de Investigação oferece possibilidades de provocar rupturas com a lógica da fragmentação e hierarquização disciplinar, permitindo, como sugere Kastrup (1998), a consolidação e a emergência de regimes cognitivos constituídos pelo conjunto das regras criadas através de processos de aprendizagens, por meio de práticas concretas, envolvendo o acoplamento com tecnologias cognitivas. Assim, os Eixos Temáticos recebem, para sua construção, contribuições das diferentes áreas do conhecimento (filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultural), sem, no entanto, tornar-se um curso de cada uma dessas áreas. As categorias, os conceitos e as problematizações desses diferentes campos de saber são aproveitados à medida que a formação do/a professor/a para os anos iniciais e para a Educação Infantil necessita. Por isso, e pelo fato de não serem concomitantes, mas, sim,

sucessivos, denominamos as estruturas básicas do currículo como Eixos Temáticos e não como disciplinas.

Assim, é importante destacar que a estrutura de cada semestre do Curso e, consequentemente, de cada uma das quatro etapas deste, articula um Micro Projeto Temático de Investigação. A primeira etapa do Curso tensiona a apropriação das dimensões próprias da instituição escola e das dimensões sociais próximas que ela abarca e sintetiza, isto é, os estudantes se aproximam e buscam conhecer uma determinada comunidade, os sujeitos que ali vivem e as relações que constituem aquele espaço e a escola escolhida para a parceria. Na segunda etapa, se inicia um diálogo progressivamente mais denso com as atividades de ensino e de aprendizagem propostas pelas escolas através das seguintes temáticas: Cultura, organização da escola e gestão democrática, Cultura Escolar e Currículo Escolar e, Cultura e processos de Escolarização.

Neste momento do Curso, os estudantes são instigados a discutir o papel da escola e, por conseguinte, o papel do/a professor/a de forma que se perceba: (i) as escolhas das escolas que vão definindo formas das pessoas se relacionarem entre si e de se relacionarem com o conhecimento sistematizado; (ii) em que medida a realidade que percebem a partir da pesquisa se relaciona com o objeto de conhecimento que a escola está vislumbrando; (iii) em que medida as formas que a escola utiliza para se organizar contribuem ou dificultam a aquisição de conhecimentos por parte dos educandos para que façam diferença e sentido em suas vidas.

Já na terceira etapa do Curso, busca-se sistematizar as suspensões teóricas propostas através da imersão mais intensa nas práticas docentes (os estágios) com o uso de referências das áreas do conhecimento que trabalham com as metodologias do ensino e com os processos de docência. Na quarta e última etapa é realizada uma síntese e uma proposição de continuidade de formação, ou seja, os estudantes indicam elementos e entendimentos fundamentais para o fazer docente, bem como articulam os mesmos no sentido de sistematizar e apresentar uma prospecção de trabalho docente pautada nas realidades e necessidades da escola e dos sujeitos parceiros.

Considerando que a turma 4 está cursando o 2º ano da licenciatura, é importante destacar que os estudantes já possuem uma aproximação maior com as escolas e os/as professores/as parceiros/as bem como já realizaram, ao longo dessas duas etapas, algumas discussões fundamentais, tais como: o papel social da escola e suas dimensões culturais na comunidade local e regional; as relações

existentes entre cultura e construção de identidades culturais; currículo e cultura; cultura local global e diversidade cultural; construção social da infância e seus processos educativos; processos de ensino e de aprendizagem e as especificidades da docência nas suas dimensões básicas do saber, do fazer e do ser; planejamento como organização teórico metodológica; linguagens como forma própria dos sujeitos de diálogo com a natureza, produzindo, assim, cultura.

Dentre as discussões realizadas até este momento do Curso, abordaremos na próxima sessão, como mencionado no objetivo central desta escrita, a temática do planejamento como organização dos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, passamos a apresentar, então, as atividades que foram propostas aos estudantes e suas respectivas análises.

Arrematando alguns fios...

Olá colegas e professores!!!

Ensinar é um desafio e esse desafio se transforma todo dia, às vezes planejamos uma aula que parece ser maravilhosa e que na prática, não funciona exatamente como esperávamos.

Realmente a participação dos alunos, sua motivação é que transforma a aula num sucesso [...] (ALUNA D, FÓRUM DE DIÁLOGO, 14/09/2012)¹⁶.

Ao iniciarmos a discussão sobre planejamento com a turma 4 do CLPD tivemos o cuidado de primeiramente perceber e identificar o entendimento e as experiências dos estudantes relacionadas à temática. Assim, um dos primeiros movimentos propostos no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) aos alunos foi o fórum de diálogo intitulado *Projeto Ensino-Aprendizagem*. Através do mesmo tínhamos como intenção que os alunos compartilhassem suas compreensões sobre o que precisa ser levado em conta pelo/a professor/a na hora de organizar os Projetos de Ensino-Aprendizagem.

Inúmeras e distintas foram as respostas, porém, a maioria delas esteve próxima ao excerto utilizado nessa sessão como epígrafe. Muitos dos estudantes enfatizaram em suas postagens no fórum a importância

¹⁶ Considerando o trabalho coletivo realizado durante o ano letivo de 2012 entre os coordenadores dos grupos, optamos por não identificar os acadêmicos por polos, mas, sim, pelas iniciais de seus nomes. Salientamos, ainda, que respeitaremos a ortografia apresentada pelos estudantes em suas escritas.

do planejamento para o fazer docente, a necessidade do mesmo ser flexível e aproveitar as diferentes situações e conhecimentos que possam aparecer no decorrer das aulas, de atender às necessidades e realidades dos sujeitos, de ter atividades diferenciadas e condizentes com a faixa etária a qual o/a professor/a está atuando. Em síntese, foi perceptível que muitos estudantes reduzem o ato de planejar a complexidade do fazer docente e a um arranjo de tarefas escolares regulares já naturalizadas no ambiente escolar como tal, prevendo, em certa medida, uma nova apresentação das mesmas alicerçadas em um discurso ilusório de ludicidades.

Este fato nos impôs a necessidade de discutir e organizar com os próprios estudantes um conjunto de indicativos que permitisse abordar a temática do planejamento, considerando não somente o processo de ensino, mas tendo como ponto de partida o processo de aprendizagem, uma vez que a questão do planejamento não pode ser vista como o momento anterior à aula em que o/a professor/a dispensa de seu tempo para listar um conjunto sequenciado de atividades. Tão pouco, pode ser entendida como o momento em que o/a professor/a classifica e ordena objetos de conhecimento, transformando-os acriticamente em conteúdos escolares.

Assim, a partir dos elementos apresentados por parte de 72% dos estudantes, propomos outras atividades que permitissem o diálogo, a percepção e o confronto de olhares, práticas, formas de entender, organizar e fazer o processo de ensino e de aprendizagem. Logo, solicitamos que cada acadêmico entrasse em contato com a sua escola e professor/a parceiro/a, a fim de mapear: (i) O que é preciso considerar antes de planejar?; (ii) Que tipo de estratégias atinge melhor o objetivo da aprendizagem?; (iii) Quais as atividades/estratégias preferidas das crianças?; (iv) Que elementos e fatores dificultam a execução do planejamento?; (v) O que não pode faltar em um planejamento?. Pedimos, ainda, que cada estudante registrasse a conversa com o/a professor/a parceiro/a para levar à aula presencial, com o objetivo de discutir a temática e construir, coletivamente, os primeiros indicativos fundamentais a um planejamento.

Posteriormente a esses movimentos de reflexões, era necessário, tendo como base a conversa com a escola parceira, a aula presencial e as memórias que tinham de seus períodos de escolarização, preencher o seguinte quadro:

Elementos	Como deve ser...	Uma forma concreta de considerar este elemento
Tempos		
Necessidades		
Habilidades		
Experiências		
Formas		
Ritmos		

Nesse contexto, é demasiado óbvio elucidar que todas as ações da escola devem ter como intenção a aprendizagem dos alunos. Nos registros feitos das conversas dos estudantes com os/as professores/as parceiras esta constatação não foi diferente.

Ao começar nosso dialogo ela [professora parceira] disse que antes de planejarmos devemos conhecer nossos alunos, tentar identificar suas habilidades e dificuldades para depois começarmos a montarmos nossas estratégias para que as crianças tenham o aprendizado adequado (ALUNO M, REGISTRO INDIVIDUAL, 06/10/2012).

Porém, é importante ressaltar que esta colocação é assumida e proclamada por muitos professores/as. Entretanto, na prática, muitas vezes, como vem sendo evidenciado pelos estudantes nas parcerias, existe um foco no processo de ensino, deixando o processo de aprendizagem como responsabilidade de quem aprende: o aluno.

[...] quando conversei com ela [professora parceira] seguindo este “roteiro” que tínhamos, as respostas não foram exatamente aquelas que estão de acordo com o que eu acredito agora. Diferem daquilo que debatemos em aula, sobre o que precisamos considerar antes de planejar a aula. Para ela a primeira coisa que ela deve considerar são os conteúdos do Plano de Ação – que é planejado pela escola –, a partir disso ela pensa nas estratégias e nos materiais que vai precisar para isso. Começa assim uma pesquisa em materiais para montar as atividades que se encaixem no conteúdo [...] O que não pode faltar em um planejamento segundo a profª Ana, é algo diferente, sair da rotina, atividades

que despertem os alunos, porque se eles não querem, não aprendem (ALUNA G, REGISTRO INDIVIDUAL, 06/10/2012).

Como percebemos, há aqui um equívoco irreparável no momento em que se desconsidera o papel fundamental do professor na organização dos processos que proporcionem aos alunos condições de construírem conhecimento. A nosso ver, este distanciamento se dá pelo fato de não se compreender as diferentes abrangências do trabalho da escola na aprendizagem dos alunos. Assim, deixa-se à margem alguns questionamentos centrais como: “Quem? Por quê? Para quê? Como? e, O que aprende? Bem como que fatores dimensionam o ato de aprender?

Mesmo que os professores/as parceiros/as e os estudantes não tenham respondido explicitamente suas concepções sobre seu papel, sobre o papel da escola, do processo de aprendizagem, da realidade, de homem e sociedade, eles sustentam suas escolhas e, por vezes, estas são contraditórias aos discursos que possuem. De fato, ao planejar, executar e avaliar sua própria ação, estas questões vão sendo desveladas pela forma como vão organizando os processos de ensino.

Neste sentido, o planejamento, antes de ser a organização de atividades e conteúdos distribuídos pelo tempo escolar, coloca-se como forma de organização de propostas com vistas a atingir objetivos em estreita relação com a função da escola, que determina, em decorrência, o que se compreende que a mesma deva oferecer e o que deve se aprender ao estar presente na escola. Do ponto de vista do ensino, a escola tem papel de criar condições para que os alunos se apropriem do conhecimento culturalmente organizado e sistematizado, os quais estão presentes nos programas para garantir certa base comum. No entanto, buscando em suas memórias, os estudantes do CLPD, de forma generalizada, destacaram que a escola possuiu papel fundamental na socialização, uma vez que eles ressaltaram que na escola aprenderam a ser solidários, a compartilhar, a respeitar, a lidar com os próprios limites e com formas de buscar superá-los.

Então, nos questionamos: se na escola temos a oportunidade de nos entender melhor, nos entender parte de um mundo não solitário, reformular valores éticos, por que no momento em que pensamos sobre o planejamento e sobre o ensino, negligenciamos esta dimensão e nos pautamos por um conjunto de objetos culturais? O que temos deixado à margem?

A partir desses confrontos entre formas de compreender e de fazer/agir, disponibilizamos em um fórum de diálogo a música “Estudo Cadernos Pedagógicos da EaD | 100

Errado", de Gabriel o pensador, com a intenção de instigar os estudantes a refletirem, através das situações problemáticas destacadas pelo autor, sobre que fatores/elementos presentes nas práticas de ensino precisariam ser modificados e o que justificaria tais mudanças. Ou seja, tensionamos eles a pensarem sobre as realidades das escolas parceiras, o aprendizado dos alunos, as justificativas que poderiam ser elencadas para as não-aprendizagens, bem como a responsabilidade do/a professor/a diante das mesmas. A seguinte postagem mostra os pontos principais enfatizados pelos estudantes:

A música retrata o cenário atual da educação brasileira, pautada na "decoreba", em conteúdos pré-estabelecidos que distanciam-se cada vez mais da realidade e das necessidades dos sujeitos a quem se destina. A crítica a esse modelo de ensino, que já extrapola o ambiente escolar e atinge toda a sociedade, não é algo novo, atual. Anos se passaram (e passam) e muito se tem dito a respeito da necessidade de mudanças, mas como todo processo de mudanças paradigmáticas, essa também se dá de forma lenta. Vamos tateando em busca de novas formas de educar, de aprender, de despertar curiosidades e de "fazer" cidadania. Aí vem a pergunta: Queremos mudar, mas como? O que cabe a todos e a cada um dos atores sociais envolvidos nesse processo? É certo que trata-se de um trabalho em rede, que envolve não só professores, alunos e comunidade escolar, como também gestores, governos e sociedade em geral. E, refletindo de forma ampla, necessitamos que essa rede se "entrelace" de forma homogênea. Mas, estando nós professores, na "linha de frente" desse processo, acredito que pequenas mudanças (tanto de postura profissional, quanto de concepção de educação e formas de planejamento) possam auxiliar para que a efetivamente possamos tornar real tal processo. Respeitando meus alunos como sujeitos que podem construir sua própria caminhada educacional, despindo-me da necessidade de hierarquizar esse processo (professor manda, aluno obedece, professor propõe, aluno executa), questionando-me sobre o que pretendo com as propostas que levo até a sala de aula, possibilitando a discussão, a oralidade, a subjetividade, a troca em sala de aula e fora dela, tendo em vista que avalio o

meu aluno com o intuito de auxilia-lo a perceber suas habilidades e necessidades e não como forma de quantificá-lo, enquadrando-o ou excluindo de um padrão são alguns aspectos que vão dando espaço para a real construção da cidadania (ALUNA S, FÓRUM DE DIALOGO, 10/10/2012)

Deve haver respeito aos saberes prévios dos educandos ao mesmo tempo em que os objetivos do programa sejam cumpridos com e a partir destes saberes, não por mera repetição, mas por que a grande maioria dos saberes historicamente acumulados pela humanidade também são importantes e de tamanha responsabilidade da escola no que diz respeito ao seu ensino. Tenho aprendido ainda sobre a importância da cooperação entre o corpo docente e gestores na elaboração dos planos de escola e ensino bem como a reflexão crítica sobre a práxis pedagógica, não planejando de maneira idealista ou positivista, mas sim realista, que pode ser adaptado em incluir algo que se tornou importante trabalhar e retirar algo sem tamanha importância. O planejamento deve ser feito “a lápis”, passível de ser modificado, pois o programa é o meio e não o fim em si mesmo em uma busca de articulação entre os conhecimentos (conceitos científicos) e a realidade concreta em que os sujeitos estão inseridos. (ALUNO T, FÓRUM DE DIALOGO, 11/10/2012)

Percebemos, a partir das postagens apresentadas, a necessidade de não reduzir o papel da escola à transmissão de conhecimento, pois isso seria reduzir, na mesma medida, as necessidades que os sujeitos têm. Além disso, no mesmo sentido, a importância de não reduzir o papel do/a professor/a na organização dos processos que a mesma instituirá. Logo, é preciso que reflitamos sobre que indicadores julgamos necessários no sentido de garantirmos sucesso nas práticas educativas desenvolvidas e organizadas na escola. Talvez seja interessante questionarmos, então, *Escola... para que te quero? Para que te queremos?*

Nesse sentido, destacamos que a escola precisa se pensar enquanto espaço que possibilita aos diferentes sujeitos imergirem na diversidade cultural, permitindo, assim, que se amplie o repertório de conhecimentos adquiridos na relação que estabelecem com o mundo e

com os demais sujeitos a partir do próprio conhecimento que sua vivência lhe permitiu possuir. Portanto, o ponto de partida para o trabalho da escola é o conhecimento que o sujeito possui através do diálogo com os conhecimentos que os demais sujeitos também possuem.

A escola precisa reconhecer que o processo de aprendizagem se diferencia de criança para criança como resultado de processos sócio-culturais, neurológicos, psicológicos, emocionais e cognitivos. Tem que reconhecer, ainda, que este processo ocorre a partir de mediações diferentes, não sendo possível eleger uma metodologia de trabalho como a mais adequada para todo e qualquer aluno (ROSA E SILVA, 2012). A partir deste reconhecimento, a escola precisa compreender que seu papel é justamente permitir aos sujeitos a explicitação de seus conhecimentos, bem como oportunizar que os mesmos apontem suas necessidades para, a partir de então, organizar o processo de ensino.

Retomando a afirmação inicial de que a escola lida com a aprendizagem dos alunos e considerando o papel que a escola possui é possível questionarmos se seria uma investigação mais radical apontar os motivos pela não aprendizagem dos alunos? Podemos, sem preponderar, apontar o aluno e sua organização/estrutura familiar como responsável pela não aprendizagem, por exemplo? Mesmo tendo, a partir dos professores/as parceiros/as e dos acadêmicos do Curso, como resposta uma negação, é possível destacar, a partir de alguns dos registros das conversas e também das discussões feitas nos encontros presenciais, que a escola tem atribuído, muitas vezes, ao aluno a responsabilidade pela não aprendizagem, pois ele recebe supostamente uma nova chance de aprender, com a retenção, por exemplo, e o/a professor/a não redefine suas estratégias, fazendo-nos concluir que quem é responsável pela situação é o aluno. Nesse sentido, destaca-se o papel do/a professor/a em sua atuação docente, como pode ser percebido no seguinte excerto:

Acredito que ressignificar a prática pedagógica e também os projetos de ensino-aprendizagem requer uma postura reflexiva por parte do professor, pois a partir da reflexão sobre sua prática, poderá perceber se os meios dos quais faz uso para ensinar estão indo de ou ao encontro dos anseios de seus alunos. Se for um professor crítico - reflexivo, também saberá que é impossível não partir da realidade do aluno a fim de alcançar uma

prática que realmente efetive a aprendizagem na sala de aula (ALUNA V, 10/10/2012).

Pode-se perceber pelas reflexões que a turma foi construindo, até este momento que as discussões foram se entrecruzando e arrematando, uma trama complexa. Em meio a ela, os pontos da intencionalidade do fazer docente, bem como das estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem também foram evidenciados pelos estudantes como indicativos fundamentais ao planejamento, além do respeito aos sujeitos, aos seus saberes, as suas realidades, aos seus tempos, ritmos e as suas necessidades.

Foi necessário, então, articularmos outra atividade que proporcionasse aos estudantes, após a discussão feita, olharem novamente tanto para a própria forma de planejar como para a dos/as professores/as parceiros/as de forma que se tivesse a oportunidade de praticar o que estavam, até então, de certa forma, “teorizando”. Nesse sentido, solicitamos que cada estudante realizasse um parecer descriptivo de um planejamento do/a professor/a parceiro/a, discorrendo sobre como era considerado por ele/a alguns indicativos que eles/as próprios/as estavam percebendo como fundamentais: diferença de tempos, de ritmos, de habilidade e de necessidades dos sujeitos, relação entre intencionalidade e estratégias e relação deles com os indicativos já mencionados.

Quanto às estratégias utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem é possível destacar, a partir dos trabalhos postados pelos estudantes, que os/as professores/as, mesmo antes de conhecerem a turma, já estabelecem um conjunto de intenções, que se transformam em metas. No entanto, as mesmas somente se efetivam na relação direta com a turma. Antes de iniciar a relação com os alunos, os/as professores/as já sabem o que desejam ensinar e o que pretendem que as crianças aprendam. Porém, temos que refletir que não há como definir as estratégias necessárias para tal, uma vez que elas são caminhos escolhidos para serem trilhados pelos sujeitos, os quais ainda não conhecemos.

A definição de estratégias antecipadamente indica que o/a professor/a estabelece um ritmo único a todos os alunos; elege uma única forma de abordagem; seleciona linguagens como legítimas, negando outras; parte do conhecimento é acumulado a priori; nega o conhecimento prévio do aluno; bem como desconsidera a forma como se constrói conhecimento. Nesse sentido, destacamos a seguinte postagem:

A partir das minhas observações e conversas, saliento a cópia de textos enormes para as anos iniciais, as vezes há crianças na sala que não dominam a leitura ainda e passam horas copiando o texto sem ao menos entender o porque daquilo, ficando alienados e totalmente desinteressados. Outro exemplo é planejar uma aula sem ter consciência do nível de aprendizado da turma correndo o risco de pular etapas ou retroceder, esta atitude é dar as costas ao seu comprometimento com o papel de educador onde devemos ouvir primeiro para fazermos um diagnóstico para a elaboração do planejamento (ALUNA L, 10/10/2012)

Esta forma de compreender os processos e as ações docentes mostra que a organização dos processos de ensino já elege, a priori, de certa forma, os alunos que serão beneficiados e terão condições de ampliarem os conhecimentos que possuem e aqueles que “não conseguirão aprender” ou que terão “dificuldades de aprendizagem”. Embora os/as professores/as identifiquem em seus discursos esta prática como equivocada, quando definem a sequência e as atividades que utilizarão antes de conhecer seus alunos e de levantar seus conhecimentos prévios, bem como o que pretendem conhecer, eles/as estão justamente negando a uma parcela dos seus alunos a oportunidade de aprender.

Nesse sentido, é importante frisar que as estratégias articuladas nos planejamentos não se resumem às atividades que indicamos aos alunos, mas, sim, a todas às ações e situações que organizamos para que os alunos aprendam o que definimos como necessário. Isto contempla, por exemplo, a busca pelo conhecimento prévio, a investigação dos temas importantes do entorno escolar; a forma como será abordada na escola e na sala de aula as relações individuais e coletivas, o respeito às diversidades (de ritmos, físicas, patológicas, cognitivas, socioculturais); os espaços físicos da escola e da sala e a forma como os mesmos serão utilizados; a forma como os professores/as pensam e organizam as rotinas da sala de aula; a utilização de materiais e de recursos no desenvolver das atividades; o tipo de atividade, a sequência das mesmas; a relação que se estabelece com a família; as formas organizadas para investigar os conhecimentos que os alunos vão construindo; a forma como são propostas em cada turma e para cada aluno as atividades; entre outros.

Para finalizar, mas sem concluir...

Discutir a temática do planejamento em um Curso de formação inicial de professores/as não pode negligenciar a necessidade de problematizar o entendimento que os futuros/as professores/as possuem a respeito do mesmo. Afinal, considerando que todos já se relacionaram enquanto alunos com propostas de ensino, um entendimento a este respeito existe e pode, muitas vezes naturalizado, reduzir o trabalho docente a apenas o que, aparentemente, é possível perceber do trabalho do professor.

De certa forma, o princípio de organização curricular do CLPD nos indica como desdobramento metodológico a efetivação da parceria com uma escola pública, nos permite propor aos estudantes que investiguem, de forma mais abrangente, os elementos que dialogam diretamente com a docência. Assim, a partir da investigação, da organização dos dados, da problematização, da busca de outros referenciais e da sistematização dos elementos constituidores da complexidade da docência e do processo de ensino em sua relação com o processo de aprendizagem há a possibilidade de se problematizar as teorias e práticas que envolvem e constituem o cotidiano escolar. Neste sentido, discutir a temática do planejamento não pode se dar aliado a características tecnocráticas, mas, sim, na complexidade envolvida nos processos de ensinar e aprender, permeada pela politicidade e ética reclamada por Freire (2005; 1997).

Portanto, no momento de planejar, o/a professor/a enfatiza o lugar que preserva ao sujeito, sua realidade, sua visão de mundo, de homem, de natureza, de cultura e de poder. Aponta de que lado está e contra quem está; evidencia suas concepções sobre aprendizagem, indica contradições, explicita limites, aponta possibilidades. De forma concreta, demanda um esforço de refletir sobre o tempo/espacô da definição das estratégias nos projetos de ensino, sem desconsiderar que a mesma se traduz na compreensão que temos sobre o aprender, o ensinar e o próprio objeto de conhecimento.

Assim, a intencionalidade pedagógica, que justifica as escolhas feitas, deve ser o primeiro ponto a ser delineado. No entanto, tal processo só é possível a partir dos elementos organizados da investigação feita em torno da realidade concreta dos sujeitos, seus conhecimentos prévios, suas necessidades.

A definição das estratégias, dos planos de ações, das atividades, só podem ser vislumbradas a partir da definição da intencionalidade, sob a pena de cometermos equívocos graves. Aí, é será neste momento então, que poderemos nos questionar sobre as

formas que devemos eleger para organizar os processos de ensino aprendizagem, como por exemplo: atividades individuais ou coletivas? Utilização do caderno ou manuseio de materiais? Folhas editadas ou cartazes coletivos? Atividades livres ou dirigidas? Brincadeiras ou quadro? Pátio ou sala de aula?, entre outras.

Logo, gostaríamos de salientar que o grande equívoco dos planejamentos e das práticas docentes não está no fato das estratégias serem “antigas” ou “novas”, mas, muitas vezes, está na inversão da ordem entre as intenções e as estratégias que buscamos sistematizar através do planejamento, pois, geralmente, o planejamento parte das estratégias, das formas, das atividades, das propostas para depois eleger o conteúdo e a intenção. Esta inversão resulta na incoerência das propostas e nos desvios que comprometem a própria aprendizagem dos alunos. Logo,

É importante que o professor tenha consciência do que faz, por que faz e como faz, que estabeleça o confronto de como era a situação, e como está sendo desenvolvida e como pode reconstruir para fazer coisas diferentes das que sempre faz.

A dinâmica de uma aula deve ser centrada na relação permanente entre o professor e os alunos. A prática didática consiste na possibilidade do professor realizar a "ensinagem", um processo em que o professor, ao realizar o ensino, produz com os alunos a aprendizagem. A atividade docente é interativa, precisa da participação dos discentes para concretizar-se. Pois as práticas dos professores definem-se nas intenções do ensino, no modo como a aula é organizada, nas atividades propostas, nos conteúdos selecionados, nos instrumentos e procedimentos empregados e nas formas de relação entre o professor e seus alunos caracterizam os enfoques de ensino (ALUNA J, FÓRUM DE DIALOGO, 12/10/2012).

Por fim, destacamos que fomos percebendo, de forma generalizada, que os estudantes do CLPD vão se apropriando dos movimentos necessários ao docente no momento em que assumem como tarefa a organização do processo de ensino, tendo em vista o processo de aprendizagem sem desconsiderar o sujeito e sua realidade. Por isso, a construção coletiva desses indicativos fundamentais ao

planejamento se fez como ponto importante da trama de reflexões que a turma vem tecendo.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.** Resolução CNE/CP n.01, de 15 maio 2006.

CLPD/UFPel. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel.** Pelotas: UFPel, 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** Oitava Carta - Identidade cultural e educação. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 42.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

O ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Adriane Bender Arriada

Este texto tem por objetivo discutir questões centrais referentes ao momento dos estágios, nos anos iniciais, do Curso de Licenciatura em Pedagogia – CLPD a Distância da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, vinculado à Universidade Aberta do Brasil, a UAB¹⁷. O Curso é realizado por pessoas no espaço-tempo em que se situam, portanto, entender, em maior abrangência, o CLPD se sustenta na explicitação de princípios, elementos e indicativos, os quais são elencados pelos próprios sujeitos que o constituem.

O CLPD procura informar sobre o processo proposto aos estudantes e sobre as interações decorrentes, de forma que possa ser construída uma ideia sobre as possibilidades e as contingências próprias de uma iniciativa histórica, geográfica, socialmente datada e singular, de interferir na formação de docentes para os anos iniciais da Educação Básica. Além disso, a grade curricular do curso é inovadora, focalizando-se em grandes áreas necessárias à preparação dos professores dos anos iniciais da Educação Básica.

Os conteúdos não são elencados por disciplinas e, sim, por eixos temáticos. As disciplinas, por sua vez, deixam de ser a referência de organização do ensino na licenciatura e têm sua legitimidade preservada na forma como a pesquisa acadêmica é realizada e como fonte de categorias que se mostram necessárias para a qualificação das pesquisas e dos estudos realizados nos eixos temáticos do CLPD.

Os alunos começam sua pesquisa na escola em que irão estagiar desde o 1º semestre do Curso de Pedagogia. A partir dessa ruptura – que permitiu romper com a estrutura de ensino que segue a tendência de pré-definir os conteúdos e só *modificar* as estratégias de apresentação dos mesmos – seguem-se outras proposições que deram consistência maior ao processo da formação docente, recuperando

¹⁷ O Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB – não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas sim, a articulação das já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

indicativos presentes em documentos e cursos, modificando-os, ou não, conforme as demandas geradas no processo em pauta.

Diante desta proposta diferenciada, o estágio supervisionado nos anos iniciais é realizado no 6º e no 8º semestre do Curso. Nesse contexto, os alunos, ao final dos estágios, elaboraram a Conceituação da trajetória do Curso.

O momento do estágio docente, nos anos iniciais, é antecedido pelo movimento de parcerias. Conforme Silva (2010):

A parceria é realizada pela necessidade de colocar a escola como objeto de estudo do aluno que está em formação. Por outro lado, com a aproximação do aluno da Pedagogia à escola, com suas situações concretas e com o entorno da mesma e, com este, organizando referenciais para a elaboração de um projeto que busque conhecê-la, como ela se coloca e é vivida e pensada pelos sujeitos, as parcerias potencializam a função social da escola (p. 149).

Os alunos do CLPD estabelecem, desde o 1º semestre, uma parceria com as escolas das cidades onde estão localizados os polos de apoio presencial. A proposta visa aproximar os estudantes da escola, de forma que as discussões teóricas dialoguem com a realidade concreta das instituições escolares. A parceria acontece através da escola, mas a intenção é, inicialmente, investigar a realidade do entorno e, para tanto, firmam a parceria com um aluno e sua família, buscando elementos que possibilitem compreender em maior abrangência essa realidade.

Como ponto fundamental é feita uma pesquisa do entorno da escola, a comunidade em que os alunos da turma parceira vivem é visitada, os aspectos do contexto social, cultural e político da comunidade são analisados com o objetivo de, a partir desta prévia pesquisa, conhecer um pouco do cotidiano dos alunos, com vistas a entrar em contato com a realidade vivenciada por eles. Em seguida, se aproximam da realidade da escola e se empareiram com um professor, buscando compreender os diferentes espaços da instituição de ensino. Este movimento permite aos alunos do Curso que vão, proporcionalmente, se apropriando da realidade da escola, suas demandas e suas possibilidades. O movimento proposto vai tecendo reflexões e relações entre a pesquisa do entorno e a pesquisa da

escola, como forma de compreender como se relacionam os elementos, constituindo a realidade em questão.

Além de nos desafiarmos, no sentido de propor outra relação com os estágios, temos nos empenhado em encontrar formas de proporcionar a formação através da modalidade a distância.

Os professores e tutores do Curso e também orientadores dos estágios visam estabelecer uma interação virtual intensa, tanto no decorrer do Curso, quanto na época do estágio, visando formar profissionais qualificados, já que terão o compromisso de formar crianças que estão em uma faixa etária propícia para formar conceitos de ética, responsabilidade, aprendizagem, valores humanos, enfim, nos anos iniciais se dará o processo de alfabetização e letramento que terá consequências ao longo da vida social e política, pois, nesse nível, os professores/alunos têm o compromisso de educar para a vida.

Há, no polo de apoio presencial, um professor que exerce a função de supervisor e orientador do estágio, é dele a responsabilidade de realizar as visitas às escolas. Nesse contexto, é premissa, no PPP do Curso e na formação docente dos alunos, que a formação pedagógica realizada no mesmo forme professores reflexivos, dialógicos, que utilizem a pesquisa como meio de qualificar sua ação docente. Entendemos como fundamental discutir o processo de formação, principalmente o estágio supervisionado, na direção que nos aponta Franco (2008):

Deverá por certo ser preocupação do curso de Pedagogia a formação de um pedagogo como profissional crítico e reflexivo, que saiba mediar as diversas relações inerentes à prática educativa e as relações sociais mais amplas, bem como articular as práticas educativas como a formalização de teorias críticas sobre essas práticas, sabendo detectar as lógicas que estão subjacentes às teorias aí implícitas (p. 110).

A prática da docência para o/a estudante deste Curso será um momento privilegiado de seu processo de formação.

No CLPD, o estágio, então, deixa de ser uma primeira aproximação à realidade escolar e passa a ser um momento de efetivação prática de uma síntese – em progressiva construção, desde seu ingresso no Curso até a sua aproximação com a escola parceira. Nossa intenção de pesquisa na escola, desde o início do Curso, permite ao estudante chegar, ao momento do estágio, conhecendo a instituição,

os sujeitos que lá trabalham e estudam, seus limites, suas potencialidades e algumas das suas necessidades. Enfim, garante que o estudante inicie sua prática docente supervisionada, conhecendo a escola e a realidade dos sujeitos inseridos na instituição educacional.

Assim, mais do que uma aproximação com a realidade, na qual irá trabalhar, o estágio favorece a estruturação de uma rotina docente. Essa rotina, sustenta-se na ação pedagógica e na pesquisa sobre a própria prática. A pesquisa sobre a prática é precedida – ao longo do curso – pela pesquisa sobre a realidade dos estudantes locais, os sujeitos da comunidade, os trabalhadores da escola e as condições específicas dessa instituição.

Além disto, ao se tratar de um Curso na modalidade de Educação a Distância – EaD, esta prática compreende:

- a necessidade de orientação e acompanhamento presencial por profissionais competentes;
- a possibilidade do/a estudante desenvolver o estágio em todas as áreas de sua competência profissional;
- a possibilidade, caso o aluno seja professor em exercício, de trazer para o Curso suas experiências, questionamentos e contribuições e as revitalize, através de olhares mais abrangentes sobre as mesmas.

Conforme Pimenta (2002), a Lei nº 5692/71¹⁸ ignorou necessidades essenciais que o sistema escolar brasileiro apresentava. Na análise da referida autora, essas necessidades essenciais seriam:

consolidar o processo de ampliação quantitativa da escolarização básica e iniciar sua melhoria qualitativa. O que apontava para um aspecto fundamental das políticas de ensino, que era a formação de professores e suas condições de trabalho (PIMENTA, 2002, p.56).

O conhecimento do professor, além de ser adquirido na educação formal, também é fruto de sua interação na sociedade, da sua história de vida, das suas vivências que, ao longo dos tempos, são responsáveis pela formação da sua identidade pessoal e profissional, pois ele traz consigo suas bagagens de vida, assim como os alunos carregam as deles. De acordo com Cunha (1989):

¹⁸ Lei de Diretrizes e Bases de 1971 – Lei nº 5692/71 | Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém também de outros âmbitos e, muitas vezes, excluem, de sua prática, elementos que pertencem ao domínio escolar. A participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários pode ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação docente que recebeu academicamente (p. 73).

Assim como o professor constrói sua identidade docente ao longo da vida, por meio de suas vivências, fora da educação formal, mas também através dela, os alunos estão em constante processo de transformação, havendo a necessidade de focar nos saberes que carregam ao chegar à escola, mais ainda nos anos iniciais.

O educador precisa levar em conta a realidade de vida dos estudantes, o contexto em que estão inseridos e as experiências que vivenciaram em sua existência, pois estes trazem, também, uma bagagem de vida, de conhecimentos, de realidades do seu cotidiano e, ao serem inseridos na educação formal, podem estar entrando em um universo bem distante do vivido em seus cotidianos.

Isso ocorre, pois o currículo escolar é bem diferente do que é vivenciado na vida “prática”. Dessa forma, é fundamental que o educador seja perspicaz, sensível, que tenha um olhar aguçado em relação a cada criança e perceba suas necessidades, sua diversidade cultural, social e econômica e que, sobretudo, respeite os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos. Faz-se necessário tentar dar significado aos conteúdos propostos pela escola, partindo dos saberes trazidos pelas crianças. De acordo com Freire (1996):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educados, sobretudo os das classes populares, chegam a ela; saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (p. 30).

Portanto, prescinde ao estágio supervisionado, que os alunos/professores entendam, durante o decorrer do Curso de Pedagogia, alguns aspectos imprescindíveis, além do embasamento

teórico adquirido na formação formal. Estas características são elementos essenciais, como aprender a aprender, aprender a ensinar, aprender a ter um olhar crítico e, ao mesmo tempo, sensível em relação aos alunos e, principalmente, em relação à sua prática, compreender o que é fundamental fazer diante de uma turma de crianças ávidas por conhecimento e demasiada curiosidade. Essa apreensão deve acontecer antes do estágio.

Mediante a isso, o CLPD insere os alunos do Curso de Pedagogia, desde o primeiro semestre, por meio de pesquisa da escola, do entorno, da turma que fará o estágio, do projeto político pedagógico, das relações constitutivas, construídas na escola pelos diversos segmentos ali presentes. Essa ação se dá através do diálogo com os sujeitos inseridos na escola.

Dessa forma, é primordial essa transformação nos cursos de formação docente, porque o contexto atual mudou, as necessidades são outras e a orientação para os estágios vem acompanhando essas mudanças.

Ser competente para saber construir esta práxis pedagógica é condição fundamental e emergencial nos cursos de formação de professores, uma vez que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, não basta que o professor aprenda e saiba fazer, é preciso que “o professor, além de saber e de saber fazer, deve compreender o que faz”.

Em consonância com esse pensamento, Pimenta (2001) afirma que “estágio e disciplinas compõem o currículo de um curso” (p.21). Contudo, o estágio é o espaço/tempo no currículo de formação destinado às atividades, as quais devem ser realizadas pelos discentes nos futuros campos de atuação profissional, onde os alunos devem fazer a leitura da realidade. Isto exige competências para “saber observar, descrever, registrar, interpretar e, problematizar; consequentemente, propor alternativas de intervenção” (PIMENTA, 2001, p. 76) e de superação.

O referencial teórico que fundamenta este texto busca compreender o estágio como uma das ações responsáveis pela articulação entre a teoria e a prática, enquanto relação fundamental na prática docente.

O Parecer nº 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, define o Estágio Curricular como um

tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar

ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (CNE, 2001).

Compreender o Estágio Curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar – o que é proporcionado pelo estágio.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância – UFPel procura mencionar essas questões, durante o decorrer do processo de formação e anterior ao estágio, nas atividades propostas no ambiente virtual, nos *chats* e nos encontros presenciais, para que quando estejam frente à turma em que irão estagiar se sintam seguros do que fazer e de como fazer, amenizando o fato de que o tempo do estágio nos cursos de formação não vai preparar definitivamente o professor para a docência, pois este precisa estar em constante formação continuada.

O estágio deve ser visto como formação e não como avaliação da possibilidade docente ou como capacidade para ser professor, por isso a necessidade da sistematização da experiência, da socialização com os outros colegas do curso, socializando na Construção da Trajetória do Curso – CTC e nos seminários realizados após o estágio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21/2001**. Brasília, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Maria Isabel Da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed.rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação dos professores**: unidade teoria e prática? 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Rogéria Novo; Kieling, José Fernando et al. (Orgs.). **Parcerias no curso de Pedagogia a distância**: para além do discurso. A subjetividade do lugar e dos professores na formação: o curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância – UFPel. Pelotas: UFPel, 2010.

ASPECTOS DA TRIMENSIONALIDADE NO ENSINO DE ARTE: UM RECORTE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Lígia Maria Oliveira de Quadros

O Despertar para o Pensamento Espacial

Ao ingressar no curso de Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande, em 2007, procurei descobrir com qual linguagem artística iria me identificar, porém, aos poucos, fui percebendo que o que, realmente, interessava-me eram as questões ligadas à sala de aula, principalmente, à maneira de como iria utilizar as técnicas e conteúdos aprendidos no decorrer do curso, futuramente, em minha sala de aula.

Dentre as disciplinas previstas no curso, aguardei ansiosa pelas aulas de escultura que ocorreram no terceiro ano do curso em disciplina anual. Nestes encontros semanais, descobri que na tridimensionalidade há um imenso universo para ser trabalhado dentro e fora da sala de aula, com inúmeras possibilidades pedagógicas.

Quando chegou o momento do Estágio Obrigatório, escolhi trabalhar conteúdos relacionados com a tridimensionalidade. O referido estágio foi realizado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As aulas do Ensino Fundamental foram realizadas na escola Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG), em uma turma de primeiro ano, e, as do Ensino Médio, no Instituto de Educação Juvenal Miller, no segundo ano do curso de Magistério.

Uma das minhas preocupações anteriores ao estágio se referia a viabilidade de se desenvolver técnicas de escultura na sala de aula convencional em escolas públicas, no que diz respeito à falta de infraestrutura adequada, curtos períodos das aulas, condições para o entendimento da proposta por parte dos estudantes, etc. Durante o período de estágio, várias outras questões começaram a surgir, como, por exemplo: por que, em algumas escolas, as aulas de Arte são realizadas, contemplando basicamente o desenho e a expressão gráfica?

Percebe-se que esse fato faz com que tantas outras possibilidades sejam deixadas de lado, sem a atenção para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes em criar esculturas e se expressar tridimensionalmente.

A partir das experiências ocorridas neste período em que desenvolvi o Estágio Obrigatório, minhas reflexões a respeito do ensino de arte se tornaram mais importantes e levaram-me a procurar aprofundamento no contexto do Trabalho de Conclusão de Curso. Para isso, segui os princípios indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, cujos preceitos procurei relacionar com a minha prática como professora, desenvolvida nas duas escolas citadas.

Este artigo propõe, então, o relato e a reflexão da experiência de estágio docente, buscando apoio nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em outras referências bibliográficas para estabelecer relações entre a teoria e a experiência real de sala de aula, na tentativa de tornar as vivências do período de estágio mais significativas. O relato de tais vivências busca também evidenciar, uma vez, o forte interesse para as questões ligadas à tridimensionalidade e, consequentemente, sua aplicação no ensino de arte.

Experiência no Ensino Fundamental

A proposta do estágio no Ensino Fundamental foi desenvolver atividades de criação tridimensional, bem como a consciência do corpo, dos objetos e do espaço em que estes estão inseridos. Para isto, utilizei como referências principais as publicações de Edith Deryk em *O Desenho da Figura Humana* (1990) e de Kátia Canton *Escultura Aventura* (2004).

Ao iniciar o estágio no Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal na Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG), tive a necessidade de conhecer a escola. Dentre os dados pesquisados, convém destacar que a escola atende aproximadamente 800 alunos e oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental, além de diversos projetos e oficinas oferecidas à comunidade em geral.

No período do estágio, foram desenvolvidos conteúdos sobre tridimensionalidade, partindo de questões relacionadas à consciência corporal, uma vez que este seria um dos temas que seriam abordados pela professora de Artes da escola, Luciana Cozza¹⁹, com a referida turma de estudantes de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Nesta etapa, o trabalho se desenvolveu a partir de audição da canção popular “Boneco de lata”. Durante a música, as crianças puderam reconhecer algumas partes do seu corpo, além de brincarem e

¹⁹ Luciana Cozza é professora titular de Artes da Escola Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG).

se socializarem durante a atividade. Também lancei mão do espelho para que as crianças pudessem ter mais consciência do seu próprio corpo e do corpo dos colegas (Figura 1).

Figura 1- experiência no espelho



A experiência com o espelho foi reveladora e surpreendente, fiquei impressionada com a capacidade imaginativa dos estudantes. As crianças falaram sobre os ossos, o sangue dentro das veias, o ar entrando nas narinas. Assim, de uma maneira bem descontraída, os pequenos tomaram consciência de seus corpos no espaço. A partir de então, propomos que criassem autorretratos usando material de sucata (Figura 2).

Figura 2- construção dos autorretratos



Desta maneira, tivemos o entendimento de que as crianças perceberam que o corpo pode ser representado de diferentes maneiras, como, por exemplo, em esculturas, colagens, montagens com blocos, enfim, qualquer objeto que possibilite a construção tridimensional, além do desenho, afinal, ele tem forma, volume, peso e é possível concebê-lo muito bem através das formas escultóricas.

A tridimensionalidade, em nossas aulas, tornou-se ainda mais importante e assim planejei várias outras atividades também voltadas à escultura, a partir dos conceitos desenvolvidos na obra de Alexander Calder (1898-1976-EUA). Tais conceitos ficam evidentes na obra do artista em que há equilíbrio entre criatividade, estática e dinamicidade. Sua obra, em especial, os seus móveis coloridos, leves e com movimento foram escolhidos pelos aspectos lúdicos do seu trabalho.

Katia Canton (2004) nos introduz sobre a criação dos móveis:

Uma escultura pode ser cinética, isto é, ter mecanismos de movimento. Foi Alexander Calder quem criou as primeiras esculturas que se mexiam, os móveis. O nome foi batizado pelo amigo de Calder, o francês Marcel Duchamp, para definir

aquelas esculturas penduradas, feitas com arame e chapas metálicas pintadas nas pontas. A partir desse momento, nos anos 1940, a escultura nunca mais foi a mesma, e muitos móveis surgiram, mexendo-se no ar, com o vento (p.54).

Após conhecerem os móveis de Calder, através de imagens, as crianças ficaram encantadas, seus olhos brilhando, sorrisos e comentários de admiração foram à manifestação que esperava, pois a escolha deste artista ocorreu exatamente pelo seu apelo à cor, ao movimento e às formas usadas nas suas obras, para que servissem de atrativo e de apoio para a continuação do trabalho com o corpo. Desta maneira, cada criança confeccionou um móbil e, em cada peça deste objeto escultórico, representou, através do desenho, algum de seus colegas escolhidos por afinidade (Figura 3)

Figura 3 – móveis.



O trabalho com a tridimensionalidade começava a tomar forma e percebi o quanto as crianças compreendiam a proposta e a cada encontro presenteavam-me com tamanha boa vontade e criatividade.

Com relação ao aspecto lúdico das aulas de arte, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte (PCN's) apresentam que:

A ação artística também costuma envolver criação grupal: nesse momento a arte contribui para o fortalecimento do conceito de grupo como

socializador e criador de um universo imaginário, atualizando referências e desenvolvendo sua própria história. A arte torna presente o grupo para si mesmo, por meio de suas representações imaginárias. O aspecto lúdico dessa atividade é fundamental (PCN's p.37).

Pensando nesta ludicidade que queria para nossos encontros e ainda desenvolvendo a consciência corporal, propus a confecção de bonecos e bonecas, confeccionados com tecidos, lãs e sucatas. Quando estavam prontos, as crianças às chamaram de filhos e criaram identidades para tais bonecos, nomes, idades, roupas, cabelos e tudo que os “seus filhos necessitavam” (Figura 4).

Figura 4 - Socialização com os bonecos.



Quando os bonecos começaram a tomar forma, notei o quanto a representação individual de cada criança estava presente em suas criações, na escolha da cor da pele, cor dos cabelos, olhos, tecidos, roupas etc. Eles estavam se retratando da maneira como se imaginavam ou gostariam de ser.

Com relação ao esquema corporal, Edith Derdyk (1990) relata:

Nosso corpo é nossa presença, nossa morada no mundo. O corpo possui uma concretude física, ocupa um lugar no espaço. Sobrepondo as diferenças culturais, comportamentais e históricas,

existem certas semelhanças, geradoras de uma identidade que aproxima o homem de todas as épocas. Este denominador comum, capaz de atravessar fronteiras temporais e espaciais, é derivado da estrutura e do esquema corporal do homem, considerando as variações anatômicas regionais. Justamente pelo reconhecimento das diferenças e das semelhanças existentes entre as civilizações, talvez possamos recuperar uma secreta unidade: o próprio homem (p.18).

Através deste trecho de Derdyk, podemos compreender melhor o real significado do nosso corpo, destacando que, através dele, nos locomovemos e ocupamos lugar no espaço. Somos diferentes uns dos outros e, por isso, construímos uma identidade própria, ao mesmo tempo em que apresentamos muitas coisas em comum. Entre diferenças e semelhanças, a autora destaca a possibilidade de se recuperar “o homem”, sua essência enquanto indivíduo.

Outro momento bastante significativo desse processo foi quando trabalhamos com a história *Mãos de vento, olhos de dentro* da escritora Lô Galasso (2002- São Paulo). O texto trata de uma menina cega e um menino vidente que brincam de ver as nuvens e fazem esculturas das formas que veem no céu. A proposta desta atividade era levar as crianças para observar as nuvens, porém, a aula ocorreu em uma manhã nublada. Então, fiz uma sensibilização, para que as crianças imaginassesem e ou lembressem de formas que já haviam visto nas nuvens. Elas imaginaram... falaram... sonharam... Assim, falaram sobre algodão doce, dinossauros, elefantes, bruxas, fadas e doentes...

Partimos, então, para a prática, na qual era a vez das crianças darem formas às imagens que haviam imaginado. Elas modelaram gatos, ovelhas, borboletas e vários outros animais, pessoas e etc. (Figuras 5 e 6).

Figuras 5 – Produção inicial das crianças.



Figura 6 - Produção das crianças a partir da entrega do papel branco para proteger a mesa.



Enquanto criavam suas esculturas, algumas crianças se queixaram de que a massa de modelar estava grudando na mesa. Pensando que iria ajudá-los, forramos as mesas com um papel. Porém, as criações que até então tomavam formas tridimensionais,

com o auxílio do papel em branco como protetor, foram achatando-se e, assim, tornando-se bidimensionais.

Quando pensei em proteger a mesa, minha intenção era evitar que as esculturas ficassem presas às mesas e não se quebrassem quando fossem removidas. Não esperava que o pensamento das crianças em relação à folha em branco fizesse com que suas produções tomassem novas formas, perdendo a espacialidade tridimensional.

Esse fato foi muito importante e me fez pensar como é forte a expressão bidimensional nesta fase e de como é importante insistir em metodologias alternativas diferentes do desenho e pintura, para que as crianças possam tratar os materiais tridimensionais de maneira mais natural e adequada. A escultura se trata de um tipo de expressão de outra natureza que envolve o pensamento do espaço tridimensional no qual todos convivemos.

Durante o período em que realizei o Estágio na escola Cidade do Rio Grande CAIC/FURG, tive um contato com a docência em arte. Percebi, assim, que, através da arte, podemos explorar as habilidades, sentimentos e vivências dos estudantes.

Estágio: Ensino Médio

O estágio no Ensino Médio, realizado no Instituto de Educação Juvenal Miller em uma turma de Magistério, foi o que me causou maior inquietação, pois não estaria mais trabalhando com crianças e teria contato com futuras colegas de profissão, professoras. Contudo, as estudantes foram muito receptivas e apresentamos a nossa proposta de trabalho que teve como foco atividades e conteúdos que pudessem ser desenvolvidos em suas futuras salas de aula.

Nos primeiros encontros, abordamos a História da Arte, pela necessidade de contextualizar a produção dos artistas estudados, como, por exemplo, Van Gogh (1853-1890-Holanda), Gustave Courbet (1819-1877-França), entre outros escolhidos por abordarem o tema do corpo em suas obras. Visando uma melhor compreensão dos artistas estudados, buscamos entendimento nos PCN's:

Uma função importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais

sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos (PCN's, 1997, p.19).

Pensando assim, podemos compreender o quanto o contato com diferentes culturas, em diferentes épocas, faz-se importante, não somente para o ensino de arte, como também para as demais disciplinas. Isso porque leva o estudante a contextualizar os estudos referentes ao passado com o seu presente e suas vivências. O que os PCN's indicam é que a arte seria uma forma de comunicação sem barreiras, sem preconceitos.

Ao planejar os encontros no Ensino Médio, achei por bem continuar tratando dos assuntos referentes ao corpo e a tridimensionalidade ao menos inicialmente. Dentre nossos propósitos, estava a proposição de técnicas tridimensionais como alternativas para que as estudantes tivessem subsídios para desenvolver conteúdos em suas futuras aulas. Nossa intenção não foi apresentar “receitas prontas” e sim proporcionar um contato com algumas técnicas, visando aulas de arte mais atrativas e com conteúdo significativo.

A primeira técnica que trabalhamos foi a xilogravura²⁰. Escolhemos uma adaptação, para que pudesse ser feita em sala de aula, pois não tínhamos prensa na escola, fizemos então cologravuras²¹, que nada mais é do que a confecção de matrizes através da adição de texturas em uma superfície plana. Utilizamos papelão e materiais com relevo para que através desta técnica as estudantes fizessem seus autorretratos (figura 7).

²⁰ **Xilogravura** é a técnica de gravura, a qual se utiliza como matriz e possibilita a reprodução da imagem gravada sobre papel ou outro suporte adequado. É um processo muito parecido com um carimbo.

²¹ **Cologravura** é parecida com a Xilogravura no seu método de impressão. O que a diferencia é a criação da matriz, que pode ser feita de madeira ou papel cartão (Hoeller, paraná, etc.).

Figura 7- matrizes de cologravura.



Ao confeccionarem as matrizes, ficou evidente o quanto as estudantes estavam preocupadas com a estética dos trabalhos, algumas não queriam fazer, pareciam estar envergonhadas. Aos poucos, foram se esquecendo do que consideram “feio ou bonito” e se concentraram na atividade. Quando fizeram as cópias a partir dos relevos construídos, elas simplesmente não acreditavam no que haviam feito e se surpreenderam com o resultado (Figuras 8 e 9).

Utilizar técnicas que aprendi na universidade no estágio é colocar em prática o que foi estudado e levar o conhecimento adquirido no decorrer do curso para a prática docente. Este procedimento se torna ainda melhor quando se sente que a atividade foi bem aceita pelos estudantes, tendo ótimos resultados. As imagens, a seguir, demonstram algumas cópias realizadas pelas estudantes.

Figura 8 - Impressões tiradas das matrizes (cologravuras).



Figura 9: Impressões tiradas das matrizes (cologravuras).



Outra atividade importante foi também a construção de bonecos, pensada para evidenciar, mais uma vez, o trabalho relacionado ao corpo, visando à descoberta de que este está inserido no ambiente em

que vivemos e tem características tridimensionais como: volume, peso, altura, largura, profundidade (figuras 10 e 11).

Cada boneco criado tinha o tamanho de uma estudante escolhida pelo grupo. Para eles, foram criadas roupas, sapatos, cabelos, patins, acessórios, etc. A confecção dos bonecos se deu de maneira muito informal, as estudantes se organizaram em grupos e, a partir de um molde desenhado em papel, criaram seus personagens. Seus adereços foram criados de acordo com suas histórias de vida.

Incluída na proposta, estava a determinação de uma identidade para os bonecos. Assim, histórias de vidas foram criadas a partir deles. Salientei para as estudantes que esta atividade poderia ser utilizada de maneira interdisciplinar, pois, a partir da confecção dos bonecos, poderíamos estudar Ciências, Português, Matemática ou qualquer outra disciplina e trabalharíamos em conjunto com os outros professores. Como, por exemplo, a criação da identidade dos bonecos poderia ser feita através de uma produção textual, ou poderíamos então estudar a reprodução humana e até mesmo questões ligadas à sexualidade. Assim, as aulas de arte teriam uma função interdisciplinar e até mesmo transdisciplinar.

Figuras 10 e 11 - construção dos bonecos e suas identidades.



Durante as atividades, enquanto as estudantes construíam as identidades dos bonecos, nem percebiam que minha identidade enquanto docente estava sendo também construída através de características próprias que levarei para a vida profissional. É evidente que a identidade docente foi sendo construída ao longo do período de formação através do contato com professores, colegas e situações de aprendizado. Mas é no período de estágio que ela fica mais presente, por se tratar de um período de experimentações, em que tentamos colocar o aprendizado em prática.

Por algumas vezes, entrei em conflito entre o aprendizado acadêmico e a realidade encontrada dentro das salas de aula, talvez por pura insegurança. Mas é neste período que se torna ainda mais importante a construção da identidade do futuro professor, pois provavelmente é neste período que teremos certeza se realmente queremos ser professores.

Nas conversas com as estudantes do Juvenal Miller, discutimos o fato de que alguns professores de arte têm como base de suas propostas pedagógicas, as datas comemorativas e também o fato das aulas de arte servirem para o objetivo de mera decoração do universo escolar. Acredito que através do trabalho pude deixar algumas sementes relacionadas ao ensino adequado de arte para essas estudantes no magistério, pois verificamos a demonstração de grande interesse nas reflexões por nós propostas.

Considerações para o Futuro

Através da reflexão necessária para a produção deste texto, foi possível reviver e analisar alguns momentos do Estágio Obrigatório, compreendendo assim a importância da contextualização entre a teoria e a prática docente.

Percebeu-se que durante o período de Estágio as emoções ficam afloradas, um misto de sentimentos, inseguranças, medos, certezas que, aos poucos, vão se transformando em dúvidas e, a seguir, em certezas novamente. Porém, o melhor de tudo é sentir o quanto aprendemos com todos esses sentimentos, o quanto o período de estudo nos levou a construir uma prática significativa.

Tantas incertezas referentes à docência em arte acabaram se tornando uma sólida base que foi sendo alicerçada no dia a dia, entre arames, argilas, sucatas e tintas, e, então, esculpi minha identidade como educadora. Certamente, não estou pronta ainda, sou como uma obra inacabada, que terá suas formas moldadas e remodeladas durante a vida.

Percebo agora que a aplicabilidade da escultura nas aulas de arte, independente da idade dos estudantes, é uma experiência importante, enriquecedora e produtiva no que diz respeito a todas as questões que envolvem a expressão e o espaço tridimensional. Através das atividades realizadas, sinto-me satisfeita com o resultado das produções. Acredito que os estudantes puderam ter um contato com um universo artístico rico e exploraram diversos materiais, transformando-os em expressões tridimensionais, discutindo e pensando em arte.

Assim, constato que há possibilidade de desenvolver atividades que envolvam a escultura em sala de aula e que a receptividade por parte dos estudantes é muito significativa. Penso que, infelizmente, a tridimensionalidade está pouco presente nas atividades escolares.

O contato com os estudantes do CAIC e do Instituto de Educação Juvenal Miller serviu para que pudesse ter a convicção que precisava em relação à profissão escolhida. Agora, depois desse contato, posso dizer que serei uma arte-educadora e que certamente a tridimensionalidade também estará presente em meus planejamentos de aula, quem sabe atuando como agente multiplicador do conhecimento envolvendo a construção e o espaço.

REFERÊNCIAS

CANTON, Kátia. **Escultura/Aventura**. São Paulo: DCL, 2004.

_____. **Retrato da arte moderna**: Uma história no Brasil e no mundo Ocidental. Martins Fontes, 2002.

DERDIK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione. 1990.

FASSINA, Marice Kincheski. **Desenhação** - um estudo sobre o desenho infantil como fonte de múltiplas possibilidades no ensino fundamental. Disponível em: <<http://ppgav.ceart.udesc.br/ciclo3/anais/Marice%20Fassina.pdf>>. Acessado em: 23 jun. 2010.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GALASSO, Lô. **Mãos de vento e olhos de dentro**. São Paulo: Scipione, 2002.

GURGEL, Thais. **O desenho e o desenvolvimento das crianças**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimentoeaprendizagem/rabiscosideiasdesenho-infantil-garatujas-evolucao-cognicao-expressao-realidade-518754>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

MELO, J. P. de. **Desenvolvimento da consciência corporal**: uma experiência da educação física na idade pré-escolar. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PICQ, L.; VAYER, P. **Educação psicomotora e retardo mental.** São Paulo, Manole, 1988.

OLIVEIRA, Marilda & HERNÁNDEZ, Fernando. **A formação do professor e o ensino de Artes Visuais.** Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

PERALTA, Cleusa Helena Guaita. **A arte do grafismo infantil e a construção simbólica.** Rio Grande: FURG, 1998.

READ, Hebert Edward. **Escultura Moderna:** uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada da Pré- História ao Pós-Moderno.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

TATIT, Ana. MACHADO & Maria Sílvia M. **300 propostas de Artes visuais.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte:** um paralelo entre a arte e a ciência. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

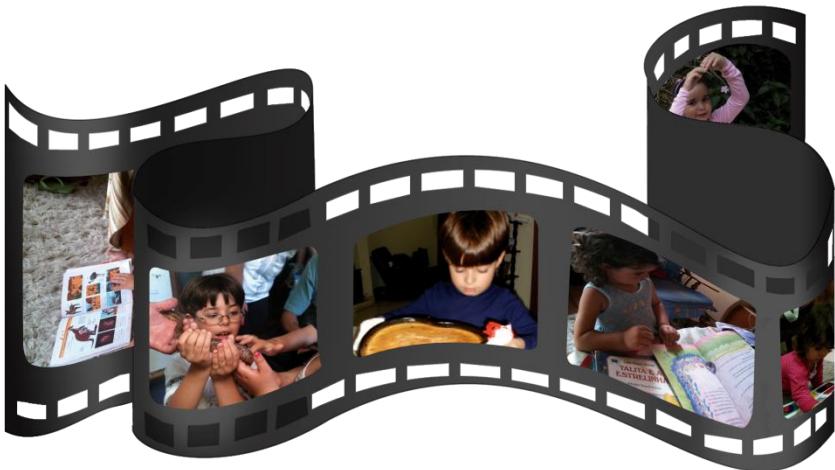
ZABALDA, Miguel. **Qualidade em Educação infantil.** Porto Alegre: Art Med, 1998.

Outros sites visitados:

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Plenarinho.** Disponível em: <http://www.plenarinho.gov.br/sala_leitura/ouca-umahistoria/maos-de-vento-e-olhos-de-dentro>.

ARTE E EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://profe-carol-artes.blogspot.com/2008/08/o-esteretipos-como-exterminares.html>>.



PARTE III

Contribuições acerca das práticas
pedagógicas

A CENTRALIZAÇÃO DO ALUNO NO PROCESSO EDUCATIVO E A DESCENTRALIZAÇÃO DO PROFESSOR: DESLOCAMENTOS NO DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO

Kamila Lockmann

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2004, p. 8).

Inicio este texto destacando as palavras de Michel Foucault por compreender que os discursos produzidos no campo da Educação fazem parte de uma ordem discursiva mais ampla, a qual delimita os discursos escolares considerados válidos em uma determinada época, estabelecendo, por meio de uma variedade de regras, o que se pode dizer sobre o aluno, sobre suas aprendizagens, sobre as metodologias de ensino ou sobre as práticas docentes. Mais ainda, ao regular a produção do discurso, essas regras também moldam formas específicas de ser professor, de organizar uma determinada aula ou de ordenar as práticas docentes desenvolvidas no interior das escolas contemporâneas. Dessa forma, os discursos analisados neste texto – coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo – não estão soltos no mundo e nem mesmo se apresentam desconectados de outros discursos que constituem uma rede, uma trama. Sendo assim, precisamos considerar, que:

[...] os sujeitos do discurso formam parte de um campo discursivo, adquirem nesse campo uma posição e uma função. [...] Desse modo, o discurso não deve ser primordialmente referido ao sujeito individual ou coletivo, se não a trama do campo em que se desenrola (PALAMIDESI, 1996, p. 195).

Dessa forma, pode-se perceber que o discurso dos professores produz e, ao mesmo tempo, é produzido por uma determinada forma de ser do pensamento pedagógico contemporâneo. Partindo desse entendimento, acredito que seja produtivo entender as práticas escolares como efeitos de um processo histórico que modifica discursos, inaugura correntes teóricas e produz determinados modismos no campo da educação, os quais acabam regulando a produção e a circulação dos discursos escolares, assim como suas práticas específicas. A cada momento histórico, é possível visualizar a circulação de uma série de discursos que são tomados como verdadeiros para pensar a escola e os procedimentos que organizam o seu trabalho. Atualmente, evidencia-se o fortalecimento de discursos que almejam uma educação mais flexível, alegre e humana, que produza metodologias centradas no aluno, nas suas necessidades e interesses. Tais aspectos constituem isso que chamei, para este trabalho, o *discurso pedagógico contemporâneo*.

Afinal, de que trata esse *discurso pedagógico contemporâneo*; quais são suas recorrências; o que assume centralidade? Sobre isso é que este texto pretende tratar: procurar entender quais são alguns dos enunciados que constituem essa forma contemporânea do discurso pedagógico, a partir da análise das práticas discursivas escolares. Sendo assim, foi possível construir duas unidades analíticas que se apresentam como imperativos para o desenvolvimento das práticas escolares na atualidade. São elas: a centralização do aluno no processo educativo e a descentralização do professor. A seguir, discuto cada uma delas com um pouco mais de atenção.

O aluno como centralidade no processo educativo: suas necessidades e seus interesses com pilares para organização das práticas pedagógicas.

O aluno como centro do processo educativo, suas necessidades e seus interesses têm sido os balizadores contemporâneos para a organização de uma proposta pedagógica considerada mais significativa e inovadora. Ao analisar os discursos dos professores quando descrevem as suas ações docentes, a organização das suas aulas, as atividades que planejam e as diversas estratégias desenvolvidas por eles, a fim de produzir aprendizagens, fica evidente que, para construir suas propostas pedagógicas, tomam o aluno como centralidade do processo educativo e as suas necessidades e interesses como ponto de partida para sua ação. Embora esses aspectos contemplem uma forma contemporânea da expressão do discurso pedagógico, já era possível

identificá-los nos discursos proferidos pelos membros da Escola Nova, no início do século XX, entre eles: Montessori, Decroly e Claparède²².

Analisando os discursos escolares desta pesquisa, foi possível identificar que a centralidade do aluno no processo educativo pode ser visualizada por meio de duas noções diferenciadas, mas conectadas entre si, a saber: a necessidade e o interesse dos alunos. Tem-se, então, como princípio geral desses discursos, a centralidade do aluno, e, ligados a ele, os conceitos de necessidade e interesse. Todas essas expressões fazem parte de uma nova gramática pedagógica que, ainda hoje, encontra-se no âmago do discurso pedagógico contemporâneo.

Primeiramente, destaco os enunciados que se pautam pelas necessidades ou particularidades dos alunos. Analisando-os, é possível perceber que os professores observam cada aluno em particular, descobrem quais são suas necessidades e passam a entender o que precisam para aprender melhor. É a partir disso que os professores organizam e elaboram suas propostas de atuação. Eis, portanto, alguns excertos que mostram o princípio da necessidade como organizador da ação educativa.

Às vezes eu dou a mesma atividade para ele, que eu sei que ele vai conseguir fazer, agora quando eu sei que ele não vai conseguir fazer daí eu troco e dou uma atividade diferente, mais específica para as necessidades dele (Entrevista, 2B).

Eu acho que o professor tem que ter essa visão, essa abertura para desenvolver o trabalho, para adaptar a turma as necessidades do aluno e também o plano a essas necessidades (Entrevista, 3A).

[...] o planejamento é separado, completamente específico pra ele, tento aplicar o plano pra turma toda e vejo o que ele consegue absorver e depois começo a conduzir um planejamento mais em função das necessidades dele (Entrevista, 7A).

²² A articulação entre os discursos contemporâneos, em voga na atualidade, e os princípios que orientaram as concepções pedagógicas da Escola Nova, serão abordados de forma mais detalhada ao longo deste artigo.

Partir das necessidades do aluno. Esse é um dos imperativos que regula a ação do professor e molda formas específicas de sua atuação. As atividades diferenciadas, o planejamento específico e o atendimento individual são algumas estratégias desenvolvidas pela escola para atender a esses alunos. Verificam-se quais são as necessidades dos alunos em termos de adequação de planejamento, de atenção dispensada ao aluno ou de reorganização da aula e, dentro do possível, se oferecem atividades que possam supri-las para que os resultados sejam mais promissores. Dessa forma, percebe-se que a proposta educativa se baseia nas necessidades apresentadas pelos alunos e é a partir delas que os professores pensam novas formas de exercer a docência e de conceber o ensino.

Importa ressaltar que o trabalho aqui desenvolvido não tem a pretensão de produzir um juízo valorativo sobre os discursos analisados. Não tenho a intenção de avaliar a positividade ou a negatividade produzida por esses discursos que destacam a necessidade dos alunos como ponto de partida da ação docente ou que atribuem uma centralidade ao aluno no processo educativo. Não é disso que se trata. Meu objetivo é bem mais modesto. Gostaria apenas de lançar um olhar histórico sobre a constituição desses discursos, percebendo como eles se tornaram naturalizados em determinados momentos e acabaram assumindo um *status* de verdade inquestionável. É justamente por isso que se pode dizer que tais discursos se tornaram um imperativo de nossos tempos.

O termo imperativo é utilizado, aqui, no sentido kantiano, correspondendo, assim, a um princípio universal e, por isso mesmo, inquestionável. Fabris (2010) lembra que

[...] a escola moderna vem se constituindo nesse lugar privilegiado de ancoragem de muitos imperativos – imperativo aqui tomado [...] como um mandamento, um mandato que ocorreria, ou deveria ocorrer de forma universal (p. 4).

Segundo Veiga-Neto (2008), um imperativo é

entendido como algo necessário, correto e bom por si mesmo. Isso é assim porque ele é tido como algo natural, como algo não inventado, como uma 'entidade' que esteve desde sempre aí porque é própria do mundo (p. 18).

Sendo assim, entender o princípio da necessidade como um imperativo de nossos tempos é compreender como ele assume um *status* de verdade no discurso pedagógico contemporâneo, não sendo permitido questioná-lo ou problematizá-lo.

O que proponho, neste texto, é justamente historicizar esses discursos, mostrando que eles não são naturais, a-históricos ou que não estiveram desde sempre aí e, sim, que foram criados, inventados. No meu entendimento, eles foram constituídos historicamente e passaram a compor a agenda pedagógica a partir de um jogo discursivo que legitimou determinados enunciados e, com isso, produziu alguns deslocamentos nos discursos acerca da escola, do papel do professor, do aluno, da organização do currículo escolar, etc. O princípio de se basear nas necessidades dos alunos para a organização da tarefa educativa, por exemplo, não é nada recente, já estava presente desde 1911²³ na obra de Edouard Claparède (1940) quando anuncia, pela primeira vez, a educação funcional:

A educação funcional é a que se assenta na necessidade: necessidade de saber, necessidade de investigar, necessidades de olhar, necessidade de trabalhar. [...] a ação tem sempre como causa a presença da necessidade e como função a satisfação dessa necessidade (p.192).

Segundo o autor, a ação desenvolvida tem sempre como causa a necessidade dos sujeitos. A partir das necessidades demonstradas pelos alunos é que se estabelecem e se conduzem as ações educativas a serem efetivadas pela escola e pelo professor. Segundo Claparède (1940), “A atividade é sempre suscitada por uma necessidade. Um ato que não seja direta ou indiretamente ligado a uma necessidade é uma coisa contra a natureza” (p. 194). Para o autor, as atividades pensadas e elaboradas a partir do princípio da necessidade são mais eficazes que as práticas de punição, esforço e repetição, desenvolvidas pela escola tradicional, até então.

Não sendo regidos pela lei da necessidade esses esforços e esses atos que deles [alunos] se exigem, é-se obrigado, para suscitá-los, a recorrer a uma multidão de recursos – punições, notas baixas,

²³ A edição do livro utilizado aqui foi publicada em 1940, porém foi em 1911 que o autor utiliza a expressão “educação funcional” pela primeira vez.

recompensas, exames, ameaças etc – cuja eficácia é aquilo que se sabe! (CLAPARÈDE, 1949, p. 194).

Portanto, a partir de um questionamento constante sobre as práticas disciplinares e se colocando contra a apatia da escola tradicional, Claparède, assim como outros pensadores do Movimento da Escola Nova, preconiza uma proposta pedagógica inovadora, a qual deve respeitar as necessidades e o desenvolvimento das crianças. A partir de tais discursos, o modo de trabalhar com os conteúdos escolares, assim como a organização das aulas e as atividades desenvolvidas são ressignificadas no interior dessa nova concepção pedagógica. Dessa forma, é interessante perceber como esses discursos ainda circulam na atualidade, estando presentes, por exemplo, nas falas das professoras aqui entrevistadas. É claro, que é preciso entender que os discursos de Claparède não são os mesmos discursos que se encontram hoje nas escolas brasileiras. Porém, pode-se dizer que eles se constituíram como condições de possibilidade para a emergência de um discurso pedagógico contemporâneo, o qual encontra no aluno a sua centralidade e toma o princípio da necessidade como uma potente verdade que regula as práticas desenvolvidas pelos professores e a forma como organizam suas aulas.

Sommer (2010), em recente investigação, analisa a literatura utilizada nos cursos de formação de professores, também aponta achados semelhantes. Embora seu foco de análise não esteja relacionado ao princípio da necessidade, como exposto aqui, nos excertos que ele analisa também se encontra tal expressão, reafirmando a necessidade como princípio regulador da atividade docente. Quando analisa o livro “Construção do Conhecimento em Sala de Aula”, de Celso Vasconcellos, o pesquisador encontra a seguinte afirmação: “O professor deve se deixar sensibilizar pelas necessidades do aluno [...]” (VASCONCELLOS, 2002, p. 48). Há, portanto, também aqui, a presença de tais discursos que “[...] oferecem regras e conselhos sobre como o professor deve se comportar no exercício cotidiano da docência.” (SOMMER, 2010, p.27).

Dessa forma, o princípio da necessidade não está presente apenas nos discursos escolares aqui analisados, pode-se afirmar que ele também compõe essa forma contemporânea do discurso pedagógico mais amplo. Através da proliferação discursiva que ele assume em nosso tempo e se fazendo presente em obras que se propõem a ensinar como ser um bom professor na atualidade se pode dizer que o princípio da necessidade se constitui como imperativo pedagógico de nossos tempos.

Esses enunciados que são tomados como verdadeiros não se restringem apenas ao princípio da necessidade. Nesse bojo, pode-se considerar também a noção de interesse como um alicerce para a estruturação das práticas docentes. É o que se observa nos excertos a seguir:

Ele gosta muito quando tem atividade de desenhar, atividade artística ele gosta bastante. Aí eu aproveito isso (Entrevista, 2B).

Eu parto sempre do que ele está pedindo, dos seus interesses, do que eu acho que pode contribuir, do que vai cativar ele (Entrevista, 7A).

O perfil da turma do 4º ano A, que é a turma dele, é o da arte, por incrível que pareça. É na arte que a gente consegue fazer mais coisas com eles, porque é o maior interesse deles. Comecei um projeto com releitura de obras, né, porque é uma coisa que eles gostam muito, eles se identificam e a partir dali a gente consegue trabalhar tudo também. E eles estão bem entusiasmados. É, achei o foco (Entrevista, 2A).

O desejo, o gosto e o interesse são algumas noções que assumem grande relevância no interior do discurso pedagógico contemporâneo. Partir dos interesses apresentados pelos alunos, considerar os seus desejos e perceber o que eles gostam passam a ser ações importantes no papel do educador que se propõe se afastar das pedagogias tradicionais e se aproximar das propostas pedagógicas, as quais são qualificadas como progressistas, críticas ou significativas.

Tais enunciados, assim como aqueles acerca da necessidade, não surgiram recentemente no bojo das concepções pedagógicas contemporâneas. Pelo contrário, eles vêm acompanhando os educadores, pelo menos, desde o século XIX e primórdios do século XX. Assim como foi possível observar acerca do princípio da necessidade, também se nota que a noção de interesse tem uma porta de entrada histórica nos discursos pedagógicos contemporâneos. Destaco, a seguir, alguns pensadores que já apontavam os interesses dos alunos como princípios propulsores da ação educativa.

Novamente, aqui, pode-se citar a obra de Claparéde (1940), pois ele é um dos autores que possibilita articular as duas noções apresentadas até aqui – a necessidade e o interesse. Ele abordava a importância de tomar “[...] a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim como alavanca para atividade que se deseja atingir” (p. 1).

Entretanto, foi com Johann Friederich Herbart, filósofo alemão do início do século XIX, que o interesse foi colocado pela primeira vez no centro do processo educativo. “A pedagogia de Herbart é uma pedagogia do interesse. Trata-se do primeiro desenvolvimento teórico amplo dessa noção no saber pedagógico.” (MARIN-DÍAZ, 2009, p. 159). Para ele, o conceito de interesse se constitui no motor da instrução educativa. O procedimento da instrução educativa se relaciona ao âmbito intelectual por meio da assimilação de conhecimentos deve sempre atender a “multiplicidade do interesse” (HERBART, 2003).

Outro exemplo a considerar em torno do conceito de interesse, evoca a obra de Ovide Decroly com a criação do método de trabalho denominado Centros de Interesse²⁴. Para o médico belga, que retoma algumas discussões apresentadas por Herbart, o ensino deveria se organizar em função dos interesses das crianças. Esses interesses eram produzidos a partir das necessidades básicas e naturais dos seres humanos. Na sua concepção, somente o interesse produz o conhecimento. Dessa forma, o trabalho escolar consistiria em conhecer as necessidades da criança, e os assuntos a serem trabalhados deveriam se organizar em torno dos centros de interesse: “Com os centros de interesse, as aprendizagens passavam a ter significado profundo para a criança e a sua motivação para aprender cresce” (MARQUES, 2009, p. 17).

Além de Claparède, Herbart e Decroly, outro nome de destaque é o de John Dewey. “De fato, o interesse surgia para Dewey como um impulso ou hábito que gerava um propósito com força suficiente para mover uma pessoa a lutar pela sua realização” (Ó, 2006, p. 296). Portanto, têm-se, aqui, vários pensadores que se propõem tomar o aluno como um alicerce das ações educativas, em torno do qual as propostas pedagógicas devem ser pensadas e executadas.

A partir dessa premissa, pode-se notar que os discursos escolares analisados nesta investigação se constituíram historicamente com base em algumas verdades produzidas principalmente pelos pensadores da Escola Nova. Os discursos que se encontram nas obras de Claparède, Herbart, Decroly e Dewey se atualizam e se (re)configuram a partir de uma roupagem contemporânea, a qual faz esses princípios reaparecerem em diversas metodologias, tais como temas geradores, construtivismo ou pedagogia de projetos.

²⁴ Esse método foi criado por Decroly a partir das suas experiências em uma instituição para crianças com retardo mental, porém, mais tarde ele passa a aplicá-lo também com crianças normais.

Todos eles têm em comum o pressuposto de partir das necessidades e dos interesses dos alunos, com o objetivo de estruturar uma proposta pedagógica mais inovadora, significativa e que se afaste dos princípios já desgastados da escola tradicional. Essas concepções plantaram uma ideia de que a educação pode ser organizada de forma a não coagir ou impor determinadas tarefas aos alunos. No lugar de propor atividades repetitivas, cansativas ou sem significado para as crianças, essas pedagogias consideram os interesses dos alunos e, com base nisso, criam diferentes estratégias para fazer com que as crianças se desenvolvam de uma forma, supostamente, mais livre. Uma das estratégias, que aparecem nos discursos escolares aqui analisados, refere-se ao “jogo”, que é tomado pelos professores como um instrumento produtivo na aprendizagem dos alunos.

Trabalhar com jogos, também tem dado certo, construir jogos junto com ele[...]Antes eu dava um jogo pra ele, ele brincava e depois destruía. Então eu estou tentando trabalhar mais a construção dos jogos com ele. Vamos construir jogos! (Entrevista, 7A).

Eu vejo que o que interessa pra ele, ele acaba fazendo alguma coisa, como os jogos, ele adora jogos, então ele me mostrou uma relação de jogos do GTA, tudo por escrito. Eu fiquei surpresa porque o problema dele é registrar no papel, mas eu acho que nesse caso é porque relaciona-se a alguma coisa que ele gosta, né? (Entrevista, 2A).

Às vezes, eu também dou um joguinho diferente pra ele, daí eu sempre peço para um ou dois colegas jogar com ele. E nunca eu jogo com ele é sempre algum colega que joga com ele. E isso dá bem até um momento também, depois já brigam e os outros começam a reclamar e não dá mais certo. Se for um joguinho de letrinhas é muito difícil para ele, ou o jogo de xadrez porque ele não consegue entender as regras do jogo. Mas, mesmo assim, ele quer jogar, ele adora. (Entrevista, 2B).

Aqui, se pode observar a presença do jogo como uma técnica que é operacionalizada pelos professores para fazer com que os alunos se envolvam com as atividades propostas. Claparéde (1940) afirmava que o jogo ou o brinquedo era uma das principais necessidades da criança, justamente porque considerava a tendência lúdica como sua

essência natural. Ele diz, referindo-se ao professor: “Qualquer que seja a tarefa que quereis que a criança execute, se encontrardes o meio de apresentá-la como um jogo, será suscetível de produzir tesouros de energia” (CLAPARÉDE, 1940, p. 196). Sendo assim, é possível afirmar que o jogo é uma das técnicas usadas pelo imperativo do interesse.

Atualmente, pode-se perceber que não só o jogo, mas também diferentes estratégias são desenvolvidas a partir da dimensão lúdica, tentando construir uma escola mais alegre, divertida e prazerosa. Isto também pode ser visualizado na pesquisa desenvolvida por Traversini (2010), quando afirma que

Se por um lado as atividades caracterizadas como tradicionais, tais como a repetição, a decorreba, a cópia, são tratadas como enfadonhas, cansativas e posicionadas como desinteressantes para os alunos, por outro, parece haver um imperativo do prazer para aprender (p. 19).

Dessa forma, pode-se dizer que a “cultura do esforço”, dos exercícios repetitivos, dos exames e das atividades sem significado perde força nos discursos pedagógicos contemporâneos e abre espaço para uma “cultura da diversão”, em que se concebe que a criança aprende mais livremente se forem considerados seus desejos próprios e os interesses que acompanham cada faixa etária.

No interior das escolas, a cultura do esforço, associada à satisfação do dever cumprido e a sistematicidade das tarefas, mas também a imposição dos saberes aos alunos, tem sido substituída por uma cultura da diversão, onde as aprendizagens devem ser amenas e indolores, e onde a tarefa do professor é [...] adaptar-se ao que os alunos trazem (NARODOWSKI, 2006, p. 15).

Palavras como alegria, prazer, interesse e motivação passaram a acompanhar, cotidianamente, as práticas pedagógicas dos professores e estabelecem estreita relação com o deslocamento apontado por Narodowski. Esses enunciados que tomam o interesse, o desejo e a vontade dos alunos como pontos de partida para organização da proposta educativa estão no âmago do discurso pedagógico contemporâneo e são assumidos pela maioria dos professores como verdades que não podem ser questionadas ou problematizadas.

Torna-se interessante atentar para o fato de que essas propostas pedagógicas são entendidas como supostamente mais livres, democráticas e isentas das relações de poder e dominação. Acredita-se que, ao se organizarem em torno dos interesses e desejos dos alunos, propondo atividades prazeras e lúdicas a partir da lógica do entretenimento, elas estejam livres de coerções e direcionem os alunos ao caminho da emancipação. Porém, as dinâmicas forjadas pelas novas técnicas pedagógicas, as brincadeiras, os jogos, ou as atividades organizadas a partir dos desejos e interesses das crianças, “[...] tornam os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditarem” (VARELA, 2002, p. 102).

Portanto, no lugar de entender essas novas pedagogias recorrentes na atualidade como propostas mais livres, humanas e democráticas, gostaria de estender um olhar sobre os efeitos de poder que elas produzem, compreendendo-as como estratégias de governamento²⁵ que, ao se utilizarem dos desejos, interesses e das necessidades dos sujeitos se tornam tanto mais eficazes quanto mais sutil e econômica for sua intervenção. Sendo assim, é possível dizer que há, aqui, no lugar de uma liberdade desenfreada, uma potencialização das tecnologias de governo. Marín-Díaz (2009) estabelece uma relação produtiva entre a noção de interesse e as estratégias de governamento. Ela destaca que

A definição e interpretação que teve aquela noção [interesse] no final do século XVIII e no início do século XIX assinalam uma estreita vinculação das práticas pedagógicas com as estratégias de governamento [...] Em outras palavras, poderíamos pensar que, [...], o “interesse” vai-se tornar noção e expressão da vinculação estreita entre as práticas educativas e as práticas de governo (p. 156).

Por meio das análises desenvolvidas até aqui, observa-se alguns deslocamentos importantes ocorridos no pensamento

²⁵ Governamento é uma expressão sugerida por Veiga-Neto (2002) para referir o conjunto de práticas que se disseminam pela sociedade e que têm por objetivo governar a população. Este autor aconselha que se utilize a expressão governo no lugar da palavra governo, muitas vezes empregada na tradução dos textos do autor francês Michel Foucault, pois essa última nos remete à instituição do Estado. Como Foucault se refere às “ações distribuídas microfisicamente pelo tecido social; por isso, soa bem mais claro falarmos aí em práticas de governo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 21).

pedagógico no decorrer do tempo. Embora a escola ainda seja, em muitos de seus aspectos, uma instituição disciplinar, também sofre algumas modificações nas suas práticas educativas a partir das novas racionalidades que se instauram em épocas distintas. Um dos deslocamentos importantes, que se pode marcar, a partir do *corpus* empírico desta pesquisa, refere-se à centralidade do aluno no processo educativo. Não mais o professor, nem o ensino, mas o aluno e a aprendizagem constituem a centralidade do discurso pedagógico contemporâneo. Há, como apresentado na próxima seção, uma interdição do ensino e uma “descentralização do professor” nos discursos que descrevem a ação docente e o papel atribuído ao professor na instituição escolar.

No lugar de ensinar, orientar... no lugar de intervir, facilitar: a descentralização do professor e o seu novo papel na contemporaneidade.

O segundo ponto que gostaria de abordar neste texto, refere-se àquilo que denominei como a “descentralização do professor”, isto é, uma espécie de interdição dos discursos que se referem ao ensino e, ao mesmo tempo, ao papel do professor como alguém que ensina. Nota-se que, nos discursos escolares analisados, o professor, mais do que ensinar, desempenha o seu papel no sentido de encaminhar, conduzir, auxiliar, ajudar o aluno a encontrar os caminhos para o seu desenvolvimento. As respostas dos professores, no que concerne ao papel do professor, reafirmam esse imperativo.

O papel do professor é tentar conduzir o aluno pela estrada dele, não adianta eu querer levar pela minha estrada, junto com os outros que ele não vai ir, né? (Entrevista 2A).

Eu acredito que o papel do professor é este: conduzir o aluno né, e tentar de uma maneira ou de outra fazer com que o aluno se desenvolva nas suas limitações e não desistir porque, se o professor desistir, o que vai ser do aluno? (Entrevista 2B).

Acho que o professor tem que acompanhar, acompanhar o ritmo do aluno, por exemplo, com a pequena eu sentava e brincava e ia próximo porque eu acho que o professor é o elo, o elo de ligação do aluno com a turma toda, com o menino ou com a menina, com qualquer criança.

Tem que fazer este papel de ligação (Entrevista 3A).

O papel do professor é tentar ajudar o aluno a buscar caminhos que ajudam naquelas dificuldades de aprendizagem, de socialização, buscar recursos, apoio (Entrevista 3A).

Dessa forma, pode-se notar que o papel do professor não está mais relacionado a alguém que deveria ensinar os conteúdos escolares – discurso típico das pedagogias tradicionais – mas, sim, a alguém que, no lugar disso, deve orientar, conduzir e guiar o aluno no seu desenvolvimento. Tais discursos partem de um entendimento de que o aluno, por si mesmo, desenvolve suas aprendizagens, sem ou com pouca intervenção do professor. Este deve intervir o mínimo possível no processo de aprendizagem, preocupando-se apenas com mediar, ou ajudar o aluno, que, por si mesmo, buscará caminhos para construir suas aprendizagens. Tais discursos reafirmam “[...] uma das crenças difundidas pelo discurso construtivista: que a aprendizagem ocorre a partir da iniciativa e da ação do aluno” (TRAVERSINI; BALEN; COSTA, 2007, p. 9).

Uma pesquisa que vem corroborar com essa discussão, refere-se ao estudo realizado por Sommer (2005). Ele realiza entrevistas com professores de uma rede de ensino e observa que “a escola não é definida como o lugar de ensinar” (p.6). Ao descrever o papel do professor ou o papel da instituição escolar, a palavra ensino não está presente nos discursos dos professores. Para o autor, palavras como “ensino, metodologia, didática, planejamento são conceitos interditados, estão fora da ordem do discurso escolar” (SOMMER, 2005, p.10).

Ou seja, pode-se notar que, atualmente, há uma determinada gramática pedagógica que regula a produção e a circulação dos discursos escolares, delimitando quais são as regras que permitem ou restringem que determinados enunciados sejam pronunciados e/ou multiplicados. Há, nesse sentido, algumas expressões – orientar, conduzir, guiar, mediar – que são tacitamente aceitas no discurso pedagógico contemporâneo. Porém, outras expressões – ensinar, intervir – são sancionadas e excluídas, pois se acredita que não são mais adequadas para definir o papel do professor na atualidade. Talvez, possa-se dizer que essas últimas expressões estejam muito articuladas e comprometidas como a noção de escola tradicional, a qual vem sendo abandonada desde a promulgação dos discursos escolanovistas ou, eu ousaria dizer, desde o pensamento naturalista de Rousseau.

Sendo assim, é perceptível que tais discursos recorrentes na contemporaneidade – os quais marcam a “descentralização do professor” no processo educativo – não se apresentam como novidades pedagógicas de nossos tempos. Embora sejam tomados como modernos, atuais ou inovadores, já podiam ser observados na obra da médica italiana Maria Montessori. Ela prega uma proposta educativa, assim como os demais representantes da Escola Nova, já citados anteriormente, que tomam o aluno como protagonista do processo educativo, dispensando as intervenções do professor e a sua tarefa de ensinar. Para esta autora, a criança tem uma força inata, como se fosse um professor dentro de si e, ela mesma, é capaz de se autoinstruir. Seguindo tais princípios, a autora destaca:

Encontrar-nos-emos então ante a criança já não considerada um ser sem força, quase como um recipiente vazio a encher da nossa sabedoria, mas a sua dignidade avultará aos nossos olhos à medida que a vejamos [...], como o ser que, guiado por um mestre íntimo, trabalha infatigavelmente com alegria e felicidade, seguindo um programa preciso, na construção daquela maravilha da natureza que é o Homem. Nós, professores, podemos apenas ajudar na obra já executada como servos ajudam o patrão (MONTESSORI, 1971, p. 12).

Na esteira de Rousseau, Montessori também comprehende a criança como um ser natural que obedece a suas próprias etapas de desenvolvimento. Ela destaca que “[...] a criança parece seguir fielmente um severo programa imposto pela natureza” (MONTESSORI, 1971, p. 9). Partindo dessa concepção é que a estudiosa criou seu método próprio, produzindo objetos manipuláveis e adaptando todo o ambiente escolar às etapas do desenvolvimento das crianças. A criança aprenderia na relação e na interação com esses objetos e com o ambiente e não mais a partir da intervenção do professor. No que se refere ao papel do professor, ela diz o seguinte:

A mestra que desejar consagrar-se a este método educacional, deverá convencer-se disto: não se trata de ministrar conhecimentos às crianças, nem dimensões, formas, cores, etc., por meio de objetos. [...] Seria reduzir nosso material ao nível de outro qualquer, sendo igualmente necessária, nesse caso, a colaboração incessantemente ativa da

mestra, preocupando-se esta em ministrar seus conhecimentos, atarefada em corrigir os erros de cada criança, até que cada uma tivesse acertado seus exercícios. Numa palavra, queremos dizer que o material não constituiu um novo meio posto entre as mãos da antiga mestra ativa para ajudá-la em sua missão de instrutora e educadora. Não; o que vimos é uma radical transferência da atividade que antes existia na mestra, e que agora é confiada, em sua maior parte, à memória da criança (MONTESSORI, 1965, p.143).

Sendo assim, é possível perceber que o papel atribuído ao mestre por Montessori apresenta grandes semelhanças com os discursos atuais que circulam no campo da educação sobre o papel do professor. Tais discursos, assim como o pensamento da médica italiana, destacam o professor como alguém que orienta, mais do que ensina; conduz, mais do que intervém; respeita o ritmo do aluno, mais do que desenvolve os objetivos do currículo escolar. Tem-se, então, por meios dos discursos encontrados, aquilo que denominei “descentralização do professor”.

Mediante a análise desses discursos escolares pretendi problematizar algumas verdades produzidas acerca do ensino, da aprendizagem, das diferentes metodologias, do papel do professor, do aluno, enfim, tentei lançar um olhar de suspeita sobre essa variedade de concepções e entendimentos que envolvem e, ao mesmo tempo, constituem os processos de ensinar e aprender. O que tentei produzir foi uma rápida contextualização histórica, lembrando que tais discursos não são naturais, espontâneos e, nem mesmo, nasceram na contemporaneidade. Eles foram constituídos a partir de diferentes movimentos pedagógicos que, a cada época, produziram novas verdades que acabam regulando as práticas escolares na atualidade.

Encerro este texto alertando que problematizar, suspeitar e questionar são exercícios bastante complexos no desenvolvimento do trabalho intelectual e jamais podem ser simplificados a um reducionismo binarista entre bem ou mal, certo e errado, contra ou a favor. Este trabalho, apesar de problematizar boa parte do pensamento pedagógico contemporâneo, não advoga o “[...] retorno saudosista dos discursos pedagógicos classificados como tradicionais” (TRAVERSINI; BALEM; COSTA, 2007, p. 12) por meio de um movimento conservador que pretende resgatar essas antigas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, ele também não glorifica as propostas pedagógicas

caracterizadas como progressistas, críticas ou radicalmente inovadoras. Para além dessas simplificações, a intenção deste trabalho é possibilitar um repensar constante sobre as práticas pedagógicas, quebrando não só os binarismos tão comuns no campo da educação, mas, principalmente, com a atribuição de um caráter salvacionista às novas pedagogias.

Portanto, não se trata, aqui, de apontar quais metodologias seriam melhores ou mais eficazes para a qualificação das práticas pedagógicas. Este texto não serve como um formulário de métodos ou um receituário de técnicas que prescreve o que se deve fazer ou como se deve agir nas salas de aula na segunda-feira. No lugar disso, ele oferece ferramentas para pensar sobre o *status* de verdade que muitos desses discursos assumem no campo da educação, suspeitar das promessas salvacionistas por meio de metodologias mais humanas, livres e democráticas, e desconfiar da tão proclamada e desejada redenção da educação. Mais do que acreditar em uma única metodologia como sendo a ideal, mais que apontar a tábua de salvação para os problemas escolares, penso que a possibilidade de produzir alguns deslocamentos no campo da educação se encontra no desenvolvimento das “pequenas revoltas diárias” que cada um de nós é capaz de produzir em suas salas de aula, todas as segundas-feiras.

REFERÊNCIAS

CLAPARÈDE, Edouard. **A Educação Funcional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

FABRIS, Eli. **A Realidade do Aluno como Imperativo Pedagógico**: práticas pedagógicas de in/exclusão. XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em: 2 dez. 1970. 11.ed. Campinas: Loyola, 2004b.

HERBART, Friedrich. **Pedagogia Geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian; Gráfica de Coimbra, 2003.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Infância**: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação, Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MARQUES. Ramiro. **Dicionário Breve de Pedagogia**. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2009.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Nôrdica, 1971.

_____. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. Rio de Janeiro: Flamboyant, 1965.

NARODOWSK, Mariano; BRAILOVSKY, Daniel. Cápsulas progressistas (ideales para o el dolor de escuela). In: _____. **Dolor de Escuela**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006. p. 15-32.

Ó, Jorge Ramos do. A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjectivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação e Cultura Contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: ULBRA, 2006.

PALAMIDESI, Mariano. La producción Del “maestro constructivista” en el discurso curricular. **Educação & Realidade**. v.21, n.2, p.191-213, Porto Alegre. jul./dez. 1996.

SOMMER. Luís Henrique. **Práticas de Produção da Docência**: uma análise sobre literatura de formação de professores. XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. A ordem do discurso escolar. In: **Anais da 28ª. Reunião Anual da ANPED**. GT da Educação Fundamental, n.13. Caxambu: ANPED, 2005. CD-ROM.

TRAVERSINI. Clarice Salete. **A centralidade na aprendizagem e o predomínio do ensino**: ordens discursivas em tensão. XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BALEM, Nair; COSTA, Zuleika. Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino? **V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes.** 20-22 ago. 2007. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. CD-ROM

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcizismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola Básica na Virada do Século: cultura, política e educação.** São Paulo: Cortez, 2002. p.73-106.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Liberdad, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. In: RECHIO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. **A educação e a inclusão contemporânea.** Boa Vista: UFRR, 2008.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze:** ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E DA LUDICIDADE NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA²⁶

*Cibele Sá Britto Valério
Danielle Monteiro Behrend*

Este texto propõe reflexões acerca da importância dos jogos e das atividades lúdicas enquanto instrumentos pedagógicos que contribuem no processo de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais, especificamente nas classes de alfabetização. Para este estudo, contamos com a colaboração de duas professoras alfabetizadoras que atuam em uma escola pública do município de Rio Grande.

O interesse em pesquisar essa temática se justifica pelas experiências que tivemos nas classes de alfabetização, contexto em que procuramos compreender os processos de construção da leitura e da escrita, mediados por jogos e atividades lúdicas, onde também dialogamos com docentes acerca destas questões e observamos suas práticas.

Para a realização da pesquisa, dialogamos com as alfabetizadoras por meio de entrevista narrativa, fundamentadas na proposta de Jovchelovitch e Bauer (2002) que propõe a narrativa como um método de geração de dados, através de um esquema autogerador que possibilita a reconstrução de fatos sociais na perspectiva dos entrevistados, oportunizando ao pesquisador outros olhares acerca das narrativas, para além do esquema pergunta-resposta.

Buscando compreender as narrativas, problematizamos as categorias que surgiram com o estudo mediado pela análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977) na interpretação do material coletado. Neste sentido, procuramos nessa escrita refletir sobre uma das categorias de análise, aqui identificada por contribuição dos jogos e da ludicidade na construção da leitura e da escrita.

Nossa intenção é problematizar a categoria já citada, tecendo reflexões fundamentadas no diálogo com autores como Ferreiro (1989), Kishimoto (2006), Freire (1996), entre outros.

Compreensões sobre Jogo e Ludicidade

Problematizar a contribuição dos jogos e da ludicidade no

²⁶ Texto adaptado a partir do Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

contexto escolar como mecanismos que colaboram nos processos de ensino e de aprendizagem, requer de nós, educadoras e pesquisadoras, apresentar a conceituação de jogo e de ludicidade entendidos nesta proposta de escrita.

Acreditamos que o jogo, enquanto instrumento/suporte concreto e pedagógico, é capaz de potencializar o desenvolvimento cognitivo, além de estabelecer relações favoráveis à aprendizagem. Assim, o jogo é entendido pelo autor Huizinga (2001) como um elemento da cultura, sem o qual é impossível cultivar o espírito lúdico na civilização. Logo, ambos os conceitos estão interligados e devem ser compreendidos pelo educador que os pretende abordar em sua prática, uma vez que ao proporcionar, através da imaginação, meios reais de aprendizagem, é preciso cultivar outras práticas de jogos, para além dos recursos materiais, como os jogos de faz-de-conta, tão necessários à infância, pois a ludicidade presente nestes permite a criação de novas possibilidades de aprendizagens alicerçadas em um mundo imaginário e real ao mesmo tempo para a criança.

Comunga da perspectiva do uso de jogos educativos e lúdicos em situações de aprendizagem, a autora Kishimoto (2006) que, para além da utilização destes materiais em brincadeiras possíveis de sala de aula, alerta-nos que é necessário garantir situações em que o educar se faça presente e, assim, afirma que:

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não os jogos (KISHIMOTO, 2006, p.37-38).

Desse modo, é correto afirmar que os jogos contribuem na construção do conhecimento e potencializam o trabalho com os conteúdos curriculares, mas seria incoerente na proposta deste trabalho se valer apenas deste material sem intenção posterior de sistematização dos conteúdos aprendidos por meio da interação com os jogos.

Para além da utilização dos jogos, faz-se necessário a intervenção do educador que, enquanto docente, apresenta seus argumentos e intencionalidades, traçando objetivos claros e definidos mediante a escolha dos jogos.

Vários foram os embasamentos teóricos que nos levaram a

Cadernos Pedagógicos da EaD | 156

entender que os jogos, durante o período de alfabetização e não somente neste, são grandes aliados à prática pedagógica, pois oferecem, entre outras possibilidades, a aprendizagem do sistema alfabetico de escrita. Além disso, o desenvolvimento de muitas habilidades está sendo contemplado durante esta prática, como noções de equilíbrio, de formas, de cores, de espaço, de formalização de regras, enfim, de acordo com os objetivos traçados pelo educador que, neste caso, é o mediador das estratégias didáticas. Sendo o educador um mediador, este precisa ter plena consciência dos recursos materiais que está oferecendo aos alunos, para que contribua de forma significativa com os processos de desenvolvimento social, afetivo e cognitivo proporcionados pelos jogos.

Desse modo, a autora Kishimoto (2006) nos mostra as várias dimensões contempladas na aprendizagem mediante propostas de uso do jogo enquanto instrumento educativo e afirma:

[...] Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa (KISHIMOTO, 2006, p. 36).

Assim, a autora defende a introdução das propriedades do lúdico, presentes no jogo educativo, como alternativa que potencializa situações de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Refletir sobre isso implica, ainda, em pensar todas as dimensões envolvidas no processo de alfabetização e, considerando este como uma aquisição bastante complexa para a criança, acreditamos que os educadores devem se munir de materiais que oportunizem a construção da aprendizagem da leitura e da escrita por meio de aspectos construtivos na escolarização das crianças, ou seja, valorizando a brincadeira como um dos aspectos fundamentais no desenvolvimento pleno da infância. Corroboram com a ideia de que a alfabetização é um processo bastante complexo para a criança, as autoras Ferreiro e Teberosky (1989) quando afirmam:

Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A tão famosa correspondência fonemagrafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. Não é surpreendente, portanto, que sua aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças, além de um grande período de tempo e muitas dificuldades (p. 55).

À luz de uma perspectiva construtivista, as aprendizagens mediadas por uma prática lúdica no contexto da alfabetização, possibilitam valorizar as tentativas que a criança supõe ao estabelecer relação entre letras e sons, a fim de que, a partir de suas hipóteses de leitura e de escrita, sejam criadas condições para seu avanço. Os conhecimentos envolvidos em ações que oferecem prazer e alegria à atividade da criança são fatores que influenciam diretamente em uma aprendizagem significativa.

Consolidando a ideia de que os jogos são recursos aliados à prática de alfabetização, nos deparamos com a iniciativa do Ministério da Educação – MEC em oferecer às escolas públicas *kits* com jogos pedagógicos acompanhados de um manual didático, devidamente fundamentado, que incentivam educadores a refletir sobre a utilização de jogos no processo de alfabetização. Isso nos leva a compreender que ações como essas visam à reflexão dos educadores para com o conteúdo programático e as atividades lúdicas que podem ser incorporadas a este. Assim, o material contribui, afirmando que:

[...] consideramos muito importante que os professores tenham em mãos recursos diversos que possam ajudá-los a variar as estratégias didáticas. Portanto, ao adquirir os jogos desta coletânea, as redes públicas de educação equipam as salas de aula com novos materiais, além dos que já são sabidamente necessários, tais como os livros, cadernos, lápis, dentre outros (FERREIRO; TEBEROSKY, p. 7).

Neste sentido, percebe-se a necessidade de implementar, nas instituições de ensino, práticas aliadas à utilização destes recursos pedagógicos, uma vez que a antecipação da escolarização obrigatória prevê a entrada de crianças aos seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, acreditamos que o processo de

alfabetização das crianças pequenas deva se dar por meio da ludicidade, considerando a capacidade espontânea das crianças de aprender enquanto brincam.

Essas reflexões nos instigaram a pesquisar se a prática com jogos está sendo abordada na escola, como metodologia de trabalho com as classes de alfabetização.

Traçando o percurso

Ao buscar compreender de que forma a ludicidade é contemplada no processo de alfabetização, sentimos a necessidade de dialogar com professores que atuam neste nível de ensino, dessa forma, a pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino e contou com a participação de duas professoras alfabetizadoras. A escolha das colaboradoras se deu mediante um vínculo profissional existente que já mantínhamos com as mesmas.

As entrevistas narrativas foram concedidas em dois encontros no âmbito escolar, após o término das aulas, e instrumentadas por questões norteadoras, com o intuito de questionar a relevância dada ao uso e as contribuições destes materiais para a prática com a alfabetização. As três questões a seguir nortearam os diálogos: a) Conte um pouco da sua prática pedagógica com a alfabetização; b) Os jogos e a ludicidade se fazem presentes no espaço alfabetizador de sala de aula? c) Quais as contribuições resultantes desta prática ao trabalho pedagógico desenvolvido na alfabetização?

As narrativas das professoras, mediante assinatura do termo de consentimento de utilização dos dados coletados para pesquisa de Conclusão de Curso, foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra, o que possibilitou a análise dos dados.

Dessa forma, a análise de conteúdo foi fundamentada na proposta de Bardin (1977) que consiste em procedimentos e técnicas de pesquisa no tratamento de dados a partir da análise de conteúdo produzido em suas dimensões de sentido explícito e implicitamente colocados pelo sujeito entrevistado, possibilitando a clareza dos objetivos com o trabalho. Importante destacar que após todas as etapas de análise das narrativas, apresentamos as compreensões que foram construídas a partir dos referenciais teóricos utilizados, dialogando com as narrativas das professoras alfabetizadoras envolvidas nesta pesquisa.

Problematizando as narrativas

As narrativas serão analisadas sob o aspecto qualitativo,

possibilitando a relação da leitura com a compreensão e interpretação do fenômeno investigado.

As professoras participantes deste estudo serão representadas nesta escrita por Professora 1 e Professora 2.

As questões de pesquisa voltadas às educadoras visam questionar as possibilidades de interação e incorporação de jogos pedagógicos e lúdicos às suas práticas diárias diante de suas percepções quanto às contribuições destes com o trabalho pedagógico desenvolvido na alfabetização.

Assim, as narrativas foram analisadas por categorias que, de acordo com Bardin (1977), “reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p.117), ou seja, conteúdos relevantes que emergiram com a pesquisa e que, de acordo com o autor, possibilitam conhecer índices invisíveis em relação aos dados brutos.

Desta forma, ao ser lançada uma das questões que investiga a utilização dos jogos e da ludicidade às práticas alfabetizadoras, ainda que subentendido, a Professora 1 afirma que:

Eu não sou muito chegada ao jogo, se eu tiver que parar, sentar pra jogar eu não tenho muita paciência, então normalmente as atividades que eu proponho pros meus alunos não são assim da gente sentar com carta ou construir a carta, (risos) eu acho chato, né? Eu prefiro texto, prefiro narrativa, eu prefiro história, música, filme, movimento. Então às vezes eu trabalho com essa parte lúdica e com os jogos sem perceber, não é intencional [...] (PROFESSORA 1).

Logo, percebemos que a relevância dada pela Professora 1 aos materiais lúdicos, incluindo os jogos em suas práticas, é pouca diante do grande potencial que este instrumento é capaz de possibilitar na construção do conhecimento, considerando ainda a sua dimensão lúdica. Dentre as razões para a abolição deste material, como mais um recurso aliado à prática em sala de aula, ela apresenta sua falta de paciência e habilidade em lidar com o mesmo.

Em contrapartida, a Professora 2 através de sua fala demonstra utilizar em sua prática atividades que englobam jogos e ludicidade, representando maior interesse e domínio sobre o assunto. Neste sentido, a mesma contribui afirmando que:

Neste espaço de alfabetização é muito importante explorar os diversos meios pedagógicos pra potencializar o acesso das crianças ao letramento. Nessa fase de sete, oito até nove anos as crianças estão extremamente competitivas e os jogos estimulam a capacidade de raciocínio de uma forma mais lúdica e mais prazerosa (PROFESSORA 2).

Ao serem questionadas sobre a questão de como os jogos contribuem na construção da leitura e da escrita, tanto a Professora 1 quanto a Professora 2 demonstram acreditar na aprendizagem construída através dos jogos e da ludicidade, ainda que sob aspectos diferenciados no que tange as próprias organizações de suas práticas.

Assim, a Professora 1 reconhece a importância de materiais lúdicos aliados às práticas de sala de aula, porém apresenta novas possibilidades para chegar a um mesmo resultado, neste caso, a aprendizagem do aluno. Logo, afirma que:

Os jogos contribuem com a escrita, mas depende de que jogo tu tá usando, com que objetivo tu tá levando aquilo ali, o que tu quer [...] então ajuda se a gente conseguir conversar e eu conseguir provocar que a criança construa e vá adiante [...] é interessante, mas acho que tem outras formas de chegar num mesmo resultado, né. Porque eu acho que o jogo dá muito trabalho e acho muito chato, eu prefiro jogar vídeo-game, eu acho que com o vídeo game tu vai mais rápido, tu vai mais longe, entende. Mas é afinidade com o material, com o recurso didático que tu tá usando, acho que tem maneiras e maneiras (PROFESSORA 1).

Desta forma, a fala da professora consiste em apresentar outras estratégias didáticas como possibilidades de aprendizagem e consolida, desta maneira, sua justificativa para com o desuso dos jogos em sua prática diária com a alfabetização.

Já a Professora 2, ao ser questionada sobre a mesma questão de pesquisa, demonstra reconhecer os valores cognitivos atribuídos aos jogos, dentre outras possibilidades de aprendizagens que emergem no cotidiano da alfabetização de crianças e responde:

Eu percebo que os jogos são agentes que promovem a interação, eles promovem a

socialização, o raciocínio lógico, o pensamento concreto e consequentemente também o abstrato, a capacidade de iniciativa, a criatividade, o desenvolvimento até motor, o auto controle, a auto confiança, enfim os jogos eles estimulam tanto a capacidade intelectual física e social sendo então um meio muito abrangente eficaz no processo de escrita e leitura, além de tornar o ambiente da alfabetização bem mais alegre e prazeroso e significativo (PROFESSORA 2).

Ao analisar tal abordagem, verificamos a prioridade dada pela Professora 2 aos momentos de desenvolvimento do intelecto por meio das relações interpessoais. Assim, acreditamos que o lúdico no cenário alfabetizador só tem a contribuir com o processo de leitura e escrita que, neste caso, não precisa abandonar as especificidades da infância em detrimento de um objetivo maior. A valorização da aprendizagem mediada pelas interações também é evidenciada por Ferreiro (1989) quando afirma “Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos” (p.59).

É importante destacar, nesta escrita, reflexões que construímos para além da análise das narrativas, com referenciais teóricos que nos convidam a compreender algumas inquietações em relação a contribuição dos jogos e da ludicidade na construção do conhecimento, priorizando as especificidades da infância.

Tal pesquisa nos coloca em permanente reflexão sobre o trabalho desenvolvido e as vantagens pedagógicas destes recursos à prática com a alfabetização. Vista desta maneira, a pesquisa oportunizou um olhar mais atento sobre a criança enquanto um sujeito ativo e criativo no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Inferência sustentada por Cotrin e Parisi (1985), sob a ótica de Claparède:

[...] a escola deve ser *ativa*, isto é, deve mobilizar a atividade da criança. Deve ser mais um laboratório do que um auditório. Com esse fim, poderá tirar um partido útil do *jogo*, estimulando ao máximo a atividade da criança. A escola deve fazer amar o trabalho. Demasiadas vezes, ensina a detestá-lo, criando, em torno dos deveres impostos, associações afetivas desagradáveis. Portanto, é indispensável que a escola seja para a criança um

meio alegre (COTRIN; PARISI, 1985, p.293 apud MIRANDA, 2001, p. 25, grifos nossos).

Neste sentido, é válido ressaltar que, a partir do 2º ano do Ensino Fundamental, o contexto da alfabetização é demarcado por regras até então inexistentes às crianças. Referimos-nos as diversas rupturas no processo de aprendizagem mediado pelas interações possibilitadas no ambiente da escola, pois é nesta etapa do ensino que começam a ser exigidas competências de apropriação do sistema escrito e, portanto, as outras linguagens possíveis neste processo vão sendo substituídas pelos saberes socialmente valorizados. Partindo deste pressuposto, a autora Barbosa (2009) nos diz que:

[...] as linguagens são saberes da ação: simbólicos, expressivos, científicos, artísticos e tecnológicos que demonstram a capacidade humana para falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamentos e experiências independentemente do conhecimento formal das disciplinas sistematizadas, hierarquizadas e lineares (p. 84-85).

Sendo assim, a construção do pensamento em relação à linguagem escrita não pode ser dissociada das possibilidades de interação com o outro e com o meio, neste caso, sendo a criança considerada integralmente no seu processo de desenvolvimento. Em oposição a isto, encontramos o ato técnico de educar que valoriza a repetição, a memorização e que corrobora com as acentuadas relações de poder implicadas em nossa sociedade. Neste sentido, Chateau (1987) contribui com a suposição de uma infância inativa sem o brincar, afirmando que:

[...] suponhamos que, de repente, nossas crianças parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos, que não tivéssemos mais perto de nós este mundo infantil que faz a nossa alegria e o nosso tormento, mas um mundo triste de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. Pigmeus que poderiam crescer, mas que conservariam por toda a sua existência a mentalidade de pigmeus, de seres primitivos. Pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. É pela tranquilidade, pelo silêncio –

pelos quais os pais às vezes se alegram erroneamente – que se anunciam frequentemente no bebê as graves deficiências mentais. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar (CHATEAU, 1987, p. 14 apud MIRANDA, 2001, p. 26).

De acordo com o autor, se a sociedade continuar investindo em uma educação que não privilegia a aprendizagem por meio das interações, da brincadeira, e que não valoriza a infância em sua plenitude, o que esperar do futuro destes sujeitos? Anonimato e subordinação? Então, é imprescindível criar condições para uma educação que forme cidadãos críticos e criativos diante de suas próprias escolhas.

Neste sentido, Freire (1996) faz um alerta para que o educador exerça um papel de provocador da curiosidade dos alunos, contribuindo para um trabalho de aprendizagem efetiva dos conteúdos, incitando, ainda, a busca permanente e implicada no processo de conhecer e não mera memorização dos discursos do educador. Assim, ele contribui afirmando que:

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno afim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim (FREIRE, 1996, p.118).

Ao refletir sobre as palavras de Freire (1996), pensamos na necessidade de, enquanto profissional da educação, estarmos frequentemente ressignificando as metodologias de trabalho, investindo adequadamente nos materiais necessários à compreensão dos conteúdos, de acordo com as realidades apresentadas nas escolas. Logo, nos remetemos à alfabetização e suas necessidades de aprendizagem tão peculiares e que não podem deixar de serem

pensadas pelos educadores alfabetizadores, pois este nível/ano requer investimento lúdico diante da complexidade dos saberes a serem desenvolvidos e conquistados pelos alunos. Assim, a avaliação crítica e reflexiva da prática revela necessidades fundamentais de serem agregadas ou substituídas diante dos diferentes modos da relação com o exercício educativo.

Neste sentido, argumentamos a favor da utilização dos jogos na escola, uma vez que, além de possibilitar maior interesse por parte dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados, também poderão se apresentar como tentativas de superação das dificuldades de aprendizagem de uma forma mais agradável.

Considerações Finais

Durante o desenvolvimento de todas as etapas deste trabalho é válido salientar que muitos foram os desafios enfrentados, entre eles, apresentamos a coleta de dados, visando compreender como é a apropriação dos educadores em relação aos materiais lúdicos e educativos, como os jogos, além da constante busca pela teoria que fundamentasse o trabalho voltado aos Anos Iniciais. Foi necessário, ainda, compreender as formas de organização das professoras frente às suas turmas ao trabalharem, ou não, com este tipo de atividade para atingir os objetivos almejados.

Deixamos claro, aqui, que nosso objetivo maior não está ligado em avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras envolvidas nesta pesquisa, mas em ressaltar a importância de um trabalho lúdico na escola, a fim de contemplar as especificidades da infância na busca pela aquisição dos saberes escolares.

Percebemos, através das narrativas, que estas professoras, como muitos outros profissionais da educação, buscam aprender e dar novos significados às suas práticas e de diferentes modos se relacionam com os conhecimentos a serem desenvolvidos em suas turmas. Porém, é inevitável refletir sobre a necessidade de repensar diariamente a prática pedagógica, neste caso, com a alfabetização.

Assim, pensamos que o trabalho com os jogos exige uma apropriação por parte do profissional docente, a fim de concretizar objetivos delineados na construção e desenvolvimento destes. No entanto, é válido lembrar que esta prática requer a desacomodação dos profissionais, sendo ela baseada em jogos, ludicidade, movimento, fantasia e imaginação. Além de que, tendo em vista sua característica lúdica, não seria coerente apresentar as direções da brincadeira o

tempo todo. Nesse sentido, é preciso que o profissional conheça a funcionalidade dos jogos e os objetivos que tem para com estes no ambiente educativo, pois sabemos que a brincadeira que a criança tem em casa é diferente da que ela tem na escola. Entendemos como distintos por acontecerem em contextos diferentes, com pessoas em situações distintas das relações que a criança tem em seu convívio familiar.

Portanto, acreditamos que é através da dosagem de conhecimento, sensibilidade, disponibilidade que a prática com os jogos vai sendo construída gradualmente com os Anos Iniciais, efetivando, de forma significativa, a contribuição destes recursos na ampliação das construções cognitivas.

Mesmo após a elaboração de todas as etapas desta pesquisa, percebemos que a discussão apresentada não se esgota nesta escrita, pois este tema ainda tem muito a ser investigado, considerando a amplitude deste estudo.

Portanto, diante do estudo realizado nesta pesquisa, é coerente afirmar sobre suas contribuições no nosso processo de constituição docente, reafirmando nossos argumentos frente às possibilidades de um ensino que priorize a ludicidade como uma das maneiras de alfabetizar significativamente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 1977.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Jogos de Alfabetização** – manual didático. Brasília, 2009.

COTRIN; PARISI. 1985. In: MIRANDA, Simão de. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CHATEAU, Jean. 1987. In: MIRANDA, Simão de. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens** – O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva S.A., 2001.

JOVCHELOVITCHI, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morschida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PLANEJAMENTOS DE AULA DE ALFABETIZADORAS: UMA ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS COM SÍLABAS NO PERÍODO DE 1972 A 2010²⁷

Gisele Ramos Lima

Introdução

Este estudo se insere no campo da história da alfabetização e está vinculado ao grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), o qual é ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da FaE/UFPel.

O trabalho tem por objetivo problematizar o uso de planejamentos diários de professoras alfabetizadoras em pesquisas no campo da história da alfabetização, dedicando-se, mais especificamente, aos registros referentes aos exercícios de separação de sílabas. Os Diários de planejamento de professoras alfabetizadoras são chamados, no Rio Grande do Sul, de “Diários de Classe”²⁸.

Atualmente, o grupo de pesquisa HISALES possui um acervo de 83 Diários de Classe de turmas de 1º ano/1ª série e 2ºano/2ªsérie, que foi se constituindo a partir de doações de professoras ou pessoas próximas às professoras alfabetizadoras. O suporte desses planejamentos de aulas manuscritos, os Diários de Classe, é feito em cadernos de aula “comuns” (a maioria do acervo é constituído de cadernos grandes, medindo 200mmx275mm). Usar os Diários de Classe para problematizar aspectos da história da alfabetização leva a observar o que Chartier (2007) afirmou em relação aos cadernos dos alunos, ou seja, de que cadernos são, ao mesmo tempo, uma fonte (ou objeto) de investigação “fascinante e enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade” (p. 23).

Os Diários de Classe do referido acervo abrangem o período da década de 1970 até o ano de 2010. Os referidos Diários apresentam

²⁷ Pesquisa de mestrado orientada pela professora Dra. Eliane Peres vinculada ao PPGE/UFPel.

²⁸ Embora essa não seja uma definição comum para outros estados do Brasil (que chamam de Diários de Classe apenas as folhas avulsas impressas nas quais são registradas as aulas dadas e a presença ou ausência dos alunos, como explicarei adiante), vou doravante usar essa denominação por ser a mais usada pelas professoras dos anos iniciais, para o caso do Rio Grande do Sul.

registros do cotidiano das aulas planejadas pelas professoras alfabetizadoras para ensinar as crianças a ler e escrever. Estes documentos, aparentemente “banais”, guardam registros significativos para pesquisas que pretendem problematizar o ensino da leitura e da escrita na escola.

1. A organização do Acervo e d “natureza” dos Diários de Classe

O acervo de Diários de Classe, pertencente ao grupo de pesquisa HISALES, está organizado por ordem de data/ano – da escrita dos Diários de Classe e ordem de chegada dos mesmos em nossas mãos, ou seja, primeiramente os Diários são organizados por década, em cada década por ano e, no ano, por ordem de chegada do caderno no acervo, por exemplo: C1-2007 (Caderno 1, da década de 2000 e do ano de 2007); C2-2007 (Cadernos 2, da década de 2000 e também do ano de 2007) e, assim, sucessivamente. Esta organização nos permite visualizar a quantidade de material por década e por ano, oportunizando pensar possibilidades de estudos específicos. No quadro abaixo, a síntese por década do acervo dos Diários de Classe:

Total de Diários de Planejamento por década	
Década	Número de Cadernos
1970	03
1980	18
1990	24
2000	37
Sem data	1
TOTAL	83

Os Diários de Classe, manuscritos das professoras alfabetizadoras, são de “propriedade” das professoras, não sendo documentos que ficam arquivados na escola no final do ano letivo e, mesmo tendo que seguir certa organização, porque em alguns momentos são verificados pela supervisora da escola, as docentes têm uma maior “liberdade” para organizar e fazer registros, além daqueles referentes aos planejamentos das aulas. Assim, nos Diários manuscritos é possível encontrar bilhetes, anotações de compromissos pessoais e profissionais das professoras e outras anotações referentes ao cotidiano da escola, da sala de aula e dos alunos (aspectos que não serão problematizados neste trabalho).

Os registros de aulas das professoras são organizados por data, na grande maioria dos diários encontramos a data escrita por extenso, o que nos permite verificar dia, ano, mês e local em que aquela aula foi ministrada. A especificação da data e do local é importante quando pensamos no ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva histórica, pois, entre outras coisas, permite estabelecer a relação entre o registro da professora e os pressupostos preconizados em determinado período no campo da alfabetização.

A série ou o ano a que pertence o Diário, na maioria das vezes, estão registrados na capa do Diário ou na primeira folha do mesmo, na qual é possível encontrar também algumas outras informações conforme pode ser percebido na figura 1.

Figura 1



Os registros das aulas nos Diários oferecem a possibilidade de encontrar “pistas”, “vestígios” (GINZBURG, 2011), para sabermos, por exemplo, concepções das professoras em relação à linguagem, às metodologias adotadas para o ensino da leitura e da escrita, especialmente nas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI – período de abrangência desses planejamentos para o caso o nosso acervo – quais os espaços de brincar são reservados às crianças no decorrer do cotidiano da sala de aula, entre outras possibilidades de pesquisa que podem envolver as atividades e os exercícios utilizados pelas professoras para alfabetizar seus alunos.

Na presente pesquisa, o foco é o uso de atividades com sílabas ao longo do período estudado, buscando identificar quais atividades eram desenvolvidas pelas professoras e em que medida estas podem ser relevantes para que os alunos entendam e se apropriem do Sistema de Escrita Alfabético (MORAIS, 2012).

Ao analisar os registros dos planejamentos das professoras, não se pode esquecer que parte do que foi desenvolvido na sala de aula está silenciado, pois não temos acesso aos gestos e falas das professoras e das crianças, como diz Viñao (2008):

Com certeza, há de se descartar a possibilidade de reconstrução do currículo real. Este desapareceu e, como em toda a operação histórica, o máximo que podemos fazer é nos aproximar do passado e reconstruí-lo de modo parcial e com um enfoque determinado (p.25).

Entretanto, dando atenção e tratamento especiais, do ponto de vista da problematização aos registros em questão, e, considerando o paradigma indiciário (GINZBURG, 2011), é possível identificar e analisar inúmeras questões relacionadas à história do ensino da leitura e da escrita no período explorado e problematizar as atividades com sílabas registradas nos diários.

2. O ensino da leitura e da escrita visto através de Diários de Classe

As discussões sobre a forma mais eficiente de ensinar crianças, jovens e adultos a ler e a escrever na escola tem sido recorrente na história da educação (MORTATTI, 2000).

Até metade dos anos 80 do século XX, essa discussão se centrava em embates referentes ao melhor método de ensino para superar o problema do “fracasso escolar na alfabetização”, que existe em nosso país desde o advento da escola pública, gratuita, leiga e obrigatória, que surgiu com o ideário republicano, sendo a escola considerada espaço institucional por excelência, que deveria se ocupar com o ensino e com a aprendizagem do povo (MORTATTI, 2006).

A partir dos anos 80 do século XX, ocorre uma mudança gradativa no paradigma da educação, a preocupação central se desloca do “como ensinar” para o “como se aprende” (MORTATTI, 2000), ou seja, como as pessoas se apropriam da leitura e da escrita passa a ser percebido como objeto de conhecimento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

O presente estudo toma as atividades com sílabas e como são elaboradas, propostas e trabalhadas pelas professoras alfabetizadoras no período em questão (1970-2010).

Nos diários da década de 70, os quais são de uma mesma professora, mas de escolas distintas, as atividades que envolvem o uso

de sílabas apresentam vestígios de estarem vinculadas ao Método Fônico de Alfabetização, e o conjunto dos planejamentos da professora permite dizer que ela utilizava o “Método da Abelhinha”, que possuía um rico material ilustrado, uma cartilha e um manual do professor, descrevendo todos os passos a serem seguidos no decorrer das aulas, segundo Lapuente e Peres (2010):

Na utilização do “Método da Abelhinha” são usados prioritariamente recursos fônicos e visuais, tem como atividade principal a “História da Abelhinha”, organizada de forma continuada e dividida em sete capítulos, cujas personagens são associados a sons e letras, criando um universo de imaginação e fantasia. [...] O “Método da Abelhinha” apresenta três etapas seguidas de objetivos, duração, recomendações e sugestões de atividades. De acordo com o *Guia do mestre* e do *Guia de Aplicação*, elaborado pelas autoras do método, as etapas são as seguintes: Período Preparatório ou Integração da Criança, História ou Início da Alfabetização e Completando a Alfabetização (p.95-94, grifo do autor).

Os referidos diários apresentam, inicialmente, atividades de desenvolvimento da percepção motora e, na sequência do planejamento, as letras são apresentadas uma a uma, sendo, primeiro, as vogais com atividades que envolvem o seu traçado e o seu som, a descrição da atividade sempre faz referência ao som da letra e não ao nome, por exemplo, “una os sons iguais”, “mostre no quadro os ‘barulhos’ ‘v’ que há nas palavras escritas”. A apresentação das letras e a sugestão de leitura destas ocorrem, em média, na 18^a aula, a proposta de junção das letras para formar palavras só aparece após os exercícios de reunião dos sinais gráficos para formar sílabas. Neste período, aparecem diariamente exercícios que solicitam ao aluno “encher a linha” com determinada letra e, posteriormente, com determinada sílaba.

Os dados colhidos nesses Diários do início da década de 70 também possibilitam verificar que eles refletem uma proposta de alfabetização, a qual corresponde ao que é descrito por Mortatti (2006) para o caso deste período. Diz a autora em relação ao ensino da leitura e da escrita:

A escrita continua sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que

deve ser ensinada simultaneamente à habilidade da leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros (p. 9-10).

No final da década de 70, a este entendimento acerca da alfabetização, sobrepõem-se questões psicológicas referentes à necessidade de maturidade da criança, para que esta aprenda a ler e escrever (MORTTATI, 2000). Estes são pressupostos que perduram até o início da década de 80 quando são divulgados os estudos da psicogênese da língua escrita. A partir da divulgação dos estudos psicogenéticos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), a compreensão em relação ao ensino da leitura e da escrita é que o “período preparatório” é desnecessário, deve ser suprimido do planejamento das professoras, bem como qualquer atividade de repetição e memorização. A prioridade da professora deveria ser investigar quais são as hipóteses referentes à leitura e à escrita que as crianças possuem, para pensar nas intervenções necessárias, visando à evolução destas hipóteses de forma a promover a aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Inicia-se a chamada “era do construtivismo” que, segundo Becker (2001), conceitua-se como “[...] uma teoria, um modo de ser do conhecimento, ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da filosofia dos últimos séculos (p. 72)”.

Na análise dos Diários de Classe, referentes aos anos 1980, 1990 e 2000, foi possível verificar, nos anos de 1980, que há permanência de propostas de alfabetização disseminadas nos anos de 1970, ou seja, ainda apresentam o “período preparatório” e há uma organização metodológica, vinculados a métodos analíticos²⁹ ou sintéticos³⁰ de alfabetização, bem como a indicação de uso de cartilhas.

Nos Diários dos anos de 1990 e 2000 a mudança fica apenas por conta de um gradativo abandono do período preparatório, mas a predominância metodológica é de uso dos tradicionais métodos

²⁹ Métodos que dão ênfase a compreensão da leitura desde sua fase inicial [...] baseia-se no conceito de que a unidade significativa da língua – palavra ou sentença é que deve ser o ponto de partida (RIZZO, 1986, p.21).

³⁰ Este método baseia-se na concepção de que o ensino da leitura e da escrita deve começar pelos elementos que compõe a palavra: Sons, letras e sílabas (RIZZO, 1986).

analíticos ou sintéticos, tendo apenas um “ensaio” de uso de propostas construtivistas. Assim, no que se refere às atividades que envolvem o uso de sílabas, encontra-se, no planejamento das professoras alfabetizadoras, uma quantidade significativa de atividades que propõem a repetição e memorização das sílabas.

3. Análise preliminar das atividades com sílabas

Dos 83 Diários de Classe que constituem o acervo do grupo de pesquisa HISALES, após o levantamento de dados de todos os Diários, optei por trabalhar apenas com os dados contidos em 67 Diários, os quais são referentes ao planejamento das aulas do 1º ano e da 1ª série, por entender que este é o período inicial da aquisição da leitura e da escrita escolar.

Nos 67 Diários de Classe analisados, foi possível perceber que a atividade mais recorrente entre aquelas que envolvem o uso de sílabas é a de separar as sílabas das palavras, atividades que apresento a seguir. Esta atividade, algumas vezes, vem acompanhada com a ordem de “separar”, “separa e lê as sílabas” e ou “separa e conta as sílabas” e, em outros momentos, apenas com a ordem de “separa sílabas” ou ainda somente deixam indício de que os alunos devem separar as sílabas não tendo o registro da ordem da atividade.

O maior número de registros desta atividade se encontra nos Diários correspondentes à década de 2000. Neste período, encontrei um total de 407 exercícios e, um grande número destes, envolvem palavras grafadas com as sílabas canônicas (consoante vogal – CV), ou seja, com as sílabas consideradas pelas professoras as mais “fáceis” de serem aprendidas no início do processo de aquisição da leitura e da escrita alfabética. Este pressuposto está também estabelecido no método sintético que usa o processo da silabação para o ensino da leitura e da escrita. Este método tem como princípio apresentar primeiro as sílabas canônicas, para, somente após a aprendizagem destas sílabas, apresentar as demais possibilidades de combinações de letras, o que é chamado de sílabas complexas.

O recorrente número de exercícios de separação de sílaba e a forma como eles são apresentados é um indício de que as práticas das professoras, as quais pretendem ensinar seus alunos a ler escrever, são desenvolvidas a partir de métodos analíticos ou sintéticos de alfabetização.

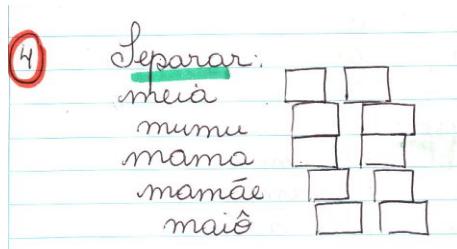
No planejamento desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras, que tem como base método fônico ou silábico, os exercícios são repetitivos, com o uso de palavras que apresentam

vestígios de estarem descontextualizadas do cotidiano da vida dos alunos e vinculadas a “pseudotextos”. Nestes exercícios, prioriza-se a memorização de letras, sons e sílabas, sendo o ensino da leitura e da escrita entendido como um processo de codificação e decodificação de letras e sons e a aprendizagem percebida pela professora, como diz Morais (2012),

[...] como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo (MORAIS, 2012, p. 27).

Apresento, a seguir, exemplos de atividades de separação de sílabas e problematizo as mesmas.

Caderno 2 do ano de 2004

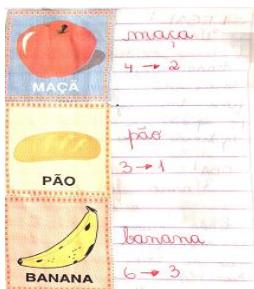


Considerando a organização do Diário de Classe em que o exercício acima está registrado, a professora adota o método silábico de alfabetização.

O caderno é organizado, contendo a data e, logo abaixo, uma lista de exercícios numerados sequencialmente, isolados e sem vínculo com textos ou frases. Neste Diário, não encontrei registros de planejamento de exploração oral do exercício, a qual seria uma atividade prática que, por exemplo, oportunizaria aos alunos pensarem que, ao alterar a vogal (grafema) da sílaba inicial, altera-se o som (fonema) desta sílaba, promovendo, assim, o desenvolvimento da consciência fonêmica e silábica (MORAIS, 2012) no processo de aquisição da língua escrita. Entretanto, a falta deste registro não significa que a exploração oral do exercício não tenha ocorrido, pois, como já citei anteriormente, o documento não permite conhecer os gestos e as falas da professora e de seus alunos na sala de aula.

Ainda referente ao exercício acima, pode-se dizer que a forma como ele é proposto, indicando para os alunos o número de sílabas das palavras através da quantidade de “quadrinhos”, é um indício de ser uma atividade que tem pouca reflexão sobre a língua escrita, já que apresenta a resposta quanto ao número de sílabas que a palavra pode ser dividida. Outra atividade, também envolvendo separação silábica, apresentada a seguir, indica outra proposta.

Caderno 1 do ano de 2000



Essa atividade está inserida em um contexto de prática de letramento³¹, o planejamento da professora apresenta vestígios de uma preocupação em contextualizar as práticas. O planejamento é realizado a partir do que a professora chama de “complexo temático”, um assunto é selecionado para ser trabalhado ao longo de um determinado período de tempo. Esta questão é explorada, utilizando-se gêneros textuais variados, tais como poesias, textos informativos, propagandas, imagens e cantigas. As palavras que compõem os exercícios são relacionadas a estes temas. Desta forma, a proposta de separar as sílabas, na atividade apresentada acima, está registrada neste contexto.

A atividade citada está relacionada a um “jogo de memória”, o qual tem a seguinte descrição da professora

Em duplas, os alunos recortarão as fichas e jogarão o jogo de memória. Em seguida, cada aluno ficará com uma ficha de cada alimento saudável, colando no caderno e escrevendo o nome em letra cursiva, número de letras e quantas vezes abrimos a boca para pronunciá-lo (DIÁRIO DE CLASSE).

³¹ SOARES (2002) Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.

Esta é uma atividade que apresenta indícios de desenvolvimento oral e escrito e que oportuniza aos alunos uma discussão sobre a palavra, já que é realizada em dupla. No desenvolvimento da atividade é solicitado ao aluno que pronuncie as palavras e identifique o número de sílabas, escreva a palavra e conte o número de letras, ação que propicia a diferenciação entre a quantidade de sílabas da quantidade de letras de cada palavra e, ainda, estabelecer a relação entre a palavra falada e a palavra escrita, quando solicita o registro da mesma.

Desta forma, é uma atividade que oportuniza a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, trabalhando a relação entre a dimensão escrita e a dimensão oral da palavra. Nesse sentido, é possível afirmar que esta é uma atividade que “introduz a reflexão sobre a palavra, as habilidades fonológicas das crianças vão se desenvolvendo” (MORAIS, 2012, p.90), estas, segundo Freitas (2004), são importantes para a autor:

A língua portuguesa apresenta escrita alfabética essencialmente fonêmica, baseada na relação entre os sons e as letras. Esta relação é estabelecida através do *princípio alfabético* da escrita: palavras escritas contêm combinações de letras – que são sistematicamente relacionadas às unidades sonoras das palavras – fonemas (Gathercole e Baddeley, 1993). A descoberta dessa relação *grafonológica* só é alcançada através da reflexão sobre os sons da fala e sua relação com os grafemas da escrita, reflexão esta que exige o acesso à consciência fonológica (FREITAS, 2004, p.190, grifo do autor).

Outra atividade identificada nos cadernos de planejamento é a reproduzida abaixo:

Caderno 4 do ano de 2000

F- Separar as sílabas:

galinha

cachorro

milho

pássaro

formiga

chuchu

Esta atividade está inserida em um planejamento que apresenta indícios de ter uma proposta preocupada com o desenvolvimento de práticas de letramento no cotidiano da sala de aula, apesar de, em alguns momentos, a professora fazer referência ao uso de uma cartilha, ao qual ela não cita o nome. Os planejamentos contêm, sistematicamente, gêneros textuais, como músicas, poesias, textos narrativos, charadinhas, atividades de escrita espontânea, produção de textos coletivos.

O Diário apresenta apenas dois registros de exercícios de separação de sílabas e ambos envolvendo palavras escritas com dígrafos e que são trabalhadas a partir de um texto, o que é um indício de que a atividade tem uma intencionalidade de reflexão sobre o uso ortográfico do dígrafo e/ou a fixação destes. Na palavra “pássaro” é possível que o aluno diferencie a sílaba gráfica da sílaba fônica no momento em que percebe que, na sílaba gráfica, separam-se os “SS” e, na sílaba fônica, eles são pronunciados juntos. Desta forma, o alfabetizando tem a oportunidade de refletir sobre a dimensão gráfica e escrita da palavra, o mesmo ocorre com a palavra “cachorro”. Quanto às palavras grafadas com “lh”, “nh”, “ch”, o aluno tem a oportunidade de perceber que na dimensão sonora se pronuncia um único som, mas na dimensão gráfica necessita duas letras (MORAIS, 2012), estas são reflexões importantes no processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabetica.

Por fim, além dos exercícios de separação de sílabas que apresento no presente artigo, os Diários também guardam registros de outras atividades com sílabas, como: ordenar, escrever palavras, copiar, completar, fazer cruzadinha. Estas são atividades que, posteriormente, estarão apresentadas e desenvolvidas na dissertação, a qual a pesquisa dará origem.

Considerações finais

A partir da análise dos Diários de Classe, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, é possível perceber que os Diários de Classe revelam a concepção de linguagem das professoras alfabetizadoras. Os diários da década de 1970 e 1980 apresentam um planejamento alinhado com as concepções teóricas do período em questão, apresentando claramente o método adotado pelas professoras. Já os diários da década de 1990 e 2000, com raras exceções, apresentam um planejamento alinhado às décadas anteriores, não contemplando os estudos da Psicogênese da Língua Escrita no

cotidiano, proposto para este período, da sala das salas de aulas das professoras alfabetizadoras.

Sendo assim, há uma predominância, nos Diários de Classe das professoras alfabetizadoras, de planejamentos que contemplam o uso dos tradicionais métodos sintéticos ou analíticos para o ensino da leitura e da escrita. Métodos que têm a concepção da alfabetização como um processo de codificação e decodificação de grafemas e fonemas e não o entendimento da língua escrita como a compreensão de um sistema notacional. Isto pode ser uma das justificativas para o elevado número de exercícios com sílabas e a forma como eles são trabalhos pelas professoras.

REFERÊNCIAS

ARTIÈRES, Philippe. Arquivando a própria vida. In: **Revista estudos Históricos**. v.11, n.21, 1998, p.9-34.

CHARTIER, Anne Marie. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne Marie. Práticas de leitura e escrita. História e atualidade. CEALE. **Coleção Linguagem e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes. Sobre Consciência Fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter; BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves; FREITAS, Gabriela Castro Menezes; MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto; MEZZOMO, Carolina Lisboa; OLIVEIRA, Carolina Cardoso; RIBAS, Letícia Pacheco. **Aquisição Fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídio para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GINZBURG, Carlos. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Traduzido por Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras: 2011.

LAPUENTE, Janaína Soares Martins; PERES, Eliane. O “Método da Abelhinha” em Pelotas (1965-2007). In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Estudos da História da Alfabetização e da Leitura na Escola**. Vitória: EDUFES, 2010.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana

Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista.** Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Tereza Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. In: **Revista Educação em Qualidade.** n.11, v.25., jan./abr. 2006. p.40-61.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria Rosário Long. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 06 out. 2011.

PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquim Ramos. Alfabetização como meio de recriar a cultura. In: PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquim Ramos (Org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: ARTEMED, 2001.

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos do ensino da leitura e da escrita: estudo complementar.** Papelaria América, 1986.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2.ed., 5.reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Sexta na Pós.** Parte de palestra proferida na FAE/UFMG em: 26 maio 2003. Transcrição e edição de José Miguel Teixeira de Carvalho e Graça Paulino. Disponível em: <<http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>>. Acesso em: 3 mar. 2006.

MATERIAL DIDÁTICO PARA OS ANOS INICIAIS: LER, ESCREVER E CONTAR

*Vânia Grim Thies
Antônio Maurício Medeiros Alves*

Este texto tem como objetivo central discutir as potencialidades e as limitações do uso dos diferentes materiais didáticos para a aprendizagem dos alunos dos anos iniciais da escolarização, principalmente aqueles voltados para o tripé: ler, escrever e contar.

Não queremos com essa afirmação minimizar a importância das demais matérias escolares como as ciências físicas, biológicas, sociais ou mesmo as práticas de educação física ou artes. Entretanto, é sabido que as habilidades fundamentais que se espera dos alunos dos anos iniciais ao completarem essa fase de escolarização é que dominem suficientemente as práticas de leitura e escrita, como também tenham desenvolvido o que, atualmente, conhece-se como alfabetização matemática. Esse termo vem ganhando destaque quando se fala em aprendizagem matemática nos anos iniciais da escolarização.

O conceito de alfabetização matemática foi inicialmente apresentado por Ocsana Danyluk e

refere-se aos atos de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática usada nas primeiras séries da escolarização. Ser alfabetizado em matemática é entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, de geometria e da lógica (DANYLUK, 1998, p.14).

Nesse contexto, entende-se que o ensino não acontece sem que o professor disponha de “**Materiais Didáticos**” (MD) para trabalhar os diferentes conceitos a serem aprendidos pelos alunos. Mas o que de fato são materiais didáticos?

Na verdade, entendemos por material didático todo aquele objeto disponível ao professor e aos alunos que contribua com o processo de aprendizagem, incluindo-se nessa ideia: mesas, cadeiras, cadernos, caneta, borracha, lápis, quadro e giz, folhas mimeografadas ou fotocopiadas, livros didáticos, materiais manipulativos e/ou concretos, cartazes, retroprojetor, data show, jogos, computadores, etc. Novas ou

velhas, as tecnologias de ensino sempre acompanharam a prática docente, não sendo, na verdade, uma novidade e convivendo simultaneamente no universo escolar.

Fiscarelli (2008) indica que na literatura educacional é comum acharmos outras designações para os materiais didáticos, tais como: objetos escolares, recursos audiovisuais, meios auxiliares de ensino, recursos auxiliares, recursos didáticos, recursos de ensino-aprendizagem, meios materiais, recursos pedagógicos, tecnologias educacionais, entre outros.

Vale ressaltar que ao nos referirmos a “tecnologias” educacionais não estamos nos limitando às tecnologias digitais. O caderno escolar, por exemplo, é uma grande tecnologia! Imaginem que até pouco tempo os alunos carregavam suas “lousas” de ardósia³² para escola, onde copiavam a matéria e quando não tinham mais espaço apagavam o que haviam escrito e começavam a copiar a nova lição do quadro-negro³³.

Figura 1



Essa prática exigia dos alunos um poder muito maior de concentração e de retenção na memória das informações disponibilizadas pelo professor, visto a impossibilidade de retomar a matéria posteriormente,

³² As lousas de ardósia eram utilizadas basicamente para o treino da caligrafia e resolução de cálculos. Mesmo após a difusão do caderno escolar, por algum tempo, os alunos só iriam utilizar esse MD após aprenderem a escrever bem e com caligrafia bonita nas pedras de lousa. Assim, os alunos realizavam na ardósia diferentes atividades antes de as copiarem no caderno: operações matemáticas, decomposição de frases, registro dos resultados do cálculo mental, desenhos, etc.

³³ Atualmente, é difícil encontrarmos quadros-negros nas escolas, tendo os mesmos sido substituídos por quadros-verdes e mais recentemente pelos quadros brancos nos quais o giz deu lugar às canetas especiais.

o que foi facilitado pelo uso do caderno escolar, objeto tão comum que, muitas vezes, não tem seu valor reconhecido.

Da mesma forma, outros materiais didáticos estão presentes há tanto tempo nas escolas que acabam sendo de alguma forma “naturalizados” e até mesmo esquecidos, daí a importância de uma discussão sobre esses materiais em um curso de formação de professores:

problematizá-los enquanto objetos sociais e culturais impõe-se como questão fundamental à medida que eles instituem um discurso e um poder, informam valores e concepções subjacentes à educação e são tomados, às vezes, como possibilidade e limite do processo de ensino-aprendizagem (SOUZA, 2008, p.11).

Souza (2008) destaca ainda que os materiais didáticos podem ter sua produção originada intencionalmente para o uso escolar, como também podem ser resultado de adequações para o ensino das diferentes matérias:

A relação intrínseca entre as coisas e os homens é produto da interação entre materialidade (atributos físicos) e significados. No âmbito escolar, os objetos sofrem inúmeras ressignificações. Alguns são produzidos com a finalidade precípua do uso escolar, outros são apropriados para viabilizar as necessidades do ensino (p.13).

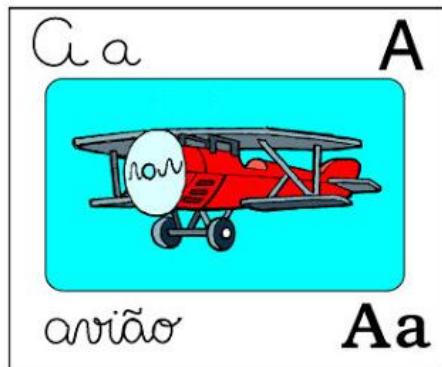
Nesse contexto, podemos pensar os MD como de duas naturezas:

- a) aqueles fabricados por empresas especializadas para uso escolar;
- b) os produzidos no próprio meio escolar por professores e/ou alunos.

Ambos os materiais apresentam seu valor pedagógico e o que os diferencia é o aspecto visual e as possibilidades de adequação à realidade escolar.

Se pensarmos, por exemplo, nos alfabetários, temos aqueles produzidos com imagens nem sempre pertinentes à realidade onde serão usados. Ao mesmo tempo, é bastante comum encontrarmos em muitas salas de aulas alfabetários produzidos pelas próprias professoras, com ilustrações significativas para os alunos.

Figura 2



Qual deles seria o mais indicado?

Discussão semelhante foi realizada no texto “Livro Didático: problematizações sobre a escolha e utilização nos Anos Iniciais” (ALVES e THIES, 2012), porém, nesse momento inicial da alfabetização, acreditamos que o mais indicado seria trabalhar com objetos conhecidos pelas crianças de modo a facilitar a memorização das letras e seus sons.

Apesar disso, um grande sucesso editorial, por muito tempo utilizado na alfabetização de crianças, foi a Cartilha da Abelhinha. Essa cartilha, apesar de ser baseada no método fônico, era chamada pelos professores de “método” da abelhinha³⁴. Na cartilha, cada letra do alfabeto era representada por um “objeto”, nem sempre conhecido, e até mesmo por palavras que não são de nosso vocabulário, por exemplo, alguém conhece a *palavra mágica* que a abelhinha usa para apresentar a letra “q”: QUADIDUVIVU???

³⁴ Na verdade, a Cartilha da Abelhinha não representa um método de alfabetização, ela é baseada no método fônico, porém ficou conhecida por muitos professores como “método” da Abelhinha.

Figura 3



Pelo exemplo, podemos perceber que mesmo não trazendo a “realidade” para a sala de aula, essa cartilha se configurou como um grande sucesso (LAPUENTE, 2010), apresentando além do *quadiduvivu*, outros elementos nem sempre familiares a todas as crianças, como por exemplo, o Xaveco (boneco de mola para a letra x), a dália, a harpa ou a zebra. Entretanto, ao apresentar essas palavras na contação da história da abelhinha, estratégia usada no ensino do alfabeto, o professor acabava por apresentar esses “objetos” às crianças.

Apesar do sucesso representado pela Cartilha da Abelhinha nas práticas de alfabetização no final dos anos 1970 e início dos 80, o uso da cartilha, isoladamente, pode limitar as potencialidades dos diferentes MD para alfabetização. A construção e o uso de um alfabetário significativo para os alunos, por exemplo, apresenta diferentes possibilidades pedagógicas.

Essa construção permite ao professor propor a realização de pesquisas de palavras significativas, bem como a exploração da literatura infantil em busca dos personagens preferidos pelas crianças na fase de alfabetização, para ilustrar cada uma das letras do alfabeto.

Além da diferença da natureza dos MD (materiais produzidos na escola ou industrializados), esses materiais podem, ainda, ser subdivididos em material didático **manipulável estático ou dinâmico**. O enfoque desse texto será nos materiais concretos, manipuláveis ou não, a fim de problematizarmos algumas questões acerca das

potencialidades ou limitações desse material para o ensino aprendizagem do “ler, escrever e fazer contas”.

Lorenzato (2009) destaca que os MD manipuláveis estáticos são aqueles que não permitem modificações em suas formas, como é o caso dos sólidos geométricos de madeira (figura 4) que permitem somente a observação.

Figura 4



Já outros materiais didáticos, também estáticos, como o material montessoriano, apesar de não poder ter sua forma original modificada, permite uma maior participação e interação dos alunos através de diferentes combinações e usos, como o caso do Material Cuisenaire, utilizado³⁵ no ensino de frações (figura 5) ou o Material Dourado, para o ensino do sistema decimal (figura 6).

Figura 5

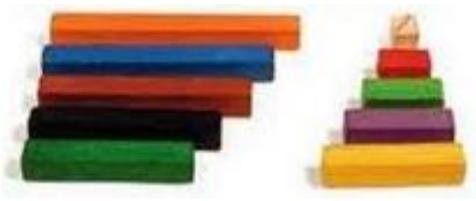


Figura 6

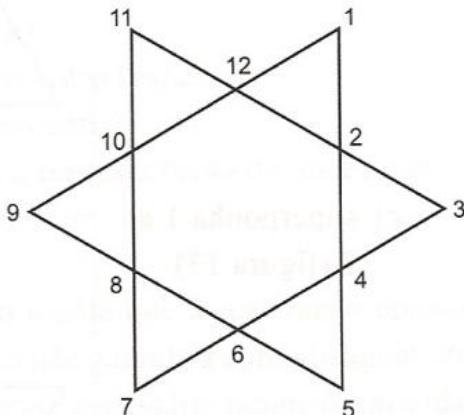


³⁵ Cabe destacar que esses são exemplos de aplicação desses materiais, que podem ser explorados pelo professor para outros conceitos tanto da Matemática quanto de outras matérias de ensino.

Em oposição aos MD estáticos, Lorenzato (2009) nos apresenta os MD manipuláveis dinâmicos que, pelo fato de permitirem transformações em sua forma, permitem ao aluno a realização de descobertas, bem como a percepção de propriedades levando a construção de uma efetiva aprendizagem.

Um exemplo apresentado pelo autor é uma estrela que pode ser construída com palitos ou cotonetes iguais (de mesmo tamanho), unidos nas suas extremidades por borrachas, como pedaços de garrotes simples nos pontos ímpares e cruzados nos pontos pares (figura 7) ou, ainda, de pedaços de canudos com mesmo comprimento, unidos por meio de linha ou barbante, de modo que permita a dobragem da estrela de diferentes maneiras que facilitem o estudo de simetrias, rotação, reflexão, bem como das propriedades das figuras planas como o triângulo ou o hexágono ou mesmo figuras sólidas como o tetraedro (LORENZATO, p. 19). Porém, nesse exemplo específico, temos mais aplicações do material voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental do que para os anos iniciais.

Figura 7



Partindo do princípio que os MD podem servir a diferentes funções e/ou objetivos, é fundamental que o professor analise o nível em que ele pretende utilizar esse recurso, bem como quais os objetivos que pretende alcançar. Assim, o professor deve se perguntar se o material será utilizado para apresentar um assunto, para motivação da

turma, como auxiliar os processos de memorização, para permitir a (re)descoberta de conceitos, etc.

Dessa forma, acreditamos que o uso de MD manipuláveis estáticos, produzidos intencionalmente para o ensino de matemática, bem como para o ensino de alfabetização, podem ser ferramentas muito úteis para a prática dos professores dos anos iniciais e por esse motivo alguns desses MD serão apresentados ao longo do texto.

Certamente, deve-se ter bem claro o que nos destaca Lorenzato (2009)

por melhor que seja o MD nunca ultrapassa a categoria de meio auxiliar de ensino, de alternativa metodológica à disposição do professor e do aluno, e, como tal, o MD não é garantia de um bom ensino, nem de uma aprendizagem significativa (p. 18).

O autor observa, ainda, que nenhum MD é eficaz por si só, não substituindo a figura do professor, pois ele é quem potencializa o MD, ao propor sua utilização com um objetivo específico e muito bem definido.

Algumas questões, semelhantes àquelas apresentadas por Lorenzato (2009) sobre as objeções dos professores ao uso de Laboratório de Matemática para o ensino dessa disciplina, também podem surgir como mitos ou crenças que se criam em torno da utilização dos MD:

- ✓ **Os MD possuem alto custo e muitas escolas não possuem esse tipo de material** – muitos dos materiais usados nos anos iniciais podem ser confeccionados pelos próprios professores em conjunto com seus alunos e com utilização de materiais alternativos como cartolinhas, E.V.A., entre outros.
- ✓ **O uso de MD requer formação específica do professor** – na verdade, o professor que se dispõe a usar o MD como recurso pedagógico deve, de fato, ter conhecimento sobre as origens desse material, bem como dos objetivos para os quais foi desenvolvido e, ainda, clareza de suas potencialidades e limites.
- ✓ **Nem todos conteúdos podem ser desenvolvidos a partir da utilização de MD concreto** – de fato os materiais concretos são **uma** entre outras estratégias para o ensino dos diferentes conteúdos, entretanto, os professores devem ter consciência de que o

aprendizado de determinadas questões, principalmente nos anos iniciais da escolaridade, não podem dispensar o uso de materiais concretos que levem os estudantes à abstração posterior. É importante lembrar que as crianças têm momentos diferentes na aprendizagem: o que para algumas crianças é facilmente aprendido sem material concreto, para outras, **só é compreendido através dele**.

- ✓ **Não é viável o uso de MD em classes numerosas** – o professor pode trabalhar com turmas mais numerosas e utilizar MD desde que haja material suficiente para o trabalho individual ou em grupo (o que depende do material e dos objetivos do professor) com grupos de até aproximadamente 30 alunos, com manipulação dos MD pelos alunos. Em turmas maiores – não é um caso comum nos anos iniciais – o professor pode ainda usar o MD, porém, nesse caso, a observação será a participação dos alunos e o professor irá realizar a manipulação.
- ✓ **O uso de MD exige maior tempo para o ensino** – para lançar mão desse argumento como justificativa para o não uso do MD, o professor, primeiramente, deve experienciar sua utilização em suas classes, pois o possível aumento de tempo decorrente do uso de MD, certamente, será compensado pelo maior aprendizado dos estudantes que, ao facilitar a aprendizagem, faz com que o professor *ganhe tempo*.

Há de se considerar, sem dúvida, que essas questões apresentarão variações de escola para escola, com suas diferentes realidades e demandas, bem como do quadro de professores mais ou menos preparados e dispostos a lançar mão de outros MD para além do giz e do quadro verde.

O estudo de Fiscarelli (2008) indica algumas questões observadas nas escolas em que desenvolveu sua pesquisa:

Depara-se hoje, em algumas escolas públicas, com duas realidades: o investimento e envio de materiais didáticos pelas secretarias estaduais e órgãos federais (como livros computadores, vídeo, cd player, tv, jogos, etc.), e as dificuldades e problemas existentes para a concretização da utilização

desses materiais no dia-a-dia escolar. Essas dificuldades e problema constituem uma rede de relações que envolve fatores internos e externos à escola. Ao discutirmos e analisarmos a utilização real do material didático nas escolas públicas de ensino fundamental, é de extrema importância envolvermos nessa problematização a maneira como os professores recebem o discurso da política educacional sobre o uso desse material, e qual o pensamento dos mesmos sobre sua utilização e sobre as dificuldades que devem ser enfrentadas e superadas para que a mesma se efetive (p. 21).

Em outras palavras, não basta a disponibilidade do material na escola, pois seu uso dependerá, entre outros fatores, da disposição e da formação dos professores, afinal, são reconhecidas as lacunas presentes na formação inicial sobre o uso de materiais, que, muitas vezes, disponíveis nas escolas não são usados por falta de conhecimento dos professores.

Daí a importância dessa discussão na formação inicial de professores, como é nosso caso e também a presença dessas temáticas em políticas ou ações de formação continuada de professores, mostrando que não somente as potencialidades e limitações dos MD influenciam em seu uso, mas também, ou, sobretudo, o preparo dos professores.

Sobre as potencialidades do MD para o ensino há de se considerar tanto o estado de conhecimento de cada aluno, como as formas pelas quais o professor utiliza esses materiais. Alguns alunos, com maior facilidade de abstração, acabam por dispensar o uso de materiais concretos para compreensão dos diferentes conceitos trabalhados nos anos iniciais, porém, para outros alunos, o uso desse material poderá ser determinante para o seu sucesso ou fracasso escolar.

Certamente, que uma aula na qual o professor apenas apresente determinado conceito oralmente terá efeitos diversos nos alunos, porém é consenso que os alunos poderão compreender com maior facilidade o que é uma cadeira, se esta for apresentada juntamente com seu conceito, mesmo que os alunos não tenham a possibilidade de experimentar essa cadeira, toda vez que ouvirem essa palavra terão maior facilidade em visualizar o objeto.

O mesmo ocorre com as figuras geométricas, por exemplo, que ao serem trabalhadas pelo professor somente pelas suas propriedades ou mesmo com representação no quadro verde não serão tão bem

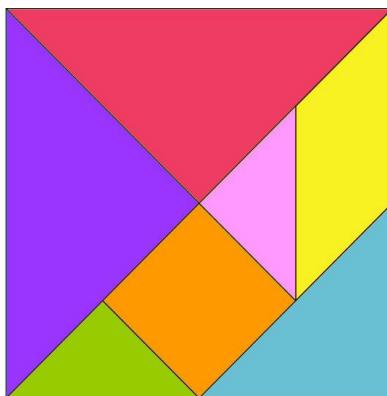
compreendidas pelos alunos como poderia ocorrer com o uso dos blocos lógicos que, além de permitir um reconhecimento de suas propriedades geométricas, como número e tamanho dos lados, ainda, terão possibilidade de desenvolver outras habilidades, como a seriação, a comparação e a classificação, indispensáveis para uma efetiva compreensão de muitos conceitos matemáticos trabalhados nos anos seguintes.

Figura 8



Também a construção de determinados materiais pelos próprios alunos pode contribuir no aprendizado de alguns conceitos. É o caso do uso do tangram, um quebra cabeça com sete peças que montam um quadrado. A partir de uma folha de papel, o professor pode construir com os alunos através de dobraduras, figuras como o triângulo, o quadrado e o paralelogramo, bem como iniciar a exploração de conceitos como paralelismo e perpendicularismo. Além de ser um material que possibilita o desenvolvimento da criatividade da turma e pode ser também utilizado para contação de histórias, possibilitando seu uso para a alfabetização através da escrita de textos coletivos, mesmo antes dos alunos reconhecerem o alfabeto.

Figura 9



O tangram possibilita, também, o desenvolvimento de competências espaciais e visuais por meio da formação das diferentes figuras com as sete peças do material.

Figura 10



Já imaginaram quantas atividades prazerosas será possível realizar a partir do Tangram e da formação de animais como mostra a figura acima? Sugerimos alguns exemplos que podem ser usadas na área da linguagem: nome (comum) dos animais, classificação dos animais pela quantidade de sílabas e/ou letras do seu nome, animais que começam com a mesma letra e/ou que terminam com a mesma letra, dar nome próprio a cada um deles, construir uma história coletiva

para deixar em exposição na sala ou na escola, separar os animais com pelo, com penas, etc.

Outra potencialidade do MD é contribuir para a compreensão de determinados algoritmos³⁶, como o da adição com reserva (ou transporte) que, na maioria das vezes, os alunos dos anos iniciais sabem aplicar, porém, sem compreenderem seu verdadeiro significado, como demonstram diferentes estudos, que indicaram que as crianças participantes não compreendiam o significado das quatro operações aritméticas pela forma como seus algoritmos eram “apresentados” na escola que, normalmente, não faziam sentido para elas.

Um exemplo de MD eficiente para superar essa problemática é o ábaco, no qual a adição com transporte é realizada pela mudança de unidades de uma “casa” para outra quando a quantidade naquela posição é igual ou maior que dez. Essa operação normalmente é reconhecida pelas crianças como “vai um” o que não as impede de efetuar cálculos simples. Porém, ao longo de sua escolarização, a falta de compreensão das propriedades do sistema decimal pelo aluno, que foram “mascaradas” pelo “vai um” ou “pede emprestado”, dificultam o aprendizado ou o domínio de outras habilidades matemáticas.

Figura 11



³⁶ Algoritmos podem ser considerados como séries de procedimentos realizados, que tem por objetivo a resolução de determinada operação matemática.

Como afirmado anteriormente, o ábaco é um tipo de MD que pode ser comprado industrializado (figura 11), bem como ser produzido pelo professor, juntamente com seus alunos. Esse é o caso que vemos na figura 12, com a utilização de meia caixa de ovos, palitos de churrasco e macarrão de furinho, ou na figura 13, que apresenta um ábaco construído com caixinhas de madeira (podem ser usados copos plásticos) e palitos de picolé.

Figura 12

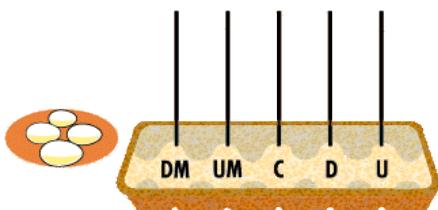


Figura 13



Outro material que pode ser usado para o ensino do sistema decimal é o quadro de pregas (ou cartaz de pregas), que pode ser confeccionado com papel pardo e/ou cartolina como mostram as figuras a seguir:

Figura 15

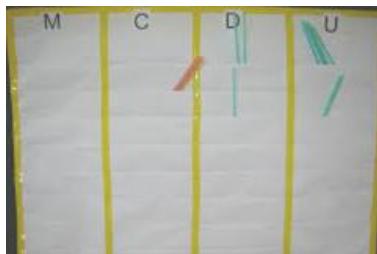
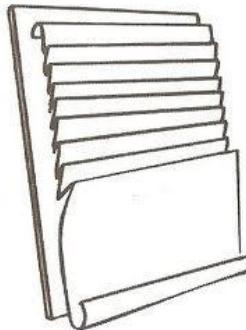


Figura 16



Com uso de canudinhos ou palitos, é possível representar as quantidades e realizar as transformações entre unidades, dezenas e centenas, como também demonstrar as operações aritméticas de soma e subtração, de forma que as crianças tenham esses conteúdos concretamente significados pelo uso do MD.

O cartaz de pregas, além de seu potencial uso para o ensino do sistema decimal, é indicado, ainda, para o trabalho com alfabetização. Com ele, é possível propor inúmeras atividades: formação de palavras, ordem alfabética, listagem dos colegas, das rotinas da semana, cardápio da merenda, ajudante do dia, montagem de versos, quadrinhas, rimas, textos, músicas, entre outras, que podem ser exploradas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Entretanto, além de todas as potencialidades dos MD já apresentadas nesse texto, há alguns aspectos que, à primeira vista, podem ser considerados como complicadores do uso desses materiais pelos professores. Entre esses aspectos, podemos citar que o MD, ao possibilitar à criança a realização de observações, constatações, descobertas e levantamento de hipóteses, que não estejam previstas no planejamento do professor, pode ser visto como um complicador.

Porém, essa é uma oportunidade, para que o professor explore outros conceitos não previstos inicialmente, mesmo considerando que não sejam apropriados à faixa etária dos alunos, pois uma abordagem adequada ao seu nível de compreensão, mesmo que antecipada, contribuirá para alimentar a curiosidade das crianças.

Dessa forma, o professor propicia a antecipação da abordagem, alterando a ordem do conteúdo programático, aproximando seu planejamento à utilização do currículo em espiral, em que os assuntos são retomados e os conhecimentos são ampliados e aprofundados de acordo com as demandas da turma.

Finalmente, há de se considerar a questão já comentada sobre o aumento do tempo dedicado a determinado assunto, quando o professor utiliza em sua abordagem o MD manipulável. Mas sobre essa questão, o professor deverá considerar que o tempo gasto no início será recompensado posteriormente na qualidade da aprendizagem.

Concluímos esse texto com algumas considerações de Rangel (2005), que destaca que os potenciais e limites dos MD não estão apenas no próprio material, mas também:

- ✓ na formação intelectual e pedagógica, na criatividade didática e mesmo na presença de espírito de cada professor;
- ✓ no perfil sociocultural e escolar dos aprendizes;
- ✓ nas características da escola e de seu projeto pedagógico particular;

- ✓ nas diferentes situações de ensino/aprendizagem em que se recorre a esse material (p. 26).

Assim, é importante retomar que o sucesso ou fracasso do uso do MD não se encerra no próprio material, mas sim em um conjunto de aspectos que devem ser considerados pelo professor ao planejar suas atividades. Os MD representam uma das muitas alternativas para o ensino das diferentes matérias escolares, entretanto, devem ser sempre considerados como alternativa para extrapolar as práticas pedagógicas convencionais, nas quais o quadro verde e o giz são os únicos MD presentes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Antônio Maurício Medeiros; THIES, Vânia Grim. **Livro Didático**: problematizações sobre a escolha e utilização nos Anos Iniciais. 2012. Disponível em: <http://moodle.ufpel.edu.br/clec/plug infile.php/2597/mod_resource/content/2/1%20%20Texto%20LD%20%28 Final%29.pdf>.
- DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material Didático**: discursos e saberes. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2008.
- LAPUENTE, Janaína Soares Martins. **O “Método da Abelhinha” em Pelotas**: contribuições à história da alfabetização (1965-2007). 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.
- LORENZATO, Sergio. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- RANGEL, Egon de Oliveira. Material adequado, escolha qualificada, uso crítico (Programa 2: Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais e livros didáticos). In: **Materiais Didáticos**: escolha e uso. Boletim 14 – TV Escola: Ministério da Educação e Cultura, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima. Prefácio. In: FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material Didático**: discursos e saberes. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2008. p.11-14.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1. Disponível em: <http://baldufaartesanato.com/loja/product.php?id_product=12>.

Figura 2. Disponível em: <http://ailce.blogspot.com.br/2008/05/alfabetrio_18.html>.

Figura 3. Disponível em: <<http://aprender1001coisas.blogspot.com.br/2010/01/historia-de-abelhinha-capitulo-1.html>>.

Figura 4. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=25494>>.

Figura 5. Disponível em: <http://incluirneduca.blogspot.com.br/2011_08_01_archive.html>.

Figura 6. Disponível em: <<http://misturao.blogspot.com.br/2009/11/material-dourado.html>>.

Figura 7. LORENZATO, Sergio. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. p.19. Campinas: Autores Associados, 2009.

Figura 8. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=24158>>.

Figura 9. Disponível em: <<http://aprender-agico.blogspot.com.br/2012/01/historia-do-tangram.html>>.

Figura 10. Disponível em: <<http://nanareyseducacao.blogspot.com.br/2011/07/tangram-em-sala-de-aula.html>>.

Figura 11. Disponível em: <<http://abacoepcverde.blogspot.com.br/>>.

Figura 12. Disponível em: <http://www.mathema.com.br/default.asp?url=http://www.mathema.com.br/e_fund_a/mat_didat/abaco/abaco.html>.

Figura 13

Disponível em: <<http://professorasilvanaprazeremeducar.blogspot.com.br/2010/07/alguns-recursos.html>>.

Figura 14. Disponível em: <<http://leituraencantamento.blogspot.com.br/>>.

Figura 15. Disponível em: <<http://gentesaapeca.blogspot.com.br/2009/09/recursos-para-dar-aulas-dinamicas.html>>.

A PRODUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BLOCO PEDAGÓGICO DA ALFABETIZAÇÃO

Juliane Alves de Oliveira

No ano de 2005, através da lei nº 11.274/2006, ficou previsto o ingresso das crianças com seis anos de idade na Educação Básica, sendo obrigatória a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Percebe-se que, nos últimos tempos, muitas mudanças vêm sendo feitas, no tocante a produção da alfabetização no Brasil. Isto se deve, em grande parte, à história de analfabetismo produzida ao longo dos anos e, que, ainda está presente na sociedade contemporânea. Essa alteração indicava o começo de mudanças no cenário da alfabetização e teve continuidade com a criação de uma resolução, CNE/CBE n. 07, de 14 de dezembro de 2010, a qual entende os três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos como Ciclo Sequencial de Ensino ou Bloco Pedagógico e prevê em seu artigo 30:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- I- A alfabetização e o letramento;
- II- o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- III- a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízo que a que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

O Bloco Pedagógico da Alfabetização prevê a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura, por meio de diferentes linguagens e com a intenção de propor às crianças maior tempo de vivência com o universo letrado. Objetiva também, buscar

melhores resultados em relação aos processos de alfabetização, levando em conta as fragilidades que os estudantes, ainda, demonstram ao concluirão sua escolaridade. Sendo esses três anos de um processo, entende-se de modo aprofundado como se dá o seu acontecer, em questões como o espaço-tempo, as infâncias, as práticas educativas, a avaliação, o planejamento, a produção de saberes, entre outros.

Essas resoluções vêm provocando um repensar das práticas alfabetizadoras, as quais estão sendo diretamente convocadas a refletir sobre um currículo que atenda a esses pressupostos e, que, considere a infância no contexto do Bloco da Alfabetização.

Penso que é imprescindível ouvir as crianças, oportunizar espaços para o efetivo exercício da oralidade e da escuta **destas**, visto que elas são sujeitos de direitos, com desejos, intenções, alteridade, autonomia e que não estão passíveis a estas mudanças, mas que constroem cultura e, por isso, é fundamental pensar em ações “com elas” e não apenas “para elas”. Compartilho do pensamento de Kramer (2006) ao defender que

Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (KRAMER, 2006, p.15).

Partindo do princípio de que as crianças produzem cultura, afetam e são afetadas pela sociedade, não absorvem o mundo de forma passiva, mas o recriam, intervêm, e participam, é que precisamos observá-las, ouvi-las, acompanhá-las, bem como levar em consideração a vivência da infância no processo de alfabetização. Dessa forma, torna-se imprescindível voltar os nossos olhares para as práticas de alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental e, pensar o que de fato se modifica no cotidiano dessas salas de aula. O que significa alfabetizar na perspectiva do letramento, levando em consideração a vivência da infância na escola?

É fundamental trazer para o processo de ensino-aprendizagem os saberes dos alunos, provenientes de suas intensas vivências fora da instituição educativa, e suas relações com a produção da leitura e da escrita. Desta forma, oportunizar o desafio de releituras e novas

posturas frente ao mundo circundante é fundamental para que o processo de alfabetização aconteça de forma significativa e com práticas de letramento, as quais permitam aos estudantes estabelecer relações de autonomia com a escrita e com a leitura. Tais práticas devem ocorrer em um ambiente lúdico, superando a visão dessas habilidades como aquisição de uma técnica, pautada pela repetição de atividades enfadonhas, mecânicas e cansativas, mas que potencialize o pensar acerca desses conhecimentos que estão sendo adquiridos.

Compartilho com o pensamento de Soares (1998, 2004) ao explicitar os processos de Alfabetização e de Letramento; segundo a autora, a Alfabetização seria a aquisição da ferramenta da escrita, ou seja, do código alfabetico e suas especificidades, enquanto o Letramento se refere ao uso social da escrita de forma eficaz e competente nas diferentes situações cotidianas.

É fundamental que os educandos se apropriem da tecnologia do código escrito de forma efetiva; visto que não basta saber ler e escrever, mas, sim, utilizar essa habilidade com o sentido e o significado em diferentes situações. Segundo a autora, dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, visto que esses

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

A aquisição da linguagem escrita e da leitura precisa ocorrer através de práticas de letramento, as quais procurem oportunizar a criança sobre o pensar, a partir da sociedade grafocêntrica a qual vivemos, é importante oportunizar os educandos sobre o efetivo contato com as diferentes situações que eles encontram no dia a dia, tais como as ações de escrita e de leitura. Segundo Soares

Alfabetizar e Letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita (SOARES, 1998, p.47).

Repensando a leitura e a escrita no Bloco Inicial da Alfabetização

Entendo que a escola deve priorizar, no processo inicial de alfabetização, uma relação potencializadora da criança com o mundo da leitura, buscando desenvolver sua imaginação, sua criatividade e sua liberdade de expressão.

Ao chegar à escola, as crianças já construíram várias aprendizagens anteriores em relação ao que significa ler. Dessa forma, é primordial ao educador ter clareza de que o acesso à leitura extrapola o espaço escolar.

Portanto, essas práticas sociais, as quais são realizadas em toda a “alfabetização cultural e social”, precisam ser levadas em consideração na atividade educativa. Para isso, é fundamental que as crianças tenham aproximação com diferentes portadores de textos e liberdade para realizar tentativas de leitura. Em muitos momentos, a leitura é tratada na escola como um patamar a ser alcançando, há um período de preparação para depois ter a oportunidade de entrar em contato com os livros, prática que deveria ocorrer desde o primeiro ano.

Ocorrem, também, situações em que a leitura está associada ao castigo, através da cópia de textos longos ou, ainda, como preenchimento do tempo final que sobra para o término da aula. No entanto, quando incentivados em um ambiente propício para a leitura, os alunos utilizam a imaginação e viajam pelos livros, e mesmo não alfabetizados, recriam histórias com criatividade.

Penso que é imprescindível, na prática cotidiana, oportunizar um espaço na sala de aula, onde os alunos tenham acesso a jornais diversos, revistas em quadrinhos, entretenimento, livros didáticos e infantis de diferentes gêneros, músicas, parlendas, poesias, receitas, **entre outros**. Enfim, todos os tipos acima mencionados de textos, para que, ao manusear este material e interagindo com o grupo, os alunos possam construir uma relação prazerosa, desenvolvendo o gosto pela leitura e, dessa forma, tornado-se bons leitores.

Além disso, acredito que, através de um trabalho prazeroso e diversificado, seja uma possibilidade de desenvolver práticas de leitura que potencializem, em nossos educandos, a vontade e a iniciativa de ler diferentes portadores de textos, tendo clareza da riqueza e da importância de tal prática para sua vivência social.

Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da escrita também precisa ocorrer neste ambiente de produção de conhecimento. É fundamental experienciar a escrita desde o 1º ano, entendendo que nesse momento é preciso criar um ambiente no qual a brincadeira de escrever seja mais

uma linguagem da infância a ser explorada e que irá ser aprimorada no decorrer do processo de escolarização e, de forma mais enfática, no 2º e 3º anos.

A escrita não é apenas a transcrição gráfica de um código, visto que situa tanto o significante quanto o significado. A escrita é uma representação da linguagem e, portanto, é preciso compreender essa representação, que é subjetiva e singular.

Logo no 1º ano, a criança, ao escrever, expressa-se fazendo representações arbitrárias e utilizando diferentes símbolos para aproximar-se da escrita do adulto. Esse espaço de experienciar a escrita é fundamental dentro dessa perspectiva, pois possibilita a criança fazer tentativas reais de escrever e de pensar acerca deste mundo letrado que a rodeia, que propiciará o início de uma caminhada como leitor e produtor de textos.

[...] é esperado que as crianças passem um longo tempo cometendo “erros” ortográficos (mesmo escribas proficientes têm dúvidas...)[...] Mais do que isso: é preciso que esse tempo seja permitido, para que elas possam descobrir as possibilidades, as convenções e as artimanhas do sistema alfabetico-ortográfico. As escritas de textos espontâneos pelas crianças são uma grande fonte de informação sobre o que elas sabem e sobre os conteúdos que precisam ser trabalhados para que aprofundem cada vez mais a análise e o conhecimento da língua (GOULART, 2006, p.92).

Assim, a prática docente precisa levar em consideração que esse bloco da alfabetização representa uma possibilidade, para que as crianças estabeleçam novas relações com os processos de leitura e escrita em um ambiente favorável ao desenvolvimento dessas habilidades. No entanto, sem esquecer a vivência da infância, das diferentes linguagens e da ludicidade, potencializando uma relação mais prazerosa com a leitura e escrita, para, assim, utilizá-las em seu cotidiano como uma ferramenta social.

REFERÊNCIAS

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: **Ministério da Educação**. BEAUCHAMP, J., PAGEL, S.D., NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). Brasil.

Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, Estação Gráfica, 2006.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: **Ministério da Educação**. BEAUCHAMP, J., PAGEL, S.D., NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). Brasil. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, Estação Gráfica, 2006.

Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010. **Ministério da educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15074&option=com_content&view=article>. Acesso em: 30 nov. 2012.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.25, Jan./Abr. 2004, p. 5-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 10/03/2013.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Sobre os autores

Adriane Bender Arriada

Professora Pesquisadora II do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Tutora Presencial do Curso de Pedagogia da Faculdade Anhanguera. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Especialista em Alfabetização e Letramento pela UFPel e Mestre em Educação pela mesma instituição. *E-mail:* adrianearriada@gmail.com

Ana Paula Gonçalves Fioravante

Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/FURG. *E-mail:* anapaulagfioravante@gmail.com

Antônio Maurício Medeiros Alves – Pesquisador do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – HISALES. Licenciado em Matemática, Mestre em Educação e Doutor em Educação – PPGE/FaE. Professor do Departamento de Matemática e Estatística do Instituto de Física e Matemática da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. *E-mail:* alves.antoniomauricio@gmail.com

Caroline Braga Michel

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Mestre em Educação em Ciências: química da vida e saúde pelo Programa de Pós Graduação Educação em Ciências – PPGEC da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora Pesquisadora II do Curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UFPel e Professora dos anos iniciais da rede municipal de Pelotas/RS. *E-mail:* caroli_brga@yahoo.com.br

Cibele Sá Britto Valério

Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora da rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande. *E-mail:* cibelesabrito@hotmail.com

Danielle Monteiro Behrend

Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande –

PPGEA/FURG. Professora Assistente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordena projetos de ensino, pesquisa e extensão, junto ao Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização da FURG. *E-mail:* daniellefurg@yahoo.com.br

Doleine Rodrigues

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora na Educação Infantil no município do Rio Grande. *E-mail:* do22rodrigues@yahoo.com.br

Gabriela Medeiros Nogueira

Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação da Infância – NEPE/FURG e do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – HISALES/FaE/UFPel. Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. *E-mail:* gabynogueira@me.com

Gisele Ramos Lima

Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – HISALES. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – FaE/UFPel; Professora da rede pública do estado do Rio Grande do Sul e do município de Pelotas/RS. *E-mail:* giseleramoslima@gmail.com

Greice Duarte Lopes

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e integrante do Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências, na linha de pesquisa Processos de Ensino e de Aprendizagem na Educação em Ciências. Além disso, participa do Projeto Observatório Nacional da Educação, financiado pela CAPES e pelo INEP. *E-mail:* greicelopes.furg@gmail.com

Juliane Alves de Oliveira

Professora da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio Grande. Coordenadora do Núcleo dos anos iniciais da SMEd/Rio Grande. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – FURG. *E-mail:* jututora@hotmail.com

Kamila Lockmann

Doutora e Mestre em Educação para Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Possui Graduação em Pedagogia com Habilitação em Supervisão e Administração Escolar pela Universidade Feevale. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pesquisadora integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-Modernidade – GEPCPós/UFRGS, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão – GEPI/Unisinos/CNPq e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE/FURG/CNPq. *E-mail:* kamila.furg@gmail.com

Leticia de Aguiar Bueno

Pedagoga UAB/Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. *E-mail:* lelesvp@hotmail.com

Lígia Maria Oliveira de Quadros

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Educar Brasil. Graduada em Artes Visuais - Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo – UCB. Professora da rede pública municipal do Rio Grande. *E-mail:* ligiaquadros@hotmail.com

Mônica Maciel Vahl

Bacharel em História pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – HISALES/FaE/UFPel. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. *E-mail:* monicamwahl@gmail.com

Rogéria Novo

Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação pela FAE/UFPel. Professora Pesquisadora I do Curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UFPel. Coordenadora Pedagógica na rede municipal de Pelotas. *E-mail:* rogerians@gmail.com

Vanessa Ferraz Almeida Neves

Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e Educação Infantil – NEPEI/UFMG e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula – GEPSA/UFMG.

Professora Adjunta da Faculdade de Educação – UFMG. *E-mail:* vfaneves@gmail.com

Vânia Grim Thies

Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – HISALES. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. *E-mail:* vaniagrim@gmail.com

Vanise dos Santos Gomes

Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização – NEEJAA. Professora adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/FURG. *E-mail:* vanise@vetorial.net