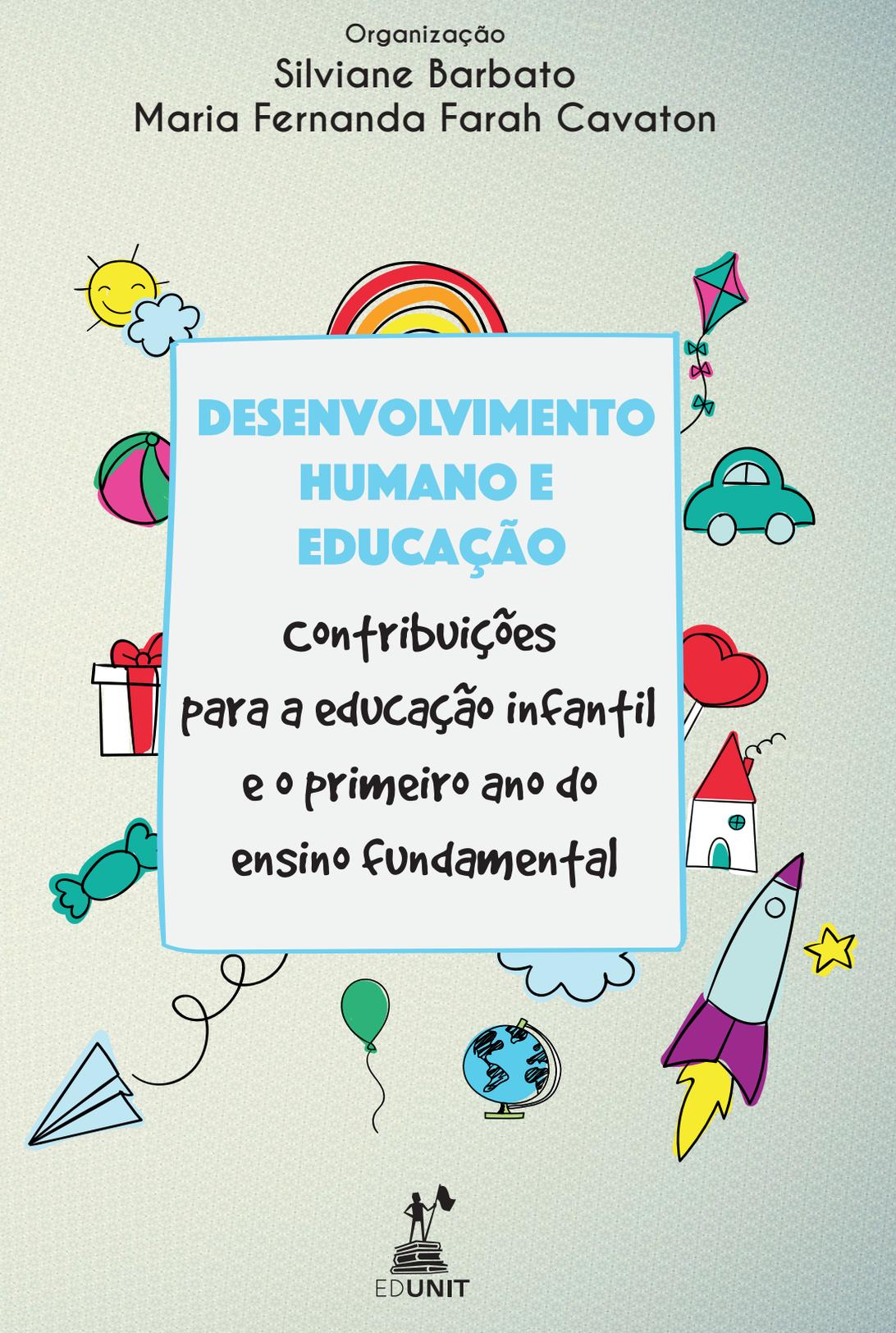


Organização  
Silviane Barbato  
Maria Fernanda Farah Cavaton



# DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO

Contribuições  
para a educação infantil  
e o primeiro ano do  
ensino fundamental

## GRUPO TIRADENTES

Luiz Alberto de Castro Falleiros

Mozart Neves Ramos

Richard Doern

### **Conselho de Administração**

Jouberto Uchôa de Mendonça Júnior

### **Superintendente Geral**

Temisson José dos Santos

### **Superintendente Acadêmico**

Ihanmarck Damasceno dos Santos

### **Superintendente de Relações Institucionais**

André Tavares Andrade

### **Superintendente Administrativo Financeiro**



## UNIVERSIDADE TIRADENTES

Jouberto Uchôa de Mendonça

### **Reitor**

Amélia Maria Cerqueira Uchôa

### **Vice - Reitora**



## EDITORA UNIVERSITÁRIA TIRADENTES

Cristiane Porto

### **Diretora**

Cristiano de Jesus Ferronato

Cristiane Costa da Cunha Oliveira

Giancarlo Richard Salazar Banda

Ilzver Matos de Oliveira

Mariana Aragão Matos Donato

Karyna Batista Sposato

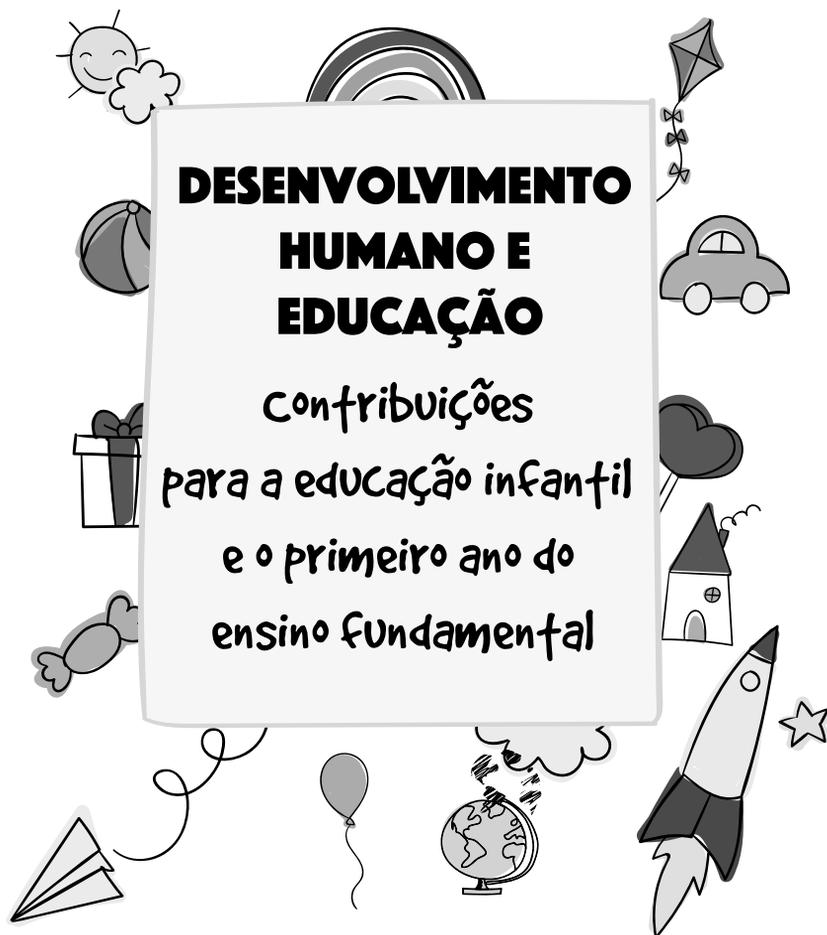
Pedro Simonard

Verônica Marques

### **Conselho Editorial**



Organização  
Silviane Barbato  
Maria Fernanda Farah Cavaton



Aracaju-Sergipe  
2016

## PRODUÇÃO EDITORIAL

Igor Bento  
Projeto Gráfico e Capa

Linda Barros  
Diagramação

Todos direitos desta edição reservados à / Depósito legal à

### EDITORA UNIVERSITÁRIA TIRADENTES

#### Edunit

Av. Murilo Dantas, 300  
Farolândia - Aracaju/SE  
Bloco F - Sala 11 - 1º andar  
CEP 49032-490  
Telefone (79) 3218 2185  
editora@unit.br  
www.editoratiradentes.com.br



Editora Filiada à



É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto nº 1.825, 20 de dezembro de 1907.

---

D451      Desenvolvimento humano e educação: contribuições para a  
educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental /  
Organização [de] Silviane Barbato, Maria Fernanda Farah  
Cavaton.– Aracaju-SE : Edunit, 2016.      296 p. : il. : 23cm

Inclui bibliografia.  
ISBN - 978-85-68102-19-0

1. Educação infantil. 2. Ensino fundamental. 3. Ensino-aprendizagem. I.  
Barbato, Silviane. (org.). II. Cavaton, Maria Fernanda Farah. (org.). III.  
EDUNIT. IV. Título.

CDU: 373.23/.3.015.3



# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

### A criança em transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental

7

Silviane Barbato e Maria Fernanda Farah Cavaton

## CAPÍTULO 1

### Contribuições da perspectiva sociocultural construtivista para a promoção do letramento no contexto de uma educação infantil de qualidade

23

Angela Uchoa de Abreu Branco, Angela Rabelo Barreto e Diva Albuquerque Maciel

## CAPÍTULO 2

### A criança no início da escolarização: brincadeira e fala como pontes para a aprendizagem

53

Silviane Barbato

## CAPÍTULO 3

### Lugares de infância: tempo de encontro

71

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

## CAPÍTULO 4

### Família e escola: a lição de casa como uma das possibilidades de parceria

97

Patrícia Cristina Campos-Ramos

## CAPÍTULO 5

### Imaginação e infância: conversas com educadores sobre o faz de conta na escola

123

Daniele Nunes Henrique Silva e Fabrício Santos Dias Abreu

## CAPÍTULO 6

### Letramento de crianças pequenas: brincar, jogar, incluir

139

Gabriela Mizto, Paulo França Santos e Stela Telles

## **CAPÍTULO 7**

### **A palavra e o infante**

**155**

Sandra Vivacqua von Tiesenhausen

## **CAPÍTULO 8**

### **Desenho infantil: uma forma de expressão da criança**

**185**

Maria Fernanda Farah Cavaton

## **CAPÍTULO 9**

### **A mediação do desenho na construção da escrita da criança**

**207**

Maria Fernanda Farah Cavaton e Silviane Barbato

## **CAPÍTULO 10**

### **O desenho no letramento de crianças surdas**

**245**

Celeste Azulay Kelman e Esmeralda Figueira Queiroz

## **CAPÍTULO 11**

### **Ler e escrever na educação infantil: uma questão de entretenimento ou algo mais?**

**267**

Norma Lucia Neris Queiroz, Diva Albuquerque Maciel e Silmara Carina Dorneles Munhoz

## **Autores**

**293**

## A CRIANÇA EM TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL

SILVIANE BARBATO

MARIA FERNANDA FARAH CAVATON

Este livro reúne textos de um grupo de autores que vem cooperando e dialogando continuamente com professores e crianças, tendo em vista os processos de ensino-aprendizagem, socialização e desenvolvimento em contextos escolares.

O desenvolvimento na primeira infância e suas dinâmicas individuais e dialógicas medeiam práticas culturais concretizadas nas interações professor-criança, criança-criança e nas contribuições do brincar, desenhar, ler, escrever, contar e, também, dar os primeiros passos na construção do pensar acadêmico e científico.

O contexto escolar se constitui, principalmente, a partir das interações entre professores e crianças e criança-criança. Os professores são muito importantes neste processo e isso fica evidente, em suas experiências, quando se deparam com as transformações ocorrendo com cada criança em sala de aula. Por exemplo, quando uma criança que só rabiscava, vem contar o que desenhou mostrando uma figura (CAVATON, capítulo 8). Ou quando, de repente, a criança que antes mal conseguia identificar uma letra, lê, ou ainda, quando apesar de parecerem dispersas, aprendem (BARBATO, capítulo 2). São essas transformações que caracterizam o desenvolvimento infantil que nos levam a refletir sobre o quanto somos partícipes desse processo e no que tange ao nosso próprio crescimento profissional e pessoal.

Para nós, a criança é antes de tudo uma novidade (PULINO, 2001; PULINO, capítulo 3) que transforma, e com quem produzimos cultura. A criança é inovadora como quem acabou de chegar

ao nosso mundo já cheio de histórias, de explicações e formas de resolver os problemas. Ao observá-la e escutá-la como nossa interlocutora, o que e como diz e atua, assumimos posições de adultos que levam a pequenas quebras de comunicação. As quebras de comunicação, ou o não entender o outro, nos proporcionam uma reflexão sobre as formas de atuar e de posicionar esse outro que é interlocutor. Na medida em que enfrentamos as dificuldades de entender o outro e nos fazemos entender em nossas explicações em aula, desencadeamos ações dinamogênicas, ou seja, geradoras, propulsoras de desenvolvimento do outro e nosso.

Neste sentido, quando observamos as interações em sala de aula, enfocamos, sobretudo, o que está acontecendo na construção de conhecimento mediado entre professor e alunos e entre pares. Estar com o outro é produzir-se com ele de diferentes modos, e a não compreensão do que o outro faz ou diz faz parte deste movimento, desta dinâmica de negociação de significados, e nos leva a perguntar, a sair da rotina e imaginar mundos possíveis, e, ainda com o outro, descobrir novas formas de ensinar e aprender.

Então, a regra é ser diferente, e estarmos abertos às surpresas, pois a criança em sua novidade certamente nos surpreenderá, já que está se desenvolvendo como um indivíduo imerso em experiências individuais-coletivas, aprendendo a estar conosco em diferentes contextos culturais, em seu desenvolvimento (ver capítulo 1).

Na escola, a criança está aprendendo a explicar o mundo, mas também a si e aos seus interlocutores, mediada por conhecimentos que nesse momento da escolarização perpassam o brincar (ver capítulos 5 e 6), o desenvolvimento da imaginação também pelas diferentes práticas de letramento, próprias do conhecer nas vivências escolares, a textos variados e ao mundo da literatura (ver capítulo 7), o aprender a se comunicar em diferentes contextos daqueles da família e da comunidade, o desenhar (ver capítulo 10), a apreciar o que os outros estão dizendo e fazendo, produzindo significados e expressando-se, por meio da leitura e da escrita (ver capítulo 11), de gestos e diferentes imagens (ver capítulo 9). Sendo assim, a escola e a família são contextos multifacetados em que os interlocutores atribuem significados ao que a criança faz e aprendem com ela a usar de formas diferentes os instrumentos culturais mediadores do ensinar-aprender, criando novas formas de participação e inclusão de todos.

# 1. TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

A criança em desenvolvimento está em transição porque transformações ocorrem em determinados momentos, produzidas e concretizadas em seus diferentes modos de agir no mundo em relação dialética com as condições de socialização. Desde bem pequena ela participa de experiências variadas com objetos culturais nas relações estabelecidas com seus cuidadores, tanto familiares como professores, e com pares, ou seja, outras crianças, nas comunidades às quais pertence.

A significação destas vivências aparece em sua atividade mais marcante – o brincar. A criança pequena passa longos períodos do seu cotidiano em atividade de brincar, criando o faz de conta (EL KONIN, 2000; VIGOTSKI, 1998a; 2008). Quando a criança brinca de casinha, se posicionando como a mãe de sua boneca, por exemplo, está compreendendo e dando significado às ações maternas atuando como mãe, em processos de imaginação em que ela busca o fantástico.

Embora outros tipos de ações importantes também estejam ocorrendo, como é o caso da atividade de aprender, enfocada em conhecimentos específicos e objetivos e pautada na construção de conhecimento do mundo com o outro, a atividade de brincar é bem intensa, inclusive promovendo atividades de conhecer objetivas.

## 2. TRANSIÇÃO ENTRE NÍVEIS DE ENSINO

No Brasil, a transição da criança de seis anos da pré-escola para o primeiro ano implica na criação de novas relações entre os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental e a família (CAMPOS-RAMOS, capítulo 4), incluindo a organização de currículo, relatórios sobre como as crianças estão e seus saltos qualitativos no desenvolvimento e na construção do conhecimento, além das dinâmicas preferenciais da cultura da qual fazem parte (ver capítulo 1).

Sendo assim, podemos criar novos instrumentos para a organização dos professores nessa transição que promovam ao mesmo tempo a autonomia da criança e o seu direito de brincar e aprender. Há, por exemplo, a possibilidade de organização e de passagem interessante de um fazer da educação infantil para um fazer dos anos iniciais do Ensino Fundamental que inclui a mudança de prédio, de uma escola para outra, ou de uma sala a outra da mesma escola.

Essa mudança pode ocorrer ao longo do último semestre da educação infantil quando professores das duas classes, a da Educação Infantil

e do primeiro ano (AHTOLA et al., 2011) organizam visitas mútuas com dinâmicas de interação entre as crianças, como, por exemplo, em círculos de conversas sobre as experiências de como é ou era na Educação Infantil e como é o primeiro ano, desenhos ou cartas que são trocadas (CAMPOS-RAMOS, 2015). As crianças de um e outro momento da escolaridade podem também criar apresentações sobre o que fazem ou trocar leituras e produções pessoais com seus colegas.

A respeito dessas experiências, temos alguns estudos interessantes em que os pesquisadores pediram às crianças do primeiro ano que escrevessem cartas para os colegas da Educação Infantil explicando como é no primeiro ano do ensino fundamental (CAMPOS, 2011, p. 72).

Amigos,

Aqui na minha escola é muito legal. A gente brinca e compra picolé na hora do recreio. A gente vai pro parquinho, a gente pula corda e brinca de mamãe e filhinha.

Na escola tem televisão para assistir filme. E a gente lê livro.

A sala é diferente da de vocês. O recreio é diferente de vocês porque o recreio é primeiro do que o lanche.

A professora vai mudar. Ela é muito legal. Aqui a gente não faz rodinha. Lá no outro colégio a gente estudava de manhã e aqui de tarde.

A gente vai pro passeio, a gente vê os bichinhos. Foi pro passeio no Zoológico, ver os dinossauros e pro Teatro Nacional.

Quando eu cheguei aqui, a tia era mais bonita, a mais gata.

Quando a gente chegou na escola, a gente ficou com medo porque a gente pensava que a tia ia brigar com a gente.

Aqui vai ter que obedecer.

Aqui vocês vão brincar, mexer no totó e vão pra aula de computação. Vão aprender a ler vogais. E vocês vão ler o livro na biblioteca e vão pro reforço.

Eu sei que vocês vão aprender muito e eu quero que vocês aprendam ler pra quando a moça falar: “o que que tá escrito aqui?” vocês lerem.

Fiquem com Deus, muita saúde que o Jesus abençoe, dá um abraço em quem faz aniversário.

Eu sei que vocês vão ficar muito bem na escola.

Débora, Eduardo, Renata e Tiago.

Na carta escrita pelas crianças maiores para as crianças da pré-escola, elas procuram mostrar as dificuldades e as mudanças da escola no primeiro ano do ensino fundamental; mencionam o brincar reduzido, o ter de obedecer, que a professora retirou a rodinha da pré-escola, a mudança física da sala e do funcionamento do recreio/lanche. No entanto, ao mesmo tempo em que apontam tantas diferenças, adicionando ainda que na pré-escola gostavam dos aniversários do mês e que podiam

ter festas, elas valorizam as atividades de aprender a escrita, além da leitura de livros (ver capítulo 7) no Ensino Fundamental.

Como podemos notar na carta, evidenciam-se fatos que para as crianças parecem importar e que para nós, como professores, indicam que estão crescendo e aprendendo em contextos mais formais.

Perguntamo-nos, então, se o ensino nesta transição, que parece difícil para as crianças da carta, não poderia ser mais efetivo se os professores refletissem de forma aprofundada sobre este processo em momentos de coordenação e conselho de classe. Os fatores a serem considerados são o contexto da própria atuação profissional, nossas escolas, crianças e famílias, todos em desenvolvimento e sob nossa responsabilidade.

Sendo assim, nas atividades de planejamento dessa transição, por exemplo, poderíamos criar situações de cuidado que considerem os saberes dos alunos ampliando e transformando-os por meio de atividades estruturadas num aprendizado que retoma e avança na construção de conhecimento. Se fizéssemos isso, talvez pudéssemos criar mundos possíveis diferentes dos que conhecemos que servissem de andaimes para o ensino-aprendizagem em um ambiente emocional de suporte que alavanque o processo de escolarização.

### **3. TRANSIÇÃO DO ENSINO- APRENDIZAGEM NA INTERAÇÃO PROFESSOR / CRIANÇA**

Consideramos os sistemas educacionais, as políticas, a história, as escolas e as salas de aula como compondo microculturas (ALEXANDER, 2005). Assim, como mencionado anteriormente, a construção de conhecimento é vista como uma negociação de significados (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005) direcionada para a construção de compreensão mútua entre interlocutores (LEE; 2007; MATUSOV et al., 2007) e dos processos de leitura e escrita como cultura letrada. Estas dinâmicas incluem atividade de construção de hipóteses sobre os atos comunicativos com a utilização da leitura, escrita, oralidade do desenho e outras imagens; experimentação com sons das palavras, com o estabelecimento de relações entre grafemas e fonemas, de desenvolvimento da consciência fonológica, em nível da palavra e de textos breves.

Para compreender as dinâmicas discursivas nas interações na sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental, em atividades de ensino-aprendizagem da escrita, observamos a alternância de turnos dialógicos e autoritários por parte do professor (AGUIAR JÚNIOR; MORTIMER, 2005; MENDONÇA; AGUIAR JÚNIOR; SILVA, 2008; SA-RAIVA; BARBATO; CAVATON, 2012) e as estratégias discursivas desencadeadas pelas crianças nesse momento de desenvolvimento, como

a fala egocêntrica ou privada (AGUIAR; BARBATO, 2008; BARBATO, 2007; BARBATO, 2008, CAVATON, 2010) quando há algo difícil sendo aprendido, quando há quebras de comunicação ou problemas de compreensão mútua.

Nesses momentos, as interações entre professor e aluno e entre pares iniciam-se de pontos de vista diferentes sobre o que está acontecendo e desenvolvem-se na direção da construção de interpretações partilhadas, a esse processo chamamos de intersubjetividade. A construção do conhecimento na intersubjetividade é feita a partir do que chamamos de zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1998a), em que há um fazer conjunto, desencadeado entre os participantes, em que vão se construindo, com objetivo comum, em andaimes de conhecimento e procedimentos estratégicos sobre como percorrer e completar as tarefas a partir de atividades comunicativas de participação guiada, geralmente pelo professor, mas também por colegas. Por exemplo, em situações em que um colega explica para o outro como fazer ou quando estão trabalhando lado a lado, um comenta o que o outro está fazendo ou introduz perguntas.

Atividades pedagógicas de escrita que parecem simples são, no entanto, complexas e dependem de diversos elementos que contribuem para o processo de aprendizagem, a partir da compreensão dos significados e das dinâmicas de mediação. Para tanto as crianças usam as falas egocêntrica e comunicativa, assim como o desenho e outras estratégias que se aproximam do brincar (BARBATO, 2008; CAVATON; BARBATO, 2011).

Entre as possíveis estratégias desencadeadas pelas crianças, observa-se uma de natureza normativa, visto que a fala egocêntrica é desencadeada no desenvolvimento, mediando o processo de internalização das atividades de planejamento, monitoramento e avaliação da atividade.

Neste sentido, sabe-se que crianças de dois a oito anos utilizam a fala egocêntrica com frequência para se autorregular e regular as atividades em desenvolvimento (LURIA, 1987; 1992; VIGOTSKI, 1987; 1998a). Na medida em que a criança se desenvolve é evidenciado que essa fala também é um processo que provoca transformação do próprio pensamento, agindo sobre a fala social, tornando-a fala comunicativa. Geralmente, quando as crianças utilizam a fala egocêntrica, falam alto simultaneamente para construir a atividade em foco, mesmo estando uma perto da outra. Nessas ocasiões observa-se também que elas fazem comentários e perguntas sobre a fala de um colega desencadeando o diálogo.

Assim, nosso conhecimento sobre a fala egocêntrica da criança, a forma como ela raciocina nas atividades pedagógicas mediadas pela leitura e escrita no início da escolarização, indica-nos seus caminhos de construção de novos saberes (CAVATON; BARBATO, 2011). Além

disso, nesta passagem da educação infantil para o ensino fundamental, desencadeiam-se também novas possibilidades de construção de conhecimento em experiências em contextos formais que passam a se relacionar, de forma diferente, com aquelas dos contextos informais da família e da comunidade.

Nesta relação, a complexidade dos eventos de letramento dirige nossa atenção para a atuação dos professores no que se refere à forma como constroem situações que desenvolvam as práticas de leitura e escrita, considerando o ensinar-aprender nas salas de alfabetização como atividades de letramento multimodal (BARBATO, 2008; CAVATON 2010).

Ensinar a ler e escrever (CAVATON; BARBATO, capítulo 9; QUEIROZ; MACIEL; MUNHOZ, capítulo 11), atualmente, requer suportes pedagógicos que incluam, portanto, os diferentes níveis de complexidade necessários à aprendizagem para desencadear um ensino com práticas variadas de leitura, da palavra e dos sons que a compõem, com a mediação de diferentes modos comunicativos, inclusive o visual, em um contexto negociado entre professor(a) e alunos.

Boas e variadas oportunidades de leitura e escrita de textos e palavras, acompanhadas de atividades que decomponham a palavra em seus elementos constituintes, fazem com que o aluno vá construindo esse conhecimento pela prática, em contato diário com a língua escrita que o leva a reconhecer visualmente a palavra inteira e identificar sons e letras quando necessário (LINUESA; GUTIÉRREZ, 2003) em atividades comunicativas.

No contexto de sala de aula, muitas vezes as trocas têm uma estrutura tripartite: iniciação-resposta-avaliação (IRA) ou pergunta-resposta-avaliação (PRA) ou ainda pergunta-resposta-*feedback* do professor (PRF), retratando a tendência ao uso de estratégias autoritárias pelo professor, centradas na verificação do conhecimento das crianças. Refletimos que os discursos produzidos nestas condições direcionam as situações de aprendizagem em que as crianças tendem a reconhecer os posicionamentos do professor como avaliativos. Portanto, podemos considerar que essas práticas de ensino limitam o desencadeamento de estratégias e dinâmicas próprias da aprendizagem colaborativa que medeiam a formação de sistemas de conhecimento. Por outro lado, ao focar as estratégias dialógicas, o professor se posiciona como aquele que procura descobrir os conhecimentos prévios e as novas relações de raciocínio das crianças sendo construídas em sala de aula, promovendo novas possibilidades de ensino-aprendizagem.

Nesses momentos de aprendizagem do novo, o adulto repete, reformula ou estende a informação introduzida pela criança, influenciando o desenvolvimento de um argumento comum. E, por meio de repetições e reformulações, faz um esforço dialógico e encoraja o aluno a prosseguir o

discurso, fornecendo-lhe, ao mesmo tempo, a oportunidade de esclarecer e elaborar posteriormente a mensagem precedente.

Atos comunicativos explicativos podem ser produzidos com mais probabilidade pelas crianças se tiverem expostas a situações comunicativas em que possam utilizar a função interativa de justificar uma discordância ou uma posição precedente (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005). Para tanto, é importante que o professor utilize estratégias que possibilitem a construção deste tipo de discurso, reconhecendo que por trás das respostas e questionamentos, há a construção de uma reciprocidade, mediada por uma determinada intencionalidade pedagógica.

Para ilustrar a força dessas falas nas interações e as estratégias utilizadas por professora e crianças em situações de atividades de escrita, vejamos um episódio de pesquisa em que quatro crianças de seis anos participantes - Ana, Felipe, Daniel e Renato - faziam uma tarefa (CAVATON, 2010). A figura abaixo mostra a atividade feita por Ana, que foi proposta pela professora, na qual pedia a escrita de palavras que comessem com cada letra do alfabeto colocada nos quadradinhos:

ABE <sup>A</sup> LHA AEB	BORBO <sup>B</sup> ETA BLG	CARA <sup>C</sup> COL CEB	DAD <sup>D</sup> O DEB
ELEF <sup>E</sup> ANTE EQI	FACA <sup>F</sup> FEOI	GAT <sup>G</sup> O GATO	HIPO <sup>H</sup> ANTAMO HBE
INDI <sup>I</sup> O IOEB	JACAR <sup>J</sup> E JOB	K <sup>K</sup> KEO MENINO	LUAL <sup>L</sup> LBE
MACA <sup>M</sup> CO MASE	NAVI <sup>N</sup> O NBL	OVO <sup>O</sup> VOVS	PÉ <sup>P</sup> PE
QUEI <sup>Q</sup> SO QOEB	RATO <sup>R</sup> RLO	SAP <sup>S</sup> O SABL	T <sup>T</sup> TBL
URSU <sup>U</sup> UANO	V <sup>V</sup> VAB	W <sup>W</sup> WKO	XI <sup>X</sup> CARA XAIB
Y <sup>Y</sup> YBLO	Z <sup>Z</sup> ZAIB	C <sup>C</sup>	QUE FÁCIL!

Como Ana fez rapidamente a atividade, a professora se surpreendeu desencadeando a interlocução, apresentada no quadro a seguir, com as estratégias conversacionais (pedidos de esclarecimentos com réplicas mínimas e elaboradas) e tipos de falas (comunicativa e a fala

externalizada egocêntrica) relevantes à execução da tarefa entre a professora, Ana e os demais participantes da pesquisa. A professora “Pede Esclarecimento” obtendo uma “Réplica Mínima” de Ana, seguida por “Espelhamento” oral da fala de Ana pela professora, que, concomitantemente, escreve em norma culta o que foi lido pela menina, com um novo pedido de esclarecimento e assim sucessivamente. Os demais participantes da pesquisa aproveitaram as informações que estavam sendo concretizadas na interação para produzir suas próprias escritas:

Trecho do episódio de Ana, Felipe, Daniel e Renato na 2ª sessão em sala			
	Enunciados	Análise da Conversação	Fala Ego. e Fala Com.
Prof. <sup>a</sup>	– Ana, você vai me dizer o que você escreveu, com A você escreveu o quê?  – Meu bem, agora senta no seu lugar e vai fazer o seu [fala com outra criança].	Pede Esclarecimento	Fala Comunicativa
Ana	– Abelha.	Réplica Mínima	Fala Comunicativa
Daniel	– Pode ser Abelha.  [Daniel aproveitou a palavra da Ana]	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Prof. <sup>a</sup>	– Abelha, muito bem e com B?	Espelhamento, avaliação/ Pede Esclar.	Fala Comunicativa
Daniel	– A B B A, não A B.	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Ana	– Borboleta.	Réplica Mínima	Fala Comunicativa
Prof. <sup>a</sup>	– Borboleta.	Espelhamento	Fala Comunicativa
Daniel	– A B BO ABELHA	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Renato	– BO BO LE.  [Renato também aproveitou a palavra da Ana]	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Prof. <sup>a</sup>	– E com C?	Pede Esclarecimento	Fala Comunicativa

Daniel	– A BE.	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Ana	– Caracol.	Réplica Mínima	Fala Comunicativa
Felipe	– Já sei escrever. [Felipe estava falando sobre a palavra que escrevia]	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Daniel	– A BE LHA. A de novo. [Daniel continua sua produção gráfica livre]	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Prof. <sup>a</sup>	- E com D?	Pede Esclarecimento	Fala Comunicativa
Ana	– Dado.	Réplica Mínima	Fala Comunicativa

O diálogo continuou até a última letra do alfabeto. Quando Ana não respondia sobre o que havia escrito, a professora perguntava se ela não se lembrava e a menina concordava. Consideramos que a avaliação individual foi importante para Ana, pois mediou a comparação entre a escrita dela e da professora, possivelmente fazendo-a lembrar e percorrer novamente as estratégias que havia aplicado para escrever (ver capítulo 9; COLELLO, 2007).

No entanto, observamos que os turnos do tipo PRA e IRA, autoritários, em que a professora vai num ritmo que a leva a gerar uma série de perguntas e agir paralelamente enquanto acompanha a atividade de ensino-aprendizagem, não avançam na verificação das hipóteses e interpretações da criança sobre o que sabe, o que está lendo e que estratégias está desencadeando para aprender. A professora poderia, também, ter construído o conhecimento com a menina dando dicas quando ela não respondia, oportunizando a si mesma ocasião para conhecer mais aprofundadamente as interpretações que Ana estava concretizando sobre o processo de leitura e escrita.

Analisando o processo de execução da atividade de Ana, notamos que ela descobriu a possibilidade de olhar os cartazes de desenho e escrita da parede da sala de aula e teve a ideia de qual palavra colocar para cada letra do alfabeto, inventando as produções gráficas livres para cada letra. A utilização das invenções de escrita (LURIA, 1988; VIGOTSKI; 1998a), mediada pelo ambiente alfabetizador, planejado pela professora, que expunha desenhos e palavras correspondentes, mostra que a menina usou seus conhecimentos em estratégia produtiva (tentativa de cópia com comparação). Ao realizar as palavras, dava significação ao que escrevia, embora distante da norma culta da língua portuguesa. Ana utilizou essa estratégia, tanto para escrever as palavras, como a retomou para lê-las para a professora.

## 4. TRANSIÇÃO DAS DINÂMICAS DISCURSIVAS NA INTERAÇÃO CRIANÇA / CRIANÇA

Crianças de 3 a 5 anos utilizam uma variedade considerável de movimentos conversacionais. Solicitações, correções, pedidos de esclarecimento são produzidos com certa frequência nas trocas entre pares. Há uma estreita dependência entre as modalidades de construção do discurso e o contexto interativo e informativo em que ocorre a conversação. Quando a criança fala de acontecimentos conhecidos, o desenvolvimento de um argumento é mais fácil. No entanto, a colaboração para o desenvolvimento de um argumento de discurso depende da familiaridade com o assunto e, sobretudo, de estratégias desencadeadas quando há aprendizagem de novos conhecimentos, o 1º ano do ensino fundamental propicia estas novidades, até pela ênfase na escrita.

A base da pedagogia dialógica são as interações interpessoais, com trocas de enunciações desencadeando a construção de reciprocidade, também por meio de complementações e dicas, que vão construindo andaimes (BRUNER, 1975), como na orientação da execução da tarefa mediada pela escrita. No exemplo dado, concomitante ao diálogo em que a professora avaliava as produções gráficas livres com Ana, houve o desencadeamento de enunciados de fala egocêntrica externalizada e relevante à execução da tarefa de Felipe, Daniel e Renato. Assim que Ana disse “ABELHA”, Daniel entendeu o que havia sido pedido na tarefa, depois ele gerou a fala egocêntrica de soletração fonema/grafema que o orientou na escolha da letra necessária para escrever a palavra. Atividades similares foram desenvolvidas por Felipe e Renato.

No quadro apresentado a seguir, a análise da conversação nos possibilitou a identificação da participação ativa das crianças nas interações, inclusive utilizando estratégias complexas como réplica elaborada, discordância com réplica elaborada e constatação, indicadores de desenvolvimento de autonomia de participação na interação e construção de conhecimento, em situação formal de sala de aula.

Trecho do episódio de Daniel, Felipe e Renato na 2ª sessão em sala		
Crianças	Enunciados	Análise da Conversação
Felipe	- E aí, o que falta pro morango?	Enunciado do falante?
Renato	- Não tem morango aqui.	Réplica Elaborada de Discordância

Felipe	- Mas morango começa com M.	Réplica Elaborada, manutenção do enunciado inicial
Daniel	- Morango não começa não.	Réplica Elaborada de Discordância
Felipe	- Hã! Hã!	Réplica Mínima, manutenção do enunciado inicial
Daniel	- Não começa.	Réplica Mínima de Discordância
Renato	- Olha ali.	Dêitico; prova mostrando o cartaz
Daniel	- Tá escrito, cadê? Hãã! Tá bom!... - M A A A Ç Ã Ã - Maça começa com M.	Réplica Elaborada de Concordância, Fala Extern. Egocêntrica e Relevante Retoma e propõe outra palavra

Felipe anunciou uma palavra iniciada por determinada letra, desencadeando um diálogo que permitiu aos componentes da mesa demonstrarem seu conhecimento sobre a letra. Ele utilizou o dêitico “ali” para mostrar aos colegas a veracidade de seu enunciado, apontando para o cartaz afixado na parede. Daniel evidenciou seu estilo de aprendizagem: nega-reflete-muda, numa dinâmica de diálogo que possibilitou aprenderem uns com os outros.

Os exemplos de diálogos com as crianças e entre pares exemplificam diversas formas de construir conhecimento e o quanto elas estão contextualizadas nas relações das crianças com cada um de seus interlocutores na escola, na família, nos diferentes contextos de sua comunidade e da sociedade na medida em que crescem e se tornam independentes. Assim, convidamos a todos a percorrer este volume enfocando a criança em cada um de seus momentos como interlocutora de nosso pensar sobre o ser humano e seu desenvolvimento nos primeiros seis anos. A criança em sua concretude, no que faz, no que diz, a valorização de suas formas de agir que nos dizem tanto de como elas são e de como nós adultos, que construímos a cultura com elas, somos. E a acompanhar o que cada autor deste volume tem a dizer aos profissionais de educação em exercício e em formação inicial ou continuada que trabalham com crianças na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental sobre desenvolvimento humano e suas relações com os processos de interação na escola, considerando que este é um espaço privilegiado de aprendizado mútuo mediado pelos modos comunicativos orais, escritos e visuais.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR JÚNIOR, Orlando; MORTIMER, Eduardo. Tomada de consciência de conflitos: análise da atividade discursiva em uma aula de ciências. *Investigações em ensino de Ciências*, 2005, v. 10, n. 2, 01-29. Disponível em: <[http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol10/n2/v10\\_n2\\_a3.htm](http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol10/n2/v10_n2_a3.htm)>. Acesso em: 4 jul. 2005.

AHTOLA, Annarilla et al. Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance *Early Childhood Research Quarterly*, n. 26, 295-302, 2011.

ALEXANDER, Robin. Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. *10a. Conference of the International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP)*, Durham, 2005. Disponível em: <<http://www.scholar.google.com>>. Acesso em: 14 out. 2008.

BARBATO, Silviane. *Integração de crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental de nove anos*. São Paulo: Parábola, 2008.

BARBATO, Silviane. Letramento: Conhecimento, imaginação e leitura de mundo nas salas de inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING Tania M. K. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP Anísio Teixeira, 2007.

BERK, Laura E. *Child development*. 7. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2006.

BRUNER, Jerome. From Communication to Language: a Psychological Perspective. *Cognition* 3, p. 255-287, 1975.

CAMPOS, Juliana de Oliveira. *A criança de seis anos no ensino fundamental de 9 anos na perspectiva da qualidade na educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. *Desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, IP, Brasília, 2015.

CAVATON, Maria Fernanda Farah. *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Brasília: UnB, 2010.

CAVATON, Maria Fernanda Farah; BARBATO, Silviane. A fala egocêntrica da criança de seis anos na construção coletiva da escrita. *Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, v. 1, n. 11, pp. 78-102, Set. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reaa>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

ELKONIN, Daniil B. On the Structure of learning activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 37, n. 6, 84-92, 2000.

HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaiya. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: OUP, 1989.

LEE, Carol D. *Culture, literacy and learning*. New York: Teachers College Press, 2007.

LINUESA, Maria Clemente; GUTIÉRREZ, Ana B. Domínguez. *La enseñanza de la lectura: enfoque psicolinguístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2003.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora da USP, 1988.

LURIA, Alexander Romanovich. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artmed, 1987.

LURIA, Alexander Romanovich. The Child and his Behavior (Phases of the Cultural Development of the Child). In: LURIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Ape, Primitive Man, and Child: Essays in the History of Behavior*, 1992. Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/luria/works/1930/child/ch11.htm>> Acesso em 14 out. 2008.

MATUSOV, Eugene et al. Culture has no internal territory: culture as dialogue. In: VALSINER, Jaan; ROSA, Alberto. (Org.). *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*. New York: Cambridge University Press, 2007.

MENDONÇA, Douglas; AGUIAR JÚNIOR, Orlando; SILVA, Nilma. Participação dos estudantes no discurso de uma sala de aula de

ciências: tensão entre discurso dialógico e de autoridade. In: XI Encontro de Pesquisas em Ensino de Física, 2008, Curitiba. Anais do XI EPEF. Curitiba: UFTPR, 2008. Disponível em: <[http://www.cienciamao.usp.br/dados/epef/\\_participacaoodosesestudante.trabalho.pdf](http://www.cienciamao.usp.br/dados/epef/_participacaoodosesestudante.trabalho.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2008.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Z. Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em Aberto*. Brasília, v. 18, n.73, p. 29-40, jul. 2001.

SARAIVA, Elen; BARBATO, Silviane; CAVATON, Maria Fernanda Farah. *Construção de conhecimento mediado por ferramenta de letramento multimodal e o discurso em sala de aula*, Relatório Pró-IC. Universidade de Brasília e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Rio de Janeiro, UFRJ, n. 8, p. 23-36, jun 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis>>. Acesso em: 10 jul. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *The Collected Works of L. S. Vigotski*, Volume 5, 1998b, pp. 187-205. Transcribed by Andy Blunden, 2008. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/Vigotski/works/1934/problem-age.htm>>. Acesso em: 14 out. 2008.





# CAPÍTULO 1

## CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA PARA A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

ANGELA UCHOA DE ABREU BRANCO

ANGELA RABELO BARRETO

DIVA ALBUQUERQUE MACIEL

Você que vem lidando com a criança na fase inicial de escolarização, é certo que já teve durante seu processo de formação pedagógica inúmeras oportunidades de estudar sobre duas abordagens teóricas acerca do desenvolvimento humano que podem ser consideradas as mais influentes do século XX: o construtivismo de Piaget e a abordagem histórico-cultural de Vigotski. O construtivismo piagetiano vem influenciando os estudos e as práticas pedagógicas, no Brasil, de forma mais expressiva desde os anos 70 do século passado. A visão histórico-cultural de desenvolvimento humano de Vigotski – que para Bruner (1997) é também uma teoria da educação – começou a ser divulgada no Brasil a partir de meados da década de 80 e na década de 90.

Tradicionalmente, em nossa sociedade, a criança de zero a seis anos, além de ser educada pela família, vem sendo educada no contex-

to de instituições de educação infantil (creches e pré-escolas). As crianças de seis anos ingressam no 1º ano do nível de ensino fundamental e, portanto, a educação infantil passou a trabalhar com crianças de zero a cinco anos de idade (DANTAS; MACIEL; 2010).

O presente capítulo trata da educação e letramento da criança pequena, tendo por base a reflexão sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva sociocultural construtivista, que se baseia em contribuições de Vigotski, mas também de Piaget. Buscamos contribuir com a discussão das seguintes questões: como aprende e se desenvolve a criança de zero a cinco anos? Qual o papel da educação infantil na promoção de seu desenvolvimento integral? Quais as práticas de letramento que ela vivencia, desde o nascimento, em nossa sociedade? O que pode ser proposto para crianças desta faixa etária?

Inicialmente, destacamos a importância do embasamento teórico das práticas pedagógicas, sublinhando as contribuições da perspectiva sociocultural construtivista. Em seguida, abordamos a questão do letramento em nossa sociedade e a forma como este processo pode ser trabalhado na educação infantil. Para finalizar, enfatizamos a importância de que o processo de letramento da criança pequena seja realizado no contexto de uma educação infantil de qualidade, daí decorrendo algumas propostas concretas que, a nosso ver, são de primordial importância para orientar o desenvolvimento de práticas pedagógicas na educação infantil, práticas que contemplem a promoção da criança em todas as dimensões de seu desenvolvimento nesta etapa de sua vida.

## **1. CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA À EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta abordagem teórica visa fornecer subsídios para ações pedagógicas que levem em consideração o fato das crianças participarem de práticas de letramento desde os primeiros anos de vida. A abordagem teórica sociocultural construtivista (MADUREIRA; BRANCO, 2005) realiza uma síntese criativa com base nas abordagens de Vigotski e Piaget para o estudo do desenvolvimento humano.

Sua contribuição vem mostrando significativa melhoria da qualidade dos projetos pedagógicos que visam promover o desenvolvi-

mento infantil. Mas, por que é preciso falar de abordagens teóricas aqui? Porque sabemos que as práticas pedagógicas devem estar sempre profundamente atreladas ao conhecimento científico dos processos mediante os quais as crianças se desenvolvem e aprendem, entre outras coisas, a ler e escrever.

Desde o nascimento, a criança adquire novas competências e habilidades – assim como crenças e valores – à medida que participa de práticas culturais diversas, interagindo com as pessoas de sua comunidade (MADUREIRA; BRANCO, 2005; PONTECORVO, 2005; ROGOFF, 2005; VIEIRA; BRANCO, 2011). Por meio deste processo de participação, ela realiza importantes conquistas nos planos da expressão linguística, da afetividade e do pensamento (BRANCO; METTEL, 1995; BRANCO; VALSINER, 2003; PINTO; MACIEL 2011). Vale lembrar, entretanto, que a criança não simplesmente absorve a cultura, pois os processos pelos quais a cultura constitui a criança não são unidirecionais. Por outras palavras, significa dizer que a criança também participa de forma ativa daquilo que Valsiner (MADUREIRA; BRANCO, 2005) denominou como cultura coletiva. Existe aí uma bidirecionalidade, pois ela não aprende habilidades, nem internaliza valores, de forma passiva: há sempre uma transformação, frequentemente não intencional, mas sempre presente, em maior ou menor grau, daquilo que lhe é sugerido – ou mesmo imposto – pela cultura de sua comunidade (MACIEL; BRANCO; VALSINER, 2004). Por exemplo, não basta instruir a criança, “Faça isso, ou aquilo”, é preciso que ela seja sensibilizada, pelo exemplo, pelo diálogo durante sua participação nas atividades, e pelo estímulo afetivo, para que ela possa ser capaz de internalizar, a seu modo, as principais mensagens, orientações e conhecimentos que acreditamos importantes promover com a educação infantil.

Na perspectiva sociocultural construtivista, desenvolvimento e aprendizagem resultam, particularmente, das experiências concretas que as crianças vivenciam em conjunto com adultos e com seus colegas nos vários contextos socioculturais em que está inserida. Dentre eles, destaca-se o contexto educativo. É fundamental a importância da qualidade das interações sociais para o desenvolvimento integral da criança, e esta importância vem sendo destacada por investigações científicas e contribuições teóricas de autores como Vigotski (1984, 1991) e, mais recentemente, de autores de orientação sociocultural como Bruner (1997), Valsiner (1987, 2007) e Rogoff (1990, 2005), dentre outros.

A perspectiva sociocultural construtivista (ou co-construtivista, como denominada originalmente pelos autores pós-vigotskianos an-

teriormente citados) também enfatiza a contribuição fundamental das ideias de Piaget, no que se refere à participação ativa do sujeito na co-construção de seu próprio desenvolvimento, mediante processos de contínua adaptação (MADUREIRA; BRANCO, 2005). Por outras palavras, na base de todo desenvolvimento humano está a articulação de dois fatores fundamentais: a sociogênese e a participação ativa do sujeito. O desenvolvimento, portanto, se dá de forma diferenciada e única para cada criança, pois cada uma vivencia trajetórias individuais e singulares que, entretanto, são “canalizadas culturalmente” (VALSINER, 1987; 2007). O conceito de canalização cultural é fundamental para a compreensão deste processo porque representa o quanto a cultura promove essas trajetórias de desenvolvimento, como que orientando o curso de vida da pessoa. Por outro lado, também não podemos esquecer que as pessoas não são simples produtos do meio, pois não absorvem as sugestões sociais de forma passiva, mas, pelo contrário, as transformam em diferentes graus (sujeito ativo piagetiano).

A canalização cultural ocorre pela ação de estruturas coletivas típicas dos contextos socioculturais em que a criança está inserida: a família, a escola etc. Ocorre por meio do sistema de incentivos diferenciados a certos tipos de ação e interações. A família, a escola e a mídia, por exemplo, estimulam certos comportamentos e desaprovam outros, o que inclui, muitas vezes, sistemas de recompensas e punições diferentes. Porém, é muito importante lembrar que nem sempre estas sugestões e incentivos/proibições são explícitos, ou ditos claramente! Muitas vezes basta um olhar, um sorriso, uma expressão severa ou de irritação, e temos uma canalização cultural que leva a criança a se desenvolver em determinada direção, em termos não apenas de habilidades, como também, de forma importante, em termos de valores e das avaliações que faz de si mesma (autoconceito), os quais estão na base dos processos de motivação e de interesse para a aprendizagem.

A perspectiva sociocultural construtivista fornece uma compreensão sistêmica e complexa do ser humano que possibilita um pensar dialético acerca dos processos de desenvolvimento (BRANCO, 2003, 2006). Isso significa dizer que adota uma visão de causalidade múltipla para a explicação dos fenômenos psicológicos, ou seja, considera que são vários os fatores que acabam por promover uma determinada aprendizagem, determinados valores, ou o desenvolvimento de certos problemas/dificuldades. Na medida em que a teoria auxilia a identificar e analisar os processos que estão na base do desenvolvi-

mento e da aprendizagem, irá permitir que estes conhecimentos sejam mobilizados no sentido de promover de forma mais eficaz os objetivos das intervenções realizadas na educação infantil (BARRETO, 2004; BRANCO; METTEL, 1995; PINTO; MACIEL, 2011).

## 2. O QUE É DESENVOLVIMENTO HUMANO?

Inicialmente, vale perguntar: afinal, o que é desenvolvimento humano? E como este ocorre ao longo da vida das pessoas, quais os fatores que têm maior ou menor participação neste processo? A essência do desenvolvimento humano está na mudança ou nos processos de mudanças que ocorrem desde o momento da concepção até a morte (BALTES, 1987). Mas que tipo de mudança, seria qualquer mudança? Segundo vários autores contemporâneos (por exemplo, VALSINER, 1998), é muito importante que essas mudanças ocorram no sentido de tornar o indivíduo mais capaz de criar alternativas para melhor se adaptar às condições ou demandas específicas do meio em que vive. Entretanto, este não é um processo passivo de adaptação, em que o ambiente dá as regras e a pessoa procura se adaptar a elas. Esse processo adaptativo, para que seja considerado desenvolvimento, deve implicar em mútuas adaptações, mútuas transformações (FORD; LERNER, 1992). Isso porque a principal característica do ser humano é exatamente a sua capacidade de ser ativo, de ativamente influenciar as características do meio em que vive. Para verificar isso, basta constatar as incríveis mudanças tecnológicas e socioculturais ocorridas no século XX e na primeira década do século XXI. Além disso, todo ser humano é ativo em sua capacidade – que pode ser mais ou menos estimulada – de influenciar significativamente o seu próprio desenvolvimento, como acontece na promoção ou inibição da criatividade e da autonomia, por exemplo. Enquanto fenômeno, desenvolvimento implica mudanças que permitem à pessoa um melhor enfrentamento dos desafios, criando alternativas e formas novas e eficientes para resolver problemas e progredir na direção de suas metas e objetivos.

O desenvolvimento humano ocorre de forma complexa e sistêmica (FORD; LERNER, 1992; MORIN, 1996; VALSINER, 1998), isto é, existe um número imenso de fatores que influenciam uns aos outros, tanto da parte do organismo quanto da parte do ambiente. O resultado

é que não se pode dizer o peso exato da participação deste ou daquele fator, e a conclusão mais importante é que não se pode estabelecer, previamente, limites definidos ou definitivos para o desenvolvimento. Por exemplo, o potencial para que uma criança se desenvolva, mesmo vivendo em condições adversas e desfavoráveis, deve ser sempre levado em conta, gerando uma atitude otimista por parte do professor. A capacidade criativa, os saberes específicos e o papel ativo da criança enquanto agente de seu próprio desenvolvimento e, principalmente, o papel da motivação e do incentivo de pessoas que venham a se tornar especiais para a criança, não devem jamais ser subestimados.

E é assim que uma atitude que denominamos como profecia autorrealizadora (ROSENTHAL; JACOBSON, 1983) positiva pode ser adotada no sentido da promoção da criança: elevadas expectativas tendem a gerar resultados também mais elevados. Quando o educador, no caso o professor, acredita e investe nas potencialidades da criança, ele gera, pela comunicação e metacomunicação, uma motivação fundamental ao desenvolvimento que se baseia na autoestima e na confiança mútua educador-educando (TACCA; BRANCO, 2004).

Outra conclusão importante, que deriva da concepção de o ser humano e seu meio serem sistemas complexos em interação, é que agora sabemos que toda experiência vai exercer um impacto, positivo ou negativo, intencional ou não intencional, em todos os aspectos do desenvolvimento da criança, sendo, por isso mesmo, importante procurar identificar e avaliar esse impacto e suas consequências. Na perspectiva sociocultural construtivista, não é possível pensar a socialização – apontada como importante objetivo da educação infantil – como um objetivo diferente dos outros objetivos referentes, por exemplo, à aprendizagem de habilidades e aptidões acadêmicas (leitura, escrita, raciocínio matemático etc.). Isso porque as interações sociais estão na própria base do desenvolvimento humano como um todo, como afirma Vigotski em sua perspectiva sociogenética das funções mentais superiores (VIGOTSKI, 1984, 1991). É interagindo e participando de atividades que geram interações criança-criança, bem como interações adulto-criança, que cada criança vai internalizando habilidades cognitivas, conhecimentos, convicções e valores acerca do mundo e de si própria (BRANCO, 2003, 2006; VALSINER, 1987, 1998).

Considerando a adaptação como fator importante, vale aqui destacar o papel dos conflitos construtivos. Valsiner e Cairns (1992) fazem uma excelente análise do papel desta modalidade de conflito para o desenvolvimento humano. Vários autores vêm contribuindo nesta di-

reção quando ressaltam a importância do conflito sociocognitivo para o desenvolvimento intelectual da criança (DE VRIES, 2003). Valsiner e Cairns vão além, entretanto, quando demonstram que muitos conflitos, não apenas sociocognitivos, podem impulsionar o desenvolvimento na medida em que contribuem de forma decisiva para gerar novidades em todas as áreas do desenvolvimento da criança. Sendo assim, um contexto sem conflitos, apesar de nos parecer atraente (o qual geralmente é avaliado como ideal pelos professores) pode não estar sendo efetivamente estimulante no sentido de promover o desenvolvimento intelectual, moral, socioemocional, da subjetividade e, especialmente, da criatividade das crianças! Mas é preciso que fique bem claro que tais conflitos apenas podem ter efeitos construtivos quando o clima afetivo da sala de aula é cooperativo e marcado por relações de respeito e aceitação (ver, por exemplo, BRANCO, 2003, 2006; BRANCO; METTEL, 1995; PALMIERI; BRANCO, 2004). É este clima que reflete o que chamamos de relações de confiança, enfatizadas por McDermott (1977). Em contextos caracterizados por afetividade e colaboração, os resultados acadêmicos e relativos ao desenvolvimento integral das crianças são comprovadamente superiores (PALMIERI; BRANCO, 2007; TACCA, 2000; TACCA; BRANCO, 2008).

### 3. A IMPORTÂNCIA DO AFETO E DA MOTIVAÇÃO

Nas teorias socioculturais do desenvolvimento humano o papel das emoções e do afeto, apesar de muitas vezes mencionado, não tem sido devidamente enfatizado ou mesmo investigado. Cada vez mais, porém, a importância da dimensão afetiva vem sendo sublinhada, uma vez que os processos de significação que emergem ao longo do percurso desenvolvimental são profundamente afetados pela qualidade e intensidade das emoções (BRANCO, 2001; GONZÁLEZ REY, 1997; Valsiner, 2007). Isso nos leva a enfatizar, em especial, o papel das interações sociais (e, portanto, da comunicação) não apenas sobre o desenvolvimento intelectual da criança. Os processos de socialização da criança têm um grande impacto sobre o desenvolvimento de características da personalidade, tais como seu autoconceito, autoestima, o conjunto de crenças e valores (inclusive acerca da aprendizagem e da escola), o res-

peito pelas pessoas, enfim, aspectos essenciais à constituição do sujeito em sua relação consigo mesmo e com o mundo que o cerca.

Merece destaque especial o papel desempenhado pela motivação: crianças que não são valorizadas em seus saberes específicos, condições específicas (por exemplo, crianças com necessidades especiais), e não são encorajadas a perceber o erro de forma construtiva – como mecanismo de crescimento e desenvolvimento – tendem a se desinteressar pelas atividades propostas pelo professor e gerar problemas em sala de aula. Cabe, assim, ao professor – em especial aquele que trabalha na educação infantil – ser perceptivo, sensível e flexível no sentido de estar continuamente observando, considerando e reformulando seu planejamento e seu estilo de interagir com as crianças para atender às verdadeiras demandas e interesses de seus alunos. Valorizar uma pedagogia da expressão constitui, na educação infantil, um objetivo fundamental a ser alcançado (OLIVEIRA, 1999).

Antes de prosseguir e abordar a questão da qualidade da educação infantil e do letramento, é importante analisar o conceito de criança. Afinal, conhecer a criança é o ponto de partida. Entretanto, não existe um ser criança, uma essência, uma natureza infantil que se aplique a toda e qualquer criança, de maneira universal (ARIÈS, 1981; KRAMER, 1982). E se pensamos em maneiras de promover o seu desenvolvimento, precisamos considerar todas as características do contexto sócio-histórico cultural em que ela vive, compreendendo, principalmente, as crenças e valores que são típicos daquele grupo cultural específico.

O que existe de universal, tanto na criança quanto no adulto, é a sua condição humana, que deve implicar em que ambos, crianças e adultos provenientes de todo e qualquer grupo étnico-sócio-cultural específico, sejam vistos e tratados com respeito e dignidade, vendo suas habilidades e seus valores respeitados e considerados com atenção. É na riqueza representada pela diferença entre os seres humanos que pode estar a saída para muitos dos problemas enfrentados pelas sociedades complexas do mundo de hoje. É, portanto, para essa criança contextualizada que temos que pensar as características essenciais a uma educação infantil de qualidade e os princípios, condições e práticas relacionadas aos processos de letramento das crianças de zero a cinco anos.

## 4. LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E VALORES QUE FAVORECEM A MOTIVAÇÃO E A APRENDIZAGEM

Vivemos cada dia mais em uma cultura plena de imagens e signos visuais. Em especial, não será exagero afirmar que nossa cultura é fundamentalmente grafocêntrica – isto é, centrada na escrita – porque é o domínio desta forma de linguagem que permite o acesso amplo aos conhecimentos e, portanto, representa uma importante modalidade de poder. Na Sociedade da Informação (SI), a contemporaneidade da mídia eletrônica e da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) em geral, vemos a mediação simbólica da linguagem escrita tornar-se uma ferramenta cada vez mais necessária para a utilização dos computadores interconectados em redes como a internet. Esta nova realidade, que vem sendo caracterizada como uma revolução comparável à invenção da imprensa (COLL; MONEREO, 2010), tem aberto perspectivas que ainda não compreendemos bem, mas que reafirmam a relevância da linguagem escrita. Aliada à eferescência dos signos gráficos que invadem o ambiente urbano, a culminância do processo de letramento com a aprendizagem plena da leitura e da escrita representa um ponto de inflexão ascendente essencial ao desenvolvimento da pessoa e de sua cidadania.

Buscando entender outras ordens de motivação que levam as pessoas a se envolverem com a escrita, Calkins (1989) nos diz que

Os seres humanos parecem sentir profunda necessidade de representar sua experiência neste mundo por meio da escrita. Escrevemos porque queremos entender nossas vidas e necessitamos tornar nossas verdades bonitas. Com pictografias rudimentares, os homens das cavernas escreveram sua história nas paredes de pedra de suas “casas”. Com canetas luminosas, esferográficas, batom e lápis, as crianças deixam suas marcas nas paredes, no verso de velhos envelopes, no dever de casa de sua irmã mais velha. Em traços fortes de mãos calejadas adultos que mal aprenderam a decifrar as letras buscam registrar suas experiências. Em letras trêmulas e vagarosas, os velhos e os doentes imprimem suas vidas no papel (CALKINS, 1989, p. 15).

A autora diz ainda que escrever permite que busquemos articular nossa experiência e transformemos o caos em algo bonito, permite que descubramos e celebremos os padrões que organizam nossa existência. “A escrita [é] mais do que a vida: ela é a tomada de consciência de que estamos vivos” (CALKINS, 1989, p. 15).

De início, é preciso definir o que significa letramento, e entender este conceito como um processo contínuo que tem seu início desde os primeiros meses de vida da criança. O letramento é definido como um conjunto de práticas sociais que usam a leitura e a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e para objetivos específicos. Como discutiremos nos próximos tópicos, é um processo amplo, complexo e multivariado que se apresenta desde a perceptível curiosidade infantil com relação aos códigos da escrita, passando pela fascinação exercida pelas figuras acompanhadas de palavras típicas dos livros infantis, pela admiração por historinhas bem contadas, e pelos quase infinitos usos e significados da utilização dos códigos de linguagem e da expressão de ideias e sentimentos da própria criança em desenvolvimento.

## 4.1 A natureza da língua escrita

Durante (1998) afirma que

O ensino da língua portuguesa deve ter como finalidade o desenvolvimento da capacidade de representação e comunicação, ou seja, da competência textual (capacidade de interpretar e produzir textos orais e escritos de uso social) para satisfazer necessidades pessoais do indivíduo e para acesso e participação no mundo letrado. O texto é a unidade básica do ensino e não as letras, sílabas palavras ou frases descontextualizadas. (p. 30).

Pontecorvo (1997), pesquisadora italiana sobre aquisição da língua escrita, por sua vez analisa esta questão e diferencia dois modos ou aspectos principais de escrita:

- a) a escrita como processo de traçar símbolos em uma superfície material, tal como o papel ou a tela do computador, por exemplo;
- b) a escrita como processo de produzir textos escritos, relacionados à questão mais ampla do letramento.

A primeira modalidade refere-se ao sistema de escrita da língua, ou seja, à natureza técnica dos diferentes sistemas de escrita, isto é, os aspectos de seu sistema de notação, as relações entre língua oral e escrita (grafema - fonema). É o Ensino Básico que se ocupa desta modalidade desde o seu primeiro ano. A segunda modalidade, porém, refere-se à natureza simbólica do discurso, do texto, e está associada à linguagem e sua representação de forma mais ampla e geral. É exatamente esta modalidade ou dimensão simbólica que interessa aos professores da educação infantil.

Caberá a este professor conduzir a criança à descoberta do prazer, da diversão e da funcionalidade da leitura e da escrita, que irá lhe permitir alçar voos de imaginação, ampliar seu universo de significados sobre a vida e também lhe dar um instrumento eficaz para registrar seus sentimentos, seus desejos e suas experiências significativas.

De acordo com Smith (1995), a criança utiliza a sua experiência cultural e linguística para aprender a ler e escrever. Segundo ele, a criança antecipa o texto, inclusive do ponto de vista fonológico, lexical e semântico. É evidente que quanto maior for o domínio da criança em relação ao contexto social da comunicação da língua falada, quanto maior for o seu conhecimento acerca do assunto e seu interesse pelo texto, mais facilmente poderá antecipar o significado das palavras e dos textos que conduzem à aprendizagem da leitura e escrita.

Muitos são os autores que têm escrito sobre estes temas. Aqui, porém, nos interessa destacar o pensamento e o trabalho de Goodman (1969, 1997) sobre a questão. Segundo ele, não há um único processo de leitura. Entretanto, ainda que precise haver flexibilidade, toda leitura deve começar com um texto (este deve ser produzido como linguagem) e concluir com a construção do significado.

Goodman defende que a leitura, como toda atividade humana, é uma conduta inteligente e ativa. Ao ler não estamos simplesmente respondendo a estímulos, mas buscando ativamente ordem e estrutura baseadas em nossas experiências prévias, o que nos permite antecipar e compreender o que estamos lendo. Em sua célebre teoria de leitura como um jogo de adivinhações, Goodman afirma que o leitor experiente, e mesmo o principiante, não precisa ler letra por letra e nem mesmo palavra por palavra para chegar ao significado.

Além disso, Goodman diz que aprender a ler é algo que começa com o desenvolvimento do sentido das funções da linguagem escrita. Ler é buscar significado, e a criança (nosso potencial leitor) deve ter um propósito para realizar esta busca. Para nós, isso quer dizer que é

necessário buscarmos textos especialmente relevantes e que tenham o poder de cativar a criança e fazê-la se interessar pelas atividades relacionadas aos referidos textos. Lembrando o que antes afirmamos, na perspectiva sociocultural construtivista a motivação tem um papel muito importante nos processos de internalização de conhecimentos, desenvolvimento de aptidões e posicionamentos cognitivos e sócio-afetivos.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VIGOTSKI, 1984, p. 119).

Mais adiante, no mesmo texto, afirma que “a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite” (VIGOTSKI, 1984, p. 133), pois, caso contrário, a criança irá se desinteressar completamente de participar do processo. Ou seja, trabalhar o letramento com a criança – e com todo leitor em potencial – deve antes de tudo mobilizar seu interesse como sujeito, realizando esforços para desenvolver o que chamamos de motivação intrínseca.

Mesmo considerando que o sujeito esteja imerso em uma sociedade letrada e que dispõe de um conjunto de saberes que lhe permite algum nível de participação nas práticas sociais letradas, o domínio de um sistema de escrita não ocorre espontaneamente pelo mero contato informal com estas práticas. É necessário que sejam organizados processos deliberados de ensino, nos quais a mediação de um outro social mais experiente (em geral, o professor, ou mesmo outras crianças) é fundamental. Nesta perspectiva, o papel e a responsabilidade do outro social mais competente, personificado primeiramente na educação infantil e depois nos outros níveis do ensino formal.

Vamos considerar, uma vez mais, as relações entre o papel do contexto e da qualidade ativa da criança em desenvolvimento. Como já sabemos, segundo a perspectiva sociocultural construtivista, o contexto, ou o meio, em que a criança vive promove a canalização cultural (VALSINER, 1987, 2007) do desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões. Esta influência, porém, como vimos anteriormente, não é absoluta. Ou seja, não podemos dizer que o contexto determi-

na o desenvolvimento da criança, porque a criança tem também um papel ativo e transformador. Entretanto, os exemplos de canalização cultural são bastante eloquentes, como veremos a seguir.

Por exemplo, quando crianças nascem em famílias de classe média e alta, no nosso país, estão, geralmente cercadas das marcas de uma sociedade grafocêntrica, isto é, convivem com a língua escrita cotidianamente em seus lares e nas atividades das quais participam. Encontram facilmente artefatos culturais mais sofisticados, e têm oportunidade de acesso a variados usos da leitura e da escrita. Seu ambiente de convivência familiar, via de regra, está repleto de artefatos com as marcas da escrita de palavras. Além disso, ler e escrever são comportamentos continuamente observados entre os mais velhos, sejam esses adultos ou crianças de maior idade, e tudo isso produz a valorização da leitura e da escrita neste contexto específico.

Pais, adultos, crianças mais velhas e jovens de seu ambiente, em geral leem e escrevem com frequência em situações variadas. Frequentam escolas em que o impresso está presente em diferentes formas.

Outras crianças, no entanto, nascem em famílias que fazem uso social da leitura e da escrita com pouca frequência. Em seu cotidiano, artefatos relativos ou sugestivos à leitura e à escrita não estão facilmente acessíveis. A natureza secundária dos usos e funções da leitura e da escrita nas práticas culturais dos membros de sua comunidade faz com que o letramento não seja valorizado ou incentivado, podendo dificultar o desenvolvimento do interesse e das habilidades básicas para a sua aprendizagem. Devemos considerar, ainda, que as instituições educativas frequentemente não estão alertas para esta questão e estão despreparadas para desenvolver atividades que motivem a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças que não tiveram a oportunidade anterior de participar ativamente de práticas sociais envolvendo a cultura letrada.

## 4.2 O processo de letramento da criança pequena

Quando embalamos o bebê nos braços e o acalantamos sussurrando ao seu ouvido as melodias das canções de ninar, não estamos somente promovendo o seu sossego. Estamos, mais que isso, introduzindo-o no encantamento de uma literatura oral que deve ser cultivada com empenho no repertório infantil (MACIEL, 2004).

A quem caberia, além da família, estimular o interesse e viabilizar formas precoces de acesso ao processo de letramento da criança pequena? Estas são tarefas muito importantes que cabem oficialmente ao professor da educação infantil. Para isso, é importante que o professor busque ativamente textos e materiais linguísticos diversificados nas suas mais variadas e diferentes formas, desde que essas formas sejam, fundamentalmente, interessantes para as crianças da faixa etária com que está trabalhando. É, assim, essencial descobrir e criar atividades e materiais simples, mas instigadores da curiosidade e do entusiasmo infantis.

Existe uma infinidade de formas literárias – como as narrativas de dramas que envolvem medo, expectativa e excitação, como as fábulas, lendas e mitos, juntamente com textos contemporâneos, que mesclam o real e o imaginário que estão presentes nas comunidades mais simples, incluindo as zonas rurais e periferias. Nestas comunidades muitas vezes há um adulto – um tio, uma avó – que desempenha o papel de contador de história e diverte a criançada. Os educadores de crianças pequenas precisam conhecer toda a riqueza de nosso folclore, dos contos e histórias que são passados de geração a geração em nosso vasto e diversificado país. Trazer estas matérias para sala de aula, convidar membros da comunidade para desenvolver atividades relativas a histórias, lendas, músicas e danças diversas contribui de forma essencial para a experiência de letramento!

Além disso, a leitura em voz alta de histórias, poesias engraçadas e mesmo textos informativos deve(ria) ser uma experiência diária, envolvendo debate e contribuições de todas as crianças, na rodinha inicial da rotina das instituições de Educação Infantil, mesmo para as crianças que ainda não completaram um ano de idade. Destacamos, particularmente, o relato de experiências vividas pelas crianças. Estimular a criança a apresentar narrativas sobre suas vivências, opiniões e sentimentos é uma estratégia fundamental para o processo de letramento. Esse prossegue com a criação de atividades em que exista a necessidade das crianças se comunicarem entre si e com os demais através de símbolos diversos.

A contação de histórias é uma atividade muito importante, desde que diversificada, pois caso se torne repetitiva ou apresente estrutura demasiado rígida, poderá desinteressar a criança. Estimular a comunicação verbal é uma forma eficiente de valorizar e promover a riqueza das práticas culturais presentes na diversidade das experiências de todos os alunos da turma.

Contar histórias escritas, porém, inclui o cuidado com a forma de contá-las. Não se pode esquecer que a criança pequena precisa de uma progressiva proximidade com o padrão culto da língua, e isto é essencial no processo de motivação da criança para aprofundar suas experiências de letramento e sua curiosidade para aprender a ler e escrever. Na leitura em voz alta prevalece o uso de certas formas da língua escrita que possibilitam à criança interagir com um vocabulário mais rico, ampliando as suas habilidades linguísticas.

Tanto o ato de ler como o de contar histórias requer do professor um conhecimento prévio do texto (exceto, é claro quando aproveita a oportunidade de um texto trazido naquele dia por um aluno) e um planejamento que conquiste as crianças, motivando-as a participar do debate (MACIEL, 2004).

Essa atividade exige que o educador esteja familiarizado com o texto para conseguir despertar a curiosidade e o interesse da turma. Até mesmo vale a pena treinar formas de leitura mais expressivas, diferenciando vozes, entonações. Portanto, a escolha da história a ser narrada deve, primeiramente, também apaixonar o narrador. A escolha do texto a ser narrado ou lido não deve obedecer a uma visão utilitarista, moralista, em que fique explícita a moral da história ou a sua mensagem.

Para contar ou para ler uma história, também podemos buscar outros recursos além da forma tradicional. Recursos pedagógicos criativos e bem utilizados, entre eles a animação com bonecos e outros, esquecidos pelo tempo das tecnologias, como o flanelógrafo, o cartaz de prega, a caixa de livros que vira teatrinho etc., os quais podem ser o diferencial necessário para ganhar o interesse das crianças.

Se conhecemos bem a turma e já levantamos as práticas culturais das crianças que a compõem, podemos planejar experiências interessantes das quais elas podem participar ativamente confeccionando o material, dramatizando trechos de histórias, reinventando e inventando novidades à medida que a atividade progride. É importante lembrar que contar histórias não é algo inato, e será na prática que os educadores irão desenvolver suas habilidades neste sentido.

### 4.3 Ambiente propício ao letramento

A relação concreta do leitor com o objeto livro, revista ou jornal se dá com a materialidade do impresso, pelo contato com os

seus elementos físicos constitutivos: o tipo de papel, a textura, o volume, a extensão do número de páginas, o colorido das ilustrações. Os sentidos imperam nesta leitura que mexe com os prazeres do corpo (tocar, ver, cheirar, ouvir) numa relação que passa mais pela afetividade e sensibilidade a partir da consistência material do livro. Entretanto, sabemos que o objeto livro no mercado editorial possui um alto preço, o que, na maioria das vezes, impossibilita sua aquisição pelo educador, pela família e até pela instituição. Sendo assim, campanhas para a aquisição de livros (novos ou usados) podem, muitas vezes, auxiliar na organização da pequena biblioteca que se faz necessária nas instituições de EI.

O espaço de uma biblioteca é de fundamental importância, mesmo se nosso objetivo não é a alfabetização. O importante é construir um ambiente propício ao contato com materiais impressos e com a leitura, muitas vezes na própria sala de aula. Um local onde as crianças possam ter acesso aos livros, que possam tocá-los, manuseá-los, enfim, que se divirtam com eles criando histórias e brincadeiras a partir da experiência.

Quando pensamos em espaços específicos para a leitura, não seguimos as regras e as sistematizações de uma biblioteca como se efetivou historicamente: local de silêncio e repressão. O canto da leitura deve apresentar-se de forma acolhedora, com as estantes acessíveis ao olhar do usuário, estantes que também podem ser substituídas por varal ou cestos, criando-se assim uma biblioteca ambulante, uma biblioteca suspensa que possa perambular pelos espaços da classe. É necessário que se perca o medo de o livro ser destruído, estragado, “roubado” e se priorize o fato de que ele precisa ser usado, precisa ser lido.

## 5. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS EDUCATIVOS E LETRAMENTO

Em termos gerais, as necessidades básicas da criança são bem conhecidas: lar, nutrição, carinho, valorização, espaço, estimulação adequada e diversificada. Segundo a perspectiva sociocultural construtivista, é preciso destacar, dentre outros, três aspectos que são particularmente importantes quando pensamos em melhorar a qualidade do trabalho realizado nas instituições de educação infantil. O

primeiro refere-se à necessidade da criança de ser respeitada, profundamente, como ser humano. O segundo se relaciona à necessidade da criança de interagir e desenvolver relações significativas com adultos e crianças. O terceiro aspecto, de certa forma relacionado ao anterior, afirma a necessidade do jogo e da brincadeira, da atividade lúdica rica e variada, como fator essencial para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Esses aspectos relativos à qualidade da educação infantil serão considerados a seguir tendo em conta as necessidades das crianças pequenas no contexto educacional.

## 5.1 A reciprocidade do respeito e a relação de confiança

Primeiramente, mais uma vez vamos falar da necessidade da criança de ser respeitada. A criança precisa e merece o nosso respeito em todos os níveis: no seio da família, no ambiente da creche, na rua, e no contexto da própria sociedade. Neste nível mais amplo, é urgente que o Estado e a sociedade em geral assumam o compromisso de garantir à criança condições dignas de vida, que incluem saúde, educação, proteção, orientação e apoio. Mas vamos agora pensar especialmente no contexto da família e da educação infantil, nos quais a criança, em princípio, vai desenvolver relações significativas com outras pessoas.

Julgava-se, até recentemente, que a relação com a mãe fosse a única relação importante, e isso teve um efeito negativo sobre a forma como o atendimento à criança pequena teve início historicamente. Hoje, sabemos que o que vale é a existência de relações significativas de qualidade nos primeiros anos, independentemente se estas são com a mãe ou com outra(s) pessoa(s). A mãe, quando presente, continua sendo sempre uma referência importante para a criança, mas esta última não está condenada à delinquência ou ao desequilíbrio, como se pensava anteriormente, só porque sua mãe tem problemas ou está ausente.

Então, o que é essencial para que no contexto da educação infantil sejam garantidas relações de qualidade? Voltamos a reafirmar: profundo respeito pela individualidade e pelos interesses da criança. Isso, porém, não significa satisfazer todas as suas vontades, paparicá-la, ou deixá-la livre e solta, sem limites. Não é isso, em absoluto. A criança precisa de limites, precisa de regras e de orientação. Mas isso precisa se acontecer em uma relação de confiança e aceitação mútuas.

Ela precisa sentir que o adulto a respeita, que ele a considera como sujeito de suas ações, e que gosta dela antes de mais nada. Somente assim irá internalizar as regras e limites que o adulto coloca ou sugere para ela, pois estará convencida (mesmo que não verbalize esta convicção) de que “isto é melhor para mim, porque eu sei que a professora gosta de mim”! Não adianta, porém, estudar nenhum manual de educação infantil para desenvolver esta atitude. Esse respeito – e a conseqüente relação de confiança que dele pode emergir – nasce de uma atitude interior de cada um, nasce do amor pela criança, o qual se expressa (ou não) no dia a dia de convivência com ela. Os adultos têm muito a aprender em suas relações com as crianças: aprender a ouvir, a escutar, a negociar, a justificar; a propor e convencer, mas também a ceder e renunciar diante de um bom argumento da criança. Este é, sem dúvida, um imenso desafio. Mas é fundamental ressaltar, aqui, que esse respeito nasce também da rede mais ampla de relações sociais que se estabelecem entre professores e dirigentes no contexto institucional. Aprender a respeitar a criança em um ambiente onde o próprio professor não se vê ouvido ou respeitado é muito difícil, daí a necessidade de se construir contextos socioculturais impregnados das mesmas crenças e valores que se julgam importantes no ambiente da sala de aula: respeito, valorização e confiança entre os envolvidos.

## **5.2 Interagir e desenvolver relações significativas com adultos e crianças**

O segundo aspecto referente às necessidades da criança pequena remete, mais uma vez, às interconexões entre desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo. É muito comum as pessoas se referirem à instituição de educação infantil como um espaço para a “socialização” da criança, além dos objetivos de cuidado, de alimentação e de proteção. Diz-se que as crianças precisam aprender a conviver umas com as outras, respeitar o colega, aprender as regras necessárias para se viver em grupo etc.

Na medida em que a abordagem sociocultural construtivista valoriza as interações sociais, torna-se necessário investigar e melhor compreender a dinâmica das interações, envolvendo crianças pequenas.

Nos projetos que temos desenvolvido em nosso Laboratório na Universidade de Brasília, verificamos que “promover a socialização da criança” tem sido um dos principais objetivos apresentados por professores e coordenadores de creches e instituições de educação infantil da

capital brasileira. Porém, o que significa “socializar”? O que verificamos é que existe uma tendência a considerar o desenvolvimento social e emocional como algo separado do desenvolvimento cognitivo, intelectual. E que quando as educadoras se referem à “socialização”, elas estão se referindo, em geral, apenas a habilidades sociais, expressão de sentimentos, autocontrole, enfim, habilidades que, na sua perspectiva, podem auxiliar as crianças a melhor conviver com outras pessoas, crianças e adultos.

Entretanto, como vimos anteriormente, as interações sociais não se limitam a promover a socialização da criança em termos de uma boa convivência com os outros. As interações sociais, como aponta a Psicologia, estão na base, na própria origem de todo e qualquer desenvolvimento e o seu papel é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, como tanto enfatizou Vigotski. Também Piaget apontou para o papel central das interações criança-criança no desenvolvimento do raciocínio lógico, mostrando o quanto a troca de ideias e as negociações que ocorrem em situações-problema são importantes para o progresso intelectual.

Estimular interações criança-criança resulta na promoção do desenvolvimento integral da criança, mas poucos são os educadores que têm plena consciência disso (BRANCO; METTEL, 1995; DAVIS; SILVA; ESPOSITO, 1989; PEDROSA, 1989; ROSSETTI-FERREIRA ET AL., 2004). Por esta razão é que a criação e o planejamento de atividades para as crianças devem oportunizar, especialmente, a interação diretamente umas com as outras – e não através da professora – expressando ideias e sentimentos, devem, portanto, tornar-se um eixo importante na organização do trabalho pedagógico e das ações dos profissionais da educação infantil. Em resumo, “socializar”, ou seja, permitir, estimular e promover interações sociais envolvendo as crianças, significa muito mais do que simplesmente adaptar a criança às regras do mundo social. Significa dar a ela oportunidades inestimáveis para o seu crescimento e desenvolvimento em todos os sentidos.

### 5.3 Jogos e brincadeiras

A importância central da brincadeira e dos jogos para a criança pequena é destacada na perspectiva sociocultural construtivista, mas é também um ponto de consenso na Psicologia em geral. É na brincadeira, no contexto da atmosfera lúdica, que a criança expande suas habilidades perceptuais, simbólicas, cognitivas, criativas (BRANCO;

METTEL, 1995; QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006; VIGOTSKI, 1984). A existência de brinquedos manufaturados, ou mesmo pedagógicos, não é tão essencial, podendo até mesmo, em muitos casos, servir de limitação. O que importa é a existência de objetos à disposição da criança que lhe estimulem a imaginação, a curiosidade para a leitura e escrita, assim como é importante, também, a presença do colega para que este, sempre que possível, participe da brincadeira. Particularmente na faixa etária entre dois a quatro anos, é muito comum vermos as crianças imitando umas às outras. Esta imitação, que ocorre sempre em uma atmosfera lúdica entre as crianças, tem sido apontada por vários pesquisadores como tendo um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem e do raciocínio da criança (BARRETO, 2004). Além disso, o adulto também pode eventualmente participar da brincadeira, com isso encorajando a(s) criança(s) a explorar e a criar novas possibilidades de ação e de imaginação.

## 6. PLANEJAMENTO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COMO CENTRO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Considerando tudo o que vimos até agora, como poderíamos caracterizar o modelo ideal para a educação da criança pequena? Em primeiro lugar, falar de modelo ideal é muito perigoso, principalmente quando acreditamos que as diferenças devem ser reconhecidas e consideradas. É também contraditório pensarmos em modelos específicos ou receitas a serem seguidas, quando acreditamos que a organização dos trabalhos em uma instituição educacional deve ser negociada e discutida pelas pessoas que dela participam. Ou seja, acreditamos não somente na gestão democrática, mas na organização democrática das estratégias, tarefas e atividades. Todavia, não podemos negar que existam princípios gerais que acreditamos serem essenciais para orientar, nortear a organização dos trabalhos.

O ponto de partida está inicialmente em reconhecer e considerar, antes de mais nada, a instituição de educação infantil como um espaço legítimo e necessário para o desenvolvimento da criança no

contexto sociocultural de nossa sociedade. Limitar a criança exclusivamente à família, isso sim pode ser um problema. A educação infantil fica, portanto, claramente definida como importante espaço para a educação, e não simplesmente assistência ou cuidado à criança. Sua responsabilidade é legítima, e ela se constitui em necessidade e direito da criança, e não somente um direito da mãe trabalhadora. A construção de uma educação de qualidade, porém, deve ser a principal preocupação dos educadores, e objetivo máximo da instituição.

Quais são os princípios mais importantes que devem estar presentes quando procuramos organizar um bom trabalho, que contribua de fato para o desenvolvimento da criança pequena? Não serão citadas aqui aquelas orientações óbvias, relativas aos aspectos de cuidado, proteção, alimentação etc., pois com certeza existe um maior consenso sobre elas. Vamos, portanto, ressaltar aqueles aspectos que vão além destes cuidados e que precisam ser enfatizados quando adotamos uma perspectiva sociocultural construtivista.

Primeiramente, é excelente que se procure engajar todos que trabalham na instituição de educação infantil, na construção da proposta, pois todas as pessoas podem ser consideradas educadores, uma vez que terão, em maior ou menor grau, contato direto com a criança. Participar ativamente deste processo, mesmo que seja apenas fazendo algumas sugestões sobre atividades (como jogos ou brincadeiras), faz com que as pessoas se comprometam com a proposta da instituição, com a sua filosofia de ação. Também é preciso lembrar que as rotinas, as regras e as normas devem procurar, antes de tudo, atender aos interesses e à conveniência da criança, e não o inverso.

Além disso, assumir a criança como centro não pode ser uma afirmação vazia. Essa afirmação implica em profundo respeito pelas crianças, e implica em permitir que elas façam escolhas, deem ideias e sugiram atividades. Também implica que a rotina e as atividades devam ser sempre analisadas para avaliar se, de fato, tais atividades: (a) desenvolvem a criatividade, iniciativa e imaginação das crianças; (b) se estimulam a ocorrência de interações sociais ou não; (c) se são estruturadas para encorajar a cooperação ou a competição; e assim por diante. É importante lembrar, que toda escolha que fazemos, seja de espaço, local, horário, material, regras, pessoas envolvidas e atividades, tem necessariamente implicações educativas. Ao pensar uma atividade, é importante sempre perguntar: o que esta atividade está sugerindo ou possibilitando à criança, em termos de ação concreta e de mensagem subjacente?

## 6.1 Formação permanente dos educadores

A formação de educadores para a educação infantil, especialmente para a creche, representa um sério problema no Brasil. Acreditamos que o Estado deva assumir a responsabilidade de formar educadores especializados na educação de crianças de 0 a 5 anos, tanto por meio da formação básica para o magistério como por meio de programas especiais de formação permanente, habilitando aqueles que já se encontram no exercício da função. O acompanhamento, a orientação e a avaliação do trabalho pedagógico realizado por esses profissionais deve ser permanente, através de reuniões periódicas com a direção e a coordenação das creches. Isso desempenha um papel fundamental no nível de motivação, entusiasmo e compromisso dos educadores, sem o qual qualquer filosofia de educação, por melhor que seja, não tem efeito algum. A valorização desses profissionais é um ponto crucial, tanto em termos de reconhecimento, quanto em termos de salários dignos do papel fundamental que exercem em nossa sociedade.

Consideramos, por exemplo, que para ensinar a ler e escrever é necessário que o professor tenha conhecimentos sólidos sobre as duas dimensões da língua escrita apresentadas por Pontecorvo (1997): (1) a escrita enquanto traçado de símbolos em superfície material; e (2) a escrita enquanto parte do amplo sistema linguístico de nossa cultura. Sendo assim, os professores da educação infantil terão, certamente, que ser devidamente formados e preparados para enfrentar os grandes desafios desta etapa inicial do letramento, como foi por nós caracterizada no contexto deste capítulo.

## 6.2 Integração entre a família e a comunidade

Promover a integração entre a família e a comunidade é um ponto de consenso. Entretanto, vale ressaltar como essa integração é, de fato, importante, e como pode resultar em benefícios mútuos, para a família e para a instituição de Educação Infantil propriamente dita. Para a instituição, porque trabalhar com o apoio da família é muito importante para que seus objetivos sejam atingidos. Para a família, porque a valorização de seu apoio e suas contribuições atuam no sentido de fortalecer o seu papel como agente de educação e desenvolvimento da criança. A promoção de encontros e reuniões com grupos de mães, visando envolvê-las com a tarefa educativa de seus filhos,

informar, discutir e principalmente estimular e valorizar suas contribuições e sugestões consiste em uma atividade essencial que, apesar de difícil e trabalhosa, pode representar um apoio fundamental para que o trabalho institucional seja bem-sucedido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos e discutimos a questão do letramento da criança no contexto da educação infantil em profunda conexão com o que tem sido denominado como a necessária qualidade dessa educação. Após a exposição das principais ideias e concepções da abordagem teórica sociocultural construtivista, focalizamos a questão do letramento da criança de zero a cinco anos de idade e, finalmente, indicamos o quanto todo este processo pode florescer no contexto de uma educação infantil de qualidade. Dentre outras conclusões, verificamos que a abordagem aqui adotada, a perspectiva sociocultural construtivista, aponta para uma perspectiva mais otimista com relação a possíveis transformações, mudanças e desenvolvimento, desde que haja disposição política e motivação aliada ao conhecimento para promover ambientes estimuladores e adequados à educação infantil. Apesar de todas as dificuldades de uma criança no que diz respeito ao letramento, a instituição educativa e seus profissionais sempre poderão organizar atividades, prover materiais e, principalmente, desenvolver uma postura entusiasmada e confiante para promover, de forma lúdica, recorrente e diferenciada, o interesse e habilidades necessárias para o sucesso do letramento em sua fase inicial. Isto irá contribuir e culminar na alfabetização da criança quando esta ingressar no primeiro ano do ensino básico.

Em conclusão, buscamos com o presente capítulo apontar e discutir alguns dos aspectos que consideramos especialmente importantes, a partir da perspectiva teórico-metodológica sociocultural construtivista, para a construção de um trabalho de qualidade na educação infantil. Demos ênfase particular à questão do letramento, salientando a centralidade das práticas e valores culturais de cada grupo ou comunidade, e ressaltando o valor da motivação e da brincadeira nessa etapa inicial do desenvolvimento infantil. Rogoff (2005) deixa bastante clara esta necessidade, enfatizando a pluralidade de crenças, valores e práticas culturais a serem consideradas e respeitadas no que concerne ao desenvolvimento da criança. Tobin, Wu e Da-

vidson (1989), por sua vez, nos brindaram com um excelente trabalho que aponta para a diversidade do próprio conceito de qualidade das práticas pedagógicas, comparando e discutindo crenças e valores de educadores da China, Japão e Estados Unidos referentes à educação infantil. Sabemos, além disso, que até mesmo concepções relacionadas ao julgamento moral são muitas vezes distintas em diferentes culturas, como apontaram reconhecidos pesquisadores americanos ao analisar os dilemas morais de Kohlberg na Índia (SHWEDER; MUCH apud MARTINS; BRANCO, 2001). A riqueza da presente abordagem consiste, portanto, em integrar princípios mais gerais, relativos aos processos de desenvolvimento humano, com a consideração dos saberes, práticas e valores locais. É assim que esperamos ter contribuído, de alguma maneira, para a análise e discussão de tópicos tão fundamentais como a questão do letramento no contexto da educação infantil de qualidade, sempre em favor da promoção do pleno desenvolvimento infantil no contexto das instituições educativas.

## REFERÊNCIAS

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

BALTES, Paul B. Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, v. 23, p. 611-626, 1987.

BARRETO, Angela M. Rabelo. *Educação infantil: crenças e valores sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e o desenvolvimento da criança*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, 2004.

BRANCO, Angela Uchoa. Contextual, Interactional and subjective dimensions of cooperation and competition: A co-constructivist analysis. In: CHAIKLIN, Seth. (Org.). *The theory and practice of cultural-historical psychology*. University of Aarhus: Denmark, 2001, p. 107-123.

BRANCO, Angela Uchoa. Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Revista Pro-Posições* (Unicamp), v. 17, p. 139-155, 2006.

BRANCO, Angela Uchoa. Social development in social contexts: Cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. In: VALSINER, Jaan; CONNOLLY, Kevin. (Org.). *Handbook of developmental psychology*. London: Sage Publishers, 2003.

BRANCO, Angela Uchoa. Sociogênese e canalização cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aula. *Temas em Psicologia*, v. 3, p. 9-18, 1993.

BRANCO, Angela Uchoa; METTEL, Thereza P. Lemos. O processo de canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 11 n. 1, p. 13-22, 1995.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed., 1997.

BRUNER, Jerome. Prólogo. Prologue to the english edition. In: R. RIEBER; A. CARTON (Org.), *The collected works of L. S. Vygotsky*. Volume I. New York: Plenum, pp. 1-16.

CALKINS, Lucy M. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

COLL, César; MONEREO, Carles. *Psicologia da educação virtual*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANTAS, Angélica Guedes; MACIEL, Diva Albuquerque. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 157-175, 2010.

DAVIS, Claudia; SILVA, Maria Alice Setúbal; ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, v. 71, p. 49-54, 1989.

DE VRIES, Robert. *Currículo construtivista na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed., 2003.

DURANTE, Marta. *Alfabetização de adultos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORD, Donald H.; LERNER, Richard M. *Developmental systems theory: An integrative approach*. London: Sage Publications, 1992.

GONZÁLEZ Rey, Fernando. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

GOODMAN, Kenneth. Analyses of oral reading misuse analyses: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, v. 5, n. 1, p. 9-30, 1969.

GOODMAN, Kenneth. *Introdução à linguagem integral*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

MACIEL, Diva Albuquerque. *Psicologia da leitura e da escrita. Fundamentos teóricos e metodológicos da leitura e da escrita*. Brasília: CEAD/UnB, v. 1, 2004.

MADUREIRA, Ana Flávia; BRANCO, Angela Uchoa. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Áderson L. (Org.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 90-109.

MARTINS, Lincoln Coimbra; BRANCO, Angela Uchoa. Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma perspectiva sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 17, p. 169-177, 2001.

MCDERMOTT, Ray. Social relations as contexts for learning in schools. *Harvard Educational Review*, v. 47, n. 2, p. 198-213, 1977.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA, Stela Maris. *Crenças e valores de educadoras de creche sobre o desenvolvimento e educação de crianças de 2 e 3 anos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, 1999.

PALMIERI, Marilícia; BRANCO, Angela Uchoa. Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sociocultural construtivista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17 n. 2, p. 189-198, 2004.

PALMIERI, Marilícia; BRANCO, Angela Uchoa. Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, p. 365-378, 2007.

PEDROSA, Maria Isabel. *Interação criança-criança: um lugar de construção do sujeito*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 1989.

PINTO, Viviane Fernandes Faria; MACIEL, Diva Albuquerque. Interações criança-criança e a coconstrução da linguagem: uma análise qualitativa. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, v. 11, p. 225-245, 2011.

PONTECORVO, Clotilde. *Writing development: an interdisciplinary View*. Philadelphia: John Benjamins, 1997.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchoa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação*, v. 16, p. 169-179, 2006.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROGOFF, Barbara. *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford, 1990.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO Maria Helena Souza. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 1983.

- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- TACCA, Maria Carmen. *Ensinar e aprender: a construção de significados na interação professor-alunos em atividades estruturadas*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, 2000.
- TACCA, Maria Carmen; BRANCO, Angela Uchoa. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia (RN)*, v. 13, n. 1, p. 39-48, 2008.
- TOBIN, Joseph. J.; WU, David Y. H.; DAVIDSON, Dana H. *Preschool in three culture: Japan, China and the United States*. New Haven: Yale University Press, 1989.
- VALSINER, Jaan. Comparative study of human cultural development. Madrid: *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 2001.
- VALSINER, Jaan. *Culture and the development of children's action*. New York: John Wiley & Sons, 1987.
- VALSINER, Jaan. *Culture in minds and societies: foundations of cultural psychology*. London: Sage Publications, 2007.
- VALSINER, Jaan. *Human development and culture*. Lexington, MA: D. C. Heath, 1989.
- VALSINER, Jaan. *The guided mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.
- VALSINER, Jaan; CAIRNS, Robert. Theoretical perspectives on conflict and development. In: SHANTZ, Carolyn V.; HARTUP, Willard W. (Org.). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1992, p. 15-35.
- VIEIRA, Angela; BRANCO, Angela Uchoa. Iguales, pero diferentes: creencias sociales en la canalización cultural del desarrollo de gemelos. *Rev. de Psic. (Lima)*, v. 28, p. 341-380, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.





# CAPÍTULO 2

## A CRIANÇA NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO: BRINCADEIRA E FALA COMO PONTES PARA A APRENDIZAGEM

SILVIANE BARBATO

### INTRODUÇÃO

Neste capítulo, vamos discutir e apresentar exemplos de como as crianças constroem o conhecimento utilizando brincadeiras e práticas informais como uma ponte para a aprendizagem formal na escola.

Começamos o capítulo lembrando que, desde sua chegada ao mundo, a criança participa de interações complexas que chamamos de multimodais, pois há a utilização de oralidade, imagens, sons diversos, movimentos ritmados, escrita nos diversos ambientes familiares e comunitários, com o uso de brinquedos e objetos digitais, além dos tradicionais.

Em seguida, propomos que, na escola, esse conhecimento e as estratégias da brincadeira que a criança aprendeu no cotidiano da família e da comunidade sejam utilizados como ponte para aprender o conhecimento e estratégias acadêmicas, oferecidas pela escola. E sugerimos que a brincadeira e o conhecimento do cotidiano sejam

enfocados pelo professor para que reflita sobre as formas de aprender da criança em interação com seus colegas e crie pontes para o novo conhecimento.

Considerar a criança como produtora de conhecimento concretizado no cotidiano da sala de aula e da escola adiciona novas possibilidades de atuação aos educadores. As interações no coletivo, a reciprocidade e a colaboração tornam-se centrais nesta nova forma de ensinar-aprender. Com o uso do computador, por exemplo, podem ser gerados textos coletivos que por sua vez desencadeiam novas produções textuais orais e escritas, de imagens, música, dança e peças teatrais, pelo desenvolvimento de temas e personagens em histórias transmídias.

Finalizamos o texto com uma reflexão diferenciada para interpretar e distinguir o barulho que se ouve durante as aulas, pois se consideramos que a brincadeira, o faz de conta, as conversas e os movimentos com seus ritmos e rimas podem estar construindo pontes para o conhecer acadêmico, é possível que alguns episódios que generalizamos como bagunça estejam contribuindo para a aprendizagem. As crianças podem falar com o outro quando fazem bagunça e falar alto muitas vezes quando estão lidando com uma tarefa complexa, e podem, também, estar verificando seus conhecimentos, dando exemplos, trocando experiências sobre o que está sendo aprendido.

## 1. A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

As crianças pequenas aprendem de forma diferente e utilizam as práticas que conhecem a partir de sua vivência na família. Nestes contextos, aprendem em interações informais, baseadas em explicações que os cuidadores oferecem e em momentos de faz de conta, em que cantam juntas, veem figuras e desenhos, fazem leituras silenciosas, em voz alta ou em grupo, brincadeiras diversas, como as de roda, jogos, quando giram, correm e batucam, por exemplo.

Em seu cotidiano, elas participam de interações complexas em contextos multifacetários que oferecem a elas uma série de recursos: brinquedos e jogos tradicionais e com novas tecnologias, em interações mediadas pelo desenho, leitura, música, dança, gestos e movimentos próprios de sua cultura, escrita, celulares, computadores, *tablets*.

Nessas interações, a criança é incentivada a se movimentar, fazer sons e falar com certo ritmo, ritmos preferenciais da cultura, integrando as ações e significados para construir conhecimento sobre os outros, o mundo e sobre si. Nesses momentos, há movimento das mãos e de todo o corpo que acompanham a fala; uma combinação de elementos acústicos, variando a altura e o ritmo de acordo com a atividade, as interações, o que sabe comunicar, fazendo pausas, repetindo, rimando sons que gostou, chamando a atenção de outros interlocutores, em atuações que reconhecemos em nossa cultura como musicais, como apoio às construções de significado.

Há, também, movimentos de aproximação e afastamento, de balanço e vozes que cantam ou falam cantarolando. Assim, a criança experiencia o mundo, atuando em interações, produzindo a cultura. Pode-se observá-la neste processo, por exemplo, quando tenta imitar as tônicas que percebe na fala, os finais de frase, as gargalhadas de uma pessoa diferente, ao mesmo tempo em que bate a perna, os pés, os braços ou movimenta o tronco e as pernas quando dança e joga (BARBATO, 2008).

Com o desenvolvimento da imaginação, outros processos complexos são desencadeados e possibilitam que ela se comunique de formas diferentes. A brincadeira, inicialmente, pode ser baseada no faz de conta, com a utilização de um objeto que vira outro que ela não tem: um cabo de vassoura vira um cavalo; um tapete vira tapete voador sem sair do chão, imitando cenas que viram em filmes e desenhos animados; seus cuidadores contam e leem com ela histórias de sua cultura e de outras culturas longínquas existentes ou imaginadas.

Um exemplo clássico pode ser observado quando a própria mãe vira mãe num momento combinado de brincadeira de faz de conta de serem mamãe-filhinho. Nessa interação, tanto a mãe está aprendendo com o próprio filho quanto o filho está aprendendo como é a relação mãe-filho.

Ao utilizar o faz de conta, a criança também está simbolizando posicionamentos de si, posicionando seus interlocutores e criando mundos possíveis. O combinar “faz de conta” a possibilita entrar em um mundo à parte, atuando para além do que conhece, num espaço diferenciado daquele objetivo e concreto, que a possibilita relacionar o que conhece para construir um novo conhecimento.

As brincadeiras tornam-se mais complexas e ela vai conquistando maior mobilidade, conhecendo outras crianças, mexe com celulares, computadores, um brinquedo especial adquire um novo uso, jogos de vídeo, faz pequenos objetos virarem xícaras, bules; bonecas

viram gente; os armários viram naves espaciais, camas navegam em alto-mar, duas cadeiras viram ônibus ou carro; caixas de remédios e de fósforos vazias se transformam em edifícios e carros na montagem de cidades.

Ela constrói conhecimentos enquanto suas formas de fazer e agir estão se articulando com as novas ferramentas que tem à mão, utilizando a brincadeira como base e ponte para aprender. Quando passa a ter acesso à internet, sua experiência se diferencia de forma marcante, pois está lidando com uma ferramenta multimodal que possibilita a utilização dos vários modos comunicativos: os modos oral, escrito e visual se juntam com o aural, a música e os movimentos.

Sendo assim, a criança produz os significados nos contextos em que está inserida e vai tornando o conhecimento seu e o modificando numa dinâmica em que os instrumentos mediacionais funcionam como meios e produto de um reproduzir-produzir. O desenvolvimento da pessoa em uma dada cultura ou idiocultura (cultura pessoal, do grupo mais próximo) não é linear, mas composto por movimentos de reproduzir e modificar numa negociação com os adultos, com o refinamento e transformação pelos novos usos que ela atribui aos objetos, estratégias e conhecimentos. Neste sentido, o tornar-se membro de uma cultura ocorre nos diferentes fazeres cotidianos, na família e na comunidade inicialmente e depois na escola, que também passa a ser um dos lugares mais importantes do processo de construção de conhecimentos e de identificação.

## **2. A CRIANÇA NA ESCOLA: MOVIMENTO, FALA EGOCÊNTRICA E BRINCADEIRA PARA CONSTRUIR O CONHECIMENTO**

Ao longo de nossos estudos e observando a criança em sala de aula e no recreio (BARBATO, 2006a, 2006b, 2008; BARBATO; MIETO, 2015; CAVATON, 2010; MIETO, 2010; ANDRADA, 2006; CAMPOS-RAMOS, 2015; MENDONÇA, 2015), fomos aprendendo sobre algumas formas preferenciais que usa para interagir com seus colegas, com a professora e consigo mesma nas atividades que desenvolve durante as aulas e nos outros espaços de convivência.

Observamos, por exemplo, que quando a criança chega à escola, e em certo modo ao longo de toda escolarização, utiliza os fazeres culturais de sua casa, muitas vezes, como ponte para as interações e aprendizagem escolar. E, se bem utilizadas e valorizadas em sala de aula, suas estratégias que parecem partir de brincadeiras, de falar alto para si e conversar com o colega para construir o conhecimento, podem apoiar o fazer do professor, sendo utilizadas para regular os diferentes momentos de aprendizagem na sala de aula.

Entender e valorizar as pontes construídas pelas crianças entre o conhecimento e modos de aprender informais e o novo conhecimento que está sendo apresentado em sala de aula, requer que o professor enfoque sua própria organização pedagógica. Neste sentido, ao invés de correr com o conteúdo, passa a refletir sobre os tempos de aprendizagem, ouvindo uma resposta ou comentário ou examinando as respostas dadas oralmente ou por meio de escrita ou desenho, movimentos, para reconhecer e avaliar o que está acontecendo, comparando com o seu objetivo de planejamento e conhecimento acadêmico sendo enfocado.

Observar as crianças enquanto brincam é uma fonte importante de conhecimento sobre o desenvolvimento dos processos de conhecer o mundo, o outro em interação e a si. O que oportuniza outros tipos de informações ao professor, diferente, por exemplo, de quando o professor desenvolve com as crianças uma atividade formal de escrita para verificar o que aprenderam a escrever e ler, com foco no produto da aprendizagem, no resultado.

Nas brincadeiras, as crianças adaptam o conhecimento construído em diferentes contextos, pois usam o conhecimento em processos diferenciados em interações, incluindo entre si. Um professor observador pode aprender sobre como elas estão usando as habilidades, as estratégias em diferentes contextos sociais e funcionais enquanto criam mundos possíveis (CHRISTIE; ROSKOS, 2009, CHRISTIE; STONE, 1999).

Cantinhos de brincadeira e atividade livre com objetos de letramento (livros, revistas, textos que elas escreveram ou colegas de outras turmas, espaços de compra e venda de produtos alimentícios ou outros próprios daquela comunidade) provocam o uso diferenciado, espontâneo, da leitura e escrita. As práticas e vivências que a criança conhece são desencadeadas e utilizadas como base para estar em sala com seus colegas e para as novidades que as professoras vão ensinar, incluindo vários outros tipos de lógicas de pensar e estratégias para conhecer.

Nesta relação entre práticas do cotidiano na família e práticas na escola é que surgem novas formas de interação, próprias da escola, de aprendizagem e conhecimento diferentes daquelas que é interlocutora em casa e em outros contextos de sua comunidade. Estabelecem-se assim condições de socialização e aprendizagem que possibilitam relações entre recursos culturais e cultura pedagógica na sala de aula com a produção de significados da criança nos diferentes contextos (DAVIS, 2003). Ela vai, assim, ampliando seu conhecimento comunicativo e as possibilidades de uso da leitura e escrita como ferramentas para conhecer e explicar a si, às outras pessoas e ao mundo, em diferentes contextos formais e informais.

Quando utiliza os computadores, as atividades de escrita são organizadas para que as crianças coletivamente, em dupla e trio cooperem para escrever, desenhar, colocar som e assim, aos poucos, também a escola amplia, com a criança, as possibilidades de construção de conhecimento mediadas por novas tecnologias digitais, desde os momentos iniciais da alfabetização.

Nas atividades coletivas mediadas pelas tecnologias digitais, por exemplo, a professora pode digitar e construir o planejamento, revisão e edição, com a ajuda de um projetor multimídia, possibilitando que todos acompanhem o que vai sendo escrito com as ideias que as crianças vão falando. As crianças vão experimentando um momento diferenciado de escrita praticando princípios de atividade colaborativa, desenvolvendo soluções negociadas entre elas, ouvindo uma as propostas das outras, tomando decisões, buscando conhecimentos anteriores para produzir o texto em foco na atividade, vão praticando a escrita de palavras, frases, os primeiros processos de revisão e edição. E até mesmo criando outras histórias e outros textos a partir de uma história inicial criada como texto coletivo. Essas histórias e outros textos podem ser trabalhados, também, tendo como base conhecimentos que se relacionam nos projetos temáticos sendo desenvolvidos.

Na medida em que as crianças e a professora vão se conhecendo, cooperando em atividades que requerem atenção conjunta, convivendo, desenvolvendo-se em interação, produzem histórias comuns e conhecimentos mútuos, formando uma microcultura em sala de aula. Neste esforço de cooperação, o dialogar com a criança e entre crianças pauta-se no respeito e reciprocidade na aprendizagem que ocorre nas atividades em grupo, coletivas, em atividades individuais que são discutidas entre colegas e entre o professor e a turma.

Essa reciprocidade apoia a formulação de compreensão do professor dos tipos de estratégias formais e informais de aprendizagem sobre o mundo que podem ser aproveitadas para que o trabalho pedagógico proposto seja desenvolvido, oferecendo diferentes tipos de suporte em sala, tendo em vista um ensino que funcione como uma alavanca e um andaime (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), amparando e direcionando o conhecimento, por meio de um planejamento que leva em consideração os saberes dos alunos. Neste sentido, o professor também busca oportunidades de aproveitar, tanto dinâmicas quanto formas de aprender e comunicar não previstas no planejamento, o ampliando e transformando.

Assim, as atividades vão se transformando e vão sendo estruturadas para proporcionar aprendizagem que retome o que foi trabalhado e avance na construção do conhecimento e das práticas em que o professor participa, trazendo exemplos para sala de aula de suas próprias práticas e experiências em diferentes situações comunicativas e tendo a criança como interlocutora.

### 3. AFINAL, QUE BARULHO É ESSE?

A aprendizagem nos primeiros anos de escolarização é mediada por momentos lúdicos, de conversa, batuques e falar alto sozinho. Quando estamos observando a sala de aula podemos ouvir no fundo, entre uma e outra fala de professor ou de um aluno, outros falares mais baixinhos que ocorrem entre crianças e também de crianças sozinhas enquanto fazem as tarefas (BARBATO, 2008).

O bater ritmado de um lápis sobre a mesa, das mãos ou dedos, de pés, a perna que bate na perna da cadeira, às vezes um cantarolar, a repetição de sílabas ou mesmo conversas entre colegas, duas crianças que andam pela sala comparando o que escreveram com as imagens dos quadros com as letras do alfabeto, coladas na parede, se empurram e conversam olhando um panfleto ou um livro.

Ao observarmos o que as crianças fazem em sala de aula durante as interações ou quando parecem estar sozinhas, notamos que elas falam em voz alta consigo mesmas, às vezes todas falam ao mesmo tempo ou conversam com os colegas.

Ao desviarmos, por alguns momentos, o foco do trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido pela professora, escolhendo

enfocar um grupo de cinco crianças, entre as 18 presentes (BARBATO, 2006a), observamos que as crianças, enquanto aprendem, desenvolvem várias ações que parecem bagunça, mas que podem estar mediando a construção de novos conhecimentos.

Para ilustrar como as crianças brincam, movimentam-se e falam para si durante a aprendizagem, descrevemos a seguir uma destas sequências que ocorreu ao longo dos 45 minutos iniciais de uma aula em sala de primeiro ano do ensino fundamental<sup>1</sup>:

No começo da aula, depois que se sentam e se acalmam para começar as atividades do dia, Carlos vai ao quadro para ler e escrever e não volta à sua mesa. Começa então a balançar o corpo enquanto os outros colegas vêm, leem e escrevem e voltam aos seus lugares.

A professora está chamando os alunos para escreverem no quadro. Carlos, que já havia acertado ler e escrever uma palavra, passa a acompanhar de perto o que os seus colegas vêm escrever no quadro. E, enquanto acompanha, batuca no quadro os ritmos de cada palavra e, ao se equilibrar em um dos pés, se balança num certo ritmo para perto e para longe do quadro, segurando no suporte para giz e apagador.

Aos 15 minutos, enquanto a professora continua desenvolvendo a atividade no quadro, chamando cada aluno, Antônio começa a cantar uma música conhecida enquanto segue o que está acontecendo no quadro.

Aos 20 minutos, a professora distribui uma tarefa de escrita para cada aluno fazer individualmente.

Aos 24min40s, quando a professora se aproxima, Antônio diz que não vai fazer a tarefa, iniciando diálogo com a professora.

Aos 29 min., Carlos começa a bater palmas também seguindo um ritmo.

Aos 32 min., Antônio inicia a falar sozinho alto com fala egocêntrica.

Aos 34 minutos ainda continua recitando sílabas das palavras que estão sendo lidas, enquanto balança a cadeira com o corpo.

Aos 35 minutos, duas meninas, que terminaram a tarefa individual, ficam de pé e um evento de letramento que fazem de conta que vendem produtos de beleza uma para a outra, usando um panfleto.

Aos 36 min., uma delas ainda está manipulando o folheto e em seguida as duas voltam a negociar os preços dos produtos, uma fazendo o papel de vendedora e a outra de freguesa.

Aos 37 min., Antônio reinicia a recitação das sílabas das palavras que está lendo.

1. Agradeço a Rômulo Ataídes pela transcrição cuidadosa da sessão que me possibilitou fazer a descrição do episódio.

A professora também recita com outra criança.

Aos 38min., Antônio ainda recita as palavras e sílabas que lê em voz alta.

Entra um passarinho em sala de aula. Antônio diz:

- É um pardal. É um beija-flor!

A Professora diz:

- Beija-flor começa com letra B.

As crianças se levantam e seguem o passarinho enquanto a professora aproveita para retomar uma leitura com um dos alunos sentados nas mesas na parte do fundo da sala.

Aos 42 min., as meninas continuam com folheto e a atividade de letramento, enquanto a professora apoia os colegas que ainda não finalizaram a tarefa.

O passarinho vai embora, saindo pela janela, e as crianças voltam a se sentar.

Aos 45 minutos as meninas em pé, agora em três, continuam a mediar, com o panfleto, a brincadeira de comprar e vender. Em seguida, a professora chama a atenção de todos para a próxima atividade.

Outra observação ocorreu no início da aula na semana seguinte. A professora está trabalhando com as letras iniciais de palavras e sons correspondentes. Quando chega no /g/ começa a pedir palavras que começam pelo fonema. As crianças respondem rapidamente:

- Garrafa! A professora vai escrevendo com eles...

Em seguida, um aluno fala:

- Gol!

Quando esta palavra é enunciada desencadeou imediatamente um coro que estala em diferentes momentos seguindo um mesmo ritmo, ora uma criança sozinha ora duas, ora como se fosse um cânone (em que impere a mesma palavra depois do outro).

A palavra gol desencadeou um tipo de aprendizado diferenciado. Com a participação de crianças fazendo exercícios variados com a palavra já conhecida, enquanto a professora escrevia no quadro: Gol!

- Gogogooooo! Gooooo! Eh gooooool! Gol, gol, gol. G g g gol...

O que está acontecendo?

Como estamos acostumados a perceber corpos parados como evidência de boa educação e de que as crianças estão prestando atenção e aprendendo, muitas vezes, pode-se pensar que todo barulho em sala de aula é evidência de problemas de comportamento e atenção.

Mas nem sempre é assim, como a criança, ao estar em sala de aula, traz as práticas de seu cotidiano e ainda está aprendendo outras

formas de estar no mundo, ela usa essas práticas de ritmar o corpo e repetir sons que ouve, lê, desenha e escreve, em voz alta. Neste sentido, alguns traços que perfazem a brincadeira e o processo de imaginação são desencadeados como mediadores das novas aprendizagens, como andaimes que são construídos a partir também de elementos não relacionados às regras da atividade, direcionando e fornecendo suporte para as novas construções de habilidades necessárias para a leitura e escrita e tantas outras aprendizagens que ocorrem na construção de conhecimento complexo e refletido sobre o mundo.

Essas habilidades podem ser manuais, por exemplo, quando a criança aprende diferentes estratégias de como manipular páginas, a direção da escrita alfabética na página de um livro, as idas e vindas de páginas para a compreensão de um texto ou mesmo habilidades para enfoque de atenção pelo olhar que vai e volta no texto, que segue e verifica imagens; e também que envolvem ações de comparação, de organização sequencial da informação no texto ou em outro portador de texto.

Na descrição do evento, por exemplo, há crianças em processo de alfabetização se balançando na cadeira recitando, batendo o pé e se balançando ritmicamente, recitando a sequência de sílabas ou as invertendo, repetindo:

- Papa, te, ta, te, ta, ta, te, ti, to, tu...

Ou, ainda, crianças que ficam treinando a resposta que vão dar quando a professora desencadeia atividade que exige que cada um conte algo sobre a rua ou a casa onde mora ou o que gosta e que não gosta. Nestas situações observam-se tanto conversas sobre o que o coleguinha acabou de falar ou o que estão planejando falar quando chegar sua vez, em um falar alto para si mesmo, que chamamos de fala egocêntrica (BARBATO, 2008).

Assim, o que percebemos como barulho nas nossas salas de aula pode ser o produto das negociações paralelas que estão ocorrendo sobre o conhecimento em foco: as crianças usam a fala egocêntrica, repetindo em voz alta o conhecimento que estão internalizando e transformando. E situações em que as crianças começam a repetir juntas ou compassadamente sons e gestos relacionados à tarefa – como fizeram com a palavra “gol” no evento de letramento descrito – denotam um engajamento coletivo em relação à atividade, mais do que a simples bagunça que achamos que está acontecendo.

A fala egocêntrica, ou fala privada, é o nome que se dá ao processo de linguagem, que ocorre no desenvolvimento infantil, quando

a fala tem a função de planejamento, monitoramento e avaliação da ação sendo executada. Observa-se que, no desenvolvimento humano, este falar alto parecendo que para si mesma é desencadeado quando a criança está diante de um problema que exige algum tipo de antecipação de ações para resolvê-lo, em que haja alguma dificuldade maior que introduz novos elementos, desconhecidos até então ou novas formas de usar um conhecimento. A criança, então, fala alto para regular a si e à tarefa que está executando.

A criança pequena utiliza dois tipos de linguagem: uma para os outros (linguagem social) e uma para si (linguagem egocêntrica), que apesar de ser desencadeada inicialmente para planejamento, é externa, ou seja, a criança fala alto conversando consigo mesma ou como se estivesse imaginando outra pessoa. A fala egocêntrica coloca a criança na intersubjetividade, ou seja, no espaço social das negociações. Então, muitas vezes, podemos observar uma criança desenhando e falando alto sobre o que está desenhando e, de repente, o colega que está ao lado e parece não estar escutando o que o amigo diz, faz uma pergunta do tipo: deixa eu ver? (CAVATON, 2010).

Assim sendo, a fala egocêntrica, mesmo direcionada para a regulação da atividade que está sendo desenvolvida ou para a autorregulação da criança, ou seja, para superar a ação impulsiva, tem um caráter interativo. Este tipo de fala pode ocorrer quando a criança está sozinha ou na presença de outras crianças ou adultos: de uma forma ou de outra, a criança espera ser ouvida (VIGOTSKI, 2001).

Então, qual é a função da fala egocêntrica no processo de desenvolvimento e no aprendizado da criança? Ela tem a função de auxiliá-la na organização do seu fazer e seu pensar. A partir dos 2 anos de idade, a fala egocêntrica vai sendo internalizada, assim como internalizam-se as suas funções de planejamento, monitoração e avaliação do pensar e do agir.

Essa fala funciona como instrumento auxiliar, instrumento mediacional, na solução de tarefas difíceis, primeiro desencadeando o planejamento durante a própria sequência de solução, depois, quando tem esta experiência repetidamente, vai internalizando essa função, passa a antecipar sua solução antes de desencadear a ação sobre a tarefa (VIGOTSKI, 1998). Esta operação pode desencadear também pedidos de ajuda aos colegas e ao professor. Podemos dizer, então, que a fala egocêntrica constrói uma ponte linguística e comunicacional dos processos sociais com os processos cognitivos individuais, provocando e mediando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

A fala egocêntrica ou privada é um instrumento da história da espécie que medeia mudanças profundas nas operações psicológicas, pois permite que novas operações e funções sejam internalizadas pela criança, mudando e complementando seu processo de pensamento (AGUIAR; 2008, COLE, 1998). Vai adquirindo novas funções e vai transformando e sendo internalizada, tornando-se o que chamamos de fala interna, essa que percebemos como a nossa voz interna ou quando imaginamos a voz de nossos amigos internamente, ao mesmo tempo em que vai transformando a fala social em fala comunicativa.

Isso se explica porque a fala egocêntrica é um processo que é desencadeado a partir da intervenção da cultura que a todo momento fornece novas informações e desafios para as crianças. É uma potencialidade com que cada um de nós nascemos e, ao crescermos em culturas específicas, desencadeamos como instrumento auxiliar para nos modificarmos quando somos pequenos e que será internalizado e transforma as potencialidades de nos comunicarmos em contextos sociais com funções diferenciadas.

Berk (1994) classifica alguns tipos de fala egocêntrica:

1) Comunicação egocêntrica: quando a criança se dirige a outra pessoa diretamente, outra criança ou adulto, e essa pessoa consegue construir um sentido sobre o que foi dito;

2) Jogo de faz de conta: quando uma criança conversa consigo (mesma) como se fosse outra pessoa, fala com objetos ou cria efeitos sonoros para eles;

3) Expressão emocional: quando expressa sentimentos, não direcionando o comentário necessariamente para alguém; ou quando parece estar tentando revisar sentimentos sobre eventos e pensamentos passados;

4) Direcionando a si mesmo: quando descreve uma tarefa que deve fazer e fala alto direcionando sua resolução;

5) Lendo em voz alta: quando lê em voz alta o material escrito ou pronuncia palavras em voz alta;

6) Murmúrios inaudíveis: quando enuncia tão baixo que o interlocutor não pode entender o que está sendo dito.

Já num estudo desenvolvido em nosso grupo (AGUIAR, 2008), em que se observou, sobretudo, as falas egocêntricas de pares de gêmeos em interação entre si e com colegas na sala de aula, as falas foram classificadas em relação ao contexto na qual ocorreram, como a seguir:

Fala privada conjunta ocorre em resposta a algum problema colocado pela professora. Essas respostas conjuntas em voz alta, rela-

cionadas à atividade desenvolvida pela professora, servem de guia à própria ação ou ao próprio pensamento da criança. No nosso exemplo acima, temos todos repetindo a palavra “gol” de diversas formas, antes de escrevê-la.

Fala privada em atividade de leitura ou escrita ocorre quando a criança pequena está lendo ou escrevendo texto ou frase, ou mesmo de apenas uma palavra, em voz alta, sobretudo, numa atividade individualizada.

Aguiar (2008) oferece como exemplo a leitura em voz alta desencadeada pelos gêmeos de seis anos, nas aulas de alfabetização. Eles faziam as leituras em voz simultaneamente, mesmo estando um do lado do outro e muitas vezes

paravam essa fala, apagavam sua escrita e repetiam a palavra desde o início. Um deles falou em voz alta: “O me-ni...” – para de escrever, olha para o colega ao lado e ri; em seu caderno está escrito “O meno” – ele repete “meni”, apaga a letra “o” e volta a escrever, completando a palavra “menino” corretamente (p. 5).

Cavaton (2010) observou este tipo de mediação sendo feita por desenhos. A criança recita a palavra em voz alta, torna a repeti-la, desenha o objeto e depois a escreve. Ou para a escrita, desenha e volta a escrever o resto da palavra. Denominou como “fala privada de leitura e escrita” aquela na qual, em caso específico, a criança que faz a fala egocêntrica está lendo a escrita de um colega para depois escrever a palavra em seu próprio caderno ou folha de exercício fornecida pela professora.

Neste caso, observa-se claramente um elemento ou função de passagem da fala egocêntrica para a social: a criança está usando a escrita de um colega como elemento mediador para a sua própria produção de conhecimento. Isso ocorre também em relação à utilização de alfabetários, quando ela procura a letra no alfabetário que está na parede, lê e copia para o seu caderno ou dali cria uma nova palavra e escreve no seu caderno, expandindo sua atuação.

Fala privada motora ocorre quando a criança executa de algum trabalho motor (que não a escrita). Enquanto recortava e colava folhas de papel, um dos alunos falava para si mesmo em voz alta:

- Tira o cantinho, agora bem retinho...

Neste processo de interiorização do falar alto com função de organizar o que está produzindo, a fala egocêntrica vai mudando sua

função possibilitando que, durante a atividade de resolução de problemas, a criança vá se comunicando cada vez mais com os seus pares e a professora, mas com uma qualidade diferente de processo de construção de conhecimento.

Observa-se, então, de forma cada vez mais frequente, a emissão de “fala privada com função comunicativa”. No exemplo observado no nosso estudo (AGUIAR, 2008), a criança fala inicialmente em voz alta dirigida a si mesma e depois repete a mesma fala ou a complementa já para comunicar alguma informação a alguém. Por exemplo, um dos gêmeos conta os números apontando-os com o dedo e dizendo-os em voz alta:

- 0Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito!

Depois, se dirige à professora e diz:

- Tia, só faltam oito pra terminar.

Observa-se também a “fala comunicativa com função de fala privada”. Um dos gêmeos pergunta, quando a professora está passando:

- Mas por que tem um ponto ali embaixo?

Entretanto, ele olha para ela somente no início da pergunta, ela passa e ele não a segue com o olhar, mas continua olhando para o quadro, onde está sua dúvida.

Uma passagem interessante observada a partir da pesquisa de Cavaton (2010) ocorre quando a criança passa a aplicar os tipos de fala egocêntrica que utiliza para si mesma para se comunicar e modificar a ação de um colega. Por exemplo, quando faz perguntas para si ao estar com dúvida:

- Como se escreve...?

Recita, recita e avalia que não consegue escrever a palavra toda e depois faz a mesma pergunta para seu amigo. Ou quando expande essa ação para depois de falar alto e escrever a palavra, ajudar o colega recitando para ele o som de uma letra, sílabas e palavras da mesma forma com que recitou para si mesma.

Então todo este barulho pode ter também função de mediação na construção de conhecimento? Sim, mas como saber se é barulho ou parte do processo de organização, monitoramento e avaliação da atividade?

Chegue perto do grupo de alunos (ou do aluno) e procure ouvir o que estão falando, se for conversa jogada fora ou estiverem com o “pensamento na lua”, pode pedir para que voltem à tarefa. Se, por outro lado, estiverem fazendo comentários ou falando alto sozinhos, cada um por si, mas este falar alto é sobre o que está aprendendo ou

fazendo como parte da tarefa, ou ainda, em meio a um raciocínio específico relacionado ao que está sendo ensinado, deixe-os continuarem.

Criar novas formas de atuar em sala inclui, além da discussão franca entre colegas na busca de avanços no conhecimento de como fazer estes processos, o planejamento das atividades considerando uma sensibilidade sobre quais processos e tipos de atividades parecem chamar e manter por mais tempo a atenção dos alunos.

Sensibilidade àqueles momentos em que todos participam trocando ideias, ou ficam em silêncio, de qualquer forma notamos a relevância para eles por como desenvolvem bem as tarefas e, também, pelo jogo entre seriedade, objetividade e brincadeiras que surgem, pelo brilho no olhar, pelos sorrisos que se estampam nos rostos, pela vontade cooperar.

## CONCLUSÃO

Neste capítulo apresentamos exemplos e discutimos como as crianças constroem o conhecimento utilizando brincadeiras e práticas informais como uma ponte para a aprendizagem da leitura e da escrita e do conhecimento acadêmico.

Esses processos são baseados em ritmos e musicalidade que ampliam as possibilidades de aprendizagem, favorecendo as atividades de colaboração e a reciprocidade na construção do conhecimento.

Sendo assim, é importante que o professor escute e observe as crianças, considerando estes aspectos do falar alto, de movimentos ritmados e repetitivos e de brincadeiras entre pares, para poder construir o conhecimento com elas, pois nem sempre o barulho produzido pelas crianças em sala de aula é bagunça.

Aprender a observar essas atividades desencadeadas pela criança durante a aprendizagem em sala de aula é relevante para o professor, assim terá mais elementos sobre como organizar os trabalhos e julgar os momentos em que deve deixar as crianças utilizando estas estratégias e quando elas devem ouvir e observar com atenção as atividades de ensino-aprendizagem coletivas e objetivas sendo desenvolvidas.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Juliana. *Processos da Fala Egocêntrica em Crianças Gêmeas*. Relatório PIBIC/CNPq. Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e Escolar e Programa. Pró-IC, DDP, Universidade de Brasília, 2008.
- ANDRADA, Lorena Pimenta de. *Interação e construção de conhecimento em situação de roda na Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Psicologia, IP, Universidade de Brasília, 2006.
- BARBATO, Silviane. *A integração de crianças no Ensino Fundamental*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BARBATO, Silviane. *Diário do Pesquisador*. Universidade de Brasília, 2006a.
- BARBATO, Silviane. *Processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas salas de inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos (CNPq)*, 2006b.
- BARBATO, Silviane; MIETO, Gabriela M. O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência. In: SILVA, Daniele N. H.; ABREU, Fabrício S. D. *Vamos brincar de que? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus, 2015, p. 91-110.
- BERK, Laura. *Child development*. Boston: Pearson, 2006.
- BERK, Laura. Why children talk to themselves? *Scientific American*, 1994, Nov: 78-93.
- CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. *Desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado) PGPDS, Universidade de Brasília, IP, Brasília, 2015.
- CAVATON, Maria Fernanda Farah. *A mediação da fala, desenho e escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos*. Tese (Doutorado) PGPDS, IP, Universidade de Brasília. 2010.

COLE, Michael. *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Boston: Balknap Press, 1998.

CHRISTIE, James; ROSKOS, Kathleen. Play's potential in early literacy development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. 2009. Disponível em: <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Christie-RoskosANGxp.pdf>. Acesso em: 20 out. 2012.

CHRISTIE, James; STONE, Sandra J. Collaborative literacy activity in print-enriched play centers: exploring the "zone" in same-age and multi-age groupings. *Journal of Literacy Research*, v. 31, n. 2, p. 109-131, 1999. Disponível em: <http://jlr.sagepub.com/content/31/2/109>. Acesso em: 20 out. 2012.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

MENDONÇA, Júlia Escalda. *A musicalidade comunicativa em processos de construção de conhecimento de crianças de seis anos*. Tese (Doutorado) PGPDS, IP, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MIETO, Gabriela Sousa de Melo. *Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual*. Tese (Doutorado) PGPDS, IP, Universidade de Brasília. 2010.

VIGOTSKI, Lev Semiovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais (online)*, 2008, n. 8, p. 23-33.

VIGOTSKI, Lev Semiovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semiovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOD, David; BRUNER, Jerome; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, n. 2, p. 89-100, April, 1976.





# CAPÍTULO 3

## LUGARES DE INFÂNCIA: TEMPO DE ENCONTRO

LÚCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO

### 1. O OLHAR DA EXPERIÊNCIA: UMA ESCOLA

#### 1.1 A entrada

O quintal se espalha, em exuberante verde, salpicado de flores amarelas e vermelhas, cortado por um caminho de pedra, ladeado por troncos-bancos, e por uma amoreira que mancha de roxo a calçada e convida a se lhe puxarem os galhos, na tentativa de se colherem suas frutinhas, que explodem ao serem mordidas e pintam as bocas das pessoas pequenas e grandes que adentram o espaço. Delícia!

Espalhadas pelo quintal, casas coloridas abrigam as salas de aula da Escola de Educação Infantil. Além das salas, uma cozinha, um galpão, a sala de professores e uma secretaria.

Tantos barulhinhos, movimentos, gritos e risos, choros e blá, blá, blás... “Eu trouxe o carrinho!” - “Por que demorou?” - “Tchau, filho! Volto na hora do almoço. Brinque bastante!” - “Vamos entrando?! Vamos trabalhar!” - “Quem chegar à roda por último é mulher do padre!!! Coloquem as lancheiras nos ganchos!”.

A menina solta a mão da mãe, corre até a amiga, mostra algo que tira da mochila. Ambas correm para a sala de aula. Sentam-se uma ao lado da outra: há muitas coisas para serem contadas.

Os pais continuam no jardim, conversando. Algumas crianças voltam das salas até os pais, dão-lhes beijos e voltam para a roda, na classe. A porta fica aberta.

Continuam chegando pais e mães com seus filhos carregando mochilas cheias. Mochilas cheias de tesouros! Cheias de lanche, brinquedos, caderninho, novidades, fotos...

Algumas crianças entram na sala verde, outras na rosa, outras na azul, as menores chegam na lilás, segurando fortemente a mão da mãe ou do pai.

Que escola é essa? Que lugar é esse? Que pessoas são essas?

## 2. CRIANÇA, INFÂNCIA E LUGARES DE INFÂNCIA

Criança desordeira. Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta apanhada é para ela já o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui representa-lhe uma única coleção. Na criança essa paixão revela seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio que nos antiquários, pesquisadores e bibliômanos continua a arder, porém com um aspecto turvado e maníaco. Mal entra ela na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígio fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais seu campo visual permanece livre de seres humanos. Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada estável; acontece-lhe de tudo, pensa a criança, tudo lhe sobrevém, tudo a acossa. Seus anos de nômade são horas passadas no bosque onírico. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. “Por em ordem” significaria destruir uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as estrelas da manhã, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas

de cobre, os escudos. Há muito tempo que a criança ajuda no guarda-roupa da mãe, na biblioteca do pai – no próprio terreno, contudo, continua sendo o hóspede mais inseguro e irascível. (BENJAMIN, 1984).

## 2.1 Criança e infância

A entrada, o jardim, o quintal, são lugares de infância. Lugares de criar, de encontro. De experiência para todas e cada uma das crianças.

A infância, aqui, compreendida como início da vida, tempo de ser criança, e como começo, nos remete ao desconhecido, à novidade, às primeiras relações.

Criança. No dicionário etimológico: criar – dar existência a, gerar, formar. Criança – ser humano de pouca idade, menino ou menina (CUNHA, 2007, p. 227). Infante, do latim *Infāns-antis* “que não fala, infantil” (CUNHA, 2007, p. 435).

Criança. Ser humano de pouca idade, que não fala, que é gerado, criado, formado por outro. Parece que sabemos o que falta à criança (a idade, a fala), e nos referimos a ela como objeto da ação do outro.

Desta forma, temos tomado a criança como um ainda-não (CASTRO, 2001): ainda-não pronta, ainda-não preparada, ainda-não capaz de raciocínio abstrato, ainda-não socializada, enfim, ainda-não adulta. Nós, adultos, os que escrevemos, registramos, produzimos conhecimento, sabemos o que é a criança, o que deve ser e o que poderá se tornar.

Mas, a criança, além de ser na perspectiva do olhar do adulto, impõe-se como este ser que chega, que se mostra como um outro, e não só como o não adulto.

Gestada em uma placenta física, que a alimenta e a faz se desenvolver e em uma placenta social, a criança, quando ainda no ventre, tem sua identidade desenhada pelas possibilidades históricas, culturais e sociais e, em articulação com o desejo dos pais, suas ações, projeções e determinações constituem a matriz de identidade em que ela se desenvolve (MORENO, 1995; PULINO, 2001a).

Apesar de se constituir como um ser determinado desde a gestação, a criança, ao nascer, surpreende por sua novidade e originalidade (ARENDETT, 1998; LARROSA, 2000). Nela coexistem o já conhecido e o novo, que convivem, dialogam e se determinam e se transformam mutuamente, a partir do nascimento e durante toda a vida (PULINO, 2001a). Relacionando-se consigo mesmo e com o outro, num determi-

nado momento histórico, num contexto sociocultural, o ser humano vive seu processo de tornar-se humano (PULINO, 2008).

Esta maneira de ver a criança é proposta, também, por Sarmiento (2007):

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também, nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: esta aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. (p. 35-36).

As crianças são assim, produtoras de culturas próprias e negociam com as demais categorias presentes na sociedade, suas existências, buscando negar a condição de categoria submetida – e é isso que possibilita a transgressão/inversão/criação do espaço originalmente concebido e concedido, como pode ser percebido em nossas pesquisas (CASTRO, 2001).

## 2.2 Lugares

As crianças encontram, desde pequenas, lugares que nós, adultos, designamos a elas nas estruturas sociais que vimos construindo e consolidando historicamente: as casas, as ruas, os orfanatos, os assementamentos, as casas de detenção de menores, as escolas, são lugares onde comumente se encontram as crianças. Podem estar estudando, brincando ou até mesmo trabalhando. (PULINO, 2002).

Há os lugares simbólicos que reservamos a elas, como o lugar da inocência, da ingenuidade, da beleza, da pureza, e que aparecem em propagandas, em *outdoors*, na TV, em novelas, filmes, histórias, e povoam nosso imaginário, participando da imagem que construímos delas.

Além desses lugares para crianças, pré-determinados por nós, há aqueles criados pelas próprias crianças, como seus lugares de faz de conta, de exploração, de busca. Lugares que não são prontos, que

se tornam os lugares de seus desejos, de sua fantasia, como num passe de mágica, num *Shazam*.

Os lugares que elas herdaram de nós, adultos, não escapam de sua magia. Elas os mudam, pintam-nos de outras cores, alteram-lhes as dimensões, colocam-nos em outras paisagens e molduras.

Mas aqui, queremos falar não apenas dos lugares que as crianças habitam e criam, mas dos lugares de infância.

O que é um lugar?

Moreira, Vasconcellos e Pulino (2011), assumindo a geografia humanista de Yi-Fu Tuan (1980), distinguem espaço, ambiente e lugar e sustentam que ambiente e espaço são frutos de processos culturais que interagem com os elementos naturais presentes num determinado meio. O espaço, inicialmente indiferenciado, quando percebido é significado, interpretado, transformando-se em ambiente. O espaço é sempre potencial, estando sempre disponível a se transformar em ambiente.

O que transforma um ambiente em lugar? Yi-Fu Tuan coloca que sentimentos e valores atribuídos ao ambiente imprimem-lhe o sentido de lugar. Assim, “[...] o que começa como espaço indiferenciado, impessoal, transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (TUAN, 1983, p. 6). O espaço é amorfo; o ambiente é o espaço com contornos da cultura; e o lugar é o espaço experienciado individualmente. Um ambiente torna-se lugar a partir da dimensão humana, isto é, quando ele é afetado singularmente pelo homem. As experiências das pessoas com um lugar orientam a construção de significados particulares para elas. Deste modo, elas vão produzindo sentidos específicos na relação com o espaço-ambiente, valorizando alguns lugares e outros não.

Nesta perspectiva, Moreira, Vasconcellos e Pulino (2011) afirmam que a ideia de lugar está impregnada de afeto, ou seja, a pessoa tem de estar afetada (produzir sentido em si e no outro) para construir um lugar.

Devido à potencialidade que o lugar expressa, Santos (1986) o concebe como elemento de resistência ao processo de homogeneização dos espaços desencadeado pelo processo de globalização. O lugar assume uma postura contra-hegemônica às determinações do capitalismo, subvertendo as ordens impostas, numa unidade de permanências e rupturas. Lopes (2007) argumenta que é no lugar que os indivíduos podem viver a sua identidade individual e se diferenciarem uns dos outros sem perder, contudo, a referência coletiva.

A transformação de um ambiente em lugar ocorre através do processo de apropriação simbólico-cultural, que não acontece de for-

ma linear, isento de conflitos. Ao contrário, ele ocorre na tensão entre o coletivo e o singular, o significado e o sentido, o geral e o particular, o eu e o outro (LOPES; VASCONCELLOS, 2006). Assim é que um lugar culturalmente destinado para um fim específico pode ter particularmente outros fins.

## 2.3 Lugares de infância

Lugares de infância são aqueles que potencializam a infância como momento de criação. Uma escola tradicional, com o pátio cimentado, construída no formato de longos corredores dos quais derivam salas, uma ao lado da outra, iguais, repetitivas, contíguas, é uma escola inspirada no mesmo, na homogeneização. Uma escola colorida, em que salas-casas se espalham por um jardim cheio de árvores, é um lugar que abre brechas para o novo surgir, o inusitado surpreender.

Assim, a infância, pensada como o momento de entrada no mundo, de iniciar-se na cultura, na linguagem, de viver a experiência nova de surpreender-se com a novidade do mundo, pode ser pensada como o tempo/lugar de se tornar humano que, de certa forma, prolonga-se por toda a vida.

Relacionando-se consigo mesmo e com o outro, num determinado momento histórico, num contexto sociocultural, o ser humano vive seu processo de tornar-se humano (PULINO, 2008), carregado de novidade.

A condição de infância é, para além da idade da infância, um posicionar-se no mundo, sendo adulto, jovem, idoso, como pessoa original, crítica e criativa, apesar das múltiplas determinações a que está submetida – um olhar ao mundo como se fosse pela primeira vez. Como diz Lyotard (1992 apud KOHAN, 2007, p. 111), a infância é a “própria condição de ser afetado”, a possibilidade de o mundo mudar e de nos modificarmos.

Uma educação que leve em conta a condição de infância do humano é uma educação em processo, aberta para a escuta do outro, para o acolhimento do diferente, do novo. É uma educação em que caibam experiências não previsíveis, mas de uma experiência autêntica, única, irrepetível.

Lugares de infância convidam-nos, a nós todas/os, adultos, jovens, idosos, crianças, a reconhecermos nossa condição de infância, de abertura, de criação, de sensibilidade, de encontro.

### 3. A HISTÓRIA DA ESCOLA - NOSSA HISTÓRIA

A escola, como lugar de infância, foi criada para não ter dono, ou para que todas e todos, igualmente, fossem donos. Reuniões de mães e pais, pessoas insatisfeitas com a educação oferecida a suas crianças no Distrito Federal à época do regime militar, decidiram, em 1981, que queriam e podiam criar um outro tipo de escola, com educação de caráter democrático. Definiram os termos de uma associação, traçaram conjuntamente uma estrutura de gestão, cuja instância decisiva maior seria a Assembleia Geral. Contataram professores dispostos a participar da criação da escola e a assumir a prática educativa. Uma diretoria eleita, um conselho fiscal e um conselho pedagógico, comissões compostas de membros associados – mães, pais, professoras/es, funcionários.

Nascia a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, em Brasília. Criava-se um espaço novo, por apropriação e não propriedade, como sustenta Lefebvre (2001): um espaço que, desde o início, foi ganhando um significado social e cultural – uma escola de todos e de ninguém, gerida por todos e que vem sendo construída a cada dia pelos seus associados, por meio de instâncias democráticas. A associação passou a existir nos fundos de um Clube de Vizinhança, lá a escola funciona, mediante solicitação de alvará ao governo distrital, que de tempos em tempos tem que ser renovado, quando a escola é chamada a justificar sua existência naquele local. O importante não é ter o terreno, uma propriedade, mas tê-lo transformado de espaço em ambiente e em lugar. Este é um processo na contramão da cultura da propriedade privada, com a criação de uma escola que se faz, se constrói, se transforma, sem ser dona de um terreno, num movimento de resistência aos valores capitalistas, que motivou a concepção da escola.

Desde o início, quando funcionavam duas turmas no galpão, separadas por um varal, as pessoas envolvidas com a concepção e o processo educacional da “Vivendo” compreendem que “a forma como se organiza o cotidiano da escola deve ser compatível com seus princípios filosóficos” (PULINO, 2001b). A estrutura administrativa, que tem a Assembleia Geral de todos os associados como instância máxima de deliberação, compreende, ainda, a diretoria, Conselhos e comissões de trabalho, compostos por pais, mães, professores e funcionários. Este desenho de gestão democrática e a práxis pedagógica são duas faces de uma mesma moeda. Só é possível uma vivência

pedagógica que respeite cada uma e todas as crianças, numa estrutura administrativo-comunitária que abranja todas e cada uma das pessoas que participam da escola.

Todas as pessoas se tornam associadas quando matriculam seus filhos na escola e passam a participar das instâncias administrativas e pedagógicas. Os pais e mães participam do trabalho de sala de aula quando convidados ou quando se dispõem a isso. Também, recebem em sua casa as crianças da turma de seu filho ou de sua filha, quando os professores agendam uma visita ou quando as crianças combinam as visitas, com a permissão dos pais. Como associados, podem participar de Comissões, grupos de estudos, organizar eventos, e são convocados para as assembleias.

A vivência pedagógica, em sala de aula e no quintal, tem consolidado uma rotina de atividades em que não se dicotomiza trabalho/lazer, atividade manual/intelectual, vivência individual/coletiva, associação/escola. Valorizam-se questões administrativas e pedagógicas. A questão da queda de abacates sobre os telhados das salas e sua consequente avaria é tratada com a mesma consideração que uma experiência pedagógica em leitura ou cálculo: todos os que participam de sua discussão se comprometem com ela. Pais e mães, professores e funcionários, discutem com as crianças qual a melhor forma de se resolver o problema, antes de se chamar a Defesa Civil – se cortar parte do abacateiro, ou se colher os frutos com o uso de uma rede antes que amadureçam e caiam. Combinam como consertar ou substituir as telhas, com a colaboração de todos.

Em situações de reformas, reparos, renovação do acervo de livros ou de brinquedos, organizam-se Mutirões nos finais de semana: o Chá de Livros, a Oficina de Brinquedos, o Mutirão de pintura do parque. Esses são momentos preciosos de encontro, que fortalecem os laços de cooperação e os vínculos comunitários da Associação. As crianças e os pais, mães, funcionários e professores vão vivendo e aprendendo a vida comunitária.

Mas, não se estaria com isso reinventando a roda? Seria isso perda de tempo? Não! Absolutamente. Este tipo de tempo não se perde – o tempo do encontro, da cooperação, dos combinados, da solidariedade, da abertura para novas ideias e práticas, do prazer de se fazer parte de uma comunidade que não tem donos ou de que todos/as são donos.

Reinventar a roda, sim! É isso que se faz na Vivendo e Aprendendo, e Vivendo e Aprendendo e vivendo... Revive-se, valorizando a

herança do passado que se escolhe, ressignificando-a para o contexto da Associação. Um movimento que nos convida não à competição, à pressa, à imitação, mas ao desfrute, ao aprendizado, à criação, no ritmo de cada um e de todos/as. E avós, tios, amigos, participam desse processo, contando para as crianças como as brincadeiras, os brinquedos, o cinema, os livros, a escola, eram na sua época.

Essa vivência em comunidade, com respeito à singularidade do processo de desenvolvimento de cada pessoa criança ou adulta, em sua dimensão concreta, histórico-cultural, relacional (VIGOTSKI, 1991), experienciada na Associação muito antes da Constituição Cidadã de 1988 e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, que iriam instituir as formas democráticas de participação na sociedade e na educação, mostram o pioneirismo da Vivendo e Aprendendo, em termos de gestão e pedagogia.

### 3.1 Tempos de infância: a rotina e o novo

Quais os tempos de infância? O tempo cronológico, *Chronos*, que demarca o nascimento e conta os anos de vida, os aniversários, que fornecem a nós, psicólogos, educadores, pais, a medida das possibilidades e dos limites da criança. O tempo que a ciência elege para abrigar suas verdades. O tempo como *Kairós*, o tempo da oportunidade, o momento certo para ocorrerem determinadas aquisições, mudanças na vida da criança. O tempo como *Aión*, o tempo da criança criando... reinado de criança (HERÁCLITO, fragmento 52, apud BORNHEIM, 1967). A infância brinca no tempo aiônico como fluxo eterno, o tempo do devir.

Como a escola vive essas três dimensões do tempo?

Como nós, educadores, podemos conviver com a infância numa temporalidade que não se fixe nas práticas mensuradoras, classificadoras de *Chronos*? Como podemos ter sensibilidade para o *Kairós* que se afigura no cotidiano da escola? Como podemos nos abrir para a experiência *aiônica* do tempo infantil, um tempo que flui, e que, como fluxo, escapa ao compasso do dever e se movimenta no devir?

Talvez tenhamos que abandonar nossas certezas, que desaprender, que perder o controle, que nos abrimos para uma relação não teleológica, isto é, que não tenha uma finalidade predeterminada. Temos, sim, que viver a experiência de estarmos com a criança. Kohan (2000) discorre sobre o significado do termo, como transcrevemos abaixo.

O termo experiência vem do latim *experientia*, que por sua vez deriva do verbo *experior* que significa “provar”, “ter a experiência de”. No grego, há um substantivo originário *peîra* (prova, experiência), do qual se derivam algumas palavras interessantes: *empeiría* (experiência), *péras* (limite, fim), *ápeiron* (não atravessável, imenso, sem limite, infinito), *póros* (passo, caminho), *aporía* (sem caminho, sem saída, impossibilidade), *empóron* (centro de trânsito, mercado), e *peiratés* (aquele que atravessa o mar, pirata). Em português, algumas palavras que derivam desta raiz são: experto, perito (“que tem a experiência”) e perigo. Perigo vem de *periculum* que, originariamente significa ensaio, prova. De forma tal que na raiz da palavra experiência há uma preposição (*ex*) que indica origem, procedência, e um tema verbal (*perí*) que indica um movimento que atravessa, um percurso que não tem destino certo e por isso é indeterminado, perigoso. Como o indica sua etimologia, toda autêntica experiência é uma viagem, um percurso que atravessa a vida de quem a sustenta. É também um perigo (p. 31).

Como viver com, conviver, nos lugares de infância? Como viver a sala de aula com a criança, criando e recriando com ela este lugar, como um lugar de infância?

### 3.2 Na sala de aula

Uma casa colorida, ampla, com janelas em duas das paredes, o que permite a circulação do ar. A porta tem, na parte superior, uma portinha envidraçada que permite que de dentro e de fora se possa saber quem está chegando e quem já está dentro.

No canto, uma porta permite que se entre no banheiro, exclusivo daquela turma, com uma privada de tamanho adaptado ao das crianças e uma pia. Num armário, o material para a higiene dos dentes. Para o banho, um chuveiro. O cômodo tem, no alto da parede, um vitrô, que faz entrar a claridade do dia.

Estantes com livros, armários com material, os brinquedos, classificados, ficam em caixas marcadas por desenho e escrita, o filtro e as canecas são colocados em lugar seguro – tudo em altura acessível aos ocupantes da sala.

Na parede próxima da porta, um cabideiro que estampa, em cada gancho, um desenho e um esboço de nome próprio. Aí, nesses meros

ganchos que se transformam em verdadeiros “cofres” que guardam as propriedades de cada criança, as mochilas, casacos, lancheiras são penduradas e são abertas e manipuladas (apenas) pelos próprios donos, quando quer que eles necessitem de seus pertences durante o dia.

Nas paredes, e em varais, as obras de arte das crianças. Quadros com fotos das famílias, das crianças, de amigos, de festas de aniversário, de passeios da turma; bilhetinhos, flores, recortes de figuras – a memória, a história da turma.

Numa pequena estante que recebe sol da manhã, brotam feijões em copinhos de plástico, que são regados bem cedinho e antes de saírem.

Algumas mesas com cadeiras em tamanho adaptado ao das crianças completam o espaço da sala.

Um grande tatame delimita o lugar do encontro, em que crianças e professores se encontram para começar a jornada de trabalho. Numa caixa, em que se vê o desenho de sapatos feitos pelas próprias crianças, e a palavra SAPATO em caixa alta, grafada por elas mesmas, todas as pessoas, crianças e adultos, colocam seus sapatos, tênis, chinelos, sandálias, antes de se acomodarem na roda.

### 3.3 A Roda

Os nomes sendo cantados pela professora, numa melodia que as convida a se sentarem na roda, depois de pendurarem as suas mochilas. Ah! A roda... lá está ela, com as pessoas-de-todos-os-dias, pessoas com quem brincar, lanchar, passear. A mão aperta a mão do pai, que, entendendo o recado, senta-se junto, fica um pouco ali, olhando, ouvindo, sentindo, aprendendo que é preciso esperar, até que sua filha se solte, entre na roda, até que o tchau se esboce em seu rosto como uma permissão para a despedida. Este o sinal de que a roda se transforma em lugar, em minha roda, em nossa roda.

Chega um, chega outra, chega ainda outra, a roda vai sendo desenhada, preenchida. Juntos, vão compondo o calendário do dia. Comentam sobre o clima. No meio, brinquedos são mostrados, fotos observadas, palavras e objetos se entrecruzam, em movimentos e ruídos que traçam uma rede de relações: daqui para lá, de lá para acolá, da esquerda para a direita, da professora para o menino, do menino para a menina e dela para o professor, e daí para a mãe que ainda espera o momento para sair. Roda a roda. Espaço/tempo de se transformarem – de filhas e filhos em alunas e alunos. As coisinhas

trazidas de casa, sorrisos de um a outro, palavras acolhedoras, perguntas, observações sobre a roupa que vestem, os sapatos, a pulseira ou o relógio novo, vão esboçando um campo de transição, permitindo que se dê o rito de passagem. Quem falta chegar? Temos aqui Alice, Pedro, Roberto, José, Eduarda ... os nomes sendo chamados pelos professores e pelos colegas, até se percorrer todo o círculo.

Todos sobre o tatame acolhedor, aquele pedaço de chão reservado para o encontro, para o momento de se mostrarem as novidades, de se revelarem as experiências tidas desde ontem: - O que você sonhou, João? É!? Sonhou que estava aqui na escola? Quem estava em seu sonho? O que estavam fazendo? Voando!? Nossa! Que gostoso! Como pássaros! E você sonhou que estava matando o dragão mau!? Puxa vida! Cada sonho interessante! É mesmo!? Você, de verdade, viu um dragão?! Como assim, de verdade? Ah! O dragão do jogo! Viu um dragão não no sonho, não é? Quando estamos acordados é de verdade? É? De verdade você tomou sorvete? E você leu um livro com sua irmã? Nossa! Quantas coisas diferentes vocês fizeram! Agora, vamos desenhar?

Levantarem-se, desmancharem a roda, é um momento todo especial, marcado por movimentos diversos, um se deita para se levantar, a outra se apoia na amiga, que se desequilibra e ambas vão para o chão! Os que ladeiam o professor pegam em seus braços e o abraçam para se levantarem. Uma pede à professora: quero giz de cera! Alguns ainda conversam, distraídos...

### 3.4 O Desenho

Venham para a mesa! Vamos desenhar! “A voz de comando magicamente faz as mesas ficarem rodeadas de pequenos artistas que se lançam avidamente em direção aos lápis de cor (sempre insuficientes para a urgência da criação...). Silêncio... Silêncio... cai um lápis. - “Eu preciso do azul!” - “Vamos ver quem vai poder emprestar o azul para você...” - “É o leão mais forte este que eu desenhei! Só que está dormindo.” - “É bom mesmo que ele está dormindo!” - “Fiz muitas florzinhas! E a chuva está molhando todas... Elas vão crescer.” - “Nesta casa, moram muitas pessoas estranhas... Elas têm poderes! São do bem! E nesta aqui, bem pertinho, moram as pessoas do mal... E têm poderes também!” - Nossa! Vizinhos vão ser inimigos... Será?”. Cores, formas, histórias, vão sendo criados seres, formas, situações. Trocam-se inspirações. Uns terminam logo, e vão “ler” no ta-

tame, outros ficam muito tempo, como que sorvendo cada traço, cada cor, cada movimento, cada palavra. Cada um a seu tempo. Cada um de seu jeito. Todos no mesmo empenho de realizar um trabalho, de criar sua obra. – “Gostei de ver como vocês trabalharam! São lindos seus desenhos! Escrevam seus nomes. As folhas penduradas no varal, traços e cores revelando a singularidade da criação nas obras que, olhadas assim de longe, mostram semelhanças. Inspirações, ímpeto, atração, desejo, o momento registrado pertence a um mundo em que o certo e o errado ainda não habitam. O Eu-querer! Eu-gosto! Eu-sei! – preenchem, imperiosos, as folhas. Cada um é um!

– “Alguém quer ir ao banheiro? Vamos sair para fazer atividades lá fora!”.

### 3.5 O “fora”

Depois de um momento de concentração, no espaço fechado, no tatame e nas mesas, a saída da sala permite que se ampliem os movimentos, o tom de voz, que se formem grupos e se aproximem e se afastem, conforme seu interesse. Brincar de teatro! Forma-se uma roda no chão: conversam sobre o que é teatro, personagem, roteiro, figurino, cada criança é convidada a se pronunciar. Pode ser uma peça sobre a história que leram ontem, ou sobre uma que inventem agora. Mas, antes, combinam o tema, um esquema do roteiro, os personagens. O professor traz uma sacola cheia de roupas, sapatos, fitas, flores artificiais, gravatas, chapéus. A professora carrega um espelho grande, que apoia na goiabeira, amarrando-o ao tronco. Cria-se o camarim, Uma frisqueira com maquiagem completa, o conjunto de materiais que vai ser usado para as crianças comporem seus personagens. Caio e Laura, como são chamados os professores (e não “tio” e “tia”, como ocorre comumente nas escolas), ajudam as crianças, orientam-nas no que elas solicitarem, fazendo o papel de mediadores, na tarefa de criação de personagens.

O palco, delimitado com pedrinhas, começa a ser povoado por figuras que atuam, falam, gesticulam. Cria-se o roteiro durante o processo, uma das crianças “dirige” os atores. Algumas escolhem ser plateia, batem palmas, riem, interferem nas falas. Envolvem-se, assumem seus papéis, fiéis aos significados que vêm interiorizando em sua vivência cotidiana e escolar. Alguns desistem durante o processo, sentando-se em meio à plateia, outros permanecem até o momento

em que a “cortina” se fecha, simbolicamente, quando os professores estendem um pano vermelho de ponta a ponta, em frente aos atores, abrindo-a em seguida, para que eles façam uma reverência, agradecendo os aplausos.

– “Agora, vamos recolher todo o material, tirar as fantasias e depois vamos ao banheiro, para lavarem as mãos, e, depois, tomarem o lanche!”.

### 3.6 Eu não gostei! Vamos combinar?

“Cada um é de um jeito”. Crianças e adultos adotam este lema, que anuncia que cada um é respeitado em sua singularidade. Também compreendem que cada um se forja nas relações sócio-afetivas e, por isso mesmo, compromete-se com as decisões coletivas, de que participa. A escola é uma comunidade, em que todos são iguais em direitos e diferentes de fato.

Compreendendo que o encontro, o relacionamento entre as crianças, pode incluir trombadas, sorrisos, carícias, tapas, choro, os educadores têm se perguntado “como permitir que se encontrem, brinquem, sem bloquear a expressão de cada criança, e sem, também, estimular o egocentrismo e a agressão, em detrimento da orientação para o respeito mútuo?” (PULINO, 1999).

A perspectiva ético-política da Associação, em que comparecem o coletivo e o singular, respeita os combinados feitos pelos adultos em Assembleias e pelas crianças no cotidiano da sala de aula (PULINO, 2001b). Esta experiência, juntamente com os estudos de psicologia (PIAGET, 1994; VIGOTSKI, 1991) e educação (FREIRE, 2002) levaram os associados, todos eles educadores – mães, pais, professores, funcionários da secretaria, da limpeza, da manutenção – e as crianças (que educam a nós, os adultos, numa relação de cooperação) a assumirmos o “Eu Não Gostei!!!” como o limite, construído na feitura de uma trama cotidiana com fios do “poder-de-cada-um-e-de-todos”. Aí, com o “não gostei”, o “não quero”, desencadeia-se o processo de resgate de nossos combinados, de nossas regras, em que se preservam a delicadeza das vicissitudes individuais e o respeito à palavra firmada. No referido discurso, ressalto: “Estar com, sentir as dores e ouvir as razões do outro, e, ao mesmo tempo, experienciar as matizes de singularidades que “esperneiam” de raiva e explodem de alegria. Todos, e cada um, crianças, mães e pais, funcionários e professores, todos educando e sendo educados” (PULINO, 2001b, p. 5).

As crianças não são reprimidas em suas expressões de agressividade, nem se definem suas formas de expressão artística. “Cada um tem seu jeito” é uma ideia presente no cotidiano da escola. E todos e cada um devem respeitar o jeito dos outros serem e viverem.

Com relação à construção da moralidade e da autonomia, as turmas elaboram seus combinados para dar conta do estabelecimento dos limites e das possibilidades de relações entre as crianças, delas com os adultos e com o ambiente; desde a entrada da criança na escola, ela ouve o professor dizer “eu não gostei!”, sempre que ela tira o brinquedo de outra criança, bate no colega ou joga um brinquedo no chão, por exemplo. Aos poucos, a criança vai observando que a atitude do professor não é só em relação a ela, mas com todos os que fazem aquele tipo de coisa, e vai assumindo, ela mesma, essa reação e a expressão “eu não gostei”, em situações em que é lesada por algum colega, ou ao ver alguém fazendo algo que julgue inadequado.

É muito comum se ouvir, na escola, o “não gostei!” (ou “não doitei!”, quando ainda não articulam bem as palavras) como uma das primeiras manifestações verbais da criança de dois anos. O professor, então, faz a mediação dos conflitos entre as crianças e vai sintetizando sua avaliação de situações em pequenas regras, os combinados. Esses combinados vão sendo resgatados a cada situação de conflito que os desrespeitem, quando o professor relaciona a ação transgressora com a regra, ou o combinado. Aos três anos, aproximadamente, a criança já começa a se opor às outras, a distinguir-se, e o professor a encoraja a se colocar no lugar do outro: “Alguém já bateu em você? Doeu? Então, nele também dói”. Nas turmas de crianças mais velhas, este processo é feito por elas mesmas, que julgam a situação, com a mediação do professor nas suas discussões, recuperando as situações e ajudando-as a analisá-las. O “não gostei!” vai sendo, assim, incrementado por análises da situação em toda a sua complexidade. Não se encoraja a atitude de revanche, mas a conversa, com o posicionamento das duas crianças e a mediação do professor. Tendo este tipo de vivência, a criança vai internalizando formas de lidar com situações de conflito, baseadas nas noções de respeito e justiça, e se tornando mais autônoma para superá-las.

O trabalho nas várias áreas do conhecimento, nas expressões artísticas e corporais, é proposto em consonância com os interesses típicos do momento de desenvolvimento das crianças, respeitando as motivações expressas no grupo, sendo voltado para colocá-las em contato com as concepções, formas de organização e produções

construídas histórica e socialmente, num processo para torná-las contemporâneas de sua época. Ao mesmo tempo, o trabalho é realizado num ambiente lúdico, propiciando a participação de cada criança e a colaboração mútua, valorizando as formas criativas de cada uma se colocar nas situações, do seu jeito, e colhendo as suas hipóteses, intuitivas ou fantásticas, sobre os assuntos a serem abordados, para depois orientar pesquisas, baseadas nessas hipóteses.

Ser uma criança da Vivendo e Aprendendo, uma/um vivendinha/o, como se costuma dizer, é ter a oportunidade de ser uma criança participativa, criativa, que conhece as brincadeiras tradicionais e as atuais, que pode tomar posição nos conflitos e tentar resolvê-los conversando, que chama o professor pelo nome, que sobe em árvores, que organiza a própria sala com o professor e os colegas, que é encorajada a brincar com os brinquedos da moda de maneira crítica e criativa.

A Vivendo e Aprendendo, portanto, é um espaço de educação de crianças e adultos, pois estes têm a oportunidade de conhecer os princípios e as teorias que sustentam a educação de seus filhos, além de participar do cotidiano da escola. E, o mais importante, têm o direito de questionar tudo isso e de fazer propostas, que serão ouvidas e discutidas.

O que sustenta, afinal, essa experiência, que se mantém durante todos esses anos, aprimorando-se e expandindo-se?

Certamente, é a harmonia entre a forma como a Associação foi concebida, os princípios que assumiu e a maneira como se viabiliza administrativa e pedagogicamente. A Associação não atua no sentido de responder a uma demanda do mercado, mas faz propostas calçadas em sua concepção de educação e de ser humano.

A forma de gestão democrática e a prática pedagógica se legitimam mutuamente: na Vivendo e Aprendendo, educa-se a criança em ambiente sustentado por uma estrutura democrática e participativa, por meio de práticas que valorizam o respeito aos direitos de crianças e adultos e a participação de todos, dando voz a seus associados e, especialmente, às crianças.

### 3.7 A hora do lanche

Alimentar-se. Saem dos cabides as lancheiras que, ainda no caminho até as mesas, vão sendo abertas e de dentro delas surgem maçãs, iogurtes, bananas, potes com mel, salada de frutas, pãezinhos, biscoitos.

Cada um em seu lugar, monta seu espaço de alimentação, com guardanapos, copos, garrafas, as frutas, pães. Rapidamente, as mesas se enchem de uma multiplicidade de comidinhas, as lancheiras sendo colocadas atrás de cada banco. As ações dos pequenos parecem já aprendidas e aprovadas pelos professores, que vão dando uma assistência, ajudando a abrir potes, a lavar frutas, orientando as crianças a pegarem a toalhinha para forrarem a mesa.

- “Pode colocar na cesta, se não está com vontade de comer a maçã!”. A professora coloca uma cestinha no centro da mesa e várias frutas, iogurtes, biscoitos, vão, rapidamente, para dentro dela, para serem pegas, logo em seguida, por outra criança. A cesta – pela mágica do combinado – é o lugar de troca: quem tem algo no lanche que não quer, coloca na cesta e outro pode pegar. Como a mágica sem mágico nem sempre funciona, os professores muitas vezes têm que mediar uma disputa: - “Fui eu quem trouxe! É minha esta banana!” - “Você colocou na cesta! Agora, vou pegar para mim! Tire a mão daí!” - “Eu mudei de ideia!”. E o adulto: “Bem, vamos conversar? Lembram-se do que combinamos? Se colocar na cesta, outra criança pode pegar. Mas, se você não quer mais dar, como vamos resolver?”. Um colega tenta resolver o impasse: “Podem cortar a banana em dois pedaços...” - “Não! - retruca o ‘dono’.” - “Está bem... não quero mais!”. E a banana lá, sem destino certo... - “Tá bom! Vamos dividir!”, diz o “dono”. Enquanto isso, muitos troca-trocas já aconteceram: iogurte por maçã, biscoito por suco.

- “E o lixo é para ser usado, não se esqueçam!”, a professora alerta-os. Papéis, embalagens descartadas, canudinhos, cascas de frutas, algum biscoito que caia no chão, vão direto para o lixo. O seco e o molhado. Os pedaços de papel alumínio vão se juntando, para formar uma bola que vai crescendo, crescendo dia a dia, diante dos olhos entusiasmados das crianças – brincadeira fruto de uma conversa sobre a importância da turma, do grupo, pois fazendo todas e todos as atividades juntos, um ajudando o outro, conseguem ver crescer o seu trabalho. A primeira criança trouxe um pedaço de papel alumínio, o professor o enrolou em forma de bolinha, outro trouxe mais um pedaço, que foi colocado cobrindo o primeiro, e um terceiro cobriu o segundo, o quarto o terceiro... “Muito bom! A nossa bola vai crescendo!”.

Conversa, comida, conversa, a cesta, o lixo, a lancheira. Espaço de compartilhamento, de afeto, de aprendizagem. Sabor e saber.

Cada um vai terminando, já pega sua escova e se dirige ao banheiro, para escovar os dentes. Depois, uma senta-se no tatame e lê um livro. Alguns ainda estão sentados à mesa, comendo, vagarosa-

mente. Outro vai para a escovação. O banheiro vai se enchendo e depois o tatame fica repleto de leitores e brincadores. E conversam, conversam. Pronto! Todos descansados.

- “Vamos para o parque, para brincarem?! Guardem livros e brinquedos!”.

### 3.8 O parque

O caminho para o parque é um lugar de encontro: todas as turmas saem de suas salas e descem todas as crianças já combinando de que vão brincar. - “Podemos fazer aquele túnel! Molhamos um pouco a areia e fica bom.” - “Quero ficar no balanço.” - “Eu, no escorregador.” - “Meu irmãozinho também quer escorregar e não quero que você fique chacoalhando o escorregador!”.

O parque é pequeno para tanto movimento, gritinhos de prazer, choro por disputas, conversas, combinados. Um grupo caminha pelo gramado, catando pedras para a coleção que está sendo feita na turma. Alguns se sentam e olham os outros correndo, brincando. O túnel está ficando fundo! Alguém acha um inseto esquisito e se forma uma roda em volta dele, as apostas sendo lançadas: - “Besouro!” - “Escaravelho!” - “Já vi um desses num livro de insetos que meu irmão tem! Só esqueci o nome, mas sei qual é! Amanhã eu falo!”.

- “Estou com sede!” - “Quero fazer coco!” - “Posso pegar um baldinho de água?” - Os professores dão conta da mediação, ajudam, instrumentalizam a brincadeira. E as crianças correm, se abraçam, viram amigas - “Você quer ser minha amiga?”, desfazem sua amizade - “Eu não sou mais sua amiga!”, combinam de irem dormir umas nas casas das outras... - “Se minha mãe deixar eu vou”.

- “Vamos para a sala!”.

Todos voltam para as salas, vão para o banheiro, lavam-se e se limpam, tiram a areia dos sapatos e já buscam seus lugares nas mesas.

### 3.9 Nas mesas

- “Hora de fazer nosso livro!”. O comando organiza a sessão de trabalho.

Nas mesas, folhas em branco, lápis pretos e coloridos, fotos, cola.  
- “Lembrem-se: vamos continuar a fazer o trabalho de escrita dos no-

mes de todas as crianças da turma. Cada um de vocês escreve o seu nome e faz um desenho. Depois, pode colar sua foto. Se precisarem de ajuda, avisem um colega ou nos chamem”, diz o professor, referindo-se a si mesmo e à professora com quem trabalha.

Cada um pega sua folha e começa a “escrever”, desenhar, colar, pintar. Já sabem que as folhas vão se juntar para formar o livro da turma. Trabalham, trabalham, alguns preferem ficar em pé, outros sentados. Trocam, pedem, disputam. Conversam enquanto trabalham. Cada um faz do seu jeito. Às vezes, um pede ajuda para manipular a cola, ou para o outro ensinar uma técnica de pintura.

- “Henrique é com H. Eu já sei.” - “Claro! É fácil! E Mário é muito parecido com Maria. Tenho que prestar atenção...” - “Quero desenhar um carro de corrida.” - “Correndo?! Para parecer que ele está correndo, você coloca uns riscos, assim, perto da roda, no chão! Aprendi com meu primo!” - “Vou colar minha foto bem no cantinho. Fica bonito!” - “Eu vou colar a minha no lugar do motorista do carro. Posso escrever carro e motorista?” - “Vou pintar um jardim. Desenha uma borboleta para mim?” - “Posso pintar por cima da foto?”.

Vão acabando e dando para os professores pendurarem os trabalhos no varal, para secarem, antes de serem guardados. E o varal se enche de carinhas, cores, nomes...

- “Nosso livro está ficando grosso: já tem muitas páginas no armário. Depois, vão ter que combinar como fazer a capa” - diz a professora. - “Tem que ser mais dura!” - lembra a menina, esticando sua folha para o professor pendurar no varal.

### 3.10 O brinquedo, a brincadeira

Os heróis de filmes, desenhos animados e histórias infantis são virados do avesso pelas/os “vivendinhas/os”, que os recriam a seu gosto, dando um golpe na pretensão de homogeneização da sociedade de consumo!

Logo cedo chega um Batman, compenetrado, com sua mochila. Entra na sala e encontra colegas pegando material para fazerem uma caverna. “Como era a vida dos homens das cavernas? Pesquisaram?” - “Tive sorte, porque lá em casa tem um livro sobre essa época. Meus pais me mostraram e leram tudo para mim. Sei tudo!” - “Ótimo, Ricardo, você pode nos ajudar. Vamos para o quintal escolher o lugar de construção da caverna.” - “Já sei! Uma árvore! Eles gostavam de

morar perto de árvores, para comer os frutos.” – “E perto de rios, também! Mas nós não temos rios!” – “Podemos fazer o nosso rio. Vamos escolher o material para construirmos a caverna, o rio...” – “Papel! Daquele bem grande e grosso! É forte! Dá até para o rio. Podemos pintar como se fosse água!”. Nessas alturas, Batman já tinha se “desmanchado”, a roupa jogada no chão. – “Posso colocar sua roupa de Batman? Vamos fazer uma bat caverna?” – “Bem, agora, vamos nos concentrar no trabalho de construção da casa do homem das cavernas, porque estamos fazendo nossos estudos sobre isso, não é?! É bom todos ajudarem, para começarmos a fazer as pinturas e as roupas nossas, como combinamos.” – “Vou levar a roupa de Batman para a sala e colocar na minha mochila!”. A caverna crescendo, as crianças se caracterizando, o tempo correndo para trás, as outras crianças olhando – um grande teatro a céu aberto. Aventura!

Enquanto isso, uma forte disputa num outro canto do quintal: campeonato de bolinha de gude, meninos versus meninas e, surpresa: jogo empatado! – “Ah, não! Assim não dá! Vocês ficam me distraindo... errei! Marque aí no caderninho, professor: 3 a 3. Amanhã vamos continuar!”.

Puxando uma corda amarrada em um carrinho, um pequeno fica assistindo à disputa, atento, como que “aprendendo a jogar e a brigar”. Aparentemente satisfeito, o aprendiz sai, puxando o carro de qualquer jeito, a ponto de provocar uma trombada com uma bola que rolava pela calçada. Acidente sem grandes consequências... E lá se vai o carrinho por seu caminho imprevisível, e a bola volta para o jogo de vôlei que acontece mais adiante. Muito trabalho!

### 3.11 Em família

As famílias das crianças participaram da criação da escola e continuam, até hoje, participando de seu cotidiano, reunindo-se em grupos de estudo de Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Filosofia, e compondo as várias instâncias de gestão democrática da Associação. Em assembleia, discutem as questões cruciais relacionadas à pedagogia, às relações pessoais, à política das relações com outras instituições.

Desde a entrada das crianças na escola, os pais e mães se tornam associados, comprometem-se com a manutenção física e estrutural da Associação e participam das decisões coletivas.

Os pais e mães não são barrados na entrada, podem agendar participações nas atividades juntamente com os professores e as crianças.

Podem até mesmo propô-las. Na Culinária, as crianças podem usar o caderno de receitas de sua família; um pai ou uma mãe pode participar da aventura de fazer farinha, ovos, açúcar, manteiga se transformarem, pela varinha de condão do fermento, em um delicioso bolo. Mágica!

Irmãs, irmãos, primas e primos e até vizinhos são convidados a participar da pesquisa sobre dinossauros, ou da Festa Junina.

Tão bom como chegar à escola é sair dela para passeios. Alguns dias antes é feito o combinado: - “Vamos fazer passeios? Para onde poderíamos ir? Como temos que nos organizar para conseguirmos que sejam passeios bem agradáveis? Vamos perguntar a suas mães e pais quem pode nos ajudar a fazer a programação, a lista de providências, como alugar ônibus, preparar lanches, pranchetas e lápis para cada um se quisermos desenhar ou escrever, máquina fotográfica, mudas de roupas. Nossa! Parece que vamos viajar!”. Visitas agendadas à casa de uma das crianças por todas da turma, para tomar lanche, conhecer seus brinquedos, o quintal, seu quarto, seu animal de estimação. Passeios ao Zoológico, visitas a exposições de arte, idas a peças de teatro ou saídas para fazer um piquenique no parque da cidade.

A escola vira “lugar de combinar”, lugar de preparação. Para cada saída, um ritual de preparação, estudos, pesquisas, hipóteses: “O que será que vamos ver lá?” - “O que é arte?” - “Será que há animais ferozes?” - “Por que será que o filme se chama *Balão Vermelho*?” - “Como será a casa de João?” - “O que vamos levar para o piquenique?” - “Como temos que nos comportar durante a peça de teatro?” - “Como podemos fazer para ninguém se perder no passeio?” - “Quando as crianças usam uniforme, fica fácil, mas aqui nós não temos uniforme... Colocar o nome? Boa ideia! Vamos escrever cada nome num pedaço de papel? Crachá? Boa lembrança! Seu pai tem muitos? Ótimo!”.

As famílias participam das comissões de trabalho, fazem mutirão de limpeza do quintal, de pintura das salas, de produção de brinquedos, de recuperação de livros.

Avós vão à escola, convidados por suas netas e seus netos, para contarem às crianças como viveram sua infância, do que brincavam, quais brinquedos usavam, como era a sua escola, que histórias contavam a eles. Para as sessões de relatos destas lembranças, a turma prepara um cenário bem aconchegante, debaixo de uma árvore, com todos sentados em roda, comendo biscoitos que ganham dos convidados. Depois da reunião, as crianças fazem desenhos e escrevem sobre as histórias que ouviram.

### 3.12 A roda de histórias

Era uma vez...

Silêncio... Olhos abertos, ouvidos atentos, o tatame cheio de almofadas, em que se apoiam as crianças, umas bem pertinho das outras, todas olhando para um só ponto: o livro que a professora segura nas mãos. Daquele lugar saem, como num passe de mágica, animais, florestas, rios, castelos, bruxas, princesas e príncipes. Aquela voz sobe e desce, fica grave, seu tom diminui... Os olhinhos hipnotizados. - "Por que ela ficou com medo do ogro? Ele não era bonzinho?" - "Mas ela não sabia! Porque achava que os feios são maus! Eu também tenho medo!" - E a professora: "Pois é... ela achava isso." A história crescendo, crescendo, as páginas virando, as figuras, perguntas, comentários, sustos... - "Eu até acho que é tudo de verdade às vezes! Esqueço que é história!" - "Parece tudo verdadeiro! Eu fico imaginando tudo... O castelo, o dragão, tudo! Parece filminho na minha cabeça." - "Vamos continuar: então, ele disse..." E a história continua, continua. Pronto! Fim! Acabou a história: entrou por uma porta, saiu por outra... Quem quiser, que conte outra!

O tatame começa a ganhar movimento. Todos aterrisam, finalmente! O livro se fecha. Volta para a estante. "Eu queria que ele tivesse matado o dragão!" - "Eu não! Melhor ele deixar o dragão encantado!" - "Ou podia ter domado ele! Já pensou ter um dragão de estimação?!" - "Nossa! Coitado do dragão! Não gosto dessa coisa de domar! Melhor virar amigo!".

A roda se desfaz. Começa outra história: é hora de ir embora. As mochilas, os sapatos, as combinações: "Vamos para minha casa hoje?" - "Não sei se tenho dentista. Vamos perguntar para minha mãe!".

Os professores vão se despedindo de cada um e cada uma. Entram os pais, saem as crianças, conversam, conversam, conversam. Alguns correm para o parque e balançam, gangorram, sobem em árvores. Outros tiram brinquedos da mochila lá fora, no quintal, e, enquanto os pais conversam, brincam, brincam...

Parece que esquecem de ir embora...

Mas, quando vão, vão felizes!

## 4. O OLHAR OFICIAL: UM DOCUMENTO

A escola, espaço privilegiado, por ser aquele em que as crianças passam muitas horas de seu dia, em nossa cultura ocidental, no contexto urbano, é um lugar de vida, de encontro. Os *Indicadores de qualidade na educação infantil*<sup>1</sup>, de 2009, ressaltam que a qualidade tem a ver com o respeito aos Direitos Humanos, à diferença e à diversidade de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência.

Em síntese, o documento ressalta aspectos, posturas, atividades que são recomendáveis às escolas de Educação Infantil. Propõe: a autonomia de cada criança como prática no cotidiano, concretizando-se pela mediação de educadores; a exploração das diversas linguagens: expressão corporal, música, leitura escrita, ter contato com a literatura, em seus diversos gêneros e estilos; ouvir e contar histórias, recitar, ouvir e fazer poemas; fazer exercícios físicos espontâneos e orientados; ter vivências em ambiente natural; brincar, jogar; fazer trabalhos artísticos; explorar materiais diversos; escolher atividades; tomar decisões; fazer visitas e conhecer diferentes espaços próximos à escola; conhecer a cidade; ter a participação da família na escola, tanto para se fazer conhecer como para participar de atividades; ter o respeito dos professores e colegas, em relação a seu jeito de ser, crer e viver, independentemente de suas características, deficiências; e ter disponíveis brinquedos e materiais que contemplem meninos e meninas, de todas as etnias.

Propõe que o cotidiano seja pautado pela cooperação, amizade, mediação de conflitos, responsabilidade, ajuda mútua, respeito à dignidade de cada criança, como ser único e insubstituível.

O documento prescreve a vida. Pensa um espaço em que possam se desenvolver práticas que permitam que a vida floresça, em sua exuberância.

Na verdade, o que proporciona que a vida floresça e que se expanda no cotidiano, é a compreensão de que tanto as crianças como nós adultos, vivendo na condição de infância, como seres inacabados que se tornam humanos, que se criam e recriam, estaremos confirmando nossa condição de seres que nos construímos ao montarmos o próprio

---

1. Documento elaborado sob a coordenação do MEC, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef.

cenário em que se constituem, criando lugares abertos a novas possibilidades, abertos ao afeto, ao cuidado mútuo – lugares de infância.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ângela N. A criança na sociedade contemporânea: do 'ainda não' ao cidadão em exercício. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.161-174, 1998.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BENJAMIN, Walter. *A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus ed., 1984.

BORNHEIM, Gerd. *Os filósofos pré-socráticos*. (Org.). São Paulo: Cultrix Ed., 1967.

CASTRO, Lucia Rabello et al. *Falatório: participação e democracia na escola*. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2001.

CUNHA, Antonio Geraldo. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexicon Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 33. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 2002.

KOHAN, Walter. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: KOHAN, Walter; LEAL, B.; RIBEIRO, Álvaro. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 21-73.

KOHAN, Walter. *Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaios de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 2000, p. 183-198.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Geografia da infância*. Juiz de Fora: Editora FEME/UFJF. 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n.1, pp.103-127, Jan-Jun 2006.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Ambientes da infância na creche – uma ressignificação da dimensão espacial da educação infantil. In: *II Jornada de estudos e experiência Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Araraquara, SP, 2011.

MORENO, Jacob Levy. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix Editora, 1975.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense Univ. Ed. 1964/1994.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. A brincadeira, o jogo, a criação: crianças e adultos filosofam. In: KOHAN, Walter. (Org.) *Ensino de Filosofia: Perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 213-231.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Acolher a criança, educar a criança. In: *Em Aberto* v. 18, n. 73, Brasília: MEC-INEP, p. 29-40, 2001a.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. A Educação da Memória: Que história queremos contar a nossos filhos? In: *Anales IV Seminario Internacional Políticas de la Memoria: Ampliación del campo de los derechos humanos. Memoria y perspectivas*, organizado por el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. Buenos Aires, 2011.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. A educação, o espaço, o tempo: Hoje é amanhã? In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. (Org.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Cidade e Subjetividades: Educação, Memória e Cultura – Vivendo e Aprendendo em Brasília. In: *Anais V Simpósio Nacional de História Cultural – Brasília 50 anos: Ler e Ver – Paisagens Subjetivas, Paisagens Sociais*, 2010.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Gestão democrática na Educação Infantil: A experiência da “Vivendo e Aprendendo”. In: *Em Aberto* v. 18, n. 73, Brasília: MEC-INEP, p. 131-135, 2001b.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: EDUSP, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e o estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin Editores, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 21-34.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar*. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia*. São Paulo: Difel, 1980.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



# CAPÍTULO 4

## FAMÍLIA E ESCOLA: A LIÇÃO DE CASA COMO UMA DAS POSSIBILIDADES DE PARCERIA

PATRÍCIA CRISTINA CAMPOS-RAMOS

O foco deste capítulo é o cotidiano de crianças brasileiras com cinco e seis anos de idade que estão finalizando a Educação Infantil ou iniciando o Ensino Fundamental, setor da educação básica brasileira que passou por recentes transformações.

Refletiremos a respeito da participação da família nesta etapa da educação, tendo em vista que questões como a motivação para os estudos e o rendimento escolar são constantemente relacionadas, por educadores, sociólogos, economistas e psicólogos e outros estudiosos, a alguns aspectos da vida familiar. Em reportagem da *Revista Gestão Escolar*, por exemplo, a família foi apontada como responsável por parte considerável do sucesso escolar, relacionando o envolvimento dos adultos ao desempenho das crianças (HEIDRICH, 2009).

Dialogaremos, por final, sobre possíveis parcerias entre escola e família, por exemplo, em relação às tarefas escolares realizadas em casa, pois experiências da criança vividas nestes contextos são importantes para seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Famílias e escolas vivenciam mudanças sociais contemporâneas, que geram diferentes experiências, entre si e em relação àquelas vivenciadas no passado. Um exemplo disso ocorre em relação às tarefas de cuidado e educação das crianças em cada um destes contextos que,

muitas vezes, fazem parte das queixas de professores e de familiares em relação à outra parte envolvida.

Devido a essas mudanças *são feitos*, atualmente, alguns questionamentos a respeito de como os membros da família e da escola definem, cada um, seus papéis, cumprem suas funções e executam suas tarefas. Ou seja, o que a escola espera da família e o que a família espera da escola, frente à educação das crianças pequenas; o que cada um faz neste processo e o que as crianças realmente necessitam.

Este pode ser um dos motivos pelos quais, desde a década de 1990, a família é chamada a participar mais ativamente da vida escolar. Na eminência de algumas necessidades, as escolas solicitam, enfaticamente, o comparecimento das famílias para que busquem solução para os problemas que consideram ser dos alunos, fora do ambiente escolar ou a respeito de sua participação e seu envolvimento com a escola, sugerindo mudanças nas práticas adotadas, encaminhando a profissionais etc.

Como a escola ainda apresenta, frequentemente, um olhar sobre o indivíduo, queixas são geradas a respeito de crianças ainda muito pequenas que são diagnosticadas e até mesmo medicadas por “problemas de comportamento” ou “dificuldades de aprendizagem”. Tudo isso, sem que sejam consideradas as condutas dos adultos da família e da escola, cuidadores e educadores, nesse processo.

Em situações como essa, sob uma perspectiva negativa, a família é responsabilizada pelo rendimento escolar da criança. É comum que a escola recorra à família somente quando seus profissionais se sentem frustrados e impotentes em relação às denominadas “dificuldades de aprendizagem” e/ou “de comportamento” (CARVALHO, 2004) em alguma área ou disciplina. Nessas situações, pais/mães tendem a ser vistos como ausentes pela escola; enquanto professores são responsabilizados pelas autoridades escolares, pela mídia e a família, pelo suposto fracasso escolar ou do sistema de ensino.

Portanto, ao falarmos de família e escola, destacamos as expectativas, as solicitações e, especialmente, a parcela de responsabilidade de cada um nesses contextos, buscando uma compreensão mais ampla do desenvolvimento da criança nas primeiras etapas de sua escolarização.

Além disso, questionamos: a presença dos familiares da criança seria mesmo necessária para o bom andamento da escolarização? Se sim, em que momentos e para quê? Além disso, como as famílias vêm sendo (ou não) convocadas pela escola? Se elas respondem a este chamado, de que modos fazem isso?

Para nosso diálogo, consideramos importante:

- o reconhecimento da família e da escola como contextos que propiciam o desenvolvimento, e que se relacionam entre si;
- a identificação de papéis, funções e tarefas desses contextos, especialmente na realidade das crianças pequenas brasileiras com quem atuamos;
- a compreensão das expectativas e da participação de cada envolvido, desde a própria criança;
- e as suposições a respeito de como poderia ser a educação brasileira, hoje, para que atendesse às necessidades de desenvolvimento e educação das crianças.

Tendo tudo isso em vista, contemplaremos, neste capítulo, a criança, sua família e escola, além das relações esperadas e estabelecidas entre as pessoas envolvidas nestes contextos, exemplificando com situações em que crianças do final da Educação Infantil e do início do Ensino Fundamental levaram tarefas escolares para serem realizadas em casa, com a família.

Considerando dois importantes contextos – família e escola – para o desenvolvimento, a aprendizagem e a escolarização da criança pequena, iniciamos dialogando sobre as peculiaridades de cada um e das relações entre eles. Enfatizamos, ainda, a importância da consideração da participação ativa da criança nesses contextos.

## 1. ADULTOS E CRIANÇAS: PAPÉIS, FUNÇÕES E TAREFAS NA HISTÓRIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

Nesta seção, visitaremos parte do percurso histórico de crianças e adultos, na família e na escola, a fim de compreendermos melhor as tarefas de cada um em prol do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, há alguns séculos. Refletiremos sobre duas questões importantes para quem lida com crianças pequenas: (a) como são as famílias das crianças brasileiras que cursam a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois não podemos correr o risco de esperarmos, na escola, uma família idealizada, que não tenha nada

a ver com o perfil das famílias reais dos nossos alunos; e (b) a respeito do que essas famílias esperam da escola e a escola espera delas.

Estas reflexões são importantes, pois muitas crianças das sociedades atuais têm seus primeiros cuidados e aprendizagens no âmbito familiar. É onde se espera que ela aprenda algumas questões básicas, como cuidar de seu corpo (higienizando-se, alimentando-se, descansando) e estabelecer trocas afetivas (CARVALHO, 2004). Para isso consideramos importante, inicialmente, conhecer o que se entende por família, de quais famílias estamos falando.

O que se sabe a partir da literatura e da história sobre a família é que, até o século XVIII, nenhum termo se referia ao agrupamento pai-mãe-criança como a unidade social que se tornou conhecida.

O termo família - no sentido mais conhecido, com parentes biológicos morando na mesma casa - é historicamente recente e do interesse de diversas áreas de estudo. Atualmente, esta palavra é utilizada para nomear diferentes agrupamentos (CAMPOS-RAMOS, 2008; SZYMANSKI, 2001).

O entendimento de que há diferentes formas de se perceber a família foi preconizado por Petzold (1996), que a considerou "um grupo social especial, caracterizado pela intimidade e pelas relações intergeracionais" (p. 39). Se nos basearmos nesta compreensão, a família pode ser definida de acordo com quem a pessoa acredita fazer parte dela.

Em geral são constatadas, nas definições pessoais de família, três categorias principais (PETZOLD, 1996) que, embora com características distintas, se sobrepõem:

1. relações de parentesco - se as pessoas que fazem parte da família são parentes e/ou não parentes e, quando o são, qual a relação de parentesco;
2. arranjo doméstico - se aqueles que a pessoa julga fazer parte da família habitam ou não o mesmo domicílio;
3. funções familiares - o que o grupo familiar, em conjunto, proporciona aos seus membros, independentemente ou em conjunto com outros contextos.

As categorias destacadas aparecem, inclusive, nos modos como algumas crianças pequenas definem a família (CAMPOS-RAMOS, 2008; DESSEN; CAMPOS-RAMOS, 2010).

Portanto, a família pode ser vista de diferenciadas maneiras e reconhecida como: núcleo natural, sujeito jurídico, primeira comunidade de agrupamento de indivíduos, contexto de desenvolvimento. A ONU, considerando a relevância jurídica e a complexidade da famí-

lia, solicita atenção ao papel da família no desenvolvimento por toda a vida de uma pessoa (KOWALIK, 2007).

Além do desenvolvimento individual de cada pessoa que faz parte de uma família, o grupo familiar, como um todo, também vive diferentes fases de desenvolvimento e executa tarefas específicas a cada período. Em grande parte, são tarefas definidas pelo desenvolvimento dos filhos (KREPPNER, 2003; STRATTON, 2003) e, portanto, também de acordo com o nível de escolarização destes.

Deste modo, famílias que têm crianças na Educação Infantil cumprem algumas tarefas diferentes daquelas cujos filhos estão no Ensino Fundamental. Por exemplo, diferenças no calendário escolar, nos tipos de avaliações, comunicações e reuniões e, ainda, nas tarefas escolares encaminhadas para serem realizadas em casa.

E, assim como há mudanças na família e na escola, há mudanças, também, nas maneiras de cuidar e educar as crianças, que já foram vistas de modos diferentes dos que conhecemos hoje. Relata Montaigne (2005) – originalmente publicado entre os anos de 1533 e 1592 – que, na sua infância, no século XVI, as crianças eram instruídas por experimentar, atuar com exemplos e obras, e não por ouvir dizer, com preceitos e palavras. Viviam ao ar livre e em situações de perigo, suportando trabalho, dor e sofrimento, enquanto aprendiam o que fariam quando fossem adultas. Não era considerado correto que a criança fosse criada no colo dos pais, pela crença que a presença desses pudesse interromper e atrapalhar a autoridade soberana do preceptor, contratado pela família para educar a criança.

Ainda no século XVI, os persas ensinavam virtudes às crianças, assim como outras nações ensinavam ou ensinariam as letras (MONTAIGNE, 2005). Na sucessão real, o filho mais velho, logo após o seu nascimento, era entregue a eunucos virtuosos e de autoridade, que se encarregavam de tornar seu corpo belo e saudável. No décimo quarto ano, ele era entregue a quatro eunucos: o mais sábio ensinava a religião; o mais justo, a integridade; o mais moderado, a dominar as paixões, e o mais valente, a nada temer. Seguindo estas tradições, o “bom” pai de Montaigne, contra os colégios da época, o deixou a cargo de um alemão que falava latim, remunerando-o muito bem para criá-lo, carregando-o nos braços, auxiliado por outros dois menos sábios.

Por volta do século XVII, encontramos alguns registros históricos de famílias já mais parecidas com as que conhecemos. Porém, as pessoas daquela época viviam essencialmente em público, com senhores e criados, crianças e adultos, misturados em casas sem

um espaço que fosse reservado para a intimidade e com demonstração de poucos laços afetivos (ARIÈS, 1978).

No século seguinte, XVIII, a intimidade da vida privada foi reforçada e a casa perdeu seu caráter público, com maior destaque aos aspectos da vida profissional e familiar, do que às relações de vizinhança, amizade ou tradições. Surge, então, um “sentimento de família” que conduz à valorização de estratégias pedagógicas no preparo da criança para a vida adulta (NOLASCO, 2001).

Naquele século, as famílias ainda se encarregavam da educação doméstica das crianças, enquanto as escolas, em paralelo, se ocupavam da educação pública, da reprodução da cultura letrada, dos valores sociopolíticos e da qualificação para o trabalho, com funções econômicas e ideológicas (CARVALHO, 2004), ou seja, havia separação clara das tarefas que deveriam ser cumpridas pela família, daquelas que o seriam pela escola.

Até o século XIX, esta separação de tarefas tornou-se ainda mais clara – já que a escola cuidava da transmissão formal de conteúdos, enquanto a família ensinava valores, hábitos e atitudes (HEIDRICH, 2009). Além disso, desde a segunda metade daquele século, grandes mudanças na organização da vida social e no relacionamento familiar – diminuição da mortalidade, aumento da expectativa de vida, adiamento dos nascimentos dos filhos etc. – fizeram com que prevalecessem, no ambiente familiar, os cuidados de qualidade e uma diminuição no tamanho da descendência (STRATTON, 2003).

Com o passar do tempo, muitas pessoas se deslocaram dos campos para as cidades em busca de trabalho nas indústrias, com grande efeito na organização do dia a dia e maior distinção entre vida familiar e trabalho (PETZOLD, 1996). Deste modo, a sociedade passou de intensamente rural e artesã, para urbana e industrial, reduzindo-se o número de integrantes por família, diminuindo algumas de suas funções reprodutivas, econômicas e educacionais (CARVALHO, 2004; KOWALIK, 2007).

O agrupamento familiar descrito passou a ser chamado de família moderna, nuclear ou conjugal. Neste tipo de família – com um estilo de educação mais centrado na criança e nos seus primeiros anos de vida – o homem/pai se dedica ao trabalho e provê financeiramente a família, enquanto a mulher/mãe cuida das crianças e da casa, dando suporte ao marido (BASTOS, 2001; VALSINER, 2000).

Essas famílias coexistem com muitas outras hoje em dia, mas ainda são esperadas como único e principal modelo em muitos contextos escolares. Além disso, em famílias com esta dinâmica são as mães, em

geral, as pessoas que mais auxiliam as crianças em questões escolares, o que também ocorre em outras dinâmicas familiares atuais.

Transformações ocorridas a partir do início do século XX são as que mais chamam atenção, por sua interferência clara e direta no alcance dos modos de vida atuais. Por exemplo, desde os anos 1960, as famílias passaram, pouco a pouco, a incorporar o feminismo, questionar a divisão e hierarquia de trabalho, conduzindo a diversas variações (SOUZA, 1997) que colaboraram com a constituição de famílias pós-modernas.

O que precisamos entender disso é que, além das famílias formadas pela união legal de casais e seus filhos, há outros tipos, como as famílias por adoção, descasadas, monoparentais (que tem como cuidador, apenas, o pai ou a mãe), em segunda união, formadas por cônjuges homossexuais, entre outras configurações; e que, ao conduzirem seus filhos à escola, necessitam ser adequadamente esperadas, recebidas e aceitas.

Além disso, a criança e sua família, seja qual for sua estrutura e dinâmica, estão inseridas em um contexto mais amplo, sendo necessário olhar para o desenvolvimento no seu conjunto. Ou seja, dependendo do contexto social mais amplo em que a escola está inserida, deparar-se-á com as mais diferentes dinâmicas nas famílias de seus alunos, que devem ser aceitas e consideradas em prol da vida escolar dessas crianças.

Por isso, é importante nos informarmos a respeito das características das famílias brasileiras atuais. Muitas das informações que precisamos podem ser visualizadas na Síntese de Indicadores Sociais, formulada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A síntese do IBGE de 2007, por exemplo, indica tendências relacionadas a aspectos dos arranjos familiares (organização das famílias nos domicílios) nos dez anos anteriores, como o crescimento da proporção de pessoas morando sozinhas; do número de casais sem filhos; do número de mulheres sem cônjuge e com filhos, no comando das famílias; e, ainda, a existência de arranjos familiares formados por diversos tipos de parentesco; além de outros, sem vínculo de parentesco (CAMPOS-RAMOS, 2008). Na síntese de 2009, mais recente, destaca-se a diminuição da média de pessoas por família.

As alterações nas famílias brasileiras também são diferentes entre as camadas socioeconômicas. Entre a população menos favorecida, por exemplo, a vida diária tem características ligadas às suas necessidades financeiras. Ainda que isso já tenha se reduzido nos últimos anos, os papéis desempenhados nessas famílias ainda se definem, ao

menos parcialmente, em função da divisão sexual do trabalho e de relações hierárquicas entre homens e mulheres, adultos e crianças. Elas necessitam de maior colaboração e força de trabalho dos seus membros, inclusive das crianças, tanto em atividades domésticas como nas remuneradas (CAMPOS-RAMOS, 2008).

Além do exposto até aqui, a necessidade de os adultos das famílias economicamente menos favorecidas conciliarem o cuidado das crianças com outras tantas atribuições, faz com que suas crianças sejam educadas a se tornarem aptas a cuidar de si mesmas o quanto antes (BAZON, 2000; STRATTON, 2003; TORRES; DESSEN, 2007). Isso também ocorre em relação às responsabilidades relacionadas à escola, como o uso do uniforme, o horário dos compromissos, as refeições e lanches e, ainda, as tarefas escolares a serem realizadas em casa.

E, embora saibamos que bons estudantes possam surgir de diferentes contextos e famílias, diversos professores/as ainda descrevem os bons alunos como sendo, apenas, aqueles que têm pais e mães presentes e escolarizados, interessados, com boas relações, entre outras características. Se isso pode ser bom para a escolarização das crianças, por outro lado, requer tempo livre e boa qualidade de vida para que pelo menos um cuidador adulto se dedique ao acompanhamento das crianças, e que tenha disponibilidade, conhecimento e disposição para educar (BOURDIEU, 1986; CARVALHO, 2004) ou, ainda, recursos para contratar um substituto.

Porém, com a diminuição de tamanho e maior isolamento das famílias contemporâneas, além de muitos pais e mães passarem mais tempo fora de casa por causa do trabalho, reduziu-se a execução de algumas de suas funções reprodutivas culturais e sociais (CARVALHO, 2004; KOWALIK, 2007). Pais e mães nem sempre estão presentes, o que pode ocorrer por variados motivos e não apenas em situações de pobreza, como muitas vezes se acredita.

Mas, eles não são os únicos adultos presentes na vida das crianças, principalmente em famílias em que ambos possuem ocupações remuneradas ou, ainda, nas monoparentais (ou seja, naquelas em que apenas o pai ou a mãe vive com as crianças). A educação dos filhos está inserida em uma rede social mais ampla, que deve ser considerada, especialmente, com as crianças ingressando cada vez mais cedo em instituições de ensino ou passando um período do dia cada vez maior com outras pessoas, como babás, parentes, vizinhos e irmãos mais velhos (CAMPOS-RAMOS, 2008), de acordo com as possibilidades de cada família e sua comunidade.

Os efeitos dessas mudanças ainda não são totalmente compreendidos no contexto escolar. Assim como as famílias, ao lidar com estas e outras diferentes demandas de seu tempo, a escola também carrega consigo parte das transformações sociais. Neste sentido, a constituição da escola moderna relaciona-se à emergência das classes médias, desde que a educação formal passou a ser utilizada pela burguesia para que essa pudesse diferenciar-se de outras classes sociais. Enquanto as elites proviam a educação dos filhos com professores particulares nos próprios domicílios, os burgueses criaram as escolas-internatos para a educação coletiva de filhos de várias famílias (CARVALHO, 2004).

As escolas atuais constituem espaços amplos de desenvolvimento, aprendizagem e envolvimento em experiências diversas. Apesar disso, nelas, ainda são priorizadas as atividades formais, sistematizadas. Quando a escola desenvolve essas atividades, pode ou não articular conhecimentos culturalmente organizados e, com isso, possibilitar maior ou menor apropriação de experiências acumuladas, além de apreensão de conteúdos acadêmicos importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (CARVALHO, 2004; HEIDRICH, 2009).

Se considerarmos, se pensarmos nas funções da família e da escola atuais, podemos considerar que elas sejam mais difusas (HEIDRICH, 2009). No entanto, percebemos que, enquanto na primeira enfatizam-se o processo de socialização, proteção, sobrevivência e desenvolvimento social, cognitivo e afetivo; na segunda, os conteúdos curriculares conduzem à instrução e apreensão de conhecimentos, com preocupação central no processo de ensino-aprendizagem (DESSEN; POLONIA, 2007).

Além disso, enquanto a escolarização cresceu como um modo sistemático e especializado de educação, também se transformou em objeto de atenção das famílias, que ampliaram suas expectativas em relação a ela. A escola passou a atender às necessidades de cuidado e instrução das crianças, aumentando sua importância no desenvolvimento individual e assumindo funções sociais e emocionais adicionais. Além de hábitos, maneiras e preocupações intelectuais, a educação escolar passou a incluir cuidado físico, atenção e nutrição (CARVALHO, 2004; HEIDRICH, 2009).

Na escola destaca-se, especialmente, a função de mediador do professor que, estando ciente das experiências de seus alunos em outros contextos, pode empregar este conhecimento a favor da própria construção do conhecimento. Com isso, uma das importantes e difíceis questões a serem discutidas na escola, atualmente, seria o auxílio na compreensão de professores, alunos e familiares da criança, a

respeito das rápidas mudanças do mundo contemporâneo (DESSEN; POLONIA, 2007), para que nele possam atuar mais efetivamente.

As informações vistas até aqui nos conduzem a outras reflexões, a respeito das relações entre escola e família: o que as famílias economicamente menos favorecidas esperam da escola e como poderiam com ela contribuir? Como avaliamos o envolvimento e a participação das famílias das crianças (quem participa, de que modo, com que frequência etc.) na escola? Isso condiz com o que se espera das famílias? E a escola tem feito algo para aproximar-se mais das famílias reais de seus alunos?

A diminuição das fronteiras entre família e escola nos conduz não apenas aos dois contextos em destaque neste capítulo como, também, às expectativas, solicitações e parcerias que poderiam ser ou são efetivamente estabelecidas entre eles e, ainda, à participação da própria criança.

## 2. EXPECTATIVAS, SOLICITAÇÕES, ENVOLVIMENTO E PARCERIAS: CRIANÇAS E FAMÍLIAS NA VIDA ESCOLAR

Pesquisas recentes destacam a importância de que a escola promova o envolvimento da família para a motivação e o engajamento da criança na vida acadêmica (ECCLES, 2007). São considerados, nestes estudos, fatores como estrutura e tamanho da família; recursos financeiros, escolaridade, ocupação dos genitores; características da comunidade na qual a família está inserida e mudanças relativas aos recursos econômicos.

De um lado, Eccles (2007) aponta que alguns estudos sugerem, ainda, que níveis elevados de envolvimento familiar facilitem o rendimento escolar da criança. Se a família fornecer à criança uma variedade de experiências, estará facilitando o desenvolvimento de habilidades e interesses necessários para exercê-las por conta própria. De outro, há estudos que mostram que crianças que crescem em famílias com mais recursos (financeiros, temporais, sociais e intelectuais) tendem a ter melhor rendimento acadêmico, mantendo-se na escola por mais tempo e alcançando graus mais avançados.

Em busca do sucesso escolar das crianças, supõe-se, também, que os familiares valorizem a escola, se interessem pela vida acadêmica e possam acompanhar, por exemplo, a execução de deveres de casa. Mas, será que muitas crianças têm adultos/famílias que dispõem disso tudo? Muitas vezes, isso não parece possível na realidade em que atuamos, de modo que as condições mencionadas, tidas como favoráveis para que as famílias (pais/mães) participem na educação escolar de suas crianças, nem sempre correspondam às suas condições reais de vida.

São exemplos de questões levantadas a respeito da falta de participação e envolvimento de pais e mães na vida escolar de seus filhos, nos estudos citados: distanciamento afetivo, disciplina severa e/ou inconsistente, agressividade e falta de atenção aos filhos, pouca conversa e muitos estímulos tecnológicos (TV, computador, videogame). No entanto, é importante que a escola compreenda que esta indisponibilidade pode estar ligada, entre inúmeros outros motivos, ao excesso de trabalho dos genitores e o cansaço dele decorrente e, ainda, que:

O que gera problemas na educação das crianças não é o fato de os pais estarem o dia todo fora de casa em razão do trabalho, mas a maneira como se comprometem com a educação delas, a forma como administram seu tempo e o tipo afetivo de educação que colocam em prática (MONDIN, 2005, p. 136).

Como vimos até aqui, as experiências apontadas como desejáveis e eficazes, pela literatura, podem não ser possíveis a muitas famílias de alunos de nossas escolas públicas, dentro das condições em que vivem e do que podem, efetivamente, oferecer às suas crianças.

Tendo assumido novas responsabilidades, a educação escolar da criança não pode ser realizada à margem da família e da comunidade. A escola deve propor parcerias, responsabilizando-se lado a lado, com a comunidade, a família e as crianças, por exemplo, pelos baixos desempenhos.

Neste sentido, a escola pode “constituir-se em um contexto de desenvolvimento que seja um prolongamento do contexto familiar” (MONDIN, 2005, p. 134), conduzindo a educação para além da instrução, e colaborando com a construção de novos valores e atitudes.

Para isso, é importante aprofundar conhecimentos, no sentido de melhor compreendermos características gerais do contexto mais amplo no qual a criança e sua família estão inseridas, sem invadir sua

privacidade. Os professores podem empregar experiências comuns às famílias dos alunos naquela localidade, de modo mais apropriado para melhor gerir suas competências de aprendizagem formal (DESEN; POLONIA, 2007).

Neste sentido, seria importante não exigir aquilo que se tornaria irreal considerando, por exemplo:

1. Características demográficas e culturais das famílias (como as ribeirinhas, quilombolas etc.), relacionadas às suas percepções e expectativas em relação à escola. Por exemplo, investigar se é comum que as crianças da comunidade auxiliem pais e mães em tarefas domésticas ou remuneradas; a interferência destes costumes na vida escolar e que importância teria a escola para aquelas famílias; além disso, como é a região onde a criança vive, que distância tem da escola e o meio que ela utiliza para chegar (MAIA-PINTO, 2011).

2. Tempo e energia que mães, pais e/ou outros familiares/cuidadores podem dedicar à vida escolar das crianças. Por exemplo, solicitando às crianças a confecção de um quadro das atividades realizadas em família, durante a semana e o final de semana, para ser trabalhado em sala de aula; sugerir-lhes conversas e observação de estímulos no trajeto casa-escola – a pé ou no transporte público ou específico – estimulando a comunicação adulto-criança e a aprendizagem do contexto circundante.

3. Crenças e atitudes de mães, pais e/ou outros familiares/cuidadores quanto ao conjunto das experiências das crianças; além da atuação de outros adultos que fazem parte da vida da criança e são por ela observados. Por exemplo, explorar como foi a infância e a vida escolar dos familiares adultos; se as crianças são chamadas para conversas e decisões familiares; como, com o que e com quem elas brincam etc.

4. Atingir valores, metas e crenças (ECCLES, 2007). Cabe à escola auxiliar a família, por exemplo, na compreensão de que determinadas práticas educativas não são adequadas para o bem-estar da criança, conscientizando-as dos problemas nelas implicados (MONDIN, 2005) e, ainda, na busca por melhores soluções, via exemplos e atividades desenvolvidas pelas crianças com a família, com campanhas como aquelas a favor de uma cultura de paz, de um planeta sustentável etc.

A escola e a família, juntas, podem auxiliar a criança a lidar com os desafios presentes em seu cotidiano. Para isso, é necessário que se comuniquem e mantenham, entre si, relações de confiança e compreensão. O envolvimento de mães, pais e/ou outros familiares/cuidadores da criança com a escola é um exemplo de estratégia que tem em vista o aproveitamento escolar das crianças (ECCLES, 2007).

Mas, Se por um lado, um grupo de pessoas defende a participação democrática de pais/mães para melhoria da escola e para quem “necessitamos passar de um modelo de relações família-escola de delegação [...] para um modelo de parceria” (CARVALHO, 2004, p. 52-53), por outro, há aqueles que defendem apenas a coesão familiar em torno de sua participação na vida escolar do filho, para fazer o “dever” de casa, esperar boas notas e aprovação.

Os estereótipos que alguns educadores têm a respeito das famílias das crianças, esperando um único tipo ideal de família e do tempo dispensado por ela à educação formal das crianças, por exemplo, também podem influenciar o modo de aproximação dos familiares dos alunos, e de como seus profissionais acreditam (ou não) na importância desta participação.

A política de envolvimento da família na escola parece, comumente, acreditar que está correta a premissa de que cuidar da escolarização da criança é uma “obrigação natural” (CARVALHO, 2004, p. 44) dos pais e, ainda mais, das mães, quando isso é algo cultural. Isso porque, “tradicionalmente, a escola tem mantido uma parceria implícita com um único modelo de família, cujos filhos obtêm sucesso escolar” (CARVALHO, 2004, p. 54). Neste sentido, os processos pedagógicos escolares ainda se baseiam fortemente na cultura acadêmica, que impõe à criança e à sua família um conhecimento que não é aquele que circula em seu meio, além de práticas que não consideram o nível de participação de diferentes famílias.

A parceria escola-família supõe igualdade de poder. Apesar disso, do aumento dos direitos legais e de uma mudança de atitude de professores e escolas em relação à família, a condição socioeconômica parece continuar sendo vista pelo seu impacto sobre a educação escolar, com tendência a uma relação de poder entre partes. Essa relação se reflete nas representações que os professores fazem das famílias dos alunos e vice-versa de modo que, quando ambos compartilham práticas culturais há, ainda, um grau mais elevado de compreensão mútua do que quando há práticas culturais diferenciadas (BÆCK, 2010; CROZIER, 1997).

E, se por um lado os adultos, de modo geral – familiares, professores etc. – influenciam o engajamento e o desempenho escolar das crianças, tornando importante a parceria escola-família, por outro lado, tais características agem em combinação com as da própria criança, cuja motivação é considerada um componente importante para o seu desenvolvimento (ECCLES, 2007).

As crianças interiorizam o mundo mediado pelos adultos, que lhes transmitem valores, normas e modelos culturais, e entendem as coisas a partir de suas experiências anteriores. Elas se posicionam frente a este mundo, perante seus cuidadores e educadores (CAMPOS-RAMOS, 2008), sejam eles adultos da família, da escola ou de outros contextos de seu desenvolvimento.

Vimos que Montaigne já considerava, no século XVI, a importância de características pessoais da criança para o próprio desenvolvimento. Hoje, entendemos que a criança é um filho ativo e um aluno ativo, em suas interações na família e na escola, seja com adultos ou com outras crianças, e ambas as situações são importantes para o seu desenvolvimento social. Com base em interações cotidianas, a criança se envolve ativamente com os contextos de seu desenvolvimento, os compreende, interpreta e reproduz (CORSARO, 2011; SZYMANSKI, 2001).

A família contribui (ou não) para que a criança, como um de seus membros, se desloque com segurança para grupos maiores e possa voltar a qualquer momento (MONDIN, 2005). No entanto, as crianças não são somente destinatárias da educação oferecida pelos adultos (genitores, professores, entre outros); elas têm maneiras próprias de perceber essa educação, tornando importante a atenção aos seus modos de interpretar o que está sendo feito (MONTANDON, 2005; WEBER et al., 2004), já que suas expectativas também têm impacto direto sobre o dia a dia das famílias e das escolas.

Ao ingressar na escola, a criança exercitará novos papéis, que propiciarão mecanismos importantes para o seu desenvolvimento, diferentes daqueles aprendidos com a família, nos aspectos cognitivo, físico e afetivo/psicológico/social (DESSEN; POLONIA, 2007). Ao ingressar no contexto escolar e, especialmente, ao transitar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, lhes serão solicitadas maior autonomia e independência em relação às que tinha antes, em busca de ter ampliado seu repertório social e relacional.

Assim, as interações afetivas também são elementos indispensáveis para a compreensão do desenvolvimento da criança. Os laços afetivos estabelecidos pela criança, em contextos como a família e a escola, colaboram com a construção das formas que vai utilizar para lidar com conflitos, aproximações e situações futuras, bem como resolver problemas (DESSEN; POLONIA, 2007).

Um sentimento de valorização ao desempenho escolar pode ser propiciado à criança pelo envolvimento da família com a escola. Envolvendo-se, os familiares podem oferecer ajuda mais eficaz e

orientada à criança, gerando um aumento de confiança na própria habilidade para ter sucesso e fazer bem as coisas da escola e de outras experiências extraescolares de aprendizagem (ECCLES, 2007).

Quando analisadas as interações afetivas de crianças pequenas, na família e na escola, um dos pontos destacados na literatura (MONDIN, 2005) é o aprendizado da criança como modo de lidar com as próprias emoções e, também, adaptar-se à sociedade na qual está inserida, incluindo sua vida acadêmica.

Deste modo, a importância da família para a vida escolar da criança, desde o seu ingresso na escola – passando de um convívio social mais restrito para outro, mais amplo – também se destaca em relação ao seu futuro desempenho escolar. Estudos indicam benefícios do envolvimento das famílias nas experiências de aprendizagem de crianças desde a pré-escola e os impactos disto, inclusive, para o seu ingresso no Ensino Fundamental e o sucesso educacional subsequente (ECCLES, 2007).

### 3. A REALIZAÇÃO DE TAREFAS ESCOLARES, EM CASA, COM AUXÍLIO DA FAMÍLIA

Contaremos, a seguir, dois episódios da vida escolar e familiar de duas crianças que foram colegas na escola de Educação Infantil: uma prestes a completar seis anos, cursando o último ano da pré-escola, e outra com seis anos recém-completos, cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental, na situação de realização tarefa escolar em casa.

#### 3.1 Experiência 1

A criança 1 – S., um menino de cinco anos e 11 meses – cursava o primeiro semestre do último ano da pré-escola. Pai e mãe eram autônomos, mas era a mãe quem mais o acompanhava nas atividades escolares. Durante o semestre, e até sair de recesso, o menino levou a tarefa escolar para ser realizada em casa, com a família, apenas duas vezes; em uma, eram colagens de palavras selecionadas pela criança, e em outra, sobre a festa junina. A mãe relata que ele ficou empolga-

do com as tarefas e as fez “direitinho”. Disse, ainda, que ela própria solicitou à escola novas tarefas para serem realizadas pelo menino, em casa, com a família, mas que a escola informou que isso só se intensificaria no segundo semestre, com frequência aproximada inicial de duas vezes por semana, mais com a intenção de preparar a criança para hábitos do primeiro ano do Ensino Fundamental do que para reforçar o aprendizado que, nesta etapa, ainda se dá de modos muito concretos, muitas vezes no parquinho e na área verde.

## 3.2 Experiência 2

A criança 2 – E., um menino de seis anos e 2 meses – estava iniciando o segundo semestre do primeiro ano do Ensino Fundamental. Ele já levava tarefas diárias para casa desde a primeira semana do primeiro semestre. Era a segunda semana após um recesso de 15 dias, em que tinha viajado com a família para a casa dos avós, tios e primos, em outro estado. O pai trabalhava em tempo integral e a mãe, que era autônoma e estudante de pós-graduação, trabalhava em horários mais flexíveis, acompanhando-o todas as manhãs nas tarefas escolares, já que ele vai para a escola à tarde.

Ao chegar da escola, numa segunda-feira, o menino contou que ele e mais alguns colegas não puderam ir ao parquinho, porque estavam atrasados na lição. No dia seguinte, o menino dormiu um pouco mais e assistiu desenho animado por algum tempo na TV, enquanto sua mãe fazia tarefas domésticas; quando ela lhe chamou para fazer a sua lição de casa.

O menino não queria, mas sentou-se à mesa com seu material, como sempre fazia, demonstrando mais dificuldade em concentrar-se, derrubando com frequência os objetos no chão, errando e apagando outras tantas vezes. Embora quase sempre tivesse pouca lição para fazer em casa – em geral, apenas uma página – naquele dia tinha uma página cheia de exercícios com palavras contendo um novo fonema /g/, aprendido no dia anterior, e a tarefa consistia em montar famílias silábicas, estabelecendo correspondência à junção da consoante “g” com as vogais (ga, ge, gi, go, gu).

Ele tinha planejado, primeiro, ir brincar com bonecos na água, para depois fazer a lição. A mãe temia que ele tivesse dificuldade para encerrar a brincadeira e não houvesse tempo suficiente para fazer a lição e almoçar, antes de ir para a escola. Vendo-o contrariado e sem

vontade de realizar a tarefa, propôs-lhe duas opções dentro do que julgou possível e viável para a ocasião: (a) ele poderia brincar por 15 minutos – já que havia dormido até mais tarde e assistido TV – e, em seguida, voltar para realizar a tarefa de casa e, com o tempo que lhe sobrasse até o almoço, poderia voltar a brincar um pouco mais; ou (b) ele poderia fazer a lição naquele momento, desde que se esforçasse em se concentrar, e poderia brincar todo o restante do tempo até o almoço.

A reação do menino foi muito negativa perante as duas opções. Ele chorou e reclamou muito, enquanto a mãe tentava auxiliá-lo. Ele disse, inclusive, que não gostava de fazer lição, nem do relógio – um despertador pequeno de sua cor preferida, que a mãe lhe deu para ensiná-lo a organizar-se com o tempo. A mãe lhe explicou que ainda que ele não tivesse aquele relógio e nenhum outro, ela teria que olhar as horas para verificar quanto tempo teriam até o almoço e sua ida à escola, que ela poderia ver as horas no próprio relógio, no celular, no computador, no relógio da cozinha, mas que eles precisavam respeitar o horário de entrar na escola. E, sabendo que ele temia qualquer reprovação por parte da professora, ela deu-lhe, ainda, uma terceira opção: que levasse a tarefa sem fazer e explicasse à professora porque não a fez.

O menino, com a cara toda melada do choro, que já havia molhado, inclusive, seu livro, foi lavar o rosto, assoar o nariz e secar-se, enquanto a mãe o aguardou no mesmo lugar. Retornou e fez toda a lição corretamente, podendo brincar algum tempo, em seguida, até a hora do almoço. A mãe mostrou-lhe, ainda, quanto tempo tinha se passado desde o momento em que ele se sentou para iniciar a tarefa; quanto tempo ele costumava levar fazendo-a, quando estava tranquilo e disposto, em comparação ao tempo gasto naquele dia e o que havia sobrado para a brincadeira. O menino demonstrou compreender e comemorou, no dia seguinte, que a tarefa era de matemática, fazendo-a rápido, corretamente e de modo prazeroso.

Como vimos, a tarefa de casa era mais comum para a criança da Experiência 2, que ingressou no primeiro ano do Ensino Fundamental, do que para a criança da Experiência 1, que ainda cursava a Educação Infantil e a executava como novidade. Além disso, a família parecia não ser tão solicitada para acompanhar a criança em deveres escolares a serem feitos em casa durante a pré-escola; no primeiro ano do Ensino Fundamental esta solicitação parece ter aumentado em frequência e intensidade.

Nas duas experiências citadas, embora as crianças vivessem com ambos os genitores, que possuíam ocupações remuneradas, eram as

mães as principais responsáveis por acompanhar o filho nas tarefas escolares, levadas para serem realizadas em casa.

Em diversas escolas, ainda, é apenas no tradicional dever de casa que os familiares são constantemente solicitados a auxiliar. E, assim como em relação às atividades domésticas, as mães também ficam com maior responsabilidade pela educação das crianças, em muitas famílias brasileiras (CAMPOS-RAMOS, 2008; CERQUEIRA-SILVA, 2011; SENNA, 2011).

A crença de que a mãe é a principal responsável pela escolarização da criança faz com que, muitas vezes, apenas ela seja invocada pela escola, ainda que o pai ou outros familiares e cuidadores sejam envolvidos e participativos neste processo. Este fato ocorre: (a) por solicitação da escola – por exemplo, quando é enviado um bilhete ou recado na agenda, iniciando por: “Mamãe...”, pressupondo que quem o lerá será, “naturalmente”, a mãe da criança e não outro familiar/cuidador, ainda que, naquele dia, a criança tenha sido conduzida à escola e de volta para a casa, por exemplo, pelo pai; e/ou (b) pela própria organização da rotina da família, de sua dinâmica.

Isso poderia ser modificado, intensificando-se a solicitação pela parceria de outros familiares em diferentes atividades escolares, em exemplo das atuais festas realizadas em muitas escolas contemporâneas, denominadas “Festa da Família”.

Acreditamos que mães, pais e outros familiares/cuidadores participam mais da escola quando nela se sentem bem vindos (ECCLES, 2007). No entanto, em muitas escolas, o envolvimento ou a participação da família na educação das crianças significa que seus membros (em especial, as mães) compareçam às reuniões de “pais e mestres”, deem atenção à comunicação escola-casa e, acima de tudo, acompanhem os deveres de casa e as notas (CARVALHO, 2004).

Neste ponto, levantamos mais alguns questionamentos, a partir de outros, apresentados na obra de Bæck (2010): como mães e pais atuais teriam tempo para monitorar o dever de casa – mais comum a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental – diariamente, atendendo a demandas escolares, após a jornada de trabalho e do tempo dedicado às suas próprias necessidades, obrigações, opções quanto ao trabalho doméstico etc.? Que alternativas poderiam ser pensadas? Quais são as atitudes e a percepção dos professores, ante a possibilidade de cooperação – ou não – entre a casa e a escola?

Por sua vez, é possível que os familiares pensem que não necessitam participar mais da vida escolar dos/as filhos/as, além de acom-

panharem lições de casa e menções finais, quando estes/as possuem boas notas, bom rendimento e boa conduta na escola. Nestas situações, preferem confiar nos professores e esperar que eles ensinem o currículo escolar (CARVALHO, 2004), como presenciamos, especialmente, nas conhecidas reuniões de “pais e mestres”.

Então, algumas questões sobre a prática ainda precisam de reflexão, como: a respeito das opiniões dos educadores sobre a família de seus alunos, da importância do compromisso da família com a escola e, além disso, de quais pessoas pertencentes às famílias dos alunos poderiam/deveriam se comprometer com a escola, em quais situações e de que modo elas poderiam ser convocadas.

Entendemos que família e escola têm, ambas, responsabilidades complementares na educação das crianças contemporâneas. Se pensarmos na parcela de responsabilidade da família, as únicas e principais preocupações referentes à escola não podem ser a realização de tarefas de casa e a divulgação das menções finais e a possível aprovação. Os familiares podem se envolver mais com o percurso da escolarização das crianças, sendo incentivados ao interesse por sua educação, não apenas em relação a aspectos acadêmicos ou do sucesso escolar, pois, ela se compõe de aspectos e dimensões não incluídas no currículo.

Por parte da escola, seria importante colaborar com as famílias para que, de alguma forma, refletissem sobre: o tom emocional das relações estabelecidas com suas crianças; a responsabilidade dos adultos em relação à criança, até mesmo perante a lei, propondo meios dos familiares colaborarem com a realidade circundante; a existência de regras consistentes e claras; a qualidade da comunicação entre seus membros, ou seja, se há oportunidade, inclusive para a criança, de ouvir e falar sobre sentimentos, opiniões e se há confiança nas capacidades de cada um. Pois “o processo para atingir o compromisso de desenvolvimento dos filhos requer compreensão e flexibilidade do adulto, e respeito à individualidade da criança” (MONDIN, 2005, p. 134).

A escola precisa reconhecer que as famílias, na atual organização social, enfrentam dificuldades; vivem diferenças socioeconômicas; possuem diversidade cultural, abrindo-se para ouvir as crianças, que vêm da comunidade/família para a escola e, como vimos anteriormente, não podem deixar suas experiências em casa, trazendo-as para o contexto escolar (CARVALHO, 2004).

Por sua vez, os adultos da família – mães, pais e outros cuidadores – dentro de suas possibilidades, podem ajudar a criança não somente na realização das tarefas de casa, como em outras atividades

relacionadas à sua escolarização, envolvendo-se mais diretamente com a escola, tais como participando da organização de eventos para os quais as famílias sejam convidadas pela escola; podendo frequentá-la nessas e em outras ocasiões, de reuniões para assuntos decisivos, que envolvam a comunidade etc.

É possível à escola se aproximar mais das famílias, adotando estratégias que lhe permitam acompanhar atividades escolares que beneficiem a todos os envolvidos, como já ocorre em algumas experiências bem-sucedidas no contexto escolar brasileiro e no exterior (ABREVAYA, 2010; BÆCK, 2010; DESSEN; POLONIA, 2007; ESTADOS UNIDOS, 2011).

A definição atual de engajamento familiar está se ampliando, partindo de um foco limitado sobre o papel de familiares que apoiam a aprendizagem das crianças, em casa – o que já é importante –, para uma definição mais ampla, que reconhece as múltiplas formas de envolvimento da família – na escola, e na comunidade – não apenas na educação do próprio filho, mas nos esforços para melhorar a qualidade da educação para todas as crianças (ESTADOS UNIDOS, 2011).

Uma possibilidade interessante pode ser a escola convidar mães, pais e outros familiares para contarem às crianças suas experiências de infância, profissionais etc., considerando, é claro, a participação ativa das crianças nestas ocasiões. Neste sentido, Carvalho (2004) sugere a possibilidade de enriquecer o currículo com experiências e novidades a serem compartilhadas pelos familiares, não apenas com o próprio filho ou filha em casa, mas, também, com outras crianças, pais e mães, na escola, enriquecendo as relações entre eles, o que nos parece uma ótima ideia de ser posta em prática.

Outro exemplo é o do Departamento de Estado de Educação dos Estados Unidos que, recentemente, propôs que recursos federais adicionais fossem direcionados às melhores ideias sobre envolvimento familiar, tendo em vista abarcar os pais na educação dos alunos, seus filhos, e para que este envolvimento passasse a ocorrer de modo mais adequado à realidade das famílias atuais, com apoio mútuo que ainda falta em muitas escolas (ABREVAYA, 2010).

As atitudes do professor frente às experiências de cooperação na relação família-escola também são temas de pesquisas recentes. Bæck (2010) realizou um estudo na Noruega onde, apesar de a educação ser tradicionalmente autoritária, há incentivo a essa cooperação, possibilitando à família uma posição mais significativa. No referido estudo, os professores desempenham o importante papel de primeiros me-

diadores nesta relação, sendo o seu interesse considerado essencial para o sucesso de uma relação de cooperação entre escola e família.

Muitos professores já consideram a importância do envolvimento da família com a escola, assim como os encontros entre ambas as partes. Os familiares participantes dos estudos de Bæck (2010), por exemplo, faziam sugestões aos educadores que, por sua vez, consideravam a existência de famílias mais ou menos engajadas na vida escolar das crianças e enfatizavam o papel de apoio dos pais, que ia além de oferecer ajuda prática aos filhos nas tarefas escolares realizadas em casa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, ainda que parcialmente, que o trabalho conjunto dos adultos da família e da escola nos cuidados e na educação da criança é importante para o seu desenvolvimento e o de seus contextos de vida, assim como o reconhecimento da participação ativa da própria criança nesses contextos.

No entanto, notamos que, quando se fala em uma desejável parceria escola-família, ainda é comum que não sejam consideradas: (a) a diversidade de arranjos familiares (conforme citamos mais inicialmente, neste capítulo) acompanhada, em muitas famílias, de desvantagens materiais e culturais; (b) as questões de gênero e idade, persistentes nas relações e na divisão do trabalho, em casa e na escola; (c) as relações de poder, de classe, raça/etnia, gênero e idade que estruturam as interações entre os membros da escola e da família; e (d) a participação ativa da própria criança.

Notamos, também, que nessas relações ainda é comum um jogo de poder, no qual a existência de estereótipos, crenças e ideias sobre educação e tipo de cuidado a ser dispensado à criança leva à descontinuidade entre as ações familiares e escolares, bem como a não colaboração entre os diferentes contextos.

Reconhecemos a importância de que mães, pais e outros adultos responsáveis pelo cuidado e a educação da criança se esforcem, no sentido de combinar suas responsabilidades, já que quando as famílias se sentem integradas à escola, tendem a participar com

entusiasmo e tornarem-se parceiras, em busca de um melhor desempenho do(s) filho(s) (PRADO; VIEIRA, 2003).

Atualmente, o envolvimento da família é considerado extremamente importante para a escolarização da criança. Atendendo à necessidade da promoção do seu papel na educação, as condições devem ser propícias à sua participação (CROZIER, 1997). Assim, se o aumento da participação da família é desejável pela escola, sugerimos que ela seja cuidadosamente planejada e amplamente aceita, em suas reais condições.

No percurso histórico vimos que, tradicionalmente, cabia à escola a educação acadêmica e à família a educação doméstica. Portanto, assim como a família não esperava que a escola ensinasse além de conteúdos formais, a escola, por sua vez, também não esperava que a família oferecesse mais do que cuidados físicos e emocionais à criança, para que ela estivesse preparada para o currículo escolar.

Com as mudanças ocorridas até a chegada da sociedade digital que conhecemos – e, portanto, nossas atuais famílias e escolas –, destacamos modificações nos cuidados físicos e emocionais e, também, no ensino de disciplina social e moral, antes dispensados à criança praticamente apenas pelo núcleo familiar. Deste modo, o papel da escola, que recebe a criança ainda muito pequena e por um período diário maior, se estende da educação acadêmica e física a vários outros aspectos de sua vida (CARVALHO, 2004), tais como aqueles relativos à convivência, cooperação, colaboração e atuação.

Como as famílias e as escolas contemporâneas estão vivenciando um processo de ajustamento às atuais condições, e considerando que fazem parte de uma rede mais ampla, há necessidade de uma transformação na cultura vigente e que a inclusão da família seja promovida desde o Projeto Político Pedagógico da escola, de acordo com a realidade local e atual, além de maior investimento nas associações, participação no conselho escolar etc.

Ainda, há necessidade do desenvolvimento e da atenção de políticas públicas em favor de todos (HENDERSON; TICKMYER; TADLOCK, 2005; STRATTON, 2003), a começar pela educação, em especial, a pública. Além disso, é necessário estudar, de modo mais integrado, as relações entre esses diferentes contextos, em busca de uma visão mais integradora das influências da família sobre a escola e vice-versa. Isso pode ocorrer em programas surgidos de parcerias entre universidades e escolas da educação básica, com estudos que considerem as diferenças culturais e apoiem os educadores, no desen-

volvimento de um pensamento crítico a respeito da sociedade, das instituições (escola, família) e da própria pedagogia que empregam (CARVALHO, 2004; ECCLES, 2007), inclusive, em diferentes momentos da escolarização, como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Sobre isso, ainda temos muito que conversar...

## REFERÊNCIAS

ABREVAYA, Sarah. *Department Proposes Doubling Federal Funding for Parental Engagement*. Press Releases, ED.gov, US Department of Education. (Maio/2010). Disponível em: <<http://www2.ed.gov/news/pressreleases/2010/05/05052010.html>>. Acesso em: 12 set. 2011.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BÆCK, Unn-Doris Karlsen. 'We are the professionals': A study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, v. 31, n. 3, p. 323-335, 2010.

BASTOS, Ana Cecília S. (Org.). *Modos de partilhar: A criança e o cotidiano da família*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.

BAZON, Marina Rezende. Dinâmica e sociabilidade em famílias de classes populares: Histórias de vida. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, v. 10, p. 40-50, 2000.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). *Handbook of theory and research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 1986, p. 241-258.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. *Pai, mãe e família: concepções de crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília: DF, 2008.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, p. 41-58, 2004.

CORSARO, William. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 2011.

CROZIER, Gill. Empowering the Powerful: a discussion of the interrelation of government policies and consumerism with social class factors and the impact of this upon parent interventions in their children's schooling. *British Journal of Sociology of Education*, n. 18, p. 187-200, 1997.

DESSEN, Maria Auxiliadora; CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. Crianças pré-escolares e suas concepções de família. *Paidéia*, n. 20, p. 345-357, 2010.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, n. 17, p. 21-32, 2007.

ECCLES, Jacquelynne S. Families, Schools, and Developing Achievement-Related Motivations and Engagement. In: GRUSEC, Joan E.; HASTINGS, Paul D. (Orgs.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*. New York/London: The Guilford Press, 2007. p. 665-691.

ESTADOS UNIDOS, ED. gov, US Department of Education. A Conversation with Dr. Karen Mapp, Consultant on Family Engagement (September 2011). Disponível em: <<http://www.ed.gov/oii-news/feature-conversation-dr-karen-mapp-consultant-family-engagement>> Acesso em: 12 set. 2011.

HEIDRICH, Gustavo. A escola da família. *Revista Nova Escola*, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/escola-familia-3363.shtml>>. Acesso em: 3 fev. 2010.

HENDERSON, Debra A.; TICKAMYER, Ann. R.; TADLOCK, Barry L. The impact of welfare reform on the parenting of women in rural communities [versão eletrônica]. *Journal of Children & Poverty*, n.11, 131-147, 2005.

IBGE. *Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2012.

KREPPNER, Kurt. Social relations and affective development in the first two years in family contexts. In: VALSINER, Jaan; CONNOLLY, Kevin J. (Org.). *Handbook of developmental psychology*. Londres: Sage, 2003, p. 194-214.

KOWALIK, Adam. Noções do direito familiar. *Panóptica: Revista Eletrônica Acadêmica de Direito*, n. 9, p. 122-149, 2007.

MAIA-PINTO, Renata R. (Org.). *Transporte escolar aquaviário na Amazônia: desafios e perspectivas*. FNDE/UFT, 2011.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, 26, 485-507, 2005.

MONDIN, Elza Maria Canhetti. Interações afetivas na família e na pré-escola. *Estudos de Psicologia*, n. 10, p. 131-138, 2005.

MONTAIGNE, Michel. *A educação das crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 2005 (Originalmente publicado no século XVI, entre os anos de 1533 e 1592).

NOLASCO, Sócrates. Cultura brasileira, patriarcado e gênero. In: BIASOLI-ALVES, Zilma Maria M.; FISCHMANN, Rosely. (Org.). *Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância*. São Paulo: Edusp, 2001, p. 95-107.

PETZOLD, Matthias. The psychological definition of “the family”. In: CUSINATO, Mario. (Org.). *Research on family: Resources and needs across the world*. Milão: LED-Edizioni Universitarie, 1996, p. 25-44.

PRADO, Alessandra Bonassoli; VIEIRA, Mauro Luís. Bases biológicas e influências culturais relacionadas ao comportamento parental. *Revista de Ciências Humanas*, n. 34, p. 313-334, 2003.

SCHÜTZ, Ricardo. *Word Histories*, outubro/2009. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-hist.html>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

SENNA, Sylvia Regina Carmo Magalhães. *Transição para adolescência do primogênito em famílias de classe média: padrões relacionais e intergeracionais*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SILVA, Simone Cerqueira da. *Atenção às famílias com necessidades especiais: as perspectivas de gestores, profissionais e familiares*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOUZA, Rosane Mantilla. A criança na família em transformação: um pouco de reflexão e um convite à investigação. *Revista de Psicologia da PUC*, n. 5, p. 33-51, 1997.

STRATTON, Peter. Contemporary families as contexts for development. In: VALSINER, Jaan; CONNOLLY, Kevin. (Org.). *Handbook of developmental psychology*. London: Sage, 2003, p. 333-357.

SZYMANSKI, Heloísa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Editora Plano, 2001.

TORRES, Claudio; DESSEN, Maria Auxiliadora. The Brazilian *jeitinho*: Brazil's sub-cultures, its diversity of social contexts, and its family structures. In: GEORGAS, J. et al. *Families across cultures: A 30-nation psychological study*. Cambridge University Press, 2007, p. 259-266.

VALSINER, Jaan. Structure and dynamics of family/kinship groups, and marriage forms. In: VALSINER, Jaan. (Org.) *Culture and human development: An Introduction*. London/ California/New Delhi: Sage, 2000, p. 86-117.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj et al. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 323-332, 2004.



# CAPÍTULO 5

## IMAGINAÇÃO E INFÂNCIA: CONVERSAS COM EDUCADORES SOBRE O FAZ DE CONTA NA ESCOLA

DANIELE NUNES HENRIQUE SILVA  
FABRÍCIO SANTOS DIAS ABREU

Durante muito tempo, as questões relacionadas à imaginação das crianças no contexto escolar estiveram envolvidas por uma penumbra. De fato, raros foram os trabalhos investigativos voltados para temas relativos à dimensão criativa no contexto educacional.

Observamos que as escolas tenderam a negligenciar (em suas propostas curriculares e em seus projetos pedagógicos) a vivência sensível e estética de alunos e professores, à medida que privilegiaram o compromisso formalista, secularmente constituído por suas práticas conteudistas, estruturadas em um ensino fragmentado em grades disciplinares.

Entretanto, atualmente, em resposta aos estudos realizados nas últimas duas décadas no Brasil, a temática dos processos criativos, da estética sensível etc. vem ganhando espaço e relevância na implementação de políticas públicas para a Educação Básica (BRASIL, 1997, 1998). Tais ações estão longe de se afirmarem como soluções efetivas para os impasses que enfrenta a experiência criativa na escola.

Mesmo com os avanços teóricos, metodológicos e tecnológicos, a instituição escolar ainda não tem obtido êxito na resolução de suas dicotomias intrínsecas: espírito X intelecto; sensibilidade X razão. As tímidas iniciativas apontam para novas e interessantes indagações sobre o espaço educacional e se constituem como propositivas (re)

invenções utópicas acerca da atividade criadora e sua articulação com o processo de construção de conhecimento coelaborado pela(s) criança(s) na sala de aula.

De fato, a partir da década de 1990, notamos a emergência de um conceito contemporâneo sobre infância, que orienta as propostas educacionais na direção de uma maior articulação das dimensões do cuidar e do educar, em consonância com a produção – modos de expressão e representação – da experiência cultural dos pequenos (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; STEINBERG; KINCHELOE, 2001). Esta nova forma de ver as produções, em termos de ações criativas, é vista como objeto revelador da subjetividade infantil.

## 1. ASPECTOS DA ATIVIDADE CRIADORA

No século XX, o tema da imaginação foi tratado por diversas áreas de produção científica. Podemos notar trabalhos importantes no campo da Filosofia fenomenológica (SARTRE, 1964, 1996), da Psicologia do desenvolvimento (PIAGET, 1975; VIGOTSKI, 1987, 1999a, 2009), da Psicanálise (BERNIS, 2003) etc., buscando aprofundar as inúmeras relações entre a produção de imagens, a percepção do real e a configuração da imaginação humana.

Entretanto, os esforços de compreensão deste funcionamento e toda a complexa configuração conceitual que o envolve, na maioria das vezes, foi apresentado de forma difusa e não complementar nas distintas análises teóricas.

Vigotski argumenta que o problema da imaginação está intimamente relacionado à produção da imagem e à memória, pois é possível observar a existência de um impulso reprodutivo na conduta das pessoas (VIGOSTKI, 2009). Ou seja, nós temos a capacidade de reproduzir normas já criadas e ressuscitar rastros de antigas impressões.

Contudo, os atos de imaginar e a própria produção de imagens não estão presos de forma reprodutiva às percepções do passado ou impressões acumuladas anteriormente. A imaginação é prioritariamente a capacidade de criarmos, mesmo ao nos basearmos na experiência passada, elementos novos.

O processo de criação está, portanto, regulado pela capacidade imaginativa de configurar no real algo inaugural/criado. Os homens,

diferentemente dos animais, alteram paisagens naturais, transformam modos de se relacionar com a própria realidade.

Para o autor, o principal fator psicológico do desenvolvimento da função imaginativa se baseia na necessidade que experimentamos de adaptação ao meio circundante. Se o ambiente não oferecesse nenhum obstáculo ao desenvolvimento natural, então não haveria base alguma para o surgimento de uma ação criadora.

Quando Vigotski analisa o modo de funcionamento imaginativo no desenvolvimento da criança, ele critica os teóricos que afirmam que a imaginação das crianças é mais rica do que a do adulto. Nesta afirmativa, ele se baseia no fato de que as experiências infantis são quantitativamente mais restritas, se comparadas. Merece atenção, porém, os modos como as crianças manifestam sua imaginação: a crença, por exemplo, que demonstram nos frutos de sua fantasia e os elementos reveladores que tais atividades encerram, no que tange ao desenvolvimento cognitivo e à vivência emocional (sensível) suscitada pela ação fantástica.

A função criadora não aparece de forma repentina, mas antes, lenta e gradual, assumindo aspectos diferentes no desenvolvimento infantil. A produção de imagens – todo processo psicológico que envolve a imaginação e a criação – não está dissociada das condições de vida, necessidades e desejos. A possibilidade de imaginar está instanciada pela palavra, pela realidade vivida. Por isso, a atividade criadora parte da experiência, ou melhor, da forma como cada pessoa percebe o mundo, o próprio real. Mas qual é origem da atividade criadora? Que leis sustentam seu desenvolvimento?

Na visão teórica do autor, há quatro formas de vinculação entre o real e a fantasia. A primeira forma consiste em toda elucubração ser composta de elementos tomados da realidade, das nossas experiências anteriores, pois a criação não surge do nada, mas do que vivemos direta ou indiretamente. A imaginação toma da realidade seus elementos e os recombina, mesclando aspectos do real associados com imagens de fantasias, sucessivamente.

A segunda lei refere-se a outra forma de combinar realidade e fantasia. Neste caso, a relação se estabelece por meio de produtos da imaginação que criam imagens somadas a fenômenos complexos da realidade. Por exemplo, ao vermos um quadro, ou lermos uma história, geralmente não nos limitamos a reproduzir experiências passadas, mas partimos delas para criar novas combinações. A fantasia amplia a nossa experiência, por permitir-nos imaginar o que não

vivemos diretamente, libertando-nos do estreito vínculo de nossa singular experiência e nos possibilitando assimilar experiências históricas e sociais alheias.

Se, no primeiro caso, a imaginação se apoia na experiência, no segundo a experiência baseia-se na fantasia.

A terceira forma de vinculação entre a função imaginativa e a realidade é o enlace emocional. Por uma parte, todo o sentimento é pensado em imagens que formam um determinado estado de ânimo, transformando-se em linguagem interior dos sentimentos. Certamente, ao experimentar determinadas sensações pensamos em imagens.

Entretanto, contraditoriamente, a fantasia influencia os sentimentos, pois toda a representação criadora encerra em si elementos afetivos. Ao ler uma história, ao imaginar algo, logo atribuímos sentimentos ao que foi imaginado. No caso das crianças pequenas, por exemplo, quando imaginam que há um fantasma debaixo da cama vivem o sentimento de medo e de pavor com tanta realidade que, muito comumente, não se mexem até dormirem profundamente.

A última forma de relação entre o real e a fantasia funda-se no princípio explicativo da originalidade. Ou seja, o edifício erigido pela imaginação pode representar algo completamente novo, algo que não existe na experiência passada do homem.

Para Vigotski (1999), esses frutos da imaginação explicam a base histórica dos processos criativos: a própria inventividade humana. De fato, os elementos dispostos na realidade podem sofrer complexa reelaboração no pensamento e converterem-se em produtos originais da imaginação. Tais produtos, ao se materializarem, retornam ao mundo de forma inusitada, trazendo consigo uma força ativa, capaz de alterar o próprio modo de organização da realidade. Esse movimento circular (ciclo da imaginação) encerra a base da atividade criadora.

## **2. IMAGINAÇÃO E INFÂNCIA: FOCALIZANDO A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA**

Desde os primeiros anos, os processos criativos emergem nas brincadeiras, nos desenhos e na produção das narrativas das crian-

ças. Para os pequenos, os primeiros pontos de apoio para a futura criação estão naquilo que eles ouvem e veem, acumulando materiais que usarão para compor seu cenário de fantasia.

A partir da dissociação e associação de impressões percebidas, eles parecem repetir aquilo que vivem nas suas dinâmicas sociais. Todo material de sua imaginação sugere um aporte na realidade, como se a reproduzisse. Contudo, apesar do caráter reprodutor, os pequenos criam ao imitar. Aspectos novos, palavras criadas, grafias surpreendentes e discursos originais sobre o próprio real emergem nos momentos em que narram, brincam ou desenham.

Sobre estas ações imaginativas próprias da cultura infantil, Vigotski (1999) tece interessantes reflexões acerca da brincadeira, elegendo-a como principal atividade da idade pré-escolar. A eleição não é por acaso, pois o autor compreende o lúdico como central para a emergência do funcionamento abstrato, da elaboração e ampliação das competências imaginativas e linguísticas das crianças. A atividade lúdica, nesta perspectiva, é uma das mais ricas atividades infantis. Nela se observam, de forma evidente, as relações entre o real e a fantasia – a base sociogenética da ação criadora –, bem como os complexos processos que envolvem o conhecimento, a realidade, a criação e a sensibilidade infantil – dimensões centrais da constituição subjetiva.

Quando faz de conta, a criança pequena tenta agir como adulto, incorporando aspectos da cultura. Tal ação, guiada pela imaginação, resulta da necessidade e do desejo infantil de incorporar elementos dispostos no real. Por meio da construção de cenários lúdicos e assumindo papéis sociais (personagens), meninos e meninas se apropriam das regras sociais e historicamente construídas.

Eles brincam que são professores, mães/pais, filhas(os), médicos(as), motoristas etc. e, ao mesmo tempo em que se apoiam no real (por meio das regras e das generalizações de papéis), efetuam transformações inventivas, no plano simbólico.

A criança incorpora um pedreiro, por exemplo, e sua representação está apoiada em vivências (diretas ou não) com este papel social, com base em sua percepção do contexto social. Ela obedece às regras (ações determinadas) relacionadas ao papel social definido para a brincadeira e age de acordo com generalizações prototípicas de ser pedreiro, circunscritas em suas ações lúdicas.

## 2.1 Episódio 1: A casa

“Will está em cima de uma cadeira que se encontra na extremidade de uma mesa do pátio. Na mesa, dois bancos estão deitados de forma invertida.

A pesquisadora pergunta do que ele está brincando.

- Eu sou pedreiro, tá bom?! Estou arrumando a minha casa... (faz movimentos com a mão como se estivesse limpando ou esfregando algo...).

Aline, então, entra na brincadeira e entrega para Will pares de tênis que ele decide colocar um ao lado do outro falando:

- Estou tão cansado de trabalhar..

Na medida em que reclama de seu cansaço, aproxima o corpo das cadeiras invertidas, para chegar ao centro da mesa, e fala:

- Ai meu Deus! Agora eu tenho que lavar a minha roupa.

Ele pega o casaco de uma das crianças do grupo e começa a esfregá-lo na superfície da cadeira invertida, como se estivesse lavando roupa. Depois, vira-se para Maria, que observa a brincadeira dele com Aline, e ordena:

- Filha, vem por a fralda!

(...)”

No episódio destacado acima, observamos que Will assume diferentes personagens, que se interpõem em momentos distintos da brincadeira. Primeiro, ao ser indagado pela pesquisadora, ele afirma que é “pedreiro” e que está arrumando a casa. Em seguida, com a entrada de Aline, seu “papel” sofre alteração, pois Will começa a esfregar as mãos nas cadeiras invertidas, como se estivesse “lavando roupas”. Confirma esta impressão ao falar: “- Ai, meu Deus! Agora eu tenho que lavar a minha roupa”. Em seguida, vira-se para Maria, que não estava participando da brincadeira, e ordena: “- Filha, vem por a fralda!”

Will brinca tendo como “suporte” o universo adulto. Ele configura os diversos personagens, a partir de regras socialmente estabelecidas, definidoras das funções sociais que estão apresentadas no jogo, inserindo-se nas tramas das relações pedreiro, pai/mãe etc.

Na composição de seus personagens, notamos que Will se utiliza de vasto repertório comunicativo, em que seus processos enunciativos se compõem pela articulação da fala, da expressão corporal e da gestualidade. Esta complexa composição identifica dinâmicas de

significação que estão em curso no momento do faz de conta, bem como diversos modo de anunciar os personagens (- Eu sou pedreiro, tá bom?! Estou arrumando a minha casa...) e a intencionalidade da brincadeira - seu roteiro.

Outro aspecto que merece nossa atenção na análise do episódio apresentado, refere-se à sugestiva posição de gêneros. Will, inicialmente, encarna um pedreiro - personagem que é tipicamente masculino. Contudo, no decorrer da brincadeira, o menino agrega à sua encenação elementos característicos e tradicionais da função feminina, como: lavar a roupa e trocar a fralda da filha (suposta mãe).

Esta situação indica dois pontos interessantes para análise sobre o brincar:

a) as crianças podem, pelas possibilidades da imaginação, assumir diferentes posições de gênero, encenando personagens, por exemplo, que não condizem com as identificações esperadas, segundo normas e valores do grupo social;

b) as crianças incorporam personagens que demonstram suas percepções acerca das transformações culturais que estão em curso na sociedade. Nestes termos, elas revelam sensibilidades para captar tais transformações, atravessam dimensões do feminino e do masculino, evidenciam que tais categorias não são estanques, pois estão em constante mudança e interligação. Os pequenos conseguem, na vivência lúdica, transgredir papéis sociais tradicionais de gênero: uma menina brinca como pedreiro, ou, então, um menino brinca de se vestir de mulher, explorando dimensões do feminino (SILVA, 2007).

O real não é monolítico. As crianças recriam de forma diversa um personagem. Elas transitam por diferentes temas lúdicos. A diversidade de recriações, ao mesmo tempo em que se sustenta no socialmente previsto (plausível), também, contraditoriamente, aponta para a não uniformidade das encenações, conferindo-lhes originalidade.

A criança recompõe significados e ultrapassa as condições concretas impostas pelo real (ROCHA, 2000). Ela vê o objeto, mas supera a determinação perceptual, e sua ação é guiada pelo campo do significado. Neste sentido, um lápis se transforma numa nave; um pedaço de ferro, num pente etc.

## 2.2 Episódio 2: O bebê de Bárbara

“Bárbara pega uma boneca e a coloca dentro de uma caixa.

A pesquisadora pergunta do que ela está brincando.

- Casinha. (Responde).

Depois, ela tira o bebê da caixa e vai para outro canto da sala...

No caminho, ela pega um pedaço de ferro no chão e, como se fosse pente, começa a pentear o bebê e o embala nos braços para dormir.

(...)”

O brincar permite à criança agir além de suas competências habituais, além de seu comportamento diário. O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, um espaço de capacidades emergentes, colocando a criança à frente de suas condições reais de vida. Por isso, A. Leite (2004) afirma que o brincar é uma instância típica da manifestação imaginativa e que pode ser desdobrado, em sua base interpretativa, para a análise de outras atividades que envolvem a articulação entre o real e a fantasia.

Góes e Leite (2003) indicam, ao refletirem sobre o brincar, que a criança não cria o absurdo e não nega possibilidades de elaboração do real. Sua atenção volta-se para uma lógica do acontecimento imaginário, em que o uso de objetos substituídos, as ações abreviadas (ou omitidas) e as pressuposições estão presentes na manutenção da consistência do tema a ser encenado.

## 2.3 Episódio 3: Nascimento e morte na brincadeira de faz de conta

“Diana faz várias expressões de dor, indicando “contrações”, que ficam cada vez mais fortes. Esta situação chama atenção das outras crianças na sala, que começam, atentamente, a participar (como se formassem uma plateia) do nascimento do bebê de Diana.

O ‘médico/pai’ chega, segura a barriga (abaixo do umbigo) de sua paciente e aperta um pouco. Pega o ‘bisturi’ (que, na verdade, é o termômetro), faz um ‘corte’ abaixo do umbigo e, surpreendentemente, levantando a camisa, bem devagar, retira o bebê (uma pequena boneca de plástico) que estava escondido dentro da camisa de Diana.

- Êh, êh... nasceu! - grita Gustavo entusiasmado.

(A pesquisadora e as crianças se comovem, batem palmas e festejam o nascimento).

Gustavo, em seguida, passa o bebê para Joana (que parece ter-se transformado em uma enfermeira), que avisa para ‘mãe’ (Diana):

- Agora eu vou levar ele (o bebê) para o ambulatório!

Põe a boneca em uma pequena banheira, pega-a no colo e dirige-se à Diana para mostrar o bebê. Mas, ela faz de conta que sente muita dor e não consegue levantar-se. Joana, então, estende as mãos, proporcionando o apoio para que a ‘mãe’ se levante e para ver a “criança”.

(...)

Diana está deitada e Joana a examina com o estetoscópio. Valéria mede sua temperatura e comenta:

- Vinte e três... vinte e três!

- Ai, eu morri! - Diana fala para Joana, enquanto é examinada.

- Gente, a ‘mãe’ morreu! - Joana exclama (chamando a atenção de todas as crianças que estavam na sala de aula).

- A ‘mãe’ morreu! A ‘mãe’ morreu... morreu aqui! - a pesquisadora fala chamando a atenção do grupo.

Gustavo (que estava no canto da casinha) retorna à brincadeira como “médico”. Pega seu ‘estetoscópio’ e começa a ‘examinar’ Diana com a ajuda de Joana.

Jorge, que se aproxima, sacode a perna de Diana e diz:

- É... não mexe, não mexe.

Gustavo confirma que a ‘mãe’ morreu (faz movimentos, com a cabeça, de desalento).

- A mãe morreu, e agora? O que se faz? (A pesquisadora perguntou).

- Enterra! (vários alunos exclamaram).

- Enterra de mentirinha! (Nicolas, que não estava participando do faz de conta, propõe).

O corpo de Diana é levado para o centro da sala de aula.

As crianças, inclusive as que estavam observando a brincadeira, carregam-na no colo. Todos ficam em volta de Diana chorando.

De repente, Diana se levanta e diz:

- Gente, gente... estou viva! Eu sobrevivi!

As crianças batem palmas e ficam contentes com a ressurreição.

(...)”

Na encenação lúdica apresentada acima, as crianças compõem duas cenas que dialogam entre si: nascimento do bebê e morte/ ressurreição de Diana.

Num primeiro momento, as crianças organizam a cena de modo bastante complexo, pois estão em um hospital com a presença de um médico-pai, de uma enfermeira e da paciente com seu bebê (surpreen-

dentemente retirado debaixo da blusa de Diana, após o parto). A seguir, em decorrência do nascimento, Diana sente-se mal, o que é confirmado por Jorge (- *É... não mexe, não mexe.*) e morre. A cena, então, muda de cenário e as crianças se deslocam para o centro da sala de aula, compondo um funeral.

Várias reflexões podem ser desdobradas do episódio descrito: as relações entre personagens e configuração de cenários, bem como a complexidade da narrativa. Contudo, evidenciamos a posição das outras crianças e da pesquisadora (adulto) diante do que está sendo encenado, pois eles se posicionam como se formassem a plateia. Vibram com o nascimento do bebê de Diana, choram a morte da mãe e aplaudem a ressurreição da protagonista. Todos estes sentimentos despertados pela brincadeira, parecem compor um teatro improvisado, pois ninguém sabe do roteiro que será traçado pelos personagens. Os enredos configuram-se numa incógnita: ninguém sabe o que vai acontecer!

Desdobramos das análises suscitadas pelo episódio que é possível compreender a atividade lúdica:

a) como processo de elaboração imaginativa, em que a criança, ao assumir papéis, representa (sem “texto” pré-combinado) a vida (incluindo aspectos dramáticos), numa configuração semelhante a um teatro infantil improvisado.

b) como produto de criação infantil, à medida que a delimitação do personagem (quem sou), o cenário e a composição da ação desenvolvida produzem efeitos no espectador (aquele que contempla a brincadeira).

Deste modo, podemos inferir que a atividade criadora na infância também deve ser compreendida como esfera profícua para se pensar a maneira peculiar (autoral) de as crianças se expressarem sensivelmente sobre o universo que as cerca. Certamente, os pequenos revelam suas próprias leituras da realidade, acerca do vivido e do sentido.

Se há algo de geral na assunção de papéis, por exemplo, há também algo de particular que se desdobra nessa experiência sensível do sujeito. É exatamente nessa tensão entre o geral e o particular, entre o que é generalizado (significado) pelos pequenos nos seus contatos sociais e nas suas leituras (particulares/sentido) sobre o real, que encontramos a riqueza de sua inventividade (SILVA, 2006a; SOUZA; SILVA, 2010).

Desta forma, a ação lúdica e toda a atividade criadora (guardadas suas peculiaridades) podem ser entendidas como modo de expressão/interpretação que a criança efetua sobre o mundo, num formato de leitura e escrita (não gráfica) sobre o real (COSTA; SILVA; SOUZA, 2013).

No brincar, a organização de cenários, a assunção de papéis e a estruturação da cena lúdica (a lógica do acontecido no plano imaginário) são os aspectos que dão verossimilhança ao que é encenado. O corpo, os gestos, as palavras, toda a expressão da criança indica algo que está sendo escrito, tornando possível qualquer outro ler como ela percebe a realidade circundante.

A brincadeira, também, abrange modos específicos de exploração da sensibilidade da criança: a experiência de outridade e a dimensão performática que a própria vivência traduz (SILVA, 2006b).

Num desdobramento, expandimos a reflexão sugerindo a relação entre encenação lúdica e a composição do teatro improvisado – convergência embrionária ao campo artístico.

No teatro, como afirma Kaz (2005), o palco e a plateia coexistem pela provocação das partes, em que o espectador se vê estranhamente revelado pela personagem. Nas ações criadoras da criança (em seus desenhos, suas brincadeiras etc.) algo também é deflagrado: seus modos de pensar e sentir sobre o mundo que a cerca. Deslocado da cena, o outro (um adulto, professor, um pesquisador), que contempla a representação infantil, confere um acabamento à ação que se desenvolve. Deste lugar (de fora), no qual se visualiza a ação criadora, tem-se ampliada a possibilidade de compreensão sobre os pequenos e sua cultura (SILVA, 2012).

A criação infantil é sempre produzida por um olhar do futuro, ao passo que o tempo do adulto, por exemplo, está sempre pontuado pelo passado geracional que o restringe. É na contemplação do que a criança expressa, de suas leituras e marcas, que o nós (o outro), estranhamente revelados, podemos viver sua atemporalidade, resgatando, inclusive, elementos daquilo que criamos quando criança.

Refletir sobre a dimensão sensível da imaginação e dos processos criativos como parte constitutiva de uma cultura infantil é perceber, assumindo o lugar de plateia, sua dimensão embrionariamente artística. É, também, vislumbrar condições para um possível diálogo com estas produções, configurando um compromisso com aquilo que a criança representa/revela.

No caso específico do estudo com crianças, a situação parece imprimir a necessidade de um questionamento sobre a localização daquele que vê (posição) e das condições materiais desta visão (tempo e espaço).

Assim sendo, os ambientes educacionais (formativos) e, em especial, os escolares, parecem ser o *locus* privilegiado para investigações sobre a manifestação da imaginação, nas dinâmicas pedagógicas (criança/criança e criança/adulto).

Registros, expressões infantis - em formato de desenho, pintura ou jogo dramático - revelam uma autoria, que permite a um contemplador ou leitor descortinar pegadas ali deixadas. Deste modo, parece relevante investigar quais as condições efetivas que nós, professores, temos para nos constituirmos leitores e as chances oportunizadas aos pequenos de serem autores.

### 3. OS PROCESSOS CRIATIVOS E A ESCOLA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço que tem imposto restrições à ação imaginativa das crianças, em especial às brincadeiras de faz de conta. No cotidiano institucional, é comum observarmos tempos restritos e específicos para as crianças brincarem: hora do recreio, hora do descanso etc. Enfim, momentos em que o lúdico não atrapalha o desenvolvimento de atividades formais (LEITE, 2004; ROCHA, 2000; SILVA, 2012, entre outros).

Este contexto educacional, que coloca as atividades criadoras em segundo plano, é bastante preocupante, à medida que retém experiências fundamentais na infância, trazendo prejuízos ao desenvolvimento cognitivo e sensível das crianças.

Desta forma, torna-se urgente pensarmos a instituição escolar como esfera de ampliação das ações criativas, o que não significa negar a sua função educacional de formar o sujeito que raciocina, conhece e age sobre a realidade. O esforço maior é de considerarmos (de modo integrado) imaginação, emoção e conhecimento como dimensões fundamentais do desenvolvimento da criança, que não podem ser ignoradas pela escola.

É de fundamental importância buscar alternativas pedagógicas, instaurando um compromisso com as produções e criações infantis.

As crianças merecem ser apoiadas na criação e desenvolvimento efetivo de suas ideias!

## REFERÊNCIAS

BERNIS, Jeanne. *A Imaginação – do sensualismo epicurista à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA Marina Teixeira Mendes de Souza; SILVA, Daniele Nunes Henrique; SOUZA, Flávia Faissal. (Org.). *Corpo, atividades criadoras e letramento*. São Paulo: Summus, 2013.

FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia D. (Org.) *Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GÓES, Maria Cecília R.; LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. *Cognição e imaginação: elaboração do real pela criança e as práticas de educação infantil*. Trabalho escrito para o II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição – reflexões para o ensino (16-18 julho). Faculdade de Educação / UFMG. Belo Horizonte, 2003.

KAZ, Leonel. Brasil Palco e Paixão: o espectador e o espetáculo. In: MAGALDI, S.; HELIONORA, P.; KAZ, Leonel. (Org.). *Brasil palco e paixão*. Rio de Janeiro: Aprazível, 2005.

LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. *O lugar da imaginação na prática pedagógica da educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

LEITE, Maria Isabel. Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. *Arte, infância e formação de professores - autoria e transgressão*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1992. p. 119-142.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e som, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROCHA, Maria Silvia P. M. L. *Não Brinco Mais - a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

SARTRE, Jean Paul. *O imaginário*. São Paulo: Ática, 1996.

SARTRE, Jean Paul. *A imaginação*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Summus, 2007 (2ª reimpressão).

SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus, 2012.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2006a.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? *Cadernos do CEDES (Unicamp)*, v. 26, p. 121-139, 2006b.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. (Org.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SOUZA, Flavia Faissal; SILVA, Daniele Nunes Henrique. O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. *Psicologia em Estudo*, v. 15, p. 705-712, 2010.

VIGOTSKI, LEV S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, LEV S. *Imaginación y Creación en la edad infantil*. 2. ed. Havana: Pueblo y Educación. 1999a.

VIGOTSKI, LEV S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Cidade do México: Hispânicas, 1987.

VIGOTSKI, LEV S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.





# CAPÍTULO 6

## LETRAMENTO DE CRIANÇAS PEQUENAS: BRINCAR, JOGAR, INCLUIR

GABRIELA MIETO

PAULO FRANÇA SANTOS

STELA TELLES

A brincadeira está na origem de todos os hábitos – comer, dormir, vestir-se, lavar-se (BENJAMIN, 1985) – e defendemos que ela esteja presente também nas práticas que iniciam e desenvolvem o letramento e o processo de inclusão escolar. Neste capítulo vamos apresentar observações e discussões que temos feito ao longo de nossa prática profissional em contextos educacionais diversos, como escolas e hospitais. Para nós, observar crianças brincando, jogando e sendo incluídas no cotidiano educacional tem servido para refletirmos sobre a função destas atividades no letramento das crianças pequenas, na nossa atuação nos contextos educacionais e na reflexão sobre nossa própria formação profissional e as dos colegas com os quais trabalhamos. Ao compartilhar essas observações com outros profissionais da educação, esperamos estar abrindo possibilidades de reflexão sobre a sua prática, onde quer que ela ocorra.

Considerando que aprender é apropriar-se do conhecimento (ROGOFF, 1999), partimos do pressuposto de que a aprendizagem acontece na e a partir da construção conjunta entre as pessoas envolvidas neste processo contínuo. É no diálogo, discutindo e trocando histórias, que aprendemos (COLL; EDWARDS, 1998; PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005). Assim, refletir sobre a inclusão da criança pequena na educação formal é, principalmente, descobrir maneiras e estratégias para que a aprendizagem aconteça e seja significativa.

Vivemos em um mundo de complexas redes de comunicação e exaustivas fontes de informação, cotidianamente presentes em nossas relações, contribuindo também em nossa formação. A escola tem a função de trabalhar para que os alunos sejam capazes de participar da sociedade, os instrumentalizando para que utilizem diferentes ferramentas de comunicação, dentre elas a leitura e a escrita. O processo de letramento das crianças pequenas inseridas no contexto educacional brasileiro na primeira década do século XXI nos possibilita elaborar algumas questões de fundamental importância para nossa discussão.

Ao considerarmos que, antes de tudo, a criança é criança e por isso tem o direito de brincar, jogar, aprender com os outros, seus pares ou adultos, e expressar suas emoções, seus sonhos e desejos, temos refletido em nossas práticas escolares e pedagógicas sobre as várias formas pelas quais poderemos contribuir no processo de formação de cidadãos criativos e independentes, com visibilidade (VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007). O ingresso precoce de crianças na escola relaciona-se, dentre vários fatores, ao fato da escolarização abrir portas para a educação cidadã e solidária. Ou seja, uma educação centrada na tentativa de compatibilizar aspectos historicamente construídos – como o reconhecimento da diferença e os direitos coletivos – com aspectos de igualdade – como a inclusão e os direitos individuais, ressaltados pelas novas formas de cidadania que vivenciamos nas últimas décadas (SANTOS; RODRIGUEZ, 2002).

Diversas vertentes das ciências educacionais, psicológicas e sociológicas, embasadas nas pesquisas que desenvolvem, afirmam ser preciso investir na aprendizagem formal e relacionamento interpessoal desde a tenra infância. As crianças, participando do seu ambiente cultural, são atores do seu próprio desenvolvimento: na primeira infância já se observam saltos qualitativos em seu pensamento que são de importância para o seu desenvolvimento global. Esse é o período de forte transição para a criança e para os membros das redes de apoio, pois envolve o processo de alfabetização e o início de processos educacionais autônomos (BARBATO, 2006, 2008; CARVALHO, 2007), no qual se dá a construção de condições diferenciadas para o processo de escolarização pautada na cidadania.

# 1. OBSERVANDO BRINCADEIRAS LIVRES

Durante toda a atividade pedagógica em sala de aula, uma boneca estava sentada de maneira comportada na última carteira da sala, como se observasse a aula. A dona da boneca era uma das crianças mais conversadoras e seguramente a que mais chamava atenção da professora, que constantemente lhe pedia para ficar quieta e concentrar-se nas suas atividades. Não sabemos ao certo se a boneca estava satisfeita com aquela situação, mas estava claro que a sua dona, não. Quando a saída dos alunos para o pátio, para o momento de recreação livre, foi autorizada pela professora, esta aluna pegou sua boneca e a levou com ela, como veremos a seguir.

## 1.1 Episódio 1

*Uma menina sai da sala de aula com sua boneca nos braços, acompanhada por duas colegas para começarem a brincar. Dois meninos posicionam-se por perto, observando-as. As garotas decidem ir para o outro lado do pátio, lideradas pela dona da boneca. Quando estão chegando a um banco de cimento do lado oposto ao que estavam, um dos meninos grita “volta aqui que eu também quero brincar!” e corre até as meninas, seguido pelo outro colega. No momento em que as cinco crianças se encontram, as três garotas começam a organizar a brincadeira: a dona da boneca diz que será a mãe, da boneca e das duas colegas. O garoto que já havia manifestado interesse em brincar com as colegas ainda se vê entretido com os jogos que outros colegas estão jogando por perto – dominó, pula corda – por alguns minutos, mas em seguida, dirigindo-se à dona da boneca, pede para brincar. Ela aceita.*

*Ele pergunta qual será a brincadeira e ela responde que será “de boneca”. Quando o garoto pergunta o que ele será na brincadeira, ela não duvida em responder que ele será o pai. E o garoto responde: “E eu vou ficar aqui quieto? Ah, não, babau” e se retira da cena, entretendo-se com as outras brincadeiras no pátio. As três garotas continuam os cuidados com a boneca, dobrando suas roupas, simulando uma cama para ela enquanto a sua dona, incorporando o papel de mãe, direciona não apenas as próprias ações como também as de suas “filhas”.*

Este episódio ocorreu entre alunos com idade média de sete anos, de uma turma inclusiva, em que fizemos observações tanto

na sala de aula quanto na recreação livre que ocorre no pátio da escola. O nosso interesse por observar essa turma estava associado a algumas características de sua composição: correspondia ao segundo ano da inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e um dos alunos recebera o diagnóstico de deficiência intelectual.

Qual não foi a nossa surpresa ao observar que as cenas lúdicas armadas na recreação, tais como descrevemos, em torno dessa boneca ou não, traziam elementos que normalmente não se relatam na literatura sobre o tema. Entre os quais destacamos a composição dos grupos de crianças: observamos diversos reagrupamentos pautados no interesse dos alunos pelas brincadeiras em questão, sempre mesclando a presença tanto de meninas quanto de meninos em uma mesma atividade.

A observação de cenas de brincadeira livre, a exemplo do episódio descrito, nos permite enfocar aspectos ímpares do desenvolvimento humano que se relacionam diretamente com a aprendizagem formal, que em nossa sociedade tem lugar garantido nas instituições educacionais. Destacamos que os momentos de brincadeira, especialmente os espontâneos, mereçam uma observação especial e cuidadosa por parte dos profissionais da educação, uma vez que podem trazer dados relevantes sobre o estilo de aprendizagem das nossas crianças. Isso inclui o que aparentemente costuma ser considerado de maneira equivocada como um fenômeno mais simples e corriqueiro – a socialização entre os pares – e ainda a capacidade de simbolização aí presente, também em desenvolvimento, rumo ao aprimoramento dos processos mentais superiores – com destaque para a abstração. Como o processo de simbolização, que é a capacidade da criança organizar uma cena atribuindo significados durante os jogos de faz de conta, esta habilidade está em construção desde os primeiros meses de vida, quando as crianças sequer dominam a fala, e está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo (RODRÍGUEZ; MORO, 2002; RODRÍGUEZ, 2008).

Geralmente os profissionais da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental reconhecem a importância das atividades de brincadeiras livres para as crianças, mas pouco se incluem nessas atividades, mesmo como observadores. Muitas vezes os professores aproveitam os horários destinados à recreação para adiantar atividades de organização do seu planejamento pedagógico.

gico, ou simplesmente se ater aos cuidados físicos que os alunos podem demandar em uma brincadeira.

Vivemos atualmente a necessidade de criação da escola inclusiva (GLAT; PLETSCH, 2004; BRASIL, 2008) e por isso precisamos discutir questões sobre o processo de letramento das crianças pequenas considerando as possibilidades da educação formal em contextos inclusivos, visando promover o desenvolvimento da prática do professor, da sua aprendizagem e da aprendizagem de seu aluno. A professora dessa turma sabia do nosso interesse pelo uso das brincadeiras no contexto do letramento dos alunos incluídos e elegeu situações lúdicas direcionadas para que fossem observadas por nós. Para nossa surpresa, pudemos observar também muitos momentos de brincadeira livre, tanto em sala de aula, sem que a professora percebesse, como no pátio da escola, longe do olhar da docente. Os alunos nos mostraram, em suas brincadeiras, habilidades no manejo social ao se imaginarem em papéis atribuídos a adultos, como os de pai, mãe, filho, filha, negociando, em diálogo, conforme as regras da atividade lúdica que estavam construindo. A cena montada nos dá indícios de sua aprendizagem, criatividade, motivação afetiva – aspectos primordiais para o processo de letramento de um indivíduo.

A observação que um docente pode fazer das brincadeiras livres de seus alunos é muito importante para o contexto do letramento, independentemente do cenário em que aconteça – sala de aula, hospital, pátio. Por meio das observações de brincadeira livre as crianças nos mostram a dinâmica das relações sociais que estabelecem, como se referem ao contexto comunitário a que pertencem, como dialogam com o mundo, que objetos (e brinquedos) mediam esse diálogo simbólico. Desta maneira, compreendemos melhor o contexto de letramento em que se encontram para além dos muros da escola, enriquecendo os momentos planejados para as brincadeiras dirigidas com propósito explicitamente pedagógico.

Nessa turma, a mesma professora introduziu temas do currículo escolar conectados à construção de um jogo pelos alunos, que ao final da sua elaboração, se organizaram em duplas para brincar com os objetos confeccionados. Tratava-se da confecção de um jogo de memória, cujas ilustrações estavam relacionadas a elementos da fauna e flora, trabalhados em aulas anteriores. A utilização de atividades lúdicas como recurso pedagógico, com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem formal, tem sido muito comum

nas escolas brasileiras e você mesmo já deve ter promovido diversas situações com este propósito.

As atividades de brincadeira são base para o desenvolvimento humano com ênfase no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (VIGOTSKI, 1989). A capacidade de imaginação do ser humano é relacionada à sua realidade, o que nos leva a defender que quanto mais uma criança tiver oportunidade de brincar, maior será a sua habilidade de criação. Deste modo, o brincar configura-se em uma atividade na qual o indivíduo envolve-se a partir do seu potencial de desenvolvimento, sem focalizar apenas os aspectos limitantes da pessoa. Para nós, não é suficiente dizer que toda criança deva entrar na escola, mas, sobretudo, que sejam facilitados e garantidos tanto seu acesso, quanto sua permanência na rede de ensino formal. Para isso compreendemos que o uso de situações lúdico-pedagógicas, principalmente nos primeiros anos de alfabetização, é essencial.

A escola tem um papel importante na educação das crianças, mas para isso os professores precisam entender e saber como trabalhar com seus alunos. Temos visto, por exemplo, que para educar crianças com deficiência, o professor necessita agrupar qualidades práticas para facilitar a aprendizagem dos educandos e, além disso, reconhecer este conjunto de qualidades, autorizando-se a atuar guiado por ele.

Ao se tornar alfabetizador, o professor reúne características essenciais, tais quais: a criatividade, a organização, o planejamento, o diálogo, a observação e a valorização do ser humano. Sendo capaz de articular tais características no ambiente escolar formal, espera-se que sejam construídas atividades que visem desenvolver as competências sobre a capacidade de pensar dos alunos. Espera-se, do professor, que ele possa refletir e identificar o modo como os seus alunos aprendem.

É importante que as atividades estimulem a criatividade da criança e, por este motivo, precisam ser apresentadas de maneira lúdica, na qual a brincadeira apresenta-se como elemento mediador, por meio do qual a criança experimenta com seus companheiros a aventura de aprender jogando, manipulando e criando objetos concretos que auxiliam a construção do seu conhecimento formal.

## 2. OBSERVANDO UMA SALA DE AULA

### 2.1 Episódio 2

Queremos compartilhar mais um episódio que observamos em outra sala de aula inclusiva do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, em momento de interação da docente com seus alunos.

*Ao iniciar a aula, a professora anuncia as atividades que serão desenvolvidas naquele dia. No dia anterior à aula mencionada, ela havia feito um sorteio entre os alunos e o escolhido ficou responsável por eleger um livro infantil, levar para casa e pedir para que alguém da sua família lesse para ele. Primeiramente a professora convida todos os alunos a se sentarem em círculo na frente da sala. Assim, no círculo, ela pede para que o aluno diga o nome do livro escolhido e conte para os demais colegas a história, mostrando as figuras, o que ele entendeu e o que achou mais interessante no texto.*

Com este tipo de atividade a professora avança no processo de alfabetização com o aluno. Ao pedir para a família ler o livro, a professora começa por mostrar as várias formas de comunicação. O aluno é ativo na escolha do livro, percebe que a história grafada pode ser lida por diferentes pessoas. Além disso, ao escutar e ser incentivado a falar sobre a leitura realizada, o professor colabora no posicionamento da criança, interpretando a história para poder recontar aos colegas.

Aprender a ler e escrever requer mais do que a simples e mecânica decodificação de símbolos. Exige que a pessoa desenvolva sua agencialidade, ou seja, a sua condição de sofrer ou carregar o ônus da atividade (CASTRO; ROSA, 2007), com uma postura ativa. A leitura e a escrita são atividades que exigem uma posição crítica com a qual o aluno torna-se agente da sua aprendizagem, ou seja, passa a utilizar as ferramentas dessas atividades para a compreensão e interpretação de situações cotidianas. Partimos da ideia de que nas dinâmicas de suas interações sociais as pessoas se desenvolvem mutuamente, assim, procuramos desenvolver práticas pedagógicas que propiciem, além da aprendizagem, condições de agencialidade.

Quando discutimos a inclusão e letramento de alunos com deficiência, estamos seguindo estes mesmos pressupostos: queremos ser educadores que promovam em nossos alunos, desde os anos iniciais de escolarização, a possibilidade de uma leitura mais ampla do mundo e não apenas a reprodução de palavras e frases.

Pretendemos que o trabalho de alfabetização com vista ao letramento de todos os alunos seja planejado com atividades nas quais o lúdico e a agencialidade estejam presentes.

Várias são as estratégias que o professor poderá utilizar visando a uma aprendizagem significativa. Estudos recentes demonstram que, em contextos inclusivos de escolarização, observa-se que os processos de socialização, construídos espontaneamente entre as crianças, abrangem formas diferenciadas de se incluírem os alunos com deficiência, rompendo com a tendência destas pessoas em seguir padrões de repetição de atividades (MIETO, 2010) e indicam que a intervenção do professor em situações de livre interação das crianças pode canalizar ou não estratégias sociais positivas entre os alunos incluídos e os seus pares (CARVALHO, 2007).

O uso de estratégias pedagógicas mais dinâmicas e de recursos lúdicos diversificados que permitem dialogar com as crianças e o diálogo entre elas, tais como jogos, minigincanas de conhecimento, histórias infantis, pode ser inserido nas atividades escolares diárias, oferecendo uma gama de possibilidades de aprendizagem que incluem o diálogo e a negociação de significados de pessoas – professor e estudantes – provenientes de diferentes culturas letradas, favorecendo que as práticas de letramento construídas individual e coletivamente gerem conhecimentos e enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem, pois alimentam as trocas e o professor, por meio da observação e escuta do aluno, podendo introduzir novos elementos no planejamento e desdobramento da atividade de ensino.

A utilização dos blocos lógicos, por exemplo, é um recurso prático e concreto, por meio dos quais a criança pode desenvolver noções básicas, estabelecendo relações com os demais recursos existentes na sala de aula e no mundo em que vive. Geralmente os blocos lógicos são apresentados contendo diferentes tamanhos, cor, espessura e forma, ajudando a criança a aprender conceitos, identificar atributos e estabelecer relações (SILVA; GOUVEIA, 2007; SOUZA; ASSIS, 2005). Para tanto se torna importante não apenas a disponibilidade deste recurso material, mas principalmente que o professor exercite habilidades na sua mediação, observando e reconhecendo as dificuldades e descobertas das crianças com este material, intervindo de tal forma que a aprendizagem de um aluno possa contribuir para o coletivo, promovendo situações que intercalam atividades individuais com atividades em pequenos grupos (BARBATO, 2008). Deste modo, rompemos com a maneira estática de atividades do tipo cópias, cobertura

de tracejado, que embora sejam amplamente utilizadas e tenham uma tradição nas práticas alfabetizadoras, desencorajam a criança por serem repetitivas e enfadonhas e acabam por privilegiar apenas o exercitar da coordenação motora. Tais práticas, tão exigidas e apregoadas nas classes de alfabetização, que se baseiam quase que exclusivamente pelo referencial grafo-motor, consideram a leitura formal e a escrita manual como as únicas formas de expressão dos alunos.

Em nossa prática cotidiana (GIL; SANTOS; BARBATO, 2010), temos visto que alunos com alterações neuromotoras podem utilizar outros recursos para aprender tanto a língua materna, como os demais conteúdos, sem necessariamente precisarem realizar cópias e exercícios de cobrir tracejado. A utilização de letras móveis, por exemplo, além de servir para apresentar cada uma das letras, ajuda-os a formar sílabas, palavras e posteriormente frases e pequenos textos. Desta forma, tanto a criança com alterações físicas como as demais poderão experimentar de maneira divertida como a escrita é construída. Diversas atividades lúdicas como bingos, dominós, mural integrado, jogo da memória, quebra-cabeça podem ser propostas para tornar o aprendizado da linguagem escrita ainda mais interessante.

É muito importante, no entanto, estarmos atentos para perceber a forma pela qual a criança utiliza cada um dos recursos e como busca as respostas. Nem sempre o simples uso do material concreto possibilita a ação criadora da criança por meio da brincadeira. A mediação do professor é fundamental também nas atividades lúdicas oferecidas (NASCIMENTO, 2008) e na construção, junto com os estudantes, de materiais alternativos a partir de sucata ou matéria-prima disponível nos contextos em que estão inseridas, para utilização em aprendizagens diversas. Assim, por meio da mediação, o conhecimento é construído conjuntamente.

Nossa pesquisa (MIETO, 2010) indica que os níveis de reflexividade do professor influenciam a sua forma de inovar ou não no uso das ferramentas ao seu dispor, com ênfase no desencadeamento de novas funções do brinquedo (como objeto) ou da brincadeira (como atividade), mais do que na preocupação com a modificação somente do uso técnico dessa atividade mediadora, mas, sobretudo, como signo mediador transformador favorecedor de interações entre as crianças incluídas e seus pares e, portanto, dos processos de desenvolvimento em questão.

Estas mesmas atividades citadas nos parágrafos anteriores também podem ser utilizadas para o ensino dos números, noção de quantidade e, conseqüentemente, o desenvolvimento do racio-

cínio lógico-matemático. Com recursos pedagógicos, adaptados às necessidades e possibilidades de cada criança, permitirá que ela, preferencialmente manipulando-os ou estando próximo a esses materiais, aprenda as noções de seriação, classificação e diferenciação. Muitas vezes a criança pequena realiza essas atividades por tentativa e erro, por isso recorre ao material concreto a fim de solucionar um problema. A utilização destes instrumentos como mediadores de sua aprendizagem deve ser respeitada, até que o próprio aluno demonstre indícios de que já consegue efetuar seus raciocínios lógicos sem o auxílio do material concreto.

A relação estabelecida por meio do diálogo faz com que os participantes da situação de aprendizagem – professor e alunos – descubram os caminhos da construção de conhecimento, entrelaçando suas experiências individuais e coletivas, transformando a experiência presente (SANTOS; BARBATO, 2006). Para que encontrem as soluções dos problemas, é muito importante que as atividades sejam planejadas de modo a identificar e atingir os objetivos propostos. Para identificar os objetivos compreendemos que o professor pode beneficiar o seu trabalho ao usar e abusar de um olhar atento e observador das relações dos seus alunos. Este profissional apresentará grandes chances de promover, junto aos estudantes, situações em que esses também sejam agentes da construção de seu conhecimento. Mesmo que às vezes as atividades não sejam concluídas, cabe ao professor a responsabilidade de flexibilizar o planejamento para possibilitar a entrada de novas respostas, ou dúvidas. Pois aprender é um ato dinâmico, que exige pausas e retrocessos, sem com isso deixarmos de avançar no processo de construção do conhecimento (COLL; EDWARDS, 1998; PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHER-MAGLIO, 2005).

A construção do conhecimento acontece no trabalho conjunto do professor com seus alunos. Postulamos que o que há de especial no ensino é a possibilidade de ele seja voltado para o atendimento das necessidades de cada e todo aluno em processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o estabelecimento de metas, visando ao atendimento de necessidades, passa pela elaboração de atividades que despertem de maneira criativa o potencial humano. Este trabalho deve ser realizado na prática cotidiana das escolas inclusivas.

### 3. INCLUIR A BRINCADEIRA PARA INCLUIR A CRIANÇA

A escola é o lugar de compartilhar experiências e conhecimentos: escutar o outro é um importante passo para começarmos a construir os nossos posicionamentos e interpretações em relação à vida social e às práticas cotidianas. Práticas pedagógicas apoiadas no diálogo possibilitam que professores e alunos construam um contexto de mútuo conhecimento e desenvolvimento. Para quem se dedica a acompanhar uma criança, seja em família ou em ambiente de trabalho, é fácil observar a importância que o brincar, as brincadeiras e os brinquedos têm na vida dos infantes, “despertando para o mundo que a cerca, a criança brinca. No ciclo da vida sempre há de ser assim. No começo, a criança é seu próprio brinquedo, a mãe é seu próprio brinquedo, o espaço que a cerca, tudo é brinquedo, tudo é brincadeira” (ALTMAN, 2000, p. 231).

O sujeito se constitui nas relações com os outros por meio de atividades tipicamente humanas, mediadas por ferramentas técnicas e semióticas (VIGOTSKI, 1989). A brincadeira infantil, longe de ser considerada como atividade natural de satisfação de instintos, é compreendida por Vigotski como importante recurso no processo de constituição do sujeito. A brincadeira e o jogo de faz de conta seriam promotores da construção de conhecimentos pelas crianças por possibilitar que os significados construídos historicamente transitem nestas atividades em diálogo com significados novos e atualizados nesta experiência. Isso quer dizer que as brincadeiras de faz de conta possibilitam que a criança imite uma realidade oferecida pela sua cultura, histórica, acrescentando nesta imitação algo da singularidade de sua experiência, exercitando papéis em um contexto imaginário, uma vez que não podem ser exercidos no seu cotidiano pela sua condição infantil.

Em sua brincadeira uma criança pode anteciper o seu futuro em um processo que tem início no pensamento concreto e imediatista em direção ao pensamento abstrato que lhe permitirá simbolizar - capacidade intelectual genuinamente humana. A brincadeira permite à criança transformar e produzir novos significados, rompendo a relação direta do significado atribuída ao objeto e expressando de forma ativa a sua criatividade (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

Uma criança, quando brinca, pode armar laços simbólicos e sociais, como ilustramos no episódio descrito no início do texto. Quando bem pequena, costuma brincar individualmente, mesmo dentro de pequenos grupos. Para brincar com o outro, através de suas experiências, passa por um processo em que deixa de falar sozinha, para buscar a efetiva comunicação com os seus pares ou com os adultos que lhes prestam cuidados. Sua comunicação começa a se ampliar, seu vocabulário é enriquecido. Mesmo que ainda não consiga falar muitas palavras ou frases, percebemos que o seu leque de compreensão oral é muito amplo e, pouco a pouco, sua oralidade tende a crescer.

No curso do desenvolvimento infantil, quanto mais as brincadeiras das crianças vierem acompanhadas de experiências motoras adequadas para o processo vivenciado, melhor. Esta recomendação não vale apenas para que a criança treine suas habilidades motoras, como normalmente é enfatizado por diversos discursos de nossa sociedade, mas, acima de tudo para que, a partir de seu próprio corpo, de suas experiências imaginativas e criadoras, possa construir o seu conhecimento e o seu posicionamento no mundo. Em contextos de educação inclusiva consideramos que momentos de brincadeira livre possam auxiliar as crianças, individual e coletivamente, a lidar com as situações em que a diferença em questão possa estar causando algum conflito. E para isso é primordial que um adulto possa mediar estas relações, escutando, direcionando, oportunizando a expressão de cada um, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia.

Sendo a escola um lugar culturalmente privilegiado, onde se espera que circulem saberes formais interligados aos conhecimentos cotidianos, possibilitando o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos – alunos e professores –, na sociedade atual, falamos sobre a garantia de uma escola para todos. Uma escola que inclua, dentro do seu espaço, físico ou simbólico, a diversidade das pessoas e dos conhecimentos que existem fora dela e contribua para a construção de novas interações cidadãs em outros ambientes sociais. Insistimos, portanto, na necessidade de incluir a brincadeira no processo de escolarização e letramento das crianças pequenas.

Espera-se do professor um conhecimento maior do que o de seus alunos sobre determinado assunto para que ele possa mediar esse conhecimento, ensiná-lo, acima de tudo, instigando a curiosidade, a pesquisa, o compartilhamento de informações, o trabalho em equipe

e a busca por crescentes conhecimentos correlacionados, auxiliando o aluno a ser agente de seu próprio conhecimento.

Para que toda situação de inclusão educacional alcance os seus objetivos, a despeito das dificuldades que certamente vai encontrar, é imprescindível que os sujeitos envolvidos neste processo se reconheçam como agentes promotores de desenvolvimento – do seu próprio desenvolvimento e de quem está interagindo com ele neste contexto. Professores, alunos, equipe pedagógica, pais e responsáveis, gestores das políticas públicas e pesquisadores destes fenômenos sócio-educacionais, quando compreendem a sua posição diante da proposta de educação inclusiva de tal modo, se incluem efetivamente na formação desses contextos.

Ressaltamos a importância da formação de uma rede de apoio que possa servir de alicerce para a efetivação da escola inclusiva – essa escola que inclua não apenas o aluno e o aluno com alguma deficiência, mas todos os agentes. Uma escola que inclua as pessoas e as atividades e características, coisas mais interessantes e específicas dos seres humanos: nossos interesses, dificuldades, inquietudes, brincadeiras, senso de humor, resistências, vontade de aprender, capacidade de se desenvolver e de socializar... Enfim, esta gama de sentimentos, por certo quase sempre paradoxais, que nos acompanham na escola e em qualquer lugar, desde a mais tenra infância.

## REFERÊNCIAS

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na História. In: DEL PRIORE, Mary. (Org). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

BARBATO, Silviane. *O processo de ensino-aprendizado da leitura e da escrita de crianças de seis anos incluídas no ensino fundamental de nove anos*. CNPq: Edital Ciências Humanas 51/2005 e FUNPE/UnB, 2006.

BARBATO, Silviane. *Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental*. Série Ensinar Leitura e Escrita no Ensino Fundamental, vol. 2. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Vol. 1: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANCO, Angela Uchoa. Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50), p. 139-155, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 10 out. 2011.

CARVALHO, Erenice Natalia S. *Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual*. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CASTRO, Jorge; ROSA, Alberto. Psychology within time: theorising about the making of sociocultural psychology. In: VALSINER Jann.; ROSA, Alberto (Org.). *The Cambridge Handbook of social-cultural psychology*. New York: Cambridge University Press, 2007, p. 66-81.

COLL, César; EDWARDS, Derek. *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula*. Aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FLETCHER, Todd et al. Paradigmas cambiantes en la educación especial en México: voces desde esa área. *CDA – Revista. Ciudad de Mexico*, n. 5, p. 2-13, 2004.

GIL, Ingrid Lapa de Camillis; SANTOS, Paulo França; BARBATO, Silviane. Interface entre a Pedagogia e a Psicologia Hospitalar. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. (Org.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010, p. 269-276.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, v. 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MIETO, Gabriela Souza Melo. *Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual*. Brasília: Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

NASCIMENTO, Cynthia de Souza Paiva. A mediação da professora na brincadeira de faz-de-conta. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; AQUINO Ligia Maria de L.L.; DIAS, Adelaide Alves (Org.). *Psicologia & educação infantil*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008.

OMOTE, Sadao. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, v. 22, n. 23, p. 167-180, 1987.

PESSOTTI, Isaias. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

PESSOTTI, Isaias. Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental. *Revista Brasileira de Deficiência*. v. 16, n.1, p. 54-69, 1981.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. *Discutindo se aprende*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchoa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, v. 16, n. 34, 2006.

RODRÍGUEZ, Cintia. The ‘circumstances’ of gestures: Proto-interrogatives and private gestures. *New ideas in Psychology*, n. 10. p. 1016, 2008.

RODRÍGUEZ, Cintia; MORO, Christiane. Objeto, comunicación y símbolo. Una Mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología*, v. 23, n. 3, p. 323-338, 2002.

ROGOFF, Barbara. Cognitive development through social interaction: Vigotski and Piaget. In: LAVE, Jean; WENGER, Etienne; MURPHY, Patricia. (Org.). *Learners, Learning and Assessment*. London: Paul Chapman, 1999, p. 69-82.

SANTOS, Boaventura de Sousa; RODRÍGUEZ, César. Para ampliar o cânone da produção. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2002, p. 23-77.

SANTOS, Paulo França; BARBATO, Silviane. Concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos com distúrbios neuromotores. *Revista Linhas Críticas*, v. 12, n. 23, p. 245-262, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? *Revista Nacional de Reabilitação*, ano IX, n. 43, p. 9-10, 2005.

SILVA, Rui; GOUVEIA, Luís Borges. Utilização do computador para a aprendizagem da matemática no ensino pré-escolar e básico. *Revista da FCT*. Universidade Fernando Pessoa. n. 4, p. 93-105, 2007.

SOUZA, Ruth Daisy Capistrano de; ASSIS, Grauben José Alves de. *Emergência de relações numéricas sob controle condicional em crianças surdas*. *Psic.: Teor. e Pesq.* v. 21, n. 3, 2005.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância (in) visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, Editores, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



# CAPÍTULO 7

## A PALAVRA E O INFANTE

SANDRA VIVACQUA VON TIESENHAUSEN

Penso que as estórias são como as crianças  
Nunca têm fim  
As crianças crescem, viram gente grande, mas nunca morrem  
As crianças ficam em forma de estórias  
E as estórias são as próprias verdades inventadas pelas crianças

(Mauro Teixeira Martins, *O quarto que virou circo*)

### 1. NARRADORES: COMPASSOS E CADÊNCIAS

Prática prazerosa e de grande responsabilidade ética, aprendida na marca da literaridade em obras clássicas de Lewis Carroll e Monteiro Lobato, nela se situa a função do professor narrador, isto é, o enfoque na oralidade ou vocalidade. Inspiradas nas pesquisas do ensaísta Paul Zumthor, emprestamos a proposta de relação entre comunicação e recepção coincidindo no tempo do leitor, expressa pela coexistência, *A letra e a voz*, título de sua obra publicada no Brasil em 1993.

Este ensaísta suíço defende que o trânsito vocal – similar aos momentos históricos dos séculos pré-Gutemberg – é o único modo possível de realização (de socialização) desses textos. Por isso o au-

tor prefere, à palavra oralidade, expressá-la como vocalidade já que, segundo sua tese, não se trata apenas de um texto pronunciado, mas vocalidade é a historicidade de uma voz: o seu uso (ZUMTHOR, 1993).

Na prática cultural da leitura, o fato da criança receber pela audição modifica profundamente a sua recepção estética, já que a voz é sempre ativa, em suas modulações e flutuações em virtude das circunstâncias em que se realiza.

Também a sonoridade dos versos dos grandes poetas, como Manoel de Barros, Mario Quintana, Cecília Meireles e Manuel Bandeira, faz emergir o ritmo encantatório que deslumbra e começa a exercitar os ouvidos, tal como nos recita Henriette Delvert em seu livro *L'enseignement du français chez les petits* (DELVERT, 1952, p. 81). Esta musicalidade – lembrança dos acalantos e companheira das cantigas e refrões populares – põe em evidência, acrescenta Jacqueline Held (1980, p. 197), “o prazer sensual de se embriagar [...] com a significação possível dos sons”. Esse prazer do jogo verbal poético e fantástico – tão natural entre os pequenos leitores – de recuperar a linguagem absurda, não utilitária, desligando da ideia preconcebida de comunicação, permite à criança vivenciar nas recriações e sonorizações esta liberdade profunda diante da palavra.

Historicamente, a onipresença da voz – aquela que possibilitava à criança encontrar o outro afetivo pelas cadências dos acalantos, pela mutabilidade rítmica das narrativas ancestrais ou mesmo quando, simplesmente, prestava atenção velada ao rumo das conversas dos adultos depois do jantar – foi sendo gradativamente, no decorrer dos séculos, substituída pela fixidez do texto escrito de suas lições ou, mais recentemente, pela claridade difusa dos códigos na tela dos computadores.

Entretanto, quando o professor-leitor narra em voz alta um texto literário para crianças, de preferência sentadas em roda (como se no centro ainda crepitassem as chamas da fogueira dos tempos pré-industriais), consegue-se, pela memória da vivência prazerosa, uma nova função para a aprendizagem da prática continuada da leitura. O ato da audição, continua Zumthor (1993, p. 20), “pelo qual obra se concretiza socialmente, não pode deixar de inscrever-se como uma antecipação no texto, como um projeto, e aí traça os signos de uma intenção; e essa define o lugar de articulação do discurso que o pronuncia”.

Trata-se então de ingressar mais em um entrelaçamento de significantes do que em uma estruturação de significados.

Neste movimento da estilística situa-se, entre outros, um dos mais belos livros da literatura infantil, *A pontinha menorzinha do enfei-*

*tinho do fim do cabo de uma colherzinha de café* (1983), da escritora e artista gráfica Elvira Vigna, ilustrado pelos belíssimos desenhos de Ana Raquel: é uma narrativa intimista, com o extraordinário acontecendo dentro do cotidiano, envolvendo o leitor em momentos de ternura, porque é justamente a fragilidade da personagem – tão familiar à criança pequena – que vai evocar uma resposta de amor.

O amor, sentimento sem fronteiras que se confunde com instantes de felicidade, como em *O menino e a rolinha* (1986) de Jorge Fernando dos Santos, ilustrado por Rúbia Roberta, e que pode existir também na personagem do adulto, tal qual o brasileiro *Pirilampo* (2003), do escritor e ilustrador Mario Vale. Inclua-se a bela história da invenção do amor, *O filho do vento*, do escritor angolano José Eduardo Andaluza (2006), ilustrada por seu conterrâneo, o artista plástico consagrado Antonio Olé; ou o comovente *Estorinha de caçador* (2006) de um dos maiores contistas russos do século XIX, Ivan Turguêniev, recontada por uma das mais aguerridas defensoras da literatura infantil de qualidade, Tatiana Belinky, com ilustrações de Claudia Scatamacchia.

A voz do professor-narrador – suas inflexões e intenções – importa aqui tanto quanto a emoção das crianças que a ouvem, porque o mais relevante é o que ambos vão dizer desta outra voz, ocultada na narrativa literária: a voz é o Outro da escritura, conclui Paul Zumthor, autor de *A letra e a voz* (1993).

E como o fenômeno da voz humana acontece ao mesmo tempo no plano físico, psíquico e sociocultural, o corpo que a emana se visibiliza, não pode ser ignorada a sua presença enquanto é audível aos sentidos alheios, especialmente quando a acompanham o gesto e as expressões fisionômicas. A palavra pronunciada, acrescenta Zumthor (1993, p. 244), “não existe (como o faz a palavra escrita) num contexto puramente verbal: ela participa necessariamente de um processo mais amplo, operando sobre uma situação existencial que altera de algum modo e cuja totalidade engaja os corpos dos participantes”.

A leitura entoada em voz alta, clara e modulada em sala de aula pode efetivamente funcionar como excelente portal para o desenvolvimento do gosto para a leitura e para a efetiva formação e ampliação do público leitor. Como o leitor é ativo, também as crianças ouvintes contribuem na construção da narrativa.

É verdade que esta prática costumeira nas escolas se prende mais frequentemente às histórias da tradição oral e repousa em aspectos que extrapolam a qualidade literária do texto lido (ou falado) e do seu conteúdo de experiência humana. Entre estes aspectos, destaca-se o

grau de dramatização de que é capaz o narrador (que tanto assombra as crianças e as prende ao redor dos contadores de histórias (de que são símbolos Dona Benta e as avós-personagens de Andersen, por exemplo), ou seja, a capacidade de valorizar ou fazer emergir, pela entonação, as sonoridades ocultas no texto.

Mas, sobretudo, este recurso funciona na razão direta do clima afetivo que se instala pelo aconchego e pelo convívio humano, favorecendo ambiente propício à empatia da criança e à sua consequente pré-disposição em continuar vivendo, pela leitura individual, a experiência bartheana do prazer que o texto produz ao fazer-se ouvir indiretamente.

É ainda a ensaísta, poeta e escritora Jacqueline Held (1980) quem redimensiona a conexão letra e voz, apontando uma nova função para a experiência da leitura pela voz do intérprete professor, especialmente quando se trata de crianças pequenas e ainda não alfabetizadas: “É a voz do adulto que não só informa à criança quando poderá haver inquietude; mas a auxilia também, por suas entonações, a traçar a linha de demarcação entre o real e o ficcional” (HELD, 1980, p. 48), a apreender o humor de um texto ao invés de tomá-lo ao pé da letra, que prepara, enfim, este verdadeiro leitor capaz de uma leitura de entrelinhas, que é a verdadeira.

Umberto Eco, o filósofo da linguagem que revolucionou as relações leitor-obra literária em seu clássico *Obra aberta*, publicado no Brasil em 1968, reconstrói os múltiplos itinerários de um leitor em ação acrescentando-lhes, à função social da literatura, uma função cultural e pedagógica para a qual o professor leitor deve atentar em sua prática educativa.

Quando busca uma nova forma de sentir as coisas, de coordená-las em relações, o leitor deseja, simultaneamente, dominar uma sistemática que lhe permita pôr em ordem a situação e interagir com o texto literário de forma dinâmica. A interpretação é, pois, um jogo com os sentidos, com a pluralidade, uma estruturação das conotações do texto e um recurso estratégico para o professor mediador, já que a leitura de textos literários “trabalha por fornecer categorias de imaginação com que podemos nos orientar no mundo” (ECO, 1968, p. 267).

Por outro lado, compreendendo que a percepção e o conhecimento não são suficientes para apreender toda a multiplicidade de um texto literário, este permanece exposto ao leitor como um desafio para novas leituras.

## 2. O LIVRO INFANTIL E O LIVRO INFANTE

Escrever é sacudir o sentido do mundo.  
(Roland Barthes, *O prazer do texto*)

Em seu excelente livro *Literatura Infantil Brasileira: ensaio de preliminares para sua história e suas fontes*, considerado um clássico dos estudos em questão balizando a maioria dos pesquisadores contemporâneos, o ensaísta Leonardo Arroyo lembra que nem sempre foi possível, no Brasil, fazer:

[...] uma separação nítida entre os livros de entretenimento puro e os de leitura para aquisição de conhecimentos e estudo nas escolas, durante o século passado. Percebe-se que a literatura infantil propriamente dita partiu do livro escolar, do livro útil e funcional, de objetivo eminentemente didático. (ARROYO, 1968, p. 93).

Historicamente destinada a construir-se um dos elementos de educação e socialização das crianças, de cunho nitidamente utilitário, a literatura infantil já se permite existir atualmente como obra de arte: distingue-se daqueles livrinhos de leitura que ainda fazem sobreviver o ideal da formação precoce, o estímulo ao amadurecimento artificial, o precipitar o fim da infância, tão comum em países colonizados.

Nas escolas, ainda se impõe solertemente certa impaciência educativa generalizada, quando professores estimulam a rapidez do desenvolvimento, premiando aqueles alunos que respondem satisfatoriamente às suas expectativas e admoestando as crianças que perdem tempo brincando em sala de aula.

Apoiamos, pois, a resistência contemporânea de grande número de educadores que selecionam leituras literárias ricas de possibilidades como os brinquedos, permitindo às crianças vivenciar o tempo e o espaço lúdicos da infância, de forma genuinamente infantil.

Existem atualmente textos que deleitam e ao mesmo tempo despertam a curiosidade intelectual das crianças e, no mundo tecnológico e globalizado, o fim educativo não pode ser desdenhado, “pois, se não é a razão de ser da literatura infantil, pode vir a ser o maior benefício desta” (LIMA, 1966, p. 50), tal como nos idos de 1975 já o fazia Ana

Maria Machado em sua intertextualidade com a tragédia Shakespeare, Ricardo III (1592 ou 1593), em *Meu reino por um cavalo*, ilustrado por Igayara. E, como alternativa aos textos paradidáticos da época, *Nosso amigo Ventinho* (1982), de Ruth Rocha, com desenhos de Isomar.

Um exemplo recente desta tendência é o livro *O consultório do Dr. Coruja* (2005), de autoria de Luis Carlos do Carmo, ilustrado por Roberto Melo. Resultado de sua experiência como médico otorrinolaringologista na poluída cidade de São Paulo, constrói uma original associação entre as características de animais próximos às crianças do campo e da cidade e os males e desconfortos que as afligem no seu cotidiano infantil.

Ao retratar o Dr. Coruja como carinhoso e sábio, convidando os leitores a descobrirem que o médico pode ser um amigo, nem por isso há uma idealização alienante deste profissional por parte do autor, muito ao contrário: ao colocar um parâmetro ético-profissional para o atendimento clínico, instrui as crianças para o que elas têm direito de exigir em um consultório, mesmo que situado no âmbito da precariedade dos serviços de saúde pública.

De forma lúdica, o texto não ignora o sofrimento infantil e cria um trânsito de informações úteis que abrange não só os leitores crianças, mas também pode se multiplicar para benefício de seus amigos e até familiares.

Estilisticamente diverso, mas com a mesma intencionalidade educativa do lúdico em sala de aula, destaca-se um dos primeiros livros de Ana Maria Machado, o divertido *Balas, bombons e caramelos* (1978), com ilustrações de Elvira Vigna. O entrecruzamento de saberes interdisciplinares, presentes nas aventuras e desventuras de Pipo, o hipopótamo, vão gradativamente sendo descobertos e revelados ao leitor de qualquer idade pelo talentoso uso do jogo dialógico, especialmente durante as conversas do personagem principal com diferentes animais da fauna africana, seus amigos e companheiros que com ele habitam as margens do rio Nilo, no Egito.

É interessante como a autora constrói, durante a narrativa, situações pitorescas que despertam a imaginação infantil e, no desfecho, a inevitável consequência do prazer proibido de comer doces em demasia que só pode ser sanado e curado pelo dentista, coerentemente no texto, o Picapau. Ambientado em geografia distante, afastados quaisquer comentários punitivos ou retóricas especulativas, Ana Maria Machado possibilita à criança suas próprias escolhas: afinal, ela não tem dentes quadrados como Pipo nem pontiagudos como os do Crocodilo e, por tal, vai continuar desejando balas, bom-

bons e caramelos; porém, agora estará consciente de que este prazer tem riscos, ferrinhos de dentista e também a solução profissional do adulto para sua eventual dor de dentes.

Hoje, em nosso acervo contemporâneo não faltam textos infantis que articulam ludicidade e conhecimento escolar, entre outros o instigante projeto gráfico de *O frio pode ser quente?* (1991) e de *O jogo do contrário* (1979), ambos de Jandira Masur, com ilustrações de Michele; o construtivista *O ponto* (1978), de Ciça e Zélio (Cecília e Zélio Alves Pinto); a dimensão lúdica da linguagem em *Gente, bicho, planta: o mundo me encanta* (1984), de Ana Maria Machado, com desenhos de Walter Ono; um desafiante texto em sua pluralidade lúdica de sentidos da nossa contraditória condição humana em *Guerras malvoadas* (1984), da mineira Joana D'Arc Torres de Assis, com ilustrações de Marcelo Moreira; e aquele sempre lido com encantamento por crianças e adultos desde 1976, *Nicolau tinha uma idéia*, de Ruth Rocha, com ilustrações de Marina Massarini para a edição de 1993 e que Fanny Abramovich (1983, p. 16) aponta como inovador “onde a deliciosa narrativa visual propõe uma obra aberta com várias possibilidades de leitura”.

Cecília Meireles também esposa a ideia da perspectiva educativa da literatura, especialmente a infantil:

Porque, assim como a sabedoria popular se foi condensando nessa Literatura Tradicional que perdura na memória humana em razão de sua utilidade profunda, também as grandes obras do engenho artístico se immortalizam pela essência que trazem, e a forma que as reveste, constituindo-se em aquisições importantes para a nossa vida. Se a Beleza é gratuita no seu aparecimento, é utilitária, em seu aproveitamento. (MEIRELES, 1979, p. 96).

No livro *Literatura infantil: teoria & prática* (2004), indispensável em qualquer biblioteca, Maria Antonieta Cunha conjuga sólida base conceitual com o jogo lúdico das práticas de compreensão leitora. Com edição recente, a partir daquela dos anos 80 (a década em que historicamente se engendrou a variedade da produção estilística destinada ao público infantil), a professora mineira aponta, a partir do pensamento de Drummond (1944), outro risco para o professor desatualizado que confunde o simples com o fácil, gerando escolha de livrinhos que têm a marca da puerilidade, tanto linguística quanto psicologicamente.

A partir de várias análises de textos da literatura infantil, a professora Antonieta Cunha (2004) refere-se à equivocada suposição de que o livro acessível para crianças deve ser cunhado com linguagem pueril, de preferência com bastante diminutivos:

Assim como nós imaginamos ser mais acessíveis à criança deturpando (na fala cotidiana) nossa linguagem para aproximá-la dos erros infantis, também o autor força uma simplicidade, não só na arquitetura da obra, mas sobretudo na linguagem, cujo artificialismo não passa despercebido às crianças (CUNHA, 2004, p. 79).

Na verdade a grande maioria dos livrinhos disponibilizados por editoras (que veem neste público cativo o alvo predileto para atingir seus interesses de mercado) ainda contém o que denominamos de infantilismo pedagógico que presume ser róseo o universo psíquico infantil, sem conflitos, sem medos e, especialmente, sem direito de protestar, com desatenção, seu tédio ante uma pseudo-literatura feita de cima para baixo e por adultos que o concebem como um ser desprovido de imaginação e sensibilidade.

A voz de outro mineiro, o escritor Abgar Renault, no prefácio da primeira edição da obra clássica *Problemas da literatura infantil*, de Cecília Meireles (1979), reflete a dimensão do olhar do adulto e consegue antecipar as atuais teorias do construtivismo:

A criança é, essencialmente, o ser que constrói menos manual que imaginativamente. Ora, qualquer construção exige materiais exteriores ao construtor, e o conto, sob qualquer das suas formas, é material de teor excelente para as criações das crianças que, por meio delas, se constrói a si mesma. Do material depende, em larga escala, a qualidade de construção, ou seja – a espécie de conto, que a criança ouve ou lê, determina, em grande parte, a espécie de construção que fará e na qual a sua pessoa se mistura, se compromete e se completa (MEIRELES, 1979, p. 4).

O crítico Wilson Martins, no sexto volume da sua obra *História da inteligência brasileira* (1978), apontava que no Brasil, nos fins dos Oitocentos e início dos Novecentos (até que as crianças se libertassem do ranço moralista por intermédio de Monteiro Lobato e de Alexina de Magalhães Pinto), a literatura para crianças constituía-se em “ter-

rível intoxicação (que) começava aliás nas classes inocentes da escola primária” (MARTINS, 1978, p. 210), com indicações de livros de este-reotipada exaltação moral ou patriótica ou, mais frequentemente, de melodramas patéticos que só alcançavam um envolvimento exclusivamente emotivo da criança.

Um exemplo destes livrinhos de leitura muito popularizados nas classes infantis é a *A galinha ruiva* (recontada por vários autores entre eles a brasileira FIUZA, 1996) que, quando contada, é apreciada pelas crianças pelo ritmo monocórdio das repetições Eu não!, entoadas cadenciadamente pelas personagens. A leitura deste livro provoca um momentâneo entretenimento, pouco consequente, a não ser pelo que é exterior ao texto, a antecipação do prazer de gritar juntos, na hora certa, este refrão. Não se trata aqui de impedir este espaço de diletantismo singelo e efêmero que se baseia mais na relação de convergência com os colegas e o professor do que na real adesão afetiva à estória, já que se trata de um prazer anunciado e pré-determinado.

O problema não está na estrutura da reiteração, no repetitivo, tão caro às crianças pequenas: está na falta de originalidade textual, no conteúdo moralista e na previsibilidade do desempenho infantil.

Alternativa a este tom narrativo, com as mesmas personagens, mas em versões à moda europeia, pode ser encontrada no colorido livro de muitos ilustradores, *Historinhas de contar* (1998), com os curtos textos de Sara Cone Bryant e de Natha Caputo.

Os contos do primitivo, inerentes ao imaginário popular, também recorrem aos recursos estilísticos da reiteração; entretanto, diferentemente dos livrinhos de leitura, há, nestes contos, um crescendo de suspense pelo jogo de significantes que provoca sensações corpóreas de arrepios ou de relaxamentos; e, principalmente, estimula o surgimento de impressões e imagens que evocam a memória ancestral do inconsciente coletivo, base do acervo psíquico individual do ser humano.

Por tal, não dá mais para confundir livro infantil com livro infante, no qual a criança não tem voz nem vez. Assim, ao disponibilizar *A galinha ruiva* e outros textos similares, que estes estejam integrados analogicamente ao contexto de outras narrativas que, por sua qualidade estética, diversifiquem as formas polifônicas de interlocução personagem-leitor e não apenas tragam adultos caricaturados de criança.

A nosso ver, a justificativa de que as crianças gostam e se divertem em entoar refrões é muito válida até que se percebe que este gosto se torna espaço seguro pelo rotineiro e não atinge qualquer possibilidade de se conectar com os desejos ainda reprimidos da criança.

Diferentemente, podemos observar no texto poemático *Pé de pilão*, de Mario Quintana, originalmente publicado em 1975 – e em nova edição ilustrada por Cláudio Levitan em 1986 –, que a intencionalidade lúdica do poeta escapa da monotonia rítmica e espelha a imaginária fabulação infantil quando diz não usar palavras difíceis, mas sim as engraçadas, porque as crianças gostam de palavras escalfobéticas!

Situa-se aqui a proposta da pesquisadora Lígia Cademartori – *Jogo e iniciação literária* (1982) –, que demonstra como, na poética da infância, a linguagem do desejo, não contaminada porque menos bloqueada, é estratégica na formação de leitores, pois a criança explora seus sentimentos e emoções através do jogo, assim como explora o mundo exterior através de percepções. E Cazden (apud CADEMARTORI, 1982, p. 25) aponta que “as crianças brincam com os elementos da língua pelo simples prazer da auto-expressão e da habilidade, e fazem isto com mais facilidade do que um adulto, a menos que este seja um poeta”.

Pode ser interessante o professor trabalhar textos que evoquem outros ritmos melódicos, como poesias populares e parlendas, encontrados, por exemplo, nos versos cadenciados de *Chuva choveu* (1991), de Maria da Graça Rios, ilustrado por Débora Camisasca; nos imaginativos *Pedrinha no sapato* (1993), de Ronaldo Simões Coelho, e *Papo de pato*, de Bartolomeu Campos Queirós, com desenhos respectivamente de Marlette Menezes e Cláudio Martins, ambos publicados no ano internacional da alfabetização (1990); e nos divertidos jogos verbais *Travatrovas* (1993), de Ciça (Cecília Vicente Alves Pinto), nos quais se conjugam os inigualáveis traços de Ziraldo; nos incríveis poemas de José Paulo Paes como *Lé com Cré* (1993), ilustrado por Alcy; também nas cantigas infantis resgatadas pelo ilustrador Eliardo França *O cavalinho de vento*, de 1972, ano internacional do Livro; na interessante construção com vocativos, interjeições ou expressões populares iniciando cada poema em *Você aí* (1991), de Luiza Clotilde Sarmiento Cotta, ilustrado por Lisabette Emmermacher; e até mesmo na sonoridade de *Arca de Noé* (1970), com os divertidos poemas de Vinicius de Moraes musicados com diferentes parceiros, entre eles o aliado incondicional das crianças do universo infantil, Toquinho.

As crianças costumam se divertir à larga, inventando melodias e outras sonoplastias para complementar a sonoridade já existente em poemas como *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira (2013) (cuja primeira edição, do autor, em 1936, foi de apenas 57 exemplares); ou em outros versos, também povoados de distintas vozes culturais como *Lenda do céu*, de Mário de Andrade (pertencente ao seu antológico livro *Clã do*

*jaboti*, de 1927) e *Caboclo d'água*, de Henriqueta Lisboa (1984), em *O menino poeta*, escrito entre 1939 e 1941; *Na rua do sabão* (1924), memória de infância do poeta pernambucano Manuel Bandeira (2014) e também as brincadeiras de onomatopéias e outras sonoridades de Henriqueta Lisboa em *A caixinha de música* (1941) ou *A canção dos tamanquinhos* (1956), da poetisa maior Cecília Meireles.

Diversamente, as vozes interiores da meninice de todos os tempos e regiões já contêm sua própria e singular cadência melódica e as crianças poderiam descobrir qual o som instrumental que melhor acompanharia os versos de *Canção da garoa* (1962/1994), do gaúcho Mário Quintana, ou *Jangada* (1865), de Juvenal Galeno, o poeta cearense da sintaxe rude do povo iletrado da região.

Todas estas últimas sugestões – com exceção dos poemas *Caixinha de música* e *Caboclo d'água* presentes no livro *Lírica* (1958), síntese dos oito ciclos poéticos de Henriqueta Lisboa – podem ser encontradas em qualquer boa biblioteca pública, como *Poemas para a infância*, uma antologia escolar de várias edições, ainda não superada, organizada por esta inesquecível poetisa mineira.

Afinal, o crítico Leandro Konder (2005, p. 15) é quem expressa a voz de todos nós que gostamos de respirar na atmosfera da literatura: “a poesia me proporciona a descoberta de alguns dos meus sentimentos possíveis. Ela pode ampliar para mim o campo de minha capacidade de sentir coisas novas”.

E como desperdiçar momentos de criar um coro orquestrado de vozes infantis, recitando e cantando, as composições poéticas de Sandra Peres e Paulo Taitit, em especial no CD/DVD do Quinteto *Palavra Cantada Dez Anos* em 2004 e o originalíssimo *Pé com pé*, no ritmo ijeshá, inspirado no toque africano da Nigéria?

Inequivocamente, recitais de poesias ou dramatizações com o texto original possibilitariam aos pequenos leitores o compartilhamento de experiências muito mais instigantes que leituras de livrinhos infantis: basta colocar as crianças em contato com os imbatíveis poemas de *Ou isto ou aquilo* (1979), de Cecília Meireles (com desenhos de letras de Sandra Passos e ilustrações de Eleonora Affonso para a segunda edição em 1979), que elas nos ensinarão o prazer de ler de verdade.

E juntando a polifonia de vozes da literatura infantil na escola, trazemos os pensamentos e desejos que a escritora Ruth Rocha sintetiza no final do prefácio da terceira edição, em 1984, para o clássico de Cecília Meireles como fonte de inspiração para prática de professores que querem formar leitores:

Pois ninguém subiu mais alto do que ela, nos ares da poesia. E, no entanto enquanto educadora, seus pés se apoiavam firmes no chão. Com lucidez, com objetividade, mas também com beleza, integrando harmoniosamente seu trabalho. Que sem lucidez não se pensa bem a educação. Sem objetividade não se constrói em educação. Mas sem beleza não tem a educação nenhum propósito. (ROCHA apud MEIRELES, 1984, p. 9).

### 3. LEITURAS DE BERÇO

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer  
outras maiores perguntas.  
Guimarães Rosa. *Grande sertão: Veredas*.

Nas secas savanas do sul da África vivem as suricatas, pequenos mamíferos carnívoros que se alimentam de insetos e pequenos vertebrados. Cientistas da Universidade de Cambridge, no Reino Unido (nos relata Mariana Tamari para a Folha de São Paulo em 18 de julho de 2006), puderam observar um inusitado processo de ensino-aprendizagem para o reino animal, no qual os mais velhos atuam como tutores dos filhotes e, de forma gradativa, os ensinam a caçar e se alimentar: demonstram, em escala primitiva, a mesma inata capacidade humana de transferir conhecimento e habilidades aos outros, mormente no que se refere ao instinto de preservação da espécie.

Inúmeras vezes nas práticas pedagógicas em classes de creches, subitamente e quase por empirismo, alguns professores mais atentos se surpreendem como crianças bem pequenas não se restringem a aprender por observação, imitando mecanicamente os comportamentos adultos, mas estabelecem uma primeira relação de reciprocidade com os objetos que lhes são disponibilizados pelos adultos, delegando-lhes sentidos próprios pelo jogo da escolha seletiva, seja pela recusa seja pela preferência.

A nosso ver, já começa a acontecer o gradativo processo de construção infantil de significantes, imprescindível no contexto de formação de futuros leitores, e que se diferenciam substancialmente daqueles significados inicialmente concebidos como únicos e verdadeiros pelos adultos.

Entretanto, como crianças de menos de dois anos ainda não conseguem sistematizar ou verbalizar os sentidos de sua relação com o meio ambiente que as cerca, mesmo mediado por objetos concretos, tais movimentos de reciprocidade podem passar despercebidos pelos profissionais responsáveis, menos por omissão e mais por despreparo para com a precisa leitura do modo comunicativo desta fase de linguagem verbal preliminar, que não ignora o poder das palavras, pois a elas reagem conotativamente, apenas não alcançam enunciá-las ou formulá-las como uma narrativa.

Mais frequentemente, crianças a partir de dois anos já se dão conta do poder sugestivo da palavra e ensaiam a sua prática social por meio do verbal, ao comunicar a experiência que lhes causou o contato significativo com o mundo exterior. A escuta sensível de um professor nos estágios iniciais da escolarização pode facultar-lhe o acesso a este rico, versátil e complexo campo de investigação, na busca curiosa da sonoplastia das enunciações que melhor traduzam sua impaciência, perplexidades e desencontradas emoções de alegria, raiva e medo.

Há verdadeiras obras literárias em língua portuguesa, como os já citados, aos quais acrescentamos, para análise do professor, o belíssimo *O gato e o escuro*, do moçambicano Mia Couto (2008), o lúdico *O livro das cores*, dos escritores portugueses Maria Meneres e Antonio Torrado (2006), e o incomparável jogo de risos e ritmos, o nonsense frente aos desacertos do mundo, *A cavalo no tempo*, da portuguesa Luiza Duclas Soares. Neste particular, o mercado editorial português, há muito, dá lições de produção estética e ludicamente concebidas, mesmo quando de escritores estrangeiros. Crianças de antigamente guardam na memória de adultos as saborosas narrativas de bichos em livros de atraente qualidade gráfica, escritas por Karen Gunthorp (1977), desenhos de Attilio Cassinelli, como *Felisberta na quinta*, a esperta raposa, e *A surpresa de Micaela*, a divertida rãzinha verde.

Nos primórdios das pesquisas contemporâneas de construção cultural da linguagem nesta fase de verbalizações rudimentares, destacam-se os estudos europeus, dentre esses um instigante livro de 1977 da professora Claudine Dannequin, denominado *Les enfants baillonnés*, ou literalmente *Crianças amordaçadas*. Esta pesquisadora francesa, como muitos de nós, defende à criança a liberdade de enunciação à margem do convencional, um jogo verbal que a criança não poderá explorar senão quando acompanhado do prazer de recitar as sutilezas de sua psique infantil.

Desta forma, o professor age mais como intérprete e mediador que como instrutor, pois reconhece um dado de realidade há muito comprovado cientificamente por diferentes linguistas, de que a “estruturação do discurso oral não obedece forçosamente às mesmas leis” (DANNEQUIN, 1977, p. 159) que regem o código escrito dos sistemas institucionais de alfabetização, isto é, uma enunciação bem articulada, denotativa, desprovida de gesticulações do corpo e, não raro, banalizada e tediosa.

Não se trata de retirar do adulto o direito de expressão inerente ao seu domínio do código linguístico, forçando-o a uma desajeitada imitação do linguajar infantil: trata-se de conscientizar-se de que, mesmo com disfarce dos recursos lúdicos pedagógicos, atua como modelo de referência da língua culta, ocupando um lugar de poder neste circuito comunicativo, uma contraditória relação que opõe à fala rudimentar da criança a sua linguagem elaborada e cultivada, o que, em última instância, representa o fim principal do ensino da língua materna.

Comprovando na prática que eventuais respostas erradas significam “menos uma regressão senão o indício da evolução do sistema lingüístico”, Dannequin (1997, p. 39) aponta que podem ser corretas, dependendo do modo do adulto formular as questões como, por exemplo, escolhendo formas verbais que sejam mais sugestivas e evocativas que afirmativas e assertivas, especialmente quando seus significados semânticos remetem à promessa de acontecer e não ao já pronto e realizado (com que isto se parece, em vez de: isto é isto ou aquilo?).

Acrescentando detalhamentos de sutil aquisição da língua materna sem a obrigatoriedade de reproduzi-los mecanicamente, esses direcionados à construção de enunciados narrativos em crianças não alfabetizadas, Dannequin (1977) aponta a importância de situá-las no tempo da enunciação, a saber, a variação do emprego dos tempos e modos verbais, reforçados por correspondentes advérbios de tempo nas diferentes fases do desenvolvimento da expressividade infantil.

Assim, segundo a pesquisadora, o ainda hesitante relato infantil perto dos três anos se sintoniza mais com formas temporais como o imperfeito do indicativo e o futuro do pretérito, bem como com a incerteza do modo condicional, numa constante oposição ao que existe e o que não existe.

E, de parceria crítica com pesquisadores contemporâneos, como os de Aubagne Ville Lecture que, na França (2006) de cultura letrada escrita - e não oralizada como a brasileira -, disponibilizam ações de

incentivo à leitura e à escrita em similar contexto político ao nosso (o da luta contra o analfabetismo), sugere-se que a fala adulta, ao contar histórias, deve atentar-se às características deste dialeto, torná-lo um momento intenso e fugaz, com duração não mais que de três a quatro minutos e de preferência para cada quatro ou cinco crianças de cada vez, de forma que essas possam aproximar-se do narrador, aconchegar-se ou se movimentar livremente, de acordo com o ritmo e as circunstâncias da narrativa, e expressar com gestos, caretas, interjeições ou breves comentários as diferentes relações comunicativas com o texto, similares aos movimentos de sua vida.

Em síntese, dar reais condições ao narrador adulto para perceber e observar, enquanto conta a história, sinais reveladores da atenção infantil em crianças muito pequenas, como os olhares para o em redor do objeto livro, como se os fatos narrados se materializassem com o som das palavras; ou mesmo aqueles inerentes ao desenvolvimento psíquico-motor como os gestos intempestivos de tocar a boca de quem está contando ou de só conseguir escutá-lo encostando suas costas às do adulto. Pois, a nosso ver, mais que encaminhamentos pedagógicos, são estes indícios da natureza infantil que subsidiam os critérios de seleção do acervo para aquele grupo específico de crianças que ainda não aprenderam a ler.

Como neste momento importa mais sua recepção afetiva com os significantes do texto que os conteúdos e os fatos narrados, essas estratégias funcionam como uma alavanca para o livre exercício de expressão: deixar falar as crianças é um compromisso pedagógico, o de aceitar que todas as experiências culturais possam se manifestar, em particular aquelas de crianças de classes populares, compondo um mosaico linguístico cujo maior proveito é a dimensão lúdica da palavra, não o seu valor intelectual.

Trata-se de um rito de iniciação para tomar contato, com seus próprios meios, com a polissemia e polifonia do texto literário, criando condições para acontecer aquela futura capacidade do leitor crítico, a de construir uma relação de alteridade com a obra literária e sendo desde já, embora de forma inconsciente, o verdadeiro intérprete dos sentidos da obra e, simultaneamente, o produtor de novos sentidos durante a caminhada desta grande aventura humana que é a leitura. E, por tal, é inadmissível exigir que o pequeno ouvinte fique sentadinho, quietinho, prestando atenção ao estilo narrativo do adulto narrador: esta obrigatoriedade de cunho bem disciplinar sequer é praticada por leitores adultos que não abdicam de ler seus

livros na posição corporal que lhes convier e que consideram como a mais sintonizada à natureza do texto.

Se os adultos podem escolher ler versos ou romances deitados de bruços, sentados à sombra das árvores, de pé em filas intermináveis e mais, se lhes é facultado o direito de interromper a leitura no meio ou até mesmo abandonar o livro após os primeiros parágrafos, torna-se um contrassenso, em teoria e prática, obstruir o prazer infantil, impedindo a criança de escutar indiretamente a voz do Outro, a dos autores, no seu próprio ritmo corporal, desejo psicológico e vivência lúdica.

Em sequência, a temporalidade intencional dos relatos infantis, em crianças de aproximadamente quatro anos, já se manifesta em um conjunto coerente de muitas frases – e não mais em fragmentos de frases completados pela voz do adulto – e em cuja organização dos acontecimentos já se adivinha estruturas de sequências narrativas, com diferentes pontos de partida temporais e com ações diferenciadas que, frequentemente, representam os problemas com os quais a criança se confronta no difícil momento de crescer e de se socializar.

Apenas aos seis anos, idade das crianças circunspectas (quando se observam e se vigiam mutuamente), Dunnequin vai considerá-las capazes de transmitir a um interlocutor acontecimentos passados, embora seu universo vocabular ainda se revele insuficiente para este complexo jogo da trama sequenciada da estrutura narrativa.

## 4. E QUANTO AOS BEBÊS?

No mundo da globalização, com a linguagem orientada a partir das telas translúcidas dos computadores, os espaços existenciais dos bebês ainda podem ser focos de resistência ante o gradativo avanço de demandas do cotidiano adulto resolvidas por meios tecnológicos, dando lugar privilegiado ao lúdico e ao literário?

Sua linguagem de sons indistintos, ligada intrinsecamente ao corpo, é matéria e energia. Quando não há a exigente urgência manifestada no choro, este falar se traduz em balbucios que, aos atentos educadores e amorosos familiares, lembram a estrutura das frases musicais. São mais entonações cadenciadas, cujo ritmo e intensidade

revelam um mundo interior rico e complexo, ainda pouco conhecido dos adultos que cuidam do seu bem-estar.

Num dialeto modulado, percebido até por mães atarefadas e pais distraídos, parece que estão conversando com os objetos do ambiente próximo que os cerca, distanciados e independentes, como se contando histórias para si mesmos. Ecos da ancestral comunicação da cultura que lhes legou, como herança, o poder da narrativa de cada destino, ao compasso de suas inquietudes e desejos? Conjeturas e hipóteses de estudiosos que se dispõem a criar vínculos comunicativos com os bebês para além do mero presumir (e atender) de suas necessidades básicas.

Então, qual a melhor idade para se introduzir literatura na vida da criança? Interrogada a respeito, em entrevista ao jornal Estado de Minas, a professora Antonieta Cunha comenta que os livros devem estar no berço juntamente com os brinquedos: “o grande achado é que a criança se habitue a ver o livro como um brinquedo extraordinariamente rico de possibilidades. O objeto livro tem muito mais mistério que qualquer boneca ou carrinho” (ESTADO DE MINAS, 21/01/1990, p. 8).

Se as pesquisas acadêmicas no Brasil ainda engatinham na relação entre livro e bebês leitores, o mundo mágico das artes cênicas recorre aos avançados estudos da neurociência e começa a dar os primeiros passos, concebendo formas de criar vínculos de encantamento entre o fio narrativo e a recepção lúdica destes futuros leitores. Quem teve oportunidade de presenciar, durante o festival Cena Contemporânea de 2007, em capitais como Brasília, Rio de Janeiro ou São Paulo, este gênero de teatro para bebês, consolidado nos palcos europeus, se surpreendeu com a receptividade da plateia, bebês de até três anos. As duas produções apresentadas, Pupila d’água e Geometria dos sonhos, da companhia teatral La Casa Incerta (Espanha), com duração não superior a trinta minutos, não eram historinhas convencionais com princípio, meio e fim. Pertenciam sim ao universo mais poético. A inédita interatividade deste abstrato vivenciado pelos pequenos espectadores encontra registro preciso na reportagem “Batismo teatral”, do jornalista Sérgio Maggio:

Sozinhos, os bebês são colocados um ao lado do outro. Não há adulto por perto [...]. Pela primeira vez, ficam diante do palco, onde duas atrizes tiram sons de objetos, gesticulam e mexem com elementos da natureza, a exemplo da água e da

terra. Os olhos dos pequeninos dilatam-se de curiosidade [...]. Segundo a segundo, o que se observa é a concentração absoluta, pouco testemunhada em uma experiência cênica. Ninguém sabe ao certo o que se passa dentro daquelas cabecinhas, mas a sensação em cada face é de descoberta e prazer. (CORREIO BRAZILIENSE, 25/07/2007).

E o mundo dos livros pode ser ofertado aos bebês?

Cabe aos educadores decidir a viabilidade destas propostas, inspirados pelos relatos de pesquisas que se realizaram como oficinas de leitura com crianças desde o berço.

Pelas aproximações com as experiências vivenciadas por nossos pedagogos, optamos pelo atelier “Plaisir de lire”, desenvolvido durante dois anos na creche do centro “Saint Luc” da Cruz Vermelha em Nantes (França), a pedagoga/psiquiatra Nicole Garret-Gloanec (2001/2004), em *Le mond des livres offert aux bebes*, relata suas experiências neste sentido. Como ela própria se identifica, um caderno sobre os joelhos, caneta à mão para escrever a história de bebês que leem.

Com o apoio do pessoal especializado da própria creche, um colega médico com similar especialização, uma especialista em tratamento de vícios de pronúncia (ortofonia), uma enfermeira com formação psiquiátrica, além de auxiliares pedagógicas, a pesquisadora nos surpreende com algumas observações, ao menos provisoriamente, dos modos de recepção de cerca de 12 crianças, “uma mistura de bebês saídos de famílias socialmente favorecidas e de mães em dificuldades” (GARRET-GLOANEC, 2001/2004, p. 52).

À mesma hora, com as mesmas crianças e os mesmos livros, chegam as contadeiras de histórias (*dammes aux livres*). Prepara-se como uma festa! Vindo de fora, a charrete com os livros. As crianças vão se espalhando por toda parte, em contato com um adulto, em pequenos grupos de dois ou três por adulto, quase todas com um álbum à mão. Os grupos não são constantes, não se repetem, formam-se e se refazem de acordo com os interesses, desejos, ciúmes e rivalidades. Como são várias narradoras, a eleição do adulto do momento é sempre feita pela criança.

Ao término da atividade, um novo ritual tem lugar, com a participação ativa de todos, ocupando os espaços, atenuando a sensação da partida, do fim daqueles momentos de prazer: a efervescência em redor do *caddy* (transporte de carga), as crianças jogam orgulhosamente ali os livros, o preenchimento com tanto prazer como o desocuparam no início (GARRET-GLOANEC, 2001/2004).

Educadores em creches podem averiguar a pertinência das observações da pesquisadora francesa em relação às diferentes posturas infantis perante este objeto cultural, o livro: “aqueles que parecem menos interessados logo se aproximam; colocam-se de repente com um livro nas mãos para manipulá-lo para avançar ulteriormente na escolha pessoal e precisa dos títulos” (GARRET-GLOANEC, 2001/2004, p. 54). Será que o reconhecem como fonte de prazer? Para alguns, a posse do livro tem por muito tempo valor de uma leitura. Cada vez mais crianças se apoderam dos livros, quanto mais rico ele for, mais essa riqueza interna se impõe, inconscientemente? Quando a criança aceita que ter um entre as mãos e ouvir com a ajuda de um adulto. Ainda segundo Nicole Garret-Gloanec (2001/2004, p. 55), “nenhuma criança escapa do prazer de se instalar no espaço de leitura, sobre a coxa de um adulto, um álbum entre as mãos”.

Estas considerações remetem, no desenvolvimento da pesquisa, a uma categorização teórica em dois movimentos de aproximação do livro, como atitudes de entrar no livro: a maternal e a paternal.

A primeira, denominada “leitura do tipo maternal é marcada por uma proximidade aconchegante com o adulto escolhido” (GARRET-GLOANEC, 2001/2004, p. 55). Silenciosa, calma, quase contemplativa, a criança escuta a história cantada pelo adulto, toca, acaricia, vira as páginas, devora com o olhar aquele que está contando para ela. A criança dá a impressão de se embalar, ninar, de uma linguagem interior que ela ainda não verbaliza. Cria-se um mundo de sensações e sonhos no qual flutua o perfume, o cheiro da mãe ausente.

Não raro, surpreendemos a criança segurando o livro pelo avesso, ao contrário, atitude que não mais importa porque, para ela, o “livro presente já é conhecido pela ponta dos dedos e a postura é suficiente para lhes revelar todo o seu cheiro” (GARRET-GLOANEC, 2001/2004, p. 56).

Entretanto, inúmeras vezes, a leitura parece deixar a criança inquieta, e para uma ou duas, impõe-se a marca de um isolamento, a incapacidade de construir um universo pessoal, subjetivo, singular e de partilhá-lo com o grupo. Como também acontece em nossas creches, as outras crianças se manifestam de forma quase agressiva com a causadora da ruptura da atmosfera maternal e se aproximam desarumando tudo e interrompendo a leitura.

Garret-Gloanec (2001/2004) não se adentra em propostas para estas circunstâncias. Contudo, o risco das escolhas dos livros persiste porque sabemos que a leitura não é neutra e com o texto literário não

se lida impunemente. Se nossa intencionalidade educativa é deixar marcas significativas para desenvolvimento sadio dessas crianças, a lógica dialética nos impele para a responsabilidade de suas consequências. E, principalmente, torna-se uma incógnita o que passa dentro destas cabecinhas, são vivências que não podemos controlar, visto que são crianças que ainda não sabem expressar em palavras a angústia que lhes causou um momento do texto ou uma imagem dele. Podemos sim aprender com elas, observando suas reações e refletindo com colegas, quais os significantes que desencadearam o movimento defensivo de tentar destruir o que se presume ser a causa do sofrimento infantil e da desarmonia ambiental.

No contexto da leitura paternal, a pesquisadora a ela recorre para com crianças que abandonam facilmente o livro, quando aprendem a andar, a se locomover sozinhas. Em movimento, elas não querem mais se sentar sossegadas para olhar o álbum, embora o tenham elegido por iniciativa própria. Como alternativa, as narradoras conseguiram encontrar formas de associar o livro com esse movimento das crianças: “caminham com os livros sob os braços, tropeçam neles, e súbito são freados pela leitura de livros cuja temática é atravessada pelo movimento: instrumentos e tratores de todos os tipos, espécies” (GARRET-GLOANEC, 2001/2004, p. 56).

A voz da narradora os atrai, pois acompanha o texto com movimentos do corpo, com onomatopeias, criando sonoplastias com suas variações vocais e entonações de intensa sonoridade: os sons fundem-se, as pequenas mãos tomam, atacam, escolhem, seguram os objetos dos livros. Nesta pesquisa, predomina a escolha por este tipo de livro, por parte dos meninos, o que nos remete, em se tratando de Brasil, a novas considerações sobre a pertinência desses condicionamentos culturais de gênero.

Para nós, entretanto, o que importa é que a variedade de condutas infantis frente à leitura literária ajuda a formar leitores que diversifiquem seu repertório e alternem suas preferências familiares. É sempre salutar reconhecer, em nossas classes de tias, que este caráter masculino é reivindicado, neste universo tão feminino, pelos próprios bebês, o que, em última instância, revela a importância da presença da figura paterna no discurso literário dos textos infantis.

E quanto à escolha deste acervo de livros, em que medida seria aconselhável guiar-se pelos critérios da equipe de educadores? Quanto a isso, Garret-Gloanec (2001/2004, p. 52) é taxativa: “nunca o que nos desagravam”. Faz sentido em nossos tempos de democracia.

Cada vez mais se torna extemporânea a prática autoritária de alguns dirigentes escolares em minimizar a capacidade seletiva do pedagogo, subtraindo-lhe a autonomia de escolha. E torna-se cada vez mais comum confiar mais em quem lida diuturnamente com essas crianças muito pequenas do que se fiar apenas em indicações dos catálogos editoriais. Porque, em nossa cultura mestiça, todos nós já intuímos, desde sempre, o que a pesquisadora recomenda, após a seleção prévia de livros: nós deixamos falar o gosto das crianças sobre o que nos indicava sua atenção, seus critérios, sua voracidade.

Com crianças muito pequenas, o simples contato de seus dentinhos sobre a cobertura dos álbuns era determinante quanto à qualidade gustativa e eleição do livro. As observações com crianças dessa creche francesa demonstram que o bebê não se apega a um só critério, mesmo com cinco ou seis meses, para uma escolha repetida. Numa série de álbuns, apega-se a um ou dois títulos que, para o adulto, parecem similares. O livro escolhido pelos pequeninos não é muito grande, não é necessariamente o maior; eles se apoderam do livro com as duas mãos ou uma apenas. Os que atraem mais têm bordas arredondadas para colocar na boca e serem mordidos.

Entretanto, para essa seleção nas creches, volta aqui o refrão da radicalidade para a escolha de livros que possuam linguagem literária e em cujo texto predomina mais o jogo polissêmico dos significantes que a lógica interpretativa dos significados. Isso significa dizer não, na escola, aos livros de pano, plástico ou madeira; e, especialmente, dizer não às promessas de aprendizagem mecanicista presentes na maioria dos livros de cunho pedagógico que acenam com futuras aquisições de competências e habilidades. Significa valorizar incondicionalmente a função poética da palavra, a partir do texto escrito com palavras ou frases com um grafismo variado. Significa entender que, no contato do humano com a arte, o proveito do leitor/ouvinte é lúdico e não intelectual.

O nosso sempre renovado desejo de propiciar o aprendizado continuado da leitura literária vem ao encontro do objetivo da investigação de Garret-Gloanec (2001/2004), ou seja, saber como os bebês entram no mundo da literatura (e não da aprendizagem da língua), como eles se servem desse mundo para o seu próprio mundo afetivo e imaginário, qual o prazer que dele tiram e se esse prazer perdura no momento da aprendizagem da leitura formal. Esta forma de ingresso pela sedução do texto literário, esse prazer puro e completo que resulta da visão ingênua da literatura como linguagem do interesse

humano é, nas palavras do crítico Northrop Frye (1973, p. 24), “um estado de inocência raramente alcançado na idade adulta”.

A continuidade da pesquisa ainda revelou que os bebês, tornando-se crianças, se recordam do prazer que tiveram diante de seus álbuns (GARRET-GLOANEC, 2001/2004). Na nossa cultura da oralidade, quantos de nós jamais esquecem do puro encantamento com que escutávamos as histórias contadas, com muita ternura, por adultos que nos eram afetivamente próximos. Em contrapartida, também não se apagou da memória, a raiva ou o enfado dos livros que tiveram de ser lidos por obrigatoriedade escolar.

Os temas naturalmente se inspiram no cotidiano do bebê: alimentação, sono, higiene, carícias, sendo os animais os heróis preferidos e só que cedem lugar a outra temática, a dos encontros do bebê com o pai, do bebê com a mãe ou com a avó. Um texto de ternura, *Se as coisas fossem mães* (1984), escrito pela saudosa Sylvia Orthof, com delicados desenhos de Ana Raquel, pode tornar-se uma riquíssima fonte de inspiração para compor o acervo destas leituras. E na mesma direção, vale a pena conferir o divertido livro de Werner Holzwarth & Wolf Erlbruch, edição brasileira de 1994, com o inusitado título *Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela*.

E estes conteúdos se estruturam esteticamente já que, nos critérios de seleção, a composição estilística do texto é fundamental: a prosódia funciona como fonte distintiva para colidir com a escuta infantil, o jogo das onomatopéias e aliterações, as repetições de frases curtas com uma pequena modificação, para capturar a atenção e o interesse da criança. Trata-se de novas formas de ouvir e de representar os significados, pois essa prosódia é o canal privilegiado para o partilhar de emoções e o sentido da história.

Então este sugestivo compasso das palavras há de ser acompanhado pela produção gráfica atraente e de indiscutível qualidade estética. E para atender às oscilações de humores dos pequeninos, à preferência infantil pelos livros em cores contrastantes e vivas, podemos agregar alguns em cores pastel. Talvez suas escolhas norteiem nossa atuação docente a partir das simbologias cromáticas. Como curiosidade, entre os bebês pesquisados na França, a cor mais escolhida foi o amarelo.

Regra geral, nossa experiência mostra que as crianças muito pequenas, não importando sua origem, fazem dos livros pontos de referência e, por adesão afetiva, mostram sua aplicação e sua afeição. De imediato, não fazem distinção entre o livro e qualquer brinquedo novo. Mesmo sendo o livro um objeto lúdico, tem características

próprias, a relação de alteridade fica subentendida e as vozes que se escondem dentro dele e que saltam da página a cada leitura do adulto podem realmente, repetindo as palavras de Antonieta Cunha, representar “muito mais mistério que qualquer boneca ou carrinho” (ESTADO DE MINAS, 21/01/1990, p. 8).

Diferentemente da simbologia do brinquedo, quando a criança, e apenas ela, é ao mesmo tempo autora e protagonista nos jogos do faz de conta, o livro tem um fio narrativo, situações existenciais ligadas por um eixo temático, permitindo o narrar do começo ao fim. Na pesquisa em questão, a equipe optou por livros com escrituras, mesmo dentro de imagens, o texto indo de uma simples denominação ao recitativo/ narrativa da história (GARRET-GLOANEC, 2001/2004). E a leitura acompanhava mais ou menos fielmente o texto ao ritmo das expressões dos bebês.

As variações ocorrem no âmbito da produção editorial e nunca na qualidade estilística do texto. Os bebês maiores apreciam sobremaneira livros de imagens, livros que possam descobrir resposta simples a uma questão, sob a forma de uma surpresa inesperada, mas pela qual estavam à espera. Livros com buracos, aquele que permite a passagem do dedo do adulto, são particularmente amados pelos menorzinhos. Segundo a investigadora francesa, “o júbilo vem da integração do dedo dentro do desenho e de sua transformação em uma pequena cauda que acaricia a ponta do nariz do bebê” (GARRET-GLOANEC, 2001/2004, p. 53).

No Brasil, a maioria dos textos que as editoras recomendam para esta idade é importada, como a célebre e conhecidíssima coleção *Ratinha Ninoca*, de Lucy Cousins, e outros tantos livros-objeto para armar, desmontar, abrir e fechar janelas. Felizmente, a criatividade de nossos pedagogos é inigualável quando se trata de propiciar alegria às crianças que, cada vez mais cedo, adentram no sistema escolar; e tanto garimpam que descobrem, na rica produção estético-estilística, textos sucedâneos aos pedagogicamente destinados pelo mercado livreiro, privilegiando, com adaptações quando a biblioteca escolar é pobre, as primorosas edições de poetas e narradores de indiscutível qualidade literária.

As atividades desenvolvidas no atelier “Plaisir de Lire” ainda referendaram conhecimentos sobre os movimentos do corpo em relação ao objeto livro, modificados segundo a idade e os estágios de desenvolvimento. Variam estas atitudes receptivas dos bebês também pelo seu uso que se faz do livro e pela escolha do conteúdo a ser lido.

Antes de conseguir se sentar sozinho, ainda “em posição deitada, o pequenino é um gourmet. Com os sentidos em alerta, pega com avidez, arrebatada, agarra o livro, o acaricia, o contempla, o come, abre e fecha” (GARRET-GLOANEC, 2001/2004, p. 57). Trata-se naturalmente do reflexo psicológico próximo dos quatro meses que se manifesta pela tendência de agarrar com as mãos tudo que se lhe apresenta pela frente (ou ao lado). Assim sendo, se o livro é utilizado para o desenvolvimento psicocorporal do bebê, trata-se de uma apreensão muito concreta, mas cuja concretude não pode estar separada do conteúdo representativo (simbólico) e da significação cultural que o adulto projetou nele.

Isso significa que a intencionalidade da ação do adulto em dar o livro ao bebê passa pelas significações culturais que o adulto tem sobre o texto. Logo, a consciência de que as representações são distintas é imprescindível: para a criança o livro é um objeto, para o adulto, um produto cultural.

Tão logo a criança se senta, ela se mete na frente do adulto leitor, alternadamente, pendurada aos movimentos de sua boca e aos da imagem dos livros. O desenvolvimento da história no tempo é sustentado pelo contato físico, características melódicas do texto e da interpretação do narrador.

Há uma semiótica do olho no olho, de troca de olhares, de onde surge a melodia verbal. Ela se esgueira por trás do adulto para descobrir que o objeto livro está à frente, vivenciando o jogo de se situar no âmbito do olhar do narrador para depois focalizar novamente o livro. Tem que tocar o adulto, sua boca, de onde surge a melodia verbal, e depois redescobrir o livro objeto: “a criança busca a confirmação e a mantém pelo olhar cruzado que pertence e partilha do mesmo projeto, da mesma emoção” (GARRET-GLOANEC, 2001/2004, p. 58).

Com a aquisição do andar, tudo muda rapidamente de um dia para outro, de uma sessão a outra. Aquele que, na vez anterior, parecia fascinado pelo que nós lhe oferecíamos, agora se locomove, parece nem nos escutar... Graças à observadora, atentamos que ele não se afasta, apenas deixa o espaço onde estão os livros, prefere caminhar a gosto, gostosamente sobre eles, os tropeções, cair sobre eles quantas vezes for, mas sem se distanciar, afastar-se, alienar-se (GARRET-GLOANEC, 2001/2004).

Com o aparecimento da linguagem verbal, a criança afirma suas escolhas por temas específicos. Ela deseja ocupar novamente os olhos do adulto que está conduzindo a leitura, espiando ao menos em algumas páginas e com as quais é possível ler e comentar. Ao movi-

mento físico da fase anterior, segue o movimento psíquico de deslocamento para as ações da narrativa, privilegiando tudo que move, ou seja, a transferência pela estória escolhida tem lugar predominante.

Na trajetória de sua formação de leitor, com direitos iguais aos do adulto, entre esses o de ter acesso aos bens culturais e de escolhê-los para criar seu próprio acervo literário, a mediação do adulto sensível, também leitor da linguagem literária, é comprovadamente indispensável e jamais sua voz poderá ser substituída por qualquer sofisticadíssima engrenagem tecnológica.

E como fecho e desfecho destas reflexões, as palavras solidárias do ensaísta Leandro Konder em *As artes da palavra: elementos para uma poética marxista*, que defende, como nós, o aprendizado permanente da leitura:

Enquanto estão vivos, os seres humanos fazem escolhas, tomam decisões, iniciativas. E tentam se conhecer melhor. Perscrutam o que os outros fazem, o que eles sentem e pensam. Cotejam o que vêem, o que ouvem, com o que os outros dizem e manifestam. Cria-se, então, uma demanda, à qual corresponde a velha e sempre saudável prática da conversação. [...] Quem lê poesia, romances, peças de teatro, ensaios, crônicas, de fato está lendo a vida. Aprender a ler, então, é como aprender a viver: não termina nunca. (KONDER, 2005, p. 9-10).

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1983.

ANDALUZA, José Eduardo. *O filho do vento*. Rio de Janeiro: Língua geral. Coleção Mama África, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Literatura infantil*. In: *Confissões de Minas*. Rio de Janeiro: Americ-Edit., 1944.

ANDRADE, Mário. *Clã do jaboti: Poesias*. São Paulo, 1927.

- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira: (ensaio de preliminares para sua história e suas fontes)*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- ASSIS, Joana D'Arc Torres. *Guerras malvindas*. Belo Horizonte: Miguilim, 1984.
- BANDEIRA, Manuel. Na rua do sabão. In: *Ritmo Dissoluto*. São Paulo: Global Editora, 1924/2014.
- BANDEIRA, Manuel. Trem de ferro. In: *Estrela da manhã*. São Paulo: Global Editora, 1936/2013.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- BELINKY, Tatiana. *Estorinha de caçador*. São Paulo: Deleitura/Aquariana, 2006.
- BRYANT, Sara Cone; CAPUTO, Natha. *Historinhas de contar*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- CADEMARTORI, Lúgia. Jogo e iniciação literária. In CADEMARTORI, Lúgia; ZILBERMAN, Regina (Org.). *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982 (ensaios 82).
- CARMO, Luis Carlos. *O consultório do Dr. Coruja*, São Paulo: Cortez, 2005.
- COELHO, Ronaldo Simões Coelho. *Pedrinha no sapato*. Belo Horizonte: Lê, 1993.
- COTTA, Luiza Clotilde Sarmiento. *Você aí*. Belo Horizonte: Miguilim, 1991.
- COUTO, Mia. *O gato e o escuro*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.
- COUSINS, Lucy. *Coleção Ratinha Ninoca*. São Paulo: Ática, 2000/2015.
- CUNHA, Maria Antonieta. *Literatura infantil: teoria & prática*. 18. ed. São Paulo: Ática, 2004.

DANNEQUIN, Claudine. *Les enfants baillonnés*. Lyon: Editions CEDIC, 1977.

DELVERT, Henriette. *L'Enseignement du français chez les petits*. Paris: Éditions de l'Epi: Centre d'études pédagogiques, 1948.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1968. (Coleção Estudos).

ESTADO DE MINAS. Belo Horizonte, 21 jan. 1990.

FIUZA, Elza. *A galinha ruiva*. São Paulo: Moderna, 1996.

FRANÇA, Aubergne, Provence. *Les livres à ne pas manquer – Sélection 2006 par les bibliothécaires d' Aubagne*. Disponível em: [aubagnevillelecture.over-blog.com/article-4116285.html](http://aubagnevillelecture.over-blog.com/article-4116285.html). Acesso em: 15 out. 2006.

FRANÇA, Mary. *O cavalinho de vento*. São Paulo: Global Editora, 1972.

FRYE, Northrop. *O caminho crítico: um ensaio sobre o contexto social da crítica literária*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1973.

GALENO, Juvenal. Jangadas. In: *Lendas e canções populares*. 2. ed. Ceará, Gualter R. Silva-Editor, 1892, p. 29.

GARRET-GLOANEC, Nicole. *Le mond des livres offert aux babes*. 2001-4. Disponível em: <[www.cairn.info/revue-spirale-2001-4-page-51.htm](http://www.cairn.info/revue-spirale-2001-4-page-51.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2012.

GUNTHORP, Karen. *Felisberta na quinta*. Lisboa: Plátano Ed., 1977.

GUNTHORP, Karen. *A surpresa de Micaela*. Lisboa: Plátano Ed., 1977.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder*. São Paulo: Summus, 1980.

HOLZWARTH, Werner, *Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

KONDER, Leandro. *As artes da palavra: elementos de uma poética marxista*. São Paulo: Boitempo, 2005.

LIMA, Alceu Amoroso (Tristão de Athayde) / Primeiros estudos II / XI – Livros para crianças In: LIMA, Alceu Amoroso. *Estudos literários*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1966, p. 347-351.

LISBOA, Henriqueta. *O Menino Poeta*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

LISBOA, Henriqueta. *Antologia escolar de poemas para a infância*. Rio de Janeiro: Ediouro, [19- ].

LISBOA, Henriqueta. *Lírica*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.

MACHADO, Ana Maria. *Balas, bombons e caramelos*. São Paulo: Ed. Moderna, 1978.

MACHADO, Ana Maria. *Meu reino por um cavalo*. São Paulo: Global Editora, 1975.

MACHADO, Ana Maria. *Gente, bicho, planta: o mundo me encanta*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MASUR, Jandira. *O frio pode ser quente?* São Paulo: Ática, 1991.

MASUR, Jandira. *O jogo do contrário*. São Paulo: Ática, 1979.

MARTINS, Mauro Teixeira. *O quarto que virou circo*. Belo Horizonte: Lê, 1985.

MARTINS, Wilson. *História da inteligência brasileira*. São Paulo: Cultrix; Ed. da Universidade de São Paulo/ EDUSP, 1977-78. 8 v.

MEIRELES, Cecília. A canção dos tamanquinhos. In: *Canções*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1956.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1979.

MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. In: *Ou isto ou aquilo*. 2. ed. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1979.

- MORAES, Vinicius. *Arca de Noé*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1970.
- ORTHOFF, Sylvia. *Se as Coisas Fossem Mães*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- PAES, José Paulo. *Lé com Cré*. São Paulo: Ática, 1993.
- PINTO, Cecília Vicente Alves. *Travatrovas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- PINTO, Cecília Alves; PINTO, Zélio Alves. (Ciça e Zélio). *O ponto*. Porto: Vertente, 1978.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Papo de pato*. Belo Horizonte: Formato, 1989.
- QUINTANA, Mário. Canção da garoa. In: *Canções*. São Paulo: Ed Globo, 1994.
- QUINTANA, Mario. *Pé de pilão*. São Paulo: L&PM, 1975.
- RIOS, Maria da Graça. *Chuva choveu*. Belo Horizonte: Miguilim, 1991.
- ROCHA, Ruth. *Nicolau tinha uma idéia*. São Paulo: Quinteto Editorial, 1976.
- ROCHA, Ruth. *Nosso amigo Ventinho*. São Paulo: Ed. Salamandra, 1982.
- ROCHA, Ruth. Prefácio. In: MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1979.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: Veredas*. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SANTOS, Jorge Fernando. *O menino e a rolinha*. Belo Horizonte: Lê, 1986.
- SOARES, Luísa Ducla. *A Cavalinho no Tempo*. Porto: Ed. Civilização, 2003.
- TORRADO, Antonio; MENERES, Maria. *O livro das cores*. Alfragide: Caminho, 2006.

VALE, Mario. *Pirilampo*. São Paulo: RHJ Livros, 2003.

VIGNA, Elvira. *A pontinha menorzinha do enfeitinho do fim do cabo de uma colherzinha de café*. Belo Horizonte: Miguilim, 1983.

YUNES, Eliana. (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2005.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: literatura medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



# CAPÍTULO 8

## DESENHO INFANTIL: UMA FORMA DE EXPRESSÃO DA CRIANÇA

MARIA FERNANDA FARAH CAVATON

### INTRODUÇÃO

Atualmente, em nossa cultura, crianças bem pequenas passaram a frequentar escolas de educação infantil. Os educadores desta etapa da educação básica têm de oferecer as oportunidades necessárias para que as crianças utilizem as várias formas de expressão de que dispõem a fim de se comunicarem entre si e com os adultos. Elas se expressam espontaneamente por meio da fala, dos gestos, dos desenhos ou, até mesmo, das hipóteses de escrita que realizam.

Com o ingresso de crianças de seis anos, o ensino fundamental vem se acostumando com os rabiscos infantis no interior das escolas. Os desenhos demonstram, muitas vezes, o pensamento da criança, as vontades, os sentimentos e as frustrações com as quais elas lidam no dia a dia escolar e familiar.

Neste capítulo, discutiremos as maneiras de desenhar da criança, o desenvolvimento do grafismo pelo qual ela passa e o papel da educação na criação das condições e das oportunidades escolares de desenho para os alunos.

# 1. O DESENHAR DA CRIANÇA

Muitas vezes pensamos que para entender o desenho da criança basta olhar e tentar ver algo desenhado. Por exemplo, o que à primeira vista parece um sol na Figura 1 é, na verdade, a figura humana desenhada por uma criança de dois anos e sete meses.

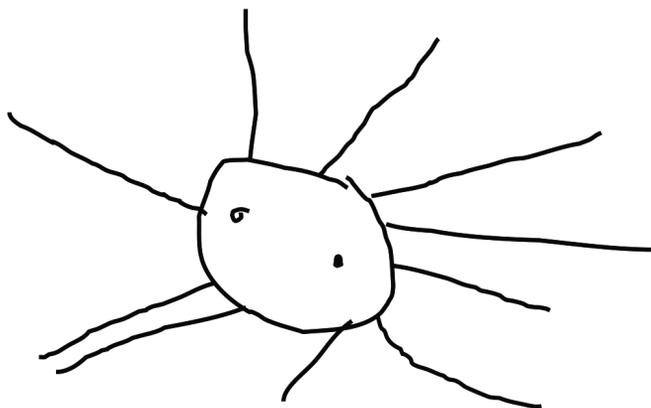


Figura 1 - Caio 2,7 anos

Autores como Piaget e Vigotski procuraram entender a lógica infantil subjacente ao desenho feito pela criança, pois o que ela produz está de acordo com a fase do desenvolvimento do grafismo em que se encontra. Os desenhos infantis têm características próprias que variam de acordo com a idade e com a cultura em que as crianças estão crescendo.

O final do século XIX marca o início de estudos sistematizados sobre o desenho infantil. Em 1887, o italiano Corrado Ricci estudou os rabiscos das crianças no muro de uma casa. Ficou tão impressionado que escreveu um livro sobre este tema. Desde então, o desenho infantil vem sendo estudado por outros autores em todo o mundo, inclusive no Brasil (COX, 2001).

## 1.1 Por que a criança desenha?

- O prazer move a criança a desenhar

A criança desenha, entre outras coisas, para se divertir. O desenho é um jogo que não exige companheiros, em que a criança é livre para tomar suas decisões e define suas próprias regras. A criança rabisca pelo prazer de rabiscar e gesticular (DERDYK, 1994).

- Desenhar é deixar a sua marca pessoal

É importante que o educador saiba que o desenho é uma atividade espontânea da criança. Nem sempre a criança desenha em seus lares porque falta papel e lápis, entretanto isso não a impede de desenhar na terra com gravetos, ou no asfalto e paredes com pedaços de tijolo ou carvão e imprimir ali a sua marca. E, a partir de então, começa a desenvolver um jeito muito particular de expressar as relações que estabelece com o mundo que a cerca.

- Desenhar é liberdade de expressão

O ato de desenhar é o momento em que a criança se manifesta das mais variadas formas, ela canta, fala, dramatiza, inventa histórias, deixa a imaginação correr solta (DERDYK, 1994); além de deixar as marcas de sua cultura nos seus desenhos (ANNING; RING, 2009).

- Desenhar é ter um modo visual de comunicação

Se compararmos milhares de desenhos infantis, jamais encontraremos dois iguais. Isso porque os desenhos das crianças refletem sentimentos e emoções próprias (LOWENFELD; BRITAIN, 1977). Por meio do desenho, “a criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas” (MOREIRA, 2002, p. 20).

## 2. O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO DA CRIANÇA

Conhecer as fases do desenho infantil pode ajudar o educador a entender o processo pelo qual a criança está passando e a acompa-

nhar a cada dia novas mudanças e novos jeitos de desenhar. Mas o educador precisa ter cuidado para não classificar a criança pela forma como ela desenha. A evolução do desenho acontece devido a muitos fatores, entre eles, a idade; o contato com livros, imagens, gravuras, desenhos animados, jogos de computador; os atos de desenho a que a criança está exposta; os interesses individuais e, principalmente, os momentos de prazer e alegria associados ao desenhar.

Grandes autores da psicologia do desenvolvimento estudaram o desenho infantil, Vigotski (2009), Piaget e Inhelder (1990) e Wallon (2005). Os três últimos se basearam nos estudos de Luquet (1979), que no início do século XX, relacionou os desenhos com o realismo, por acreditar que os desenhos deveriam reproduzir fielmente o mundo real. Entretanto, ao perceber que os desenhos da criança bem pequena nem sempre apresentam semelhanças com as coisas, pessoas e o meio à sua volta, e que, na maioria das vezes, ela só quer rabiscar, Luquet denominou as quatro fases do desenho infantil de: realismo fortuito, falhado, intelectual e visual. Ao passo que Vigotski (2009) se baseou nas quatro etapas do desenvolvimento do desenho infantil formuladas pelo pedagogo alemão Kerschensteiner, e passou a definir as escalas do desenho infantil a partir do momento em que a criança utiliza a intenção de representar.

A seguir apresentaremos aspectos importantes do processo do ato de desenhar da criança, que se inicia quando ela é bem pequena:

- Para Vigotski (1984), os primeiros desenhos da criança são os gestos colocados no papel. Por sua vez, Luquet acredita que os movimentos da fase inicial ou realismo fortuito são propulsores do grafismo infantil. E acrescenta que a criança tem prazer em rabiscar, se entusiasma com sua atividade criadora, mesmo quando seus traços são aleatórios.

- Essa fase inicial é chamada de garatuja por Piaget e Inhelder (1990), Lowenfeld e Brittain (1977). Da mesma forma que Vigotski, esses autores também disseram que os movimentos (gestos) são traduzidos por rabiscos. Piaget percebeu que as ondulações derivadas das estruturas do movimento infantil são precursoras do círculo. É importante notar que, nessa fase inicial, a criança não tem compromisso com a representação, isto é, ela não desenha algo, um objeto qualquer com intenção, ela simplesmente quer rabiscar. Lowenfeld e Brittain (1977) classificaram as garatujas (os rabiscos) em três categorias: as garatujas desordenadas, as garatujas ordenadas e as garatujas nomeadas:

✓ A garatuja é desordenada quando o movimento de braço se concentra em ir para frente e para trás, sem respeitar os limites do papel. Com o passar do tempo, a criança começa a perceber que seus movimentos têm ligação com seus traços.

✓ A garatuja ordenada caracteriza-se pelo controle visual dos traçados, pela obediência aos limites do papel e pelos riscos cada vez mais arredondados. Para Piaget (1990), a garatuja também vai se modificando, conquistando novos movimentos, se espiralando e surgem os círculos, as “bolinhas” como um novo progresso. A atividade circular da criança pequena, sensório-motora para Wallon (2005), é quando o gesto e o traço se encontram e se comparam. A criança vê o que produziu com seu movimento e se surpreende com o que desenhou. Ela tenta comparar seu desenho com algo já visto e busca nomeá-lo. Às vezes, as pessoas ao seu redor sugerem ou dão significado ao que a criança desenhou. Mas ainda assim, os traços que a criança nomeia ou atribui um significado não têm semelhança com os objetos nomeados.

- Lowenfeld e Brittain (1977) chamaram de garatuja nomeada a fase em que a criança começa a tentar nomear o que desenhou. Na visão de Luquet, quando a criança percebe pela primeira vez que fez uma imagem parecida com alguma coisa, fica feliz com isso, mas não tão feliz ao entender que sua figuração foi acidental. Então, ela tenta recuperar aquela alegria e se propõe a buscar a representação, porém não sempre obtém êxito. Novas semelhanças acidentais vão mostrando à criança que seus desenhos podem parecer com qualquer coisa, e assim, ela passa a se aplicar. Algumas vezes, premedita o que desenha, e em outras, o faz involuntariamente. Luquet (1979), por sua vez, denominou essa fase de realismo falhado.

- Entre os autores há consenso em torno de ser a figura humana a primeira conquista gráfica da criança, que tem origem no círculo e perdura por certo tempo na vida dos pequenos. Geralmente, o desenho do corpo humano é uma grande cabeça de onde saem os braços, as pernas, os dedos. Muitas vezes, os adultos confundem essa figura com a representação do sol, cujos raios são os membros superiores e inferiores do homem.

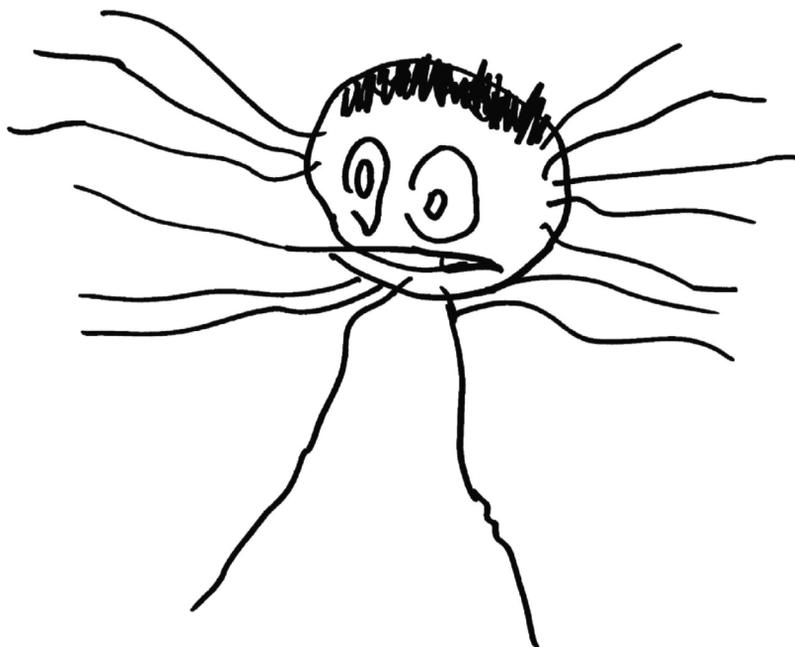


Figura 2 - Caio 3,3 anos

- Piaget e Inhelder (1990) acreditam que o realismo falhado é a fase dos badamecos, isto é, a esquematização cabeça e membros representando a figura humana, mais especificamente “badameco-girinos”, isto é, cabeça com apêndices filiformes, como se observa na Figura 2.

- Vigotski (2009) chamou a representação do badameco de primeira etapa, ou a etapa do esquema, porque poucos traços bastam para representar a figura humana. Vigotski cita a pesquisa de Ricci, quando este pergunta a uma criança porque fazia o desenho cabeça-pés: “Como é que só tem pés e cabeça? Mas claro, respondeu o menino, é suficiente para ver, andar e passear” (VIGOTSKI, 2009, p. 107).

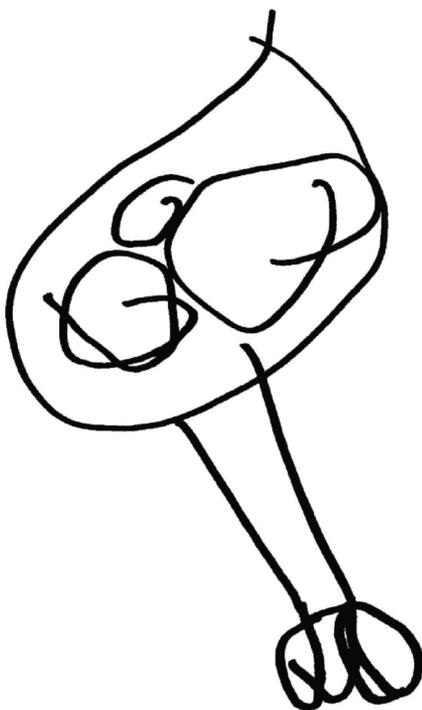


Figura 3 - Thiago 3 anos

- A criança desenha o que sabe do objeto que quer representar, e não o que vê, mas o que lhe é essencial. Uma explicação interessante é que a criança vai relatando o seu objeto e assim faz um relato gráfico dele. Para Bühler (apud VIGOTSKI, 2009, p. 109), “o desenhar de memória é entendido simplesmente como uma narrativa gráfica”, quando a criança desenha o cavalo, ela vai fazendo esta descrição. Ela vai falando: uma cabeça, um pescoço, duas patas da frente e de trás etc. A criança não percebe a relação entre espaço e tempo e a ação de desenhar. Por isso, as pernas do cavalo acabam saindo da cabeça e o desenho segue o relato da criança sobre o cavalo.

- Para Vigotski (2009), em certo momento, a criança começa a incorporar o uso das linhas e da forma e, ao invés de representar unicamente o relato do objeto ou do ser, passa a desenhar as formas e as partes dele. Na denominação de Kerschensteiner, esta é segunda etapa na qual há combinação de formalismo e esquematismo nos desenhos da criança, como se ela começasse a enxergar traços do objeto para representar. Isso é bem notado na representação da figura humana, o tronco não é mais esquecido.

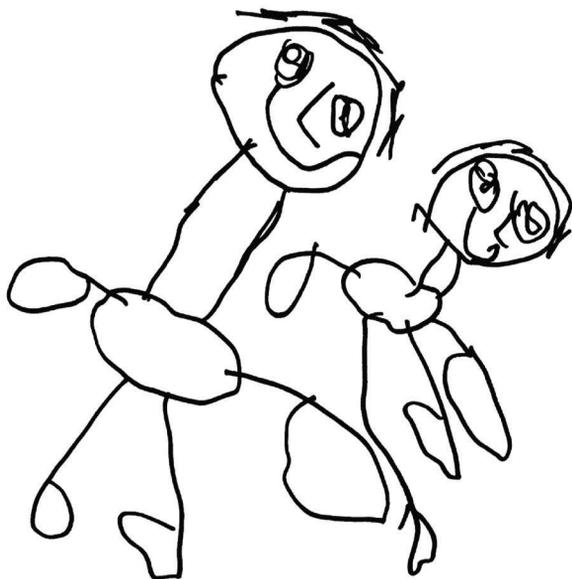


Figura 4 - Caio 4,2 anos

- A característica das etapas iniciais é o fato de a criança desenhar de memória, sem copiar o modelo. Vigotski (2009) conta que um psicólogo pediu a uma criança que desenhasse a mãe que estava próxima, sentada, e comprovou que a criança fez o desenho sem a procurar com o olhar. Nesta fase, a criança desenha o que sabe sobre o objeto ou o ser que está representando. Muitas vezes vemos que as cores utilizadas não correspondem aos objetos, ou que o desenho da casa mostra a mobília dentro ou se vê as pernas através das calças, caracterizando o desenho radiográfico. É o caso de a criança desenhar um rosto de perfil e colocar os dois olhos.

- Bühler (apud VIGOTSKI, 2009) diz que a criança quando desenha um homem vestido o faz como se vestisse uma boneca, parte dela sem roupa e, assim, vai passo a passo vestindo as peças do vestuário.

- A este mesmo aspecto, Lowenfeld e Brittain (1977) e Luquet (1979) denominaram de transparência ou desenhos de raio x, que são os pormenores invisíveis do objeto que as crianças conhecem do desenho que representam. Por exemplo, aparecerem as pernas por baixo da mesa, o braço e a mão atrás do caderno.



Figura 5 – Fábio 5,3 anos

- A utilização dos conceitos e desenhos de memória é realismo intelectual para Luquet e fase esquemática para Lowenfeld e Brittain (1977). A criança começa a se preocupar com o esquema espacial e coloca uma linha de base nos desenhos que faz. Coloca o chão para poder dispor suas figuras, ou a delimitação do céu, da montanha. A finalidade da linha de base é auxiliar a criança a compor seus desenhos, quando ela coloca o carro, o homem e a árvore, por exemplo, numa mesma folha. Na Figura 6 encontramos alguns desenhos de raio x e a linha para compor o desenho.

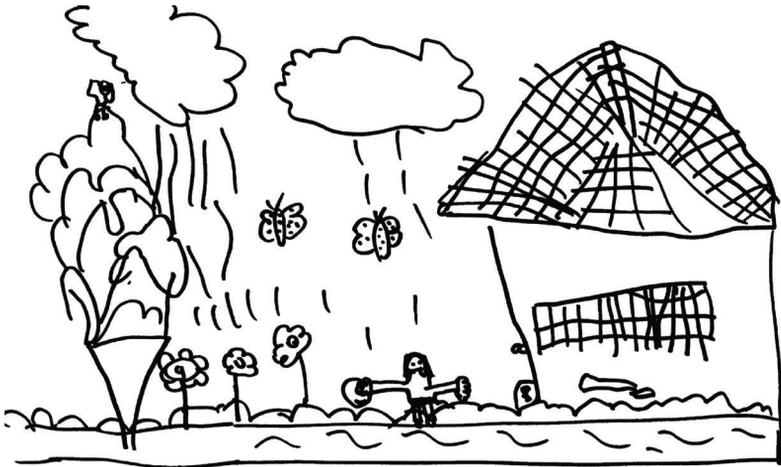


Figura 6 - Thiago 5,7 anos

• Assim, a criança vai elaborando esquemas e ampliando conceitos sobre o mundo circundante, resultado de ações e de experiências vividas. Com o aprimoramento de sua autocrítica, começa a não se satisfazer mais com os desenhos que faz porque, a seu juízo, eles não representam a realidade com o grau de perfeição esperado. Assim, ela passa a fazer tentativas de desenho do objeto que vê, não mais presa unicamente às lembranças. Estas são as características das últimas fases do desenho infantil, realismo visual para Luquet, fase do realismo para Lowenfeld e Brittain.

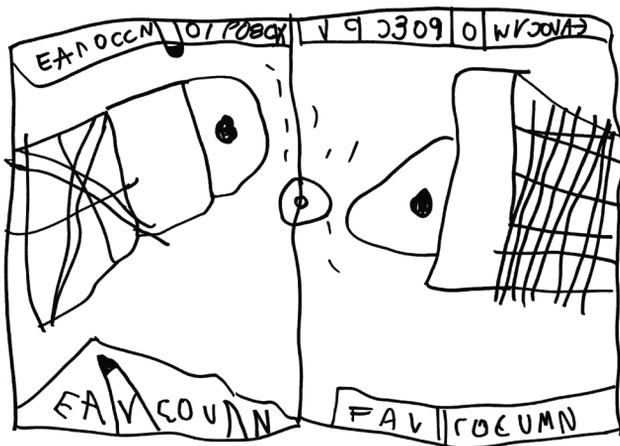


Figura 7 - Fábio 6 anos

• Para Luquet, a fase do alvorecer do realismo é quando a criança se descobre membro da sociedade e capaz de trabalhar em equipe (interação social), em grupos do mesmo sexo. O desenho, nesta etapa, adquire maior rigidez, formalidade e, da mesma forma, é mais detalhado, não sendo a “consequência da observação visual da criança, mas, antes, sua caracterização das meninas como meninas e dos meninos como meninos” cujas emoções são exteriorizadas. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 232).



Figura 8 - Natália 6,6 anos

- Embora a criança do ensino fundamental goste de desenhar, os desenhos são imperfeitos para ela, porque não conseguem representar as figuras e as entidades reais. Ela tem de resolver uma série de problemas, por exemplo, desenhar em três dimensões, depender de informações técnicas como a noção de ponto de vista. A escola, por sua vez, a esta altura, deixa de incentivar a criança a continuar desenhando, corroborando a insatisfação da criança com seus desenhos, o que, provavelmente, a leva a deixar de fazê-los. Estes fatos, geralmente fazem com quem a criança pare de desenvolver uma das mais típicas características humanas, que é o desenhar. O que se confirma quando solicitamos a um adulto para desenhar a figura humana e constatamos que seu desenho não é muito diferente do de uma criança, como se o desenvolvimento do seu desenho tivesse parado no tempo.

- Para Vigotski (2009), na terceira etapa estabelecida por Kerschensteiner, a criança se preocupa com a representação verdadeiramente parecida com objeto que quer desenhar. É importante ressaltar que a criança sozinha não consegue superar essa etapa de desenvolvimento do desenho, isto é, sem ajuda de adultos com conhecimento de artes plásticas ou de crianças mais velhas que tenham conseguido atingir a quarta etapa, na qual representam o desenho com todas suas características artísticas.

- Vigotski (2009) afirma que para a criança atingir este grau do desenvolvimento, que equivale a representar amplamente o objeto, tem que aprimorar seu desenho. Além da visão da imagem real do objeto, ela deve conhecer as técnicas para aprimorar seus traçados, levando em conta a perspectiva e as várias dimensões do objeto. Para o autor, poucas crianças, já adolescentes, costumam chegar a este escalão, o 4º de Kerschensteiner.

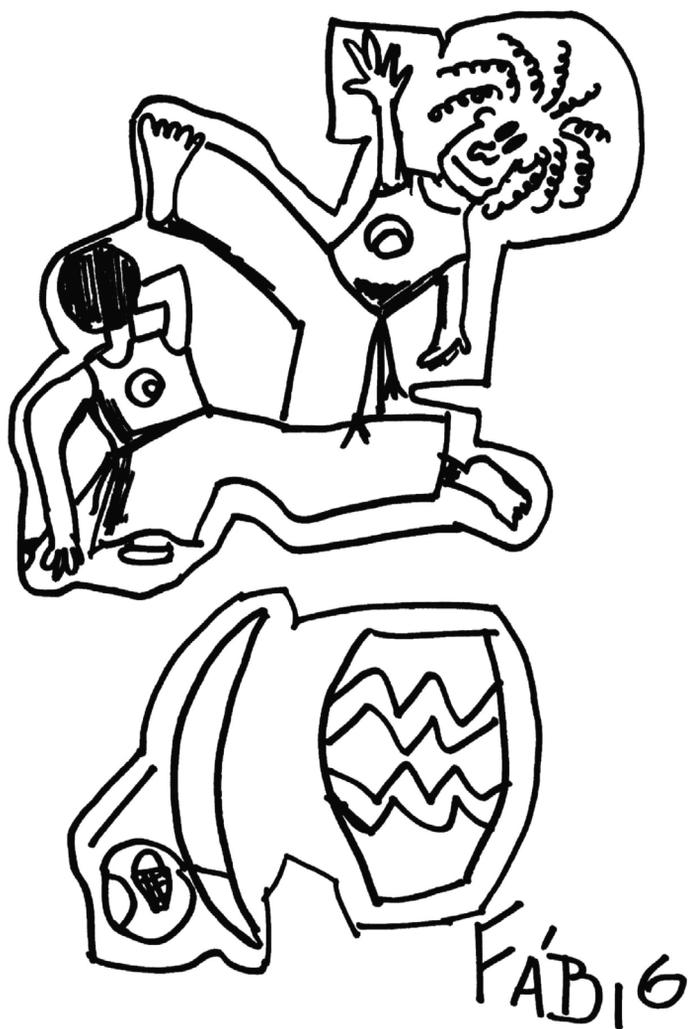


Figura 9 – Fábio 12, anos

### 3. A EDUCAÇÃO FRENTE AOS DESENHOS DA CRIANÇA

A criança de seis anos, vinda da educação infantil e integrando o primeiro ano do ensino fundamental, está em pleno desenvolvimento do desenho infantil. Vimos que o processo de desenvolvimento do desenho é longo e que, na maioria dos casos, por diversos fatores, pode chegar à adolescência. Portanto, o educador deve oferecer oportunidades em sala de aula para que a criança desta idade expresse seus desenhos livremente.

Cabe ao Ensino Fundamental incorporar ao trabalho pedagógico o que é característico da educação infantil. Poderão estar presentes atividades tais como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz de conta, a modelagem, a dança e a linguagem falada, valorizadas na educação infantil.

#### 3.1 A importância de se conhecer o desenvolvimento do desenho infantil

- O professor necessita conhecer a criança em processo de desenvolvimento do desenho infantil, para compreender a motivação que leva a criança a desenhar e o que ela sente ao fazê-lo. Assim como deve ver a produção gráfica infantil sem rótulos de saber ou não desenhar e identificar as descobertas que os alunos fazem sobre as formas e as cores.

- É importante o professor perceber que a criança pequena não desenha o que vê do objeto, mas o que sabe dele de memória. E por ser pequena, a criança pode não achar as palavras correspondentes àquilo que desenhou. A fala também está em desenvolvimento e, por isso, nem sempre ela consegue expressar tudo o que pensa. Cabe ao professor falar cautelosamente com a criança sobre a sua produção, compreendendo o que ela é capaz de fazer, mas, principalmente, incentivando-a a se expressar falando ou desenhando, inicialmente do jeito dela, para que ela possa cada vez mais avançar em seu desenvolvimento.

- O desconhecimento de como a criança desenha e o que pensa ao fazê-lo, pode levar o professor a ver o desenho como substituto da escrita; ou melhor, tentar ler o desenho da criança como se estivesse lendo um texto escrito. Por isso, alguns professores impõem a prática de escrever “traduções” na folha do desenho livre da criança. Esta atitude, adotada de forma sistemática, pode passar a ideia para o aluno de que o desenho não comunica. É importante que o professor estabeleça diálogo com a criança sobre a produção infantil, sem que, necessariamente, precise anotar em cada figura desenhada o que a criança quis fazer. Se o professor achar importante anotar detalhes sobre o desenho poderá fazê-lo em uma folha à parte.

### 3.2 Devemos ensinar uma criança a desenhar?

- Quando as crianças crescem e atingem os níveis mais avançados do desenho é quando elas se preocupam em retratar com mais fidelidade a realidade. Nesse momento, entendemos ser desejável ensinar-lhes as técnicas que as auxiliem a continuar desenvolvendo seu desenho (COX, 2001; VIGOTSKI, 2009). As crianças mais velhas podem ter interesse em reproduzir com mais fidelidade uma rua com os postes e casas, por exemplo.

- Mas não é preciso esperar a criança crescer para lhe dar informações sobre o ato de desenhar. A escola é um local privilegiado, onde podem ocorrer trocas de informações entre as crianças e as obras de grandes artistas plásticos da humanidade, sendo mediadas pela ação pedagógica do professor. Um dos resultados deste trabalho é a criança conhecer a variedade de desenhos criados pelos artistas e que nem todo desenho é reprodução fiel de objetos, natureza e pessoas. Há uma gama de obras de arte: abstratas e concretas; com traços firmes e traços vagos; cores compactas e cores pastel; com e sem forma à disposição. Para envolver os alunos em tal atividade, o professor pode lhes propor que reproduzam um quadro do artista trazido para a sala de aula. Ensinar-lhes a fazer uso da técnica apreendida a partir daquela obra, sem que isso configure uma cópia. Até porque há um estudo (COLA, 2003) que mostra que as crianças desenhavam de forma diferenciada umas das outras, mesmo quando estão no coletivo da sala de aula com as mesmas propostas de atividades.

### 3.3 Ações educacionais de desenho da criança

- Trabalhar pedagogicamente com crianças, mesmo sendo pequenas, a bagagem artística existente na cultura humana é uma das possibilidades do fazer pedagógico que valoriza o desenho enquanto forma de expressão infantil, ao mesmo tempo em que não perde o significado lúdico do desenhar, a exploração da novidade e a realização de resultados criativos.

- A expectativa positiva do professor em torno do desenho infantil, principalmente o diálogo que se estabelece com as crianças no momento em que elas estão criando, incentiva-as a realizar e a comentar sua produção gráfica. Estas são possibilidades concretas do fazer artístico infantil na escola.

- Autoras como Derdyk (1994), Galvão (1992), Iavelberg (2006, 2013) e Mello (2005) se preocuparam em criticar a forma de impor cópias de desenho às crianças no contexto de sala de aula. São atividades de passar por cima de desenhos tracejados, ou aquelas de colorir figuras que, às vezes, não têm preocupação de serem bem feitas. De fato, essas atividades perdem o valor por serem descontextualizadas, sem finalidade para o aluno e se apresentam como tarefas impostas. É importante que cada criança seja livre para fazer suas imitações, isto é, repetir as descobertas que faz por meio de observações sobre o ambiente que a cerca, e das interações estabelecidas com as informações da cultura, com os adultos e com seus pares.

- A escola vem utilizando o desenho de forma polarizada, de um lado a imposição mais limitadora, de outro, a expressão livre. De um extremo tem o desenho de um objeto como referência; o completar pontilhados que culmina com a imposição de modelos a serem reproduzidos; o caso dos álbuns de colorir inculca nas crianças a ideia de incompetência infantil para desenhar, isto é, quem não sabe desenhar deve pintar e, se possível, dentro dos limites do desenho impresso. Na outra extremidade, o desenho baseado na livre expressão da criança, isto é, total liberdade para se expressar no desenho, sem julgamento de valor, sem referências e sem critérios (MÈREDIEU, 2006; GREIG, 2004).

## 3.4 O desenho livre

- A livre expressão da criança é objetivo de uma intervenção pedagógica que valoriza a forma da criança se comunicar simbolicamente. Uma prática que não leva isso em consideração é aquela utilizada amplamente em nossas escolas: oferecer papel para a criança desenhar porque ela acabou de fazer a atividade proposta pela professora antes dos outros alunos e está sem fazer nada, ou conversando ou brincando muito. O desenho infantil deve ser livre, mas sua produção e seu resultado não podem ser desvalorizados, ignorados.

- A atividade de desenho livre revela grandes possibilidades de traçados guiados pela perspectiva autônoma, tátil e visual da criança. Ela pensa o que quer desenhar, conversa consigo mesma, na maioria das vezes em voz alta, troca ideias com os colegas e com a professora e coordena seus movimentos para a realização do seu intento.

- Deixar a criança criar e desenhar livremente não são ações que, necessariamente, devem levar a uma postura pedagógica romantizada da professora (SILVA, 1998). Isso quer dizer que nem todos os desenhos são verdadeiras obras de arte. Mas sim que expressam momentos de vida pelos quais a criança está passando, o que está pensando, sentindo e experimentando. O desenho também traduz as interações entre colegas e o intenso diálogo que eles estabelecem entre si, revelando interesses comuns e divergentes pelas obras que estão realizando.

- Acreditamos que as intenções infantis traduzidas na atividade de desenho livre desenvolvam a coordenação motora infantil tanto, ou até mais, que os desenhos orientados em figuras pontilhadas.

## 3.5 A importância da interação professor - criança

O desenho no contexto de sala de aula pode ser valorizado graças à qualidade de interação que se estabelece entre o professor e os alunos e entre pares no momento da criação (ANNING; RING, 2009; DERDYK, 1994; FERREIRA, 2005; GOBBI, 2009; MOREIRA, 2002; IAVELBERG, 2006, 2013).

- As expectativas do professor em descobrir o conteúdo do desenho infantil são positivas, na medida em que criam a possibilidade de a criança ao desenhar se preocupar em atendê-las; a interpretação pode auxiliar os pequenos a explicitar os significados das coisas e do mundo. A fala ajuda a criança a explicar sua intenção ao desenhar, assim como a figura feita ajuda a criança a falar sobre o que desenhou. A importância disso é a perspectiva de facilitar as trocas comunicativas da criança com seus pares e com o professor.

- Entretanto, é importante verificar a forma como a criança pode ser abordada para contar sobre seu desenho. Antes de o professor perguntar à criança o que ela está desenhando, é preciso observar o processo de criação; o que a criança fala sobre o desenho, para si e para os colegas; seus trejeitos; suas contemplações ao produto feito. Tudo isso são indícios que nos auxiliam a conhecer o que cada criança está pensando sobre a produção artística que faz. A partir do momento em que o professor estiver imbuído deste conhecimento poderá falar e problematizar sobre o desenho com a criança.

- Quando compreendemos os desenhos infantis enquanto verdadeiros documentos produzidos pelas crianças, temos acesso também ao contexto no qual elas estão inseridas. Portanto, o desenho infantil é um meio valioso de conhecimento da criança que torna a realização de atividades de livre expressão fundamental em todos os currículos escolares.

Em suma, as crianças utilizam o desenho como linguagem e passam por etapas evolutivas para desenvolvê-lo. Este desenvolvimento começa com “rabiscos” não intencionais, que evidenciam apenas os movimentos da criança pequena. Evolui para os movimentos circulares nos quais as crianças começam a coordenar suas mãos com o olhar. Continuam a metamorfose nas garatujas em círculos isolados. Então, a criança passa a nomear os desenhos e a esboçar os primórdios da figura humana. O desenho continua a evoluir acompanhando o desenvolvimento geral da criança, isto é, na medida em que ela cresce e aumenta seu entendimento do mundo real, seus desenhos se aprimoram e refletem sua cultura e seus valores, tanto na expressão dos personagens quanto nos objetos e no contexto no qual está inserida.

É preciso que o professor veja e aceite não somente os esboços e rabiscos de imagens representativos infantis, mas, também, que os

valorize e perceba neles o processo de desenvolvimento pelo qual cada criança está passando. O ato de desenhar é muito importante pelo ato em si, pela especificidade do desenhar, de colocar sentimentos e desejos próprios numa imagem. Para o professor, o mais importante do ato de desenhar não é classificar o produto final, mas sim compreender o processo riquíssimo pelo qual a criança passa ao desenhar, acompanhando tal processo nas interações dialógicas entre os pares e como coparticipante.

## REFERÊNCIAS

ANNING, Angela; RING, Kathy. *Os significados dos desenhos de crianças*. São Paulo: Artmed, 2009.

COLA, César Pereira. *Desenho infantil: processo de comunicação e expressão*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – São Paulo: PUC/SP, 2003.

COX, Maureen. *O desenho da criança*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1994.

FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papirus. 2005.

GALVÃO, Izabel. O desenho na pré-escola. *Ideias*, São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria dos Negócios da Educação do Estado de SP. n. 14. p. 53-61, 1992.

GARCIA, Jeane de Jesus Zanetti. *As primeiras notações gráficas na criança: estudo de crianças entre dois e quatro anos de idade*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Ed. São Paulo: PUC/SP, 1994.

GOBBI, Márcia Aparecida. O fascínio indiscreto: crianças pequenas e a criação de desenhos. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO,

Suely Amaral. (Org.). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. 2. ed. Araraquara: J. M. Ed., 2009, p. 119-136.

GREIG, Philippe. *A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IABELBERG, Rosa. *Desenho na educação infantil*. Coleção Como eu ensino. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2013.

IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: práticas e formação do professor*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

LEITE, Maria Isabel F. P. *Desenho infantil: questões e práticas polêmicas*. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. P. (Org.) *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, Georges-Henri. *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização, 1979.

MELLO, Suely Amaral. *O processo de aquisição da escrita na educação infantil*. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Org.) *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 23-40.

MÈREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. 7. ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: a educação do educador*. 9. ed., São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, S. M. C. *Condições sociais da constituição do desenho infantil*. *Psicol. USP*. São Paulo: USP, vol. 9, n. 2, p. 205-220, 1998.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 2005.





# CAPÍTULO 9

## A MEDIAÇÃO DO DESENHO NA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA DA CRIANÇA

MARIA FERNANDA FARAH CAVATON  
SILVIANE BARBATO

### INTRODUÇÃO

Como professores, trabalhamos com vários alunos, cada qual com aparência, jeito de falar e agir diferente, fatores que dependem também da idade que eles têm. Ao observá-los em atividades livres, verificamos que estão felizes quando desenharam e escrevem espontaneamente, assim como quando correm, brincam, jogam bola ou brincam de casinha.

Assim, percebemos que ainda resta muito a entender sobre o processo de desenvolvimento de nossos alunos e é necessário ultrapassar a ideia de que só se aprende conteúdos na escola. É com esta preocupação que procuramos estudar o desenvolvimento cultural da escrita da criança de seis anos e os possíveis usos e funções do desenho nesta construção, a partir do que foi tratado sobre desenho infantil no capítulo anterior.

# 1. DESENVOLVIMENTO INFANTIL

## 1.1 Início do desenvolvimento

Quando falamos em desenvolvimento da criança pensamos no processo iniciado quando ela está na barriga da mãe, porque nesta fase ela já existe na expectativa dos pais e dos demais familiares. No entanto, ao nascer, a criança representa a novidade, apesar de tudo aquilo que era esperado e sabido, ela tem um jeito só dela de se relacionar com as pessoas e os objetos culturais (PULINO, 2000).

Sabemos que o desenvolvimento infantil é marcado por pequenas e grandes mudanças. Basta observar um bebê nos primeiros meses para percebermos seu crescimento físico e suas novas ações com as pessoas que o cercam. As pequenas mudanças são aquelas contínuas chamadas quantitativas, é o caso do aumento de vocabulário e de memória da criança em desenvolvimento. Já as mudanças qualitativas, chamadas descontínuas, são as que apresentam grandes saltos no desenvolvimento. Por exemplo, andar depois de engatinhar. Andar sobre as duas pernas é radicalmente diferente, a criança utiliza músculos distintos do engatinhar sobre os braços e as pernas e muda a forma de se relacionar com o ambiente por estar apta e independente para se locomover e a interagir com os objetos e as pessoas à sua volta (COLE; COLE, 2004).

## 1.2 Fases no desenvolvimento cultural da criança

As mudanças são, portanto, inerentes ao desenvolvimento da criança. Poderíamos nominá-las fases, etapas, estágios de desenvolvimento. Entretanto, quando falamos em escrita e desenho da criança, falamos em desenvolvimento dos sistemas simbólicos utilizados pelas pessoas para as mais diversas necessidades, como expressão/compreensão na comunicação, na arte literária e plástica, na construção de conhecimento, entre outras.

À medida que ocorre seu crescimento biológico, a criança vai internalizando o uso e as funções dos sistemas simbólicos, que são ferramentas culturais presentes no ambiente em que vive. Então,

podemos dizer que existem fases no desenvolvimento cultural que são caracterizadas por formas diferentes de utilizar essas ferramentas culturais (LURIA, 1992). Por exemplo, diante de uma questão de difícil solução que envolve memória, a criança pode recorrer ao uso de um signo, de uma imagem na direção da solução, funcionando como uma ferramenta cultural de realização desta operação psicológica. O que difere uma criança de outra será a operacionalização dessa ferramenta para solucionar o problema (VIGOTSKI, 1994).

### 1.3 As interações sociais gerando Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

É importante lembrar que a criança também se desenvolve nas trocas interpessoais com outros mais experientes do que ela no dia a dia na comunidade, na escola e no seio familiar. Destas trocas emergem as Zonas de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 1998).

Desde pequena a criança age no ambiente e com as pessoas com quem convive. Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem são inter-relacionados e ativados pelas trocas que ocorrem nas relações sociais. Deste modo, podemos considerar dois níveis de desenvolvimento: o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), ou seja, os conhecimentos já construídos pela criança; e o Nível de Desenvolvimento Proximal (NDP), aquilo que a criança constrói com a ajuda de outro mais experiente. É neste espaço, entre o NDR e o NDP, que surge a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). (VIGOTSKI, 1998).

As relações entre aprendizagem e desenvolvimento da criança são dinâmicas, complexas e imbricadas nas relações sociais dos mais variados contextos: familiar, escolar, de lazer e são mediadas pelos sistemas semióticos. O papel da escola é de grande importância porque o professor e as outras crianças podem ativar as zonas de desenvolvimento proximal em situações de ensino-aprendizagem em que a criança precise de auxílio para solucionar uma tarefa. O auxílio pode ser o fornecimento de pistas, desenhos, narrativas, ou indicação de outro caminho que leve à solução do problema. Na escola, as díades professor-aluno e aluno-aluno facilitam o processo de ensino-aprendizagem, porque dessas relações surgem ZDPs, ou seja, zonas de desenvolvimento onde se situa o que está em processo de construção,

que permitem ao professor melhor compreender e promover, por meio do ensino, o desenvolvimento de seus alunos (VIGOTSKI, 1998).

## 1.4 O compartilhamento de significado entre a criança e o outro

Dada a alta relevância das interações sociais da criança no contexto de ensino-aprendizagem é fundamental ao educador compreender os processos psicológicos mediante os quais a criança mobiliza trocas de significados com as pessoas com quem convive em instituições como a família, a escola, a comunidade, para se transformar e ser transformada (VALSINER, 1989).

Entre os processos psicológicos configura-se a formação da consciência, que é construída pela atividade humana. A criança apreende as relações complexas dos objetos, dos códigos linguísticos, das pessoas, até mesmo o entendimento e a regulação de sua própria conduta nas interações sociais (LURIA, 2005). Ela desenvolve instrumentos mediadores que tornam possível sua participação e integração à cultura à qual pertence. As interações humanas são processos culturais de construção, negociação e compartilhamento de significados e dos valores próprios de cada um. Leva-se em conta o que dizem uns aos outros e a forma como agem ao antecipar (interpretar) as ações dos outros. Assim, cada membro do grupo ao nascer chega como participante desse compartilhamento de significados (BRUNER, 1997; VALSINER, 1989; VIGOTSKI, 1998; WALLON, 2005).

O compartilhamento de significado nos leva à questão de significado e sentido. Podemos entender significado como um conjunto de ideias que as pessoas associam a uma determinada palavra. Assim, essa palavra pode ser introduzida em um sistema de ligações e relações objetivas. Embora sempre haja um conjunto mínimo de ideias associado a uma palavra, também existem outras ideias convenionadas de diferentes graus de complexidade associadas à mesma palavra. Deste modo, ao assimilarmos o significado das palavras, passamos a dominar a experiência social em diferentes graus de complexidade. Podemos entender sentido como ideias associadas a uma palavra de forma subjetiva, ou seja, que compõe um significado particular aplicado a um determinado sujeito em uma determinada situação.

Um exemplo clássico dado por Luria (1987) é que associamos sempre um objeto preto à palavra carvão, geralmente resultado da calcinação de árvores e composto preponderantemente pelo elemento químico Carbono. No entanto, para o churrasqueiro esse objeto preto está associado à obtenção das brasas que assam a carne, para o pintor corresponde a um instrumento utilizado para esboçar seu quadro e para a menina que sujou o vestido, o carvão é algo desagradável. Quando falamos em compartilhamento de significado nos referimos a trocas de sentido, melhor, de significado social-comunicativo.

Essas trocas se efetuam através do diálogo entre os interlocutores. Cada um deles tem uma voz, um discurso que está interiorizado formando a sua consciência, aquela que evidencia, no campo das ideias, as posições de aceitação, de discordância, de conhecimento dos interlocutores sobre o tema do diálogo (BAKHTIN, 1981; VOLOSHINOV, 1992).

## 1.5 A pedagogia dialógica

A comunicação é um aspecto importante da interação humana, porque o objetivo da atividade está no outro, requer esforços dos interlocutores para a avaliação do outro e a autoavaliação (RUSSKAYA; ELAGINA; ZALYSINA, 1989). O diálogo fornece a base da comunicação e, também, do processo de aprendizagem, do pensamento e do desenvolvimento de funções mentais superiores, tais como a atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, pensamento lógico, atos de vontade em geral.

No ambiente escolar, a pedagogia dialógica considera a escola como uma micro-cultura na qual se dão as interações interpessoais mediadas pela fala, principalmente dentro das salas de aula, onde as atividades específicas de ensino ocorrem: organização do trabalho docente, discente, de tempo, assunto, avaliação, rotinas, entre outras (ALEXANDER, 2005). É relevante que o fazer pedagógico, ou seja, as constantes avaliações das respostas dos alunos e na autoavaliação do professor, gerando mudanças no planejamento escolar, estejam pautadas no diálogo entre o professor e os alunos, de forma que ambos possam falar e ser ouvidos. Quando isso não ocorre há o predomínio do discurso pedagógico de pergunta e resposta por parte do professor e, às vezes, sem muita atenção à fala da criança (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005).

A escola é uma microcultura, enquanto uma organização que distribui funções, poderes e desempenha vários papéis para promover a educação da população da comunidade em que está situada. Ela recebe crianças, professores, funcionários, em seu interior, de variadas camadas sociais, falantes de variantes da língua e com modos de vida peculiares. Os diálogos que se travam no ensino-aprendizagem estão entrelaçados nesta diversidade cultural, pois a cultura se constitui justamente no embate das interações interpessoais colaborativas, nas negociações de significados, nos acordos e nos desacordos (MATUSOV et al., 2007; LEE, 2007).

## 1.6 Sistemas simbólicos como ferramentas culturais

Se a base dos processos de socialização e de desenvolvimento da escola é a fala, mesmo na diversidade cultural que é uma constância em nosso ensino, é importante também trazeremos um olhar para a mediação instrumental e simbólica, isto é, a criação e uso de instrumentos nos contextos da atividade humana (LURIA, 1988; VIGOTSKI, 1998). Os sistemas semióticos são as ferramentas que as pessoas dispõem para interagir umas com as outras em sua sociedade (VALSINER, 2007). Enquanto parte do sistema intrapessoal do indivíduo, a linguagem falada guia as formas como ele interpreta, sente e formula suas expressões e, principalmente, como interage com os outros que participam de uma cultura. Os sistemas simbólicos estão imbricados na cultura e, portanto, nos contextos em que os indivíduos vivem. Os usos e funções sociais desses sistemas simbólicos variam de lugar para lugar. A escrita, por exemplo, pode assumir várias funções: registros escritos dos feitos de seus membros, ou comunicação entre pessoas que encurta distâncias, ou forma de poder de quem sabe ler e escrever. É importante que a função social do sistema de escrita seja compartilhada com os habitantes de uma região.

Além disso, a escrita é uma unidade cultural fundamental para o desenvolvimento humano. Quando a criança cresce em contextos, principalmente no meio urbano, em que as pessoas têm atos de escrita, ela desempenha o papel de escritora e leitora e usa os materiais necessários para isso. A criança lança mão também das imagens, das coisas e dos seres os quais busca representar. Assim, a escrita vem ampliar a compreensão da criança sobre si mesma, os outros e o mundo.

Analisando nossa cultura, hoje falamos em letramento por considerarmos a dimensão dos aspectos socioculturais que definem os usos sociais da escrita: o como, quando, para que e a quem o ler e

o escrever se destinam; somados à dimensão de ler e escrever enquanto habilidade de codificar/decodificar sons e letras e enquanto processo de compreensão/expressão da língua escrita (AZEVEDO; MARQUES, 1995; BARBATO, 2008; CAGLIARI, 1989; FERREIRO, 1986; KLEIMAN, 1995; RIBEIRO, 2004; SOARES, 1987; SCHOLZE, RÖSING, 2007; SMOLKA, 1988).

Atualmente, os progressos da informática e das multimídias incluídos no uso social da escrita têm provocado uma reviravolta nas formas de utilizarmos as diversas linguagens de comunicação. Nosso conceito de letramento vem sendo ampliado para letramento multifuncional que abarca a pluralidade de meios que dispomos para produzir e ler textos multimodais, isto é, aqueles que combinam diferentes sistemas simbólicos (DESCARDECI, 2002; DYSON, 2008).

## 2. ESCRITA

### 2.1 Vigotski e Luria

Na linha de entendimento da escrita enquanto sistema simbólico e arbitrário, Vigotski (1998) é quem define de forma mais abrangente o conceito de escrita, estabelecendo uma relação que se constrói culminando na escrita formal com signos:

#### 2.1.1 Gestos

Os gestos são a escrita no ar quando a criança se expressa usando dramatizações, demonstrando por gestos o que ela mostraria nos desenhos. Ao desenhar, os traços são apenas suplementos desta representação gestual.

#### 2.1.2 Brincadeiras de faz de conta

Os gestos são simbolizados nas brincadeiras infantis quando um objeto simula outro através de um gesto representativo. Por exemplo,

um pedaço de madeira se transforma num bebê no processo de imaginação, porque a criança dá sentido à ação de segurá-lo.

### 2.1.3 Desenho

Primeiramente a criança desenha de memória, sem se preocupar com a fidelidade ao real. Vigotski notou que quando a criança libera seus repertórios através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. Assim, o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo a linguagem verbal como base. Na Figura 1, Ana desenhou a professora, dois retângulos e vários corações ao mesmo tempo em que dizia gostar muito da professora e das tarefas que ela dava para os alunos.



Figura 1 - Ana, 6 anos

Luria (1988), em seu estudo experimental com crianças que ainda não sabiam escrever, observou que o desenho delas se tornava

linguagem concretizada quando representava simbolicamente algumas frases mais ou menos complexas. A tarefa consistia em fazê-las lembrar de certo número de frases que lhes haviam sido ditas. Esse número excedia a capacidade da criança de recordar. Papel e lápis foram entregues a elas para que pudessem utilizá-los como recurso de memória. Luria observou que, inicialmente, as crianças desenhavam traços significativos para elas e que, gradualmente, iam colocando figuras e desenhos. As mais velhas já utilizavam signos próximos aos utilizados na escrita. As crianças conseguiam se lembrar das frases porque davam sentido às anotações gráficas representadas.

Assim sendo, a construção infantil do conceito de escrita passa da linguagem pictográfica, com desenhos, para a ideográfica, na qual os significados são representados por sinais simbólicos abstratos. Para tanto, a criança precisa fazer uma descoberta original, inventar um modo próprio de representação. Este procedimento é decisivo para o entendimento de sua escrita (VIGOTSKI, 1998).

Ferreiro (1985, 1986) e Teberosky (1989, 1997) estudam o processo de construção do sistema de escrita da criança, tomando a cultura e as relações sociais como ponto de referência. As autoras evidenciaram que a criança aprende a língua escrita de maneira ativa, busca informações sobre este objeto de conhecimento nos atos de leitura e escrita das relações interpessoais no meio em que vive.

Os trabalhos dessas autoras vêm corroborar com os dos russos sobre o salto qualitativo dado no desenvolvimento infantil quando a criança descobre que se pode representar graficamente a fala e não apenas os objetos (os desenhos). A partir destes estudos surgem as conhecidas críticas às práticas escolares que enfatizam o treino da grafia das letras enquanto habilidade motora ao invés de se buscar entendimento do conceito e uso deste complexo sistema simbólico enquanto fator importante de desenvolvimento cultural.

Outra consequência trazida desta discussão teórica foi a importância da educação infantil, uma vez que o entendimento da escrita se inicia quando a criança é pequena, quando compartilha, principalmente, dois contextos: escola e família. As professoras de criança pequena devem oferecer as condições materiais e as situações compartilhadas com os alunos nas quais a escrita é importante fator de construção de conhecimento. E quanto menor for a criança, mais cresce em importância o contexto familiar. Para usar o conceito de letramento (KLEIMAN, 1995), em sociedades com

tradição letrada, a escrita tem início junto da inserção da criança nas práticas de leitura e escrita na família e na comunidade.

## 2.2 Ferreiro e Teberosky

Trazemos os estudos piagetianos de Ferreiro e Teberosky por serem significativos às práticas pedagógicas brasileiras e latino-americanas desde os anos oitenta. Nos dias atuais, temos visto as escolas utilizarem as fases de escrita propostas por essas autoras como “Teste de psicogênese”, ou seja, um teste que se faz com crianças para classificá-las e agrupá-las por fase de escrita que se encontram e, assim, propor atividades específicas para cada uma delas.

Conhecer e avaliar a produção da criança é importante, o problema está na consequência do teste em agrupar as crianças em grupos homogêneos de aprendizagem, uma vez que acreditamos que o grupo heterogêneo se ajude. A criança aprende com o outro mais experiente, para utilizarmos a linguagem teórica de Ferreiro e Teberosky, com crianças em fase de compreensão mais avançada sobre o processo de escrita. É com este alerta crítico que explicitamos a seguir a teoria dessas autoras.

Ferreiro e Teberosky (1986) estudaram crianças em fase pré-escolar, percebendo que todas passam por um processo de apropriação da escrita de forma organizada. Partindo de práticas cotidianas, as crianças tratam de entender o que é a escrita, o que são aqueles conjuntos de traços espalhados pelo meio em que vivem e precisam resolver uma série de problemas conceituais para compreenderem quais as características da linguagem que a escrita alfabética representa e de que maneira são representadas.

A ligação entre a linguagem impressa e a oral, a relação grafema/fonema em que há um som para cada unidade gráfica, não é imediatamente percebida pela criança. Inicialmente, ela tem dificuldade de compreender a relação entre estas duas formas. A criança formula várias hipóteses de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) a fim de tentar entender o conjunto de formas gráficas convencionais e suas regras de composição como um sistema representativo específico. Acreditamos haver semelhanças dessas hipóteses com as descobertas originais e invenções de um modo próprio de representação da criança, mencionado anteriormente por Vigotski (1998).

As fases da escrita da criança descritas por Ferreiro e Teberosky (1986) são baseadas na teoria piagetiana construtivista por compreender que a criança constrói o entendimento da língua escrita de forma ativa, conceitua este objeto de conhecimento de forma diferenciada e processual. Elas entenderam que as hipóteses (consideradas como um caractere isolado ou como conjunto organizado de desenho, rabisco, pseudo letra, número ou letra) das crianças pesquisadas tinham lógicas intrínsecas, errôneas na visão adultocêntrica.

Neste ponto é importante frisar que a compreensão que temos sobre o desenvolvimento cultural da criança, sobre a escrita bem como sobre o desenho, não obedece às fases descritas de forma linear, porque por mais que haja proximidades entre as hipóteses de escrita das crianças, elas estão expostas a uma gama de influências culturais: imagéticas, sonoras ou gráficas que as diferenciam umas das outras.

## 2.2.1 Hipótese pré-silábica

No início do processo da escrita, a criança não diferencia desenhar de escrever. Muito embora as autoras avaliem o desenho como uma das formas privilegiadas de representação gráfica, não se detêm nele como Vigotski (1998), preferiram verificar como a criança estabelece distinções entre o desenho e escrita, entre imagem e texto. Num primeiro momento, a criança se baseia nos indícios gráficos que vê. Há preocupação com o espaço, a ordem das linhas escritas, o formato e a quantidade de letras ou números para serem imitados, tentam fazer a relação entre a escrita e o objeto referido. Estas tentativas infantis se dão entre os aspectos quantificáveis do objeto e os quantificáveis do grafismo. Quando está exposta a atos de leitura e de escrita, a criança tenta entender os aspectos gráficos de rótulos, jornais, livros de histórias, cartazes de rua. Assim, acredita que algo para ser escrito necessita ter muitas letras e essas devem ser diferentes entre si, ainda não se detendo aos aspectos sonoros que a escrita representa. A Figura 2 mostra uma série de palavras escritas por Beto. Ele escreve com três letras e apesar de não se perceber a relação de letras com sílabas, esta criança iniciou as palavras com a consoante correspondente, o que significa que está começando a perceber que se escreve a fala.

BLG    XEB    DEB    RIO

BORBOLETA

CARACOL

DADO

RATO

Figura 2 - Beto, 6 anos

### 2.2.2 Hipótese silábica

A criança começa a observar os sons das palavras, assim coloca uma letra, ou pseudoletra, para cada som que ouve. Na Figura 3, Daniel coloca uma letra para cada sílaba da palavra, estando atendo às vogais correspondentes.

ia    AC    AAAA    Aia

MINHA

CASA

PALAVRA

MÁGICA

Figura 3 - Daniel, 6 anos

### 2.2.3 Hipótese silábico-alfabética

A criança vai desenvolvendo a percepção dos sons das palavras. Por levar em consideração as informações que recebe do meio em que vive, ela vai colocando mais letras para cada sílaba ao escrever. Na Figura 4, Luiza coloca algumas sílabas completas e ainda mantém uma letra para outras sílabas. Ela se preocupou em colocar letras correspondentes a sons, mesmo que para isso tenha escrito de forma espelhada.

CAA    TART    BOBOLTA    AICA

CASA    TAPETE    BORBOLETA    MÁGICA

Figura 4 - Luiza, 6 anos

## 2.2.4 Hipótese alfabética

A criança percebe os sons mais sutis das palavras, os fonemas e agora passa a se deparar com as dificuldades ortográficas da língua materna. Na Figura 5, Mariana escreve a frase sem a segmentação correta das palavras.



ACA ZA DE MADEIRA

### A CASA DE MADEIRA

Figura 5 - Mariana, 6 anos

A discussão sobre a consciência fonológica tem gerado alguns conflitos quanto ao tipo de método de alfabetização que deve ser mais adequado ao ensino da escrita. Alguns especialistas vêm defendendo o método fônico, precisamente para dar uma consciência fonológica específica (GOIS, 2006; MALUF, 2003; SANTOS, 2004), há os que acreditam que o método global ou construtivista, como é comumente definido, não descarta a importância dessa consciência, porém acreditam que a criança precisa ir além de saber quais sons que as letras representam, precisam desenvolver o conceito de escrita enquanto um sistema simbólico (FERREIRO, 1985; GOIS, 2006).

Além disso, até que haja o desenvolvimento desta compreensão e consciência da linguagem, a criança em início da escolarização passa a lidar com vários sistemas simbólicos em diferentes contextos para poder ler, decifrar, descobrir, entender o significado das formas que produzem para se comunicar. Isso envolve não somente a fala e a escrita, como também o desenho, a brincadeira e o imaginário.

Atualmente, a partir da perspectiva do letramento que enfatiza a aprendizagem da leitura e da escrita por meio de textos, é importante que a prática pedagógica contemple todos os níveis da construção da escrita, incluindo os aspectos da relação entre textos verbais e não verbais, por exemplo, textos e imagens, denominando assim o letramento multifuncional.

### 3. AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE DESENHO E ESCRITA DA CRIANÇA

Entendemos a criança como uma unidade orgânica e indivisível que ativamente constrói suas significações sobre os objetos culturais que a cerca conjuntamente com as outras pessoas. E, por isso mesmo, acreditamos que a criança se desenvolve no coletivo e na escola, local privilegiado para verificar o seu desenvolvimento expresso nas produções simbólicas livres de desenho e de escrita.

#### 3.1 Duas formas de mediação na troca de significado e construção de conhecimento

##### 3.1.1 Diálogo

O diálogo da criança com o outro (outra criança ou adulto) favorece a troca de significados e construção de conhecimento. O diálogo desempenha papel importante na relação professor e aluno, considerando o princípio da metacomunicação, ou seja, como um processo mútuo de envolvimento e de trocas de intenções entre eles. Essas trocas são mediadas pelos sistemas simbólicos verbais e não verbais (BRANCO; VALSINER, 1997). A criança pequena deposita a sua confiança na professora e, fundamentalmente, busca nela a sua segurança, uma vez que deixou seu porto seguro em casa quando foi para a escola.

As trocas de olhares, o “chegar junto”, a gramática da ação (ESPAÑOL, 2004, 2005) e da emoção fazem parte da relação criança pequena e professora. Essa relação está pautada na construção de conhecimento e de significado em processos de socialização de atores e interlocutores no cenário cultural da sala de aula de crianças pequenas. Para tal construção de conhecimento, os conteúdos curriculares concretos necessitam ser contextualizados a interesses, saberes e empenhos infantis. Neste processo, a esfera dialógica das trocas significativas entre crianças e professor nas interações sociais visa à construção de conhecimento nas diversas formações de grupos na sala, os pequenos, médios, ou com toda a classe (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005).

## 3.1.2 Desenho

As trocas no coletivo escolar são mediadas também pelo desenho, principalmente na criança de seis anos. As crianças desenhavam de forma diferenciada umas das outras, mesmo quando estão na sala de aula, recebendo influências mútuas (COLA, 2003), e até quando narram e explicam seus desenhos ao outro. Os desenhos infantis são legítimos documentos produzidos pelas crianças – e que, a partir deles, é possível conhecer as características culturais do coletivo em que vivem (ANNING; RING, 2009; FERREIRA, 2005; GOBBI, 2009; HAWKINS, 2002; IAVELBERG, 2006, 2013; MCKAY; KENDRINCK, 2001), assim como as idiossincrasias (os aspectos individuais). É pela função de comunicação do desenho infantil que a criança, a sua maneira, transmite alegria, tristeza, frustrações, confiança (KITAHARA; MATSUISHI, 2006; PILLOTTO; SILVA; MOGNOL, 2004).

### 1. Decifrar o desenho

O desenho, enquanto documento singular e com informações infantis transmitidas nele, nos leva a uma questão difícil, ao significado de ler uma imagem uma vez que não existe um código para isso. Quem vê uma imagem pode criar formas de entendê-la, senti-la, percebê-la, como também relacioná-la com suas experiências (LEITE, 2001). No caso da criança, observá-la no momento de produção e ouvi-la, pode nos dar mais informações do que simplesmente decifrar seu desenho, ou lhe perguntar o que está desenhado. Desta forma, a postura de um professor em querer saber o que está desenhado, pode levar a criança a crer que o que produziu precise de tradução (GALVÃO, 1992). No entanto, por mais paradoxal que possa parecer, o canal de diálogo que se abre entre eles é importante para fazer com que a criança se preocupe em figurar para atender às expectativas e, também, em interpretar o que fez. Esta interpretação dá possibilidade à criança de explicitar os significados das coisas e das relações entre as pessoas por meio de imagens, como ela faz na fala com os sons, e poderá utilizar letras na escrita.

### 2. Desenho é um componente curricular

O desenho infantil, por ser revelador das intenções e do conhecimento da criança, deve ser utilizado como base de práticas

pedagógicas docentes de escrita. Entretanto, os educadores estão preocupados em seguir os componentes curriculares oficiais que, geralmente, não incluem o desenho como um fator importante no desenvolvimento do grafismo infantil. Esta ausência, ou o privilégio da escrita sobre o desenho (MOREIRA, 2002), causa prejuízos tanto às crianças como aos professores. Em relação ao aluno, há a desvalorização dos saberes, das escolhas e dos interesses pessoais transmitidos pelos desenhos e, ao professor, há a perda da oportunidade privilegiada de ampliar seus conhecimentos sobre seus alunos (DYSON, 2008; KENDRICK; MCKAY, 2004). Podemos questionar as próprias linhas curriculares que, por serem gerais e pré-determinadas, muitas vezes são descontextualizadas das preferências sociais e culturais da comunidade em que a escola está localizada. Se pensarmos num trabalho curricular específico às crianças pequenas, não se trata apenas de criticar a prevalência de um sistema simbólico sobre outro no contexto escolar, mas sim de criarmos oportunidades de livre atuação com imagens, letras, movimentos e brincadeiras que as ajudem a criar textos livres, como os propostos no experimento de Luria (1988; BONOTI; VLACHOS; METALLIDOU, 2005; GONTIJO, LEITE; 2002). Na Figura 6, Bruno desenhou a história contada pela professora contendo um jacaré, a personagem Priscila abraçada ao amigo; copiou a palavra “jacaré” de um cartaz da sala que continha o desenho deste animal e a palavra JACARÉ escrita embaixo.



Figura 6 - Bruno, 6 anos

## 3.2 Produções gráficas livres: as ligações entre desenho e escrita

No nosso entender, as figuras ou os escritos enquanto livres produções gráficas infantis representam o conhecimento de objetos culturais, as intenções, as escolhas e os esforços intelectuais da criança em realizá-los. O conceito de liberdade está em deixar a criança se expressar graficamente das mais variadas formas, até daquelas que nós adultos não compreendemos. Para fazer as produções gráficas livres, a criança cria hipóteses, isto é, utiliza uma gama de dispositivos criados ou retirados dos escritos que vê ou dos atos de leitura e escrita vivenciados com os adultos para criar suposições de como uma palavra deve ser escrita. Podem ser rabiscos, desenhos, letras ou algo parecido com elas, e acompanhados ou não de fala; isso tudo antes mesmo de descobrir a relação som/escrita.

Consideramos que a criança usa estes recursos construídos a partir de suas experiências imagéticas, textuais, lúdicas e linguísticas; e vivenciados nos atos de leitura de textos de vários gêneros que estão presentes nos contextos letrados. A fábula e a história em quadrinhos são alguns deles que utilizam as ferramentas simbólicas multimodais juntas, tais como a fala, o desenho e a escrita. As crianças podem se utilizar desses recursos, quando, por exemplo, estão brincando livremente e uma delas escreve uma história por meio de desenhos representando uma narrativa oral gerada na brincadeira conjunta de todas (DYSON, 2008).

A seguir, detalhamos esses recursos:

### 3.2.1 A fala egocêntrica acompanhando as produções gráficas livres

Uma estratégia comum da criança pequena é acompanhar suas produções com a fala. A íntima relação entre fala, aprendizagem e experiência social faz com que a criança fale para si mesma em voz alta para organizar sua atividade, ou para solucionar problemas. Vigotski (1987) considera a fala egocêntrica uma ação psicológica complexa porque a criança organiza seus atos por meio dela. A fala egocêntrica nem sempre se manifesta de forma compreensível, porque a criança

esquematiza, fala para si e por meias palavras, mas é suficientemente precisa para ajudá-la em momentos de dificuldade (BERK, 1994).

### **3.2.2 ZDP criadas no compartilhamento das produções gráficas livres com o outro**

Quando a escola permite a criação de tentativas de textos da criança pequena, está abrindo também a oportunidade para que ela utilize a fala e o desenho. A liberdade de produção gráfica variada é uma característica marcante do desenho que facilmente a criança transporta para as atividades de letramento. A fala deve ser encorajada no momento em que a criança compartilha seus escritos com o outro – que pode ser tanto os pares, como professor e familiares (BLYNT, 1995). Nestes eventos, o acompanhamento de pessoas alfabetizadas na compreensão dessas produções originais pode desencadear as zonas de desenvolvimento proximal com a criança. Apoiá-la quando ela tenta compreender o que, como e com que intenção construiu suas hipóteses e procura relacioná-las com a escrita convencional necessária à comunicação. Para que o professor entenda essa produção gráfica livre é preciso que favoreça as formas de diálogo sobre o processo de produção infantil. E, para a criança, é imprescindível trocar informações, ou melhor, comparar as suas hipóteses com as das outras crianças, com os modelos de escrita na norma culta vindos da cultura.

### **3.2.3 A importância do nome da criança como uma influência de leitura e de escrita**

Desde a mais tenra idade, a criança está em contato com seu nome, embora desconheça a relação letra/som já é capaz de reproduzi-lo graficamente. As letras do nome são, muitas vezes, o único repertório que a criança conhece, porém ele é suficientemente capaz de criar futuras possibilidades de escrita, seja pela motivação da criança em usar as letras do próprio nome, seja por vontade de conhecer outras letras do nome dos familiares, ou até mesmo do professor, da escola (CHAN; LOBO, 1992; BOSCO, 2005; LEVIN et al., 2005; TEBEROSKY, 1989). Na Figura 7, Lucas escreveu um texto

espontâneo contendo desenhos e utilizando quase exclusivamente as letras de seu nome para nos contar a seguinte história: “O amigo da Priscila salvou ela do jacaré”.



Figura 7 - Lucas, 6 anos

### 3.2.4 O imaginário da criança nas produções gráficas livres

A criança constantemente recebe influências de sugestões culturais, visuais, escritas e auditivas, vindas do contexto que compartilha com seus familiares. Os materiais escritos em vários gêneros e, principalmente, os livros literários infantis são fontes de alimentação do imaginário da criança e de conhecimento da língua materna. A possibilidade de inventar e de realizar suas produções gráficas livres está relacionada com a capacidade criadora, isto é, com aquilo que é cunhado pela imaginação e pela fantasia infantil. Quanto maior o acesso aos livros infantis e o compartilhamento de leituras e de informações delas decorrentes com o outro, maior será o repertório literário e o imaginário da criança, dando-lhe alento à produção de narrativas orais, desenhos e escritas livres.

Portanto, é preciso que o texto a ser oferecido à criança pequena tenha qualidade criadora no conteúdo e nas imagens, possibilitando-lhe sonhar ao mesmo tempo em que lhe apresentam situações, fatos e conhecimento da língua escrita e falada relacionada com sua vida cotidiana. A relação sutil entre o real e o imaginário gera um movimento conflituoso e constante que ora a criança se situa num plano ora no outro (HELD, 1980).

Além do favorecimento do imaginário, a leitura das imagens de um livro infantil é um recurso muito utilizado pela criança no início da escolaridade. Por meio das ferramentas multimodais que dispõe, a criança apreende o conteúdo do livro pela interpretação que dá às ações dos personagens que aparecem nas imagens, à disposição do texto na folha e, também, ao gênero textual. Além disso, o acesso aos variados tipos de livros pode suscitar nas crianças o desejo de saber o que está realmente escrito abaixo das ilustrações que interpreta (DYSON, 2008; MICHALOPOULOU, 2001; RATEAU, 2001).

### **3.2.5 Uma leitura especial das produções gráficas livres**

A leitura e a escrita são dois processos com características e funcionamentos peculiares. Tanto a leitura como a escrita não pode ser o inverso uma da outra, por estabelecer uma relação de codificar que é inverso de decodificar caracteres. (NEMIROVSKY, 1997). Se uma criança começa a ler corretamente qualquer palavra escrita, não quer dizer que será capaz de escrever qualquer palavra sem erros. A leitura envolve a interpretação de escritos, na maioria das vezes da produção feita pelo outro, e a escrita implica uma produção utilizando o seu próprio repertório e vocabulário. Na leitura, utiliza-se a decodificação de letras para buscar o sentido do que se está lendo. A leitura é compreensão e, também, construção de sentido (BAJARD, 2002). Entretanto, algumas vezes conseguimos ler palavras que desconhecemos, utilizando apenas a decifração. A escrita, por sua vez, requer criação, conhecimento da estrutura da linguagem escrita, do domínio ortográfico das palavras, entre outras coisas para chegar ao pleno domínio da escrita. Assim sendo, vemos a escrita como um processo longo e complexo de desenvolvimento cultural.

É por isso que no início desse processo, a criança se vale de todo tipo de recursos para as suas produções gráficas livres. Ela

busca o que já conhece, desenha e inventa o que não conhece sobre a letra e a relação grafema/fonema. Entretanto quando vai interpretar, isto é, ler a ideia desenhada e escrita por ela mesma, muitas vezes precisará recorrer às circunstâncias e às condições de produção para poder lembrar-se do que escreveu, uma vez que não tem a decifração literal.

Um bom exemplo é quando uma criança que cria uma produção gráfica livre utilizando apenas as letras do seu nome, frequentemente, ao ler o que escreveu, nomeia as letras sem formar sentido. Certamente, precisará da negociação de um adulto ou de uma criança mais experiente para ajudá-la a lembrar de suas intenções no momento dessa produção. A zona de desenvolvimento proximal estabelecida na relação adulto/criança resulta em uma forma peculiar de leitura, aberta às reformulações e à busca de significados advindos dos atos intencionais que geraram o texto. Configura-se um caminho pedagógico diferente dos moldes tradicionais de leitura cuja ênfase está na exata decifração som/letra. A ajuda efetiva se dá quando se observa o processo de escrita da criança desde o seu início e registra as falas dela consigo mesma e com os colegas, para que, desta forma, se possa compartilhar o conteúdo dessa escrita. Na Figura 8, Igor escreveu um texto livre com desenhos e letras e leu para a professora: “Era uma vez o jacaré e a Priscila”. Este menino mostrou que se lembrava da história contada a ele anteriormente e, também, daquilo que havia escrito. Podemos inferir que o recurso de memória utilizado pelo aluno foi mediado pelos desenhos que apresentavam as duas personagens importantes do livro.

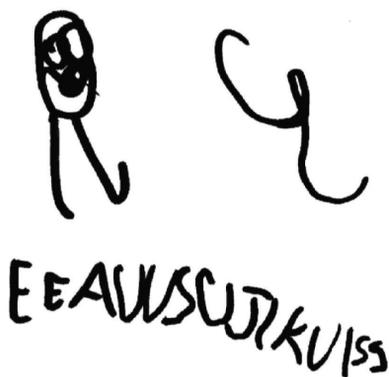


Figura 8 - Igor, 6 anos

### **3.2.6 Brincadeira espontânea revelando a construção da escrita**

A negociação de significados entre as díades criança/criança e criança/adulto para o entendimento do código escrito vem sendo construída por meio da história dos significados existentes, dos conhecimentos prévios que por sua vez servem de base para as trocas comunicativas e a construção de novos significados. Essa negociação acontece em atividades de escrita propriamente ditas – eventos de letramento (KLEIMAN, 1995) – como também em atividades espontâneas de brincadeiras de faz de conta em sala de aula. Por exemplo, evidenciam-se os conhecimentos prévios em duas crianças que fazem de conta que são compradora e vendedora de maquiagem por catálogo. Essas crianças demonstram conhecimento sobre o assunto, imitam os adultos representando como os veem comprando, lendo e escolhendo os produtos, as cores dos batons ou o valor em dinheiro das compras (BARBATO, 2007).

### **3.3 A relação desenho e escrita da criança em eventos de letramento**

O processo de letramento de uma criança retrata as práticas sociais e as funções de escrita presentes na comunidade em que vive. A criança experiencia situações concretas em que a escrita é utilizada. É o caso da mãe lendo uma história de um livro infantil para os filhos ou da criança pegando o ônibus junto com o pai cujo destino estava escrito. A criança presencia as pessoas tomarem decisões depois que leem. Assim, quando vai para o contexto escolar aprender a ler e escrever, a criança vai relacionando o que conhece da escrita de suas experiências de casa com as da escola (BARBATO, 2008).

Ao ampliarmos as práticas de letramento para serem multifuncionais, por aceitarem vários sistemas simbólicos, percebemos a presença de desenhos infantis e de diálogos nas produções gráficas livres das crianças. Mesmo em práticas de escritas sistematizadas pelo professor, vemos frequentemente o desenho desempenhando algum papel. Procuraremos explicitar algumas atribuições do desenho em atividades de letramento:

### 3.3.1 Desenho em atividades típicas de escrita

O desenho aparece em eventos típicos de escrita porque a criança prefere desenhar em vez de escrever. O desenho exerce a função comunicativa de representar uma ideia de forma mais abrangente, ou seja, basta por si só, em contrapartida a escrita precisa da organização de palavra a palavra. Muitas vezes a criança consegue melhor se expressar, colocar um pensamento mais completo, através de imagens do que se sente apta a fazer com a escrita. Este fato acontece com crianças de diferentes idades e escolaridade (COLELLO, 2007). Na Figura 9, Mariana desenha a história que a professora havia lhe contado.



Figura 9 – Mariana, 6 anos

Neste aspecto, cabe frisar a função comunicativa que o desenho desempenha nas interações das crianças que não se sentem competentes em escrever. Muitas vezes são rotuladas como tendo dificuldades de aprendizagem, mas, geralmente, são capazes de desenhar. Os educadores podem interagir com a criança, criando zona de desenvolvimento proximal (ZDP), promovendo atividades para as crianças que despertem o interesse pela escrita. É o caso de contar histórias que combinem desenhos com escrita, permitir o reconto aceitando o desenho e pedindo produção gráfica livre à criança. E mais, incentivá-la contar sobre o que desenhou e escreveu. Tentar despertar na criança o desejo de aprender a ler e escrever para expressar significados por um outro meio além do desenho. A relação estabelecida gerando confiança é a força motriz das mudanças qualitativas no desenvolvimento da criança. Autoestima alta e habilidade organizacional gerada pelo desenhar podem auxiliar a criança na superação da dificuldade de aprendizagem (SILDELNICK; SVOBODA, 2000).

A criança se sente escritora competente no momento em que as interações interpessoais promovem as condições adequadas para tal. Em outras palavras, é quando proporcionamos situações em que ouvimos seu relato do desenho, sugerimos tentativas de escrita com o nome da figura que fez ou aceitamos o que ela produzir, mesmo que venha a copiar nomes escritos afixados pela classe (POWER, 1997). Como vimos na Figura 6, Bruno copiou a palavra JACARÉ escrita no cartaz afixado na parede da sala de aula. Essa criança poderia não saber escrever, mas soube copiar corretamente a palavra indicada pelo desenho do animal.

### 3.3.2 Desenho planejador da escrita

A outra função do desenho em atividades de letramento é planejar a escrita, mesmo de aluno já alfabetizado. A criança desenha para dar fluxo à escrita, como se o desenho servisse de andaime (BRUNER, 1975) à organização das ideias a serem escritas. É o desenho exercendo a mesma tarefa organizadora que a fala egocêntrica exerce na ação infantil. O desenho pode funcionar como um resumo da história que se quer escrever ou como um ensaio para o texto (BAGHBAN, 2007; CALDWELL; MOORE, 1991, CALKINS, 2002; COLELLO, 2007; OKEN-WRIGHT, 1998). Dentro desta perspectiva, estudos mostram que o desenho pode aumentar o desempenho na escrita. A criança

tende a escrever uma história, que lhe foi contada anteriormente, em interação com o professor, pais ou outra pessoa, com mais entusiasmo e riqueza de detalhes quando primeiro desenha sobre ela. Como exemplo, o aluno é capaz de escrever mais informações sobre uma ida ao museu depois de fazer várias atividades plásticas com desenho sobre este evento. Uma explicação possível é o fato de a criança ter a seu dispor, atualmente, apelos comunicativos de toda ordem, multimodais, como cartazes, filmes, desenhos animados, programas de computador, tornando-a mais sensível às várias linguagens (CAMERON, 1997; NORRIS; REICHARD; MOKHTARI, 1997). Na Figura 10, Pedro reproduz a história que ouviu desenhando várias cenas em sequência compatível com o enredo contado.

Na Figura 11, Pedro escreveu a história, rapidamente, sem olhar para as cenas que havia desenhado anteriormente, mas que podemos reconhecê-las em sua história escrita.



Figura 10 - Pedro, 6 anos

NOS  
TO DUMUDURIDA MELIZA  
ELAVIATP  
TEAMUTUA  
OMAVACA  
AVACA CORREU ATRÁS DA VACA  
MELISA  
VACA NÃO COZ O  
ELANADO AVACA PARO TER  
PA ROTE COE VIOLIA  
COPECOABCICAIOLG CICO  
FLASORFLIDE  
OCICOLEVOTEKISA DE  
DUCICO  
LA ETOMUDOSINO

Figura 11 - Pedro, 6 anos

Reproduziremos o que ele disse enquanto escrevia: “NÓS (É o título da história contada a ele): TODO MUNDO RIU DA MELISSA. ELA VIAJOU. ELA TEM UMA MALA, ENCONTROU COM UMA VACA. A VACA CORREU ATRÁS DA MELISSA. A VACA NÃO CONSEGUIU.

ELA NADOU, A VACA PAROU NA TERRA. PAROU DE CORRER E VIU O KIKO LÁ. CORREU COM A BICICLETA E CAIU EM CIMA DO KIKO. ELA SORRIU DE FELICIDADE. O KIKO LEVOU ELES PARA A CIDADE DO KIKO. LÁ TODO MUNDO DEU OS NÓS”.

### **3.4 A relação desenho e escrita em eventos de letramento promovido pela professora**

Vimos até aqui o desenho infantil enquanto um sistema semiótico utilizado pela criança exercendo várias funções no desenvolvimento cultural da escrita. Trazemos agora o desenho enquanto estratégia pedagógica utilizada pelo professor nas atividades de letramento.

#### **3.4.1 Preferência pelo visual**

Certas crianças apresentam produção comunicativa mais visual do que escrita ou mesmo que oral. Neste caso, a preferência pelo desenho não é uma escolha da criança (OLSON, 1987). Há um estudo cuja estratégia de ensino foi relacionar as atividades em computador com programas visualmente ricos em animações com narrativas escritas.

O acesso a programas que continham narrativas escritas ilustradas com imagens auxiliava a criança a prestar atenção aos escritos que acompanhavam essas imagens. Crianças que não se sentiam atraídas para atividades convencionais de escrita começaram a se interessar em descobrir o que exatamente estava escrito naquelas animações. Portanto, a exposição às imagens animadas levou as crianças a modificarem a motivação para com as tarefas de escrita. Os professores puderam propor, gradativamente, atividades de letramento mais complexas desde que fossem relacionadas com imagens (VINCENT, 2001).

#### **3.4.2 O desenho como estratégia de ensino**

O desenho também é utilizado como estratégia de construção de conhecimento na escola de criança pequena, principalmente pelo fato de que os alunos ainda não sabem ler e escrever, por isso leem as imagens. A título de exemplo, o desenho auxilia na mediação do ensino de conceitos científicos sobre borboletas para as crianças pequenas.

As imagens e informações retiradas dos livros ilustrados sobre o assunto que está sendo estudado são reunidas e discutidas entre crianças e professor. As crianças fazem desenhos aliados à discussão sobre o tema, favorecendo a construção de conhecimento sobre vários aspectos da vida da borboleta, entre os participantes (DOMINGUEZ, 2006).

Todas as atividades da educação infantil têm desenhos padronizados, nem sempre de qualidade, porém transmitindo informações por meio deles. Poderíamos dizer que o desenho funciona como um auxílio às disciplinas pré-escolares e dos anos iniciais do ensino fundamental para representar as palavras escritas e a relação do número com a quantidade, entre outras atividades pedagógicas dirigidas às crianças pequenas.

O grande desafio para o professor é deixar a produção dos desenhos para as próprias crianças, como no caso relatado anteriormente no ensino das borboletas. Afinal, somos nós os mestres que criamos as situações pedagógicas, disponibilizamos materiais e enriquecemos os processos de socialização em sala de aula, permitindo as trocas interpessoais e a utilização das diversas formas de comunicação e de registro como: olhar, dramatizar, falar, desenhar, ler e escrever.

Na Figura 12, Mariana revela o que aprendeu sobre a girafa. Primeiramente ela desenhou, e depois escreveu. Não só ela escreveu, como nos quis ensinar. Seu texto é no formato de pergunta e resposta. Primeiramente, uma pergunta que requer uma informação sobre a alimentação da girafa. Depois ela mesma dá a resposta.



Figura 12 - Mariana, 6 anos

## 4. ENFIM, DESENHO E ESCRITA

A criança de nossa cultura letrada desde muito cedo está construindo os signos e as imagens com os seus cuidadores. Já por volta de dois anos de vida, quando sua mãe lhe dá lápis e papel, ou na parede de seu quarto, a criança rabisca (garatuja): estamos no começo do grafismo infantil. O empenho da criança em construir o mundo das imagens forma uma lógica intrínseca que a faz desenhar de uma forma particular, diferentemente umas das outras, mesmo no coletivo. Enfatizamos que o conjunto de características do desenho infantil é considerado um tipo de alfabeto do léxico gráfico que se inicia das mais variadas formas e, no entanto, trilhando diversos caminhos, chegará à simbolização icônica de um lado, e ao sistema de notações linguísticas e numéricas de outro (PINTO; BOMBI, 1999).

Quando a criança desenha as representações que faz dos objetos e dos seres vivos, está se servindo de um sistema semiótico que a permite colocar sentimentos e ações no papel. Não deixa de ser uma forma de escrita com função comunicativa, ainda que primitiva, porque ao invés de colocar signos arbitrários que representam a fala, melhor, representa iconicamente os próprios objetos e seres vivos. Assim que descobre que a imagem tem um significado diferente do nome da coisa que aquela imagem representa, passa a se preocupar com dois sistemas semióticos, desenho e escrita. O que não a impede de utilizar os desenhos das mais variadas formas para organizar a escrita: retorno às imagens no momento em que encontra dificuldades em grafar palavras; desenhos mesclados de escritos, dentre outras maneiras vistas anteriormente. A criança pode retornar às imagens em momentos de dificuldades, quando está construindo textos. O fato de voltar ao início do trabalho e pegar o fio da meada funciona como uma atividade de revisão. Estas idas e vindas não só envolvem desenhos, como também as próprias escritas iniciais que ajudam a criança a retomar o texto.

Durante o processo de desenvolvimento infantil, a criança constrói significados das coisas por meio dos desenhos e das trocas que mantém com as pessoas e objetos da cultura nos contextos em que vive. Durante grande parte do tempo, a criança está na escola com os colegas e professor num processo relacional de construção de conhecimento. Esta perspectiva relacional serve de base para a criação e interpretação dos significados entre parceiros. O desenho

da criança passa a ser um instrumento mediador ao expressar ao professor, por meio de figuras, o que a criança sabe sobre o meio escolar e cultural em que está vivendo. Ao expor seu mundo particular, a criança pode negociar com o professor o que pensa e sabe sobre os saberes característicos dos eventos de letramento que este está lhe proporcionando. Então, diante do ensino das letras e dos sons, a criança que produz textos espontâneos e multimodais começa a incorporar e expressar, também, os símbolos arbitrários em suas composições gráficas.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Robin. Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. 10<sup>a</sup>. *Conference of the International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP), Durham, 2005*. Disponível em: <<http://www.scholar.google.com>>. Acesso em: 14 out. 2008.

ANNING, Angela; RING, Kathy. *Os significados dos desenhos de crianças*. São Paulo: Artmed, 2009.

AZEVEDO, Maria Amélia de; MARQUES, Maria Lúcia. *Alfabetização hoje*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BAGHBAN, Marcia. Scribbles, Labels, and Stories: The Role of Drawing in the Development of Writing. *YC Young children*. v. 62, n. 1, p. 20-26, January 2007.

BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARBATO, Silviane. *Integração de crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental de nove anos*. São Paulo: Parábola, 2008.

BARBATO, Silviane. Letramento: Conhecimento, imaginação e leitura de mundo nas salas de inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP Anísio Teixeira, 2007.

BERK, Laura E. Why children talk to themselves. *Scientific American*, p. 78-83, November 1994.

BLYNT, Ruth Ann. Mark making in drawing and writing. *The Clearing House*, v. 68, n. 5, p. 282-284, may/June 1995.

BONOTI, Fotini; VLACHOS, Filippou; METALLIDOU, Panagiota. Writing and Drawing Performance of School Age Children: Is There Any Relationship? *School Psychology International*, v. 26, p. 243-254, 2005. Disponível em: <<http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/26/2/243>>. Acesso em: 11 jun. 2008.

BOSCO, Zelma R. *A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita*. Campinas: Cefiel/iIEL/Unicamp, 2005.

BRANCO, Angela Uchoa; VALSINER, Jaan. Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, v. 9, n. 1, p. 35-64, 1997.

BRUNER, Jerome. *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRUNER, Jerome. From communication to language: a psychological perspective. *Cognition* 3, p. 255-287, 1975.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CALDWELL, Helen; MOORE, Blaine H. The art of writing: Drawing as preparation for narrative writing in the primary grades. *A Journal of Issues and Research*, v. 32, n. 4, p. 207-219, 1991.

CALKINS, Lucy M. *A arte de ensinar a escrever*, 2. ed., Tradução de D. Batista. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMERON, Louise. Draw a story ... write a picture *School Arts*, v.96, n.8, p. 21-21, April 1997. Disponível em: <<http://find.galegroup.com/itx/start.do?prodId=AONE>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

CAVATON, Maria Fernanda Farah. *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos*. 2010. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília: Brasília.

CHAN, Lily; LOBO, Louie. Developmental Trend of Chinese Preschool in Children Drawing and Writing. *Journal of Research Education*. v. 6, n. 2, p. 93-99, 1992.

COLA, César Pereira. *Desenho infantil: processo de comunicação e expressão*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – São Paulo: PUC/SP, 2003.

COLE, Michael; COLE, Sylvia R. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 78, p. 144-167. abr. 2002.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. Ler o mundo: um olhar da semiótica social. *Educação Temática Digital*. Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26. jun 2002.

DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves. *Desenhos. Palavras e borboletas na Educação Infantil: brincadeiras com as idéias no processo de significação dos seres vivos*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2006.

DYSON, Anne Haas. Staying in the (Curricular) Lines: Practice Constraints and Possibilities in Childhood Writing. *Written Communication*. v. 25, n. 1, p. 119-159, January 2008. Disponível em: <<http://wex.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/1/119>> Acesso em: 11 jun. 2008.

- ESPAÑOL, Silvia. *Cómo hacer cosas sin palabras: gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid: A. Machado Libros, 2004.
- ESPAÑOL, Silvia. Ontogénesis de la experiencia estética. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia. *Estudios de Psicología*, v. 26, n. 2, p. 139-171, 2005.
- FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papirus. 2005.
- FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre Alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- GALVÃO, Izabel. O desenho na pré-escola. *Ideias*, São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria dos Negócios da Educação do Estado de SP. n. 14. p. 53-61, 1992.
- GOBBI, Márcia Aparecida. O fascínio indiscreto: crianças pequeninas e a criação de desenhos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Org.). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. 2. ed. Araraquara: J. M. Ed., 2009, p. 119-136.
- GOIS, Antônio. Construtivismo X Método Fônico - Telma Weisz e Fernando Capovilla *Folha de São Paulo*, 6/3/2006.
- HAWKINS, Bryan. Children's drawing, self expression, identity and the imagination. *Jade*, v. 2, n. 3, p. 209-219, 2002.
- HELD, Jacqueline. *Imaginário no poder: As crianças e a literatura fantástica(o)*. São Paulo: Summus, 1980.
- IABELBERG, Rosa. *Desenho na educação infantil. Coleção Como eu ensino*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2013.

IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: práticas e formação do professor*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

KENDRICK, Maureen; MCKAY, Roberta. Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 4, n. 1, p. 109-128, 2004. Disponível em <<http://eci.sagepub>> Acesso em: 11 jun. 2008.

KITAHARA, Reiko; MATSUSHI, Takeshi. Recherche sur les dessins des enfants. *Journal of Disability and Medico-pedagogy*, v. 14, p. 15-19, 2006. Disponível em: <[http://www.medico-pedagogy.org/childrenpicturesummaryJ\\_EN\\_FRwp.pdf](http://www.medico-pedagogy.org/childrenpicturesummaryJ_EN_FRwp.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2007.

KLEIMAN, Angela B. O que é letramento? In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEE, Carol D. *Culture, literacy and learning*. New York: Teachers College Press, 2007.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. *O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre as condições de produção cultural da infância*. Tese (Doutorado) - Campinas: Unicamp, 2001.

LEVIN, Ian et al. Writing stars with own name writing: from scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Psycholinguistics*. New York, v. 26, p. 463-477, 2005.

LURIA, Alexander R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 2005.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev S., LURIA, Alexander R; LEONTIEV Alexei. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora da USP, 1988.

LURIA, Alexander R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artmed, 1987.

LURIA, Alexander R. The Child and his Behavior (Phases of the Cultural Development of the Child). In: LURIA, Alexander R.;

VIGOTSKI, Lev S. *Ape, Primitive Man, and Child: Essays in the History of Behavior*, 1992. Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/luria/works/1930/child/ch11.htm>>. Acesso em: 14 out. 2008.

MALUF, Maria Regina. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MATUSOV, Eugene et al. Culture has no internal territory: culture as dialogue. In: VALSINER, Jaan; ROSA, Alberto. (Org.). *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*. New York: Cambridge University Press, 2007.

MCKAY, Roberta A.; KENDRINCK, Maureen E. Children draw their images of reading and writing. *Language Arts*, v. 78, n. 6, p. 529-533, July 2001.

MICHALOPOULOU, Catherine. Le projet de lecteur de l'enfant d'âge préscolaire: une perspective des pratiques interculturelles. *Actes du VIII<sup>ème</sup> Congrès de l' Association pour la recherche InterCulturelle (ARIC)*, 24-28 septembre 2001. Disponível em: <<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>>. Acesso em: 17 abr. 2007.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: a educação do educador*. 9. ed., São Paulo: Loyola, 2002.

NEMIROVSKY, Myriam. Ler não é o inverso de escrever. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. (Org.). *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. 3. ed. Tradução de S. Oliveira. São Paulo: Ática, 1997.

NORRIS, Edith A.; REICHARD, Carla; MOKHTARI, Kouider. The influence of drawing on third graders' writing performance. *Reading Horizons*, v. 38, p. 13-30, September/ October 1997.

OKEN-WRIGHT, Pamela. Transition to writing: drawing as a scaffold for emergent writers. *Young Children*, v. 53, p. 76-81, March 1998.

OLSON, Janet L. Drawing to write. *School Arts*, v. 87, p. 25-27, September 1987.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SILVA, Maryahn Koehler; MOGNOL, Letícia T. Grafismo infantil: linguagem do desenho. *Linhas*. Florianópolis, v. 5, n.2, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/-linhas/ojs/viewarticle.php?id>>. Acesso em: 3 abr. 2008.

PINTO, Giuliana; BOMBI, Anna Silvia. Sistemi simbolici e notazione figurativa. In: PONTECORVO, Clotilde. (Org.), *Manuale di psicologia dell' Educazione*. Bologna: Mulino, 1999.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO Cristina. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POWER, Brenda Miller. Teaching writing. *Instructor (Primary edition)*. v. 107, p. 86-87, October 1997. Disponível em: <<http://scholastic.com/>>. Acesso em: 11 jun. 2008.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em Aberto*. Brasília, v. 18, n.73, p. 29-40, jul. 2001.

RATEAU, Dominique. Lês tout-petits peuvent-ils lire avant d'avoir appris à lire? *Spirale*, v. 20, p. 15-20, 2001. Disponível em: <[http://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=SPI\\_020\\_0015](http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=SPI_020_0015)>. Acesso em: 29 set. 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

RUSSKAYA, A. G.; ELAGINA, M. G.; ZALYSINA, I. A. The development of Speech among Children in Communication with an Adult in the First Seven Years. *Soviet Psychology*, v. 27, n. 5, p. 41-53, September/October 1989.

SANTOS, Maria José dos. *Consciência fonológica e educação infantil: aplicação de um programa de intervenção e seus efeitos na aquisição da escrita*. Tese (Doutorado) - São Paulo: PUC/SP, 2004.

SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (Org.) *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Inep, 2007.

SILDELNICK, Mark A.; SVOBODA, Marti L. The bridge between drawing and writing: Hannah's story. *The Reading Teacher*. v. 54, n. 2, p. 174-184, October 2000.

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

SOARES, Magda B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1987.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. 3. ed. Tradução de C. Schilling. São Paulo: Ática, 1997.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da língua escrita*. Tradução Beatriz Cardoso. Campinas: Trajetória Cultural, 1989.

VALSINER, Jaan. *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New: Delhi: Sage, 2007.

VALSINER, Jaan. *Human Development and Culture: The Social Nature of Personality and Its Study*. Massachusetts: Lexington Books, 1989.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, Lev S. The Problem of the Cultural Development of the Child. In: VAN DER VEER, Rene; VALSINER, Jaan. (Org.), *The Vygotski reader*. Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd., 1994. Disponível em: <[http://www.marxists.org/archive/Vigotski/works/1929/cultural\\_development.htm](http://www.marxists.org/archive/Vigotski/works/1929/cultural_development.htm)>. Acesso em: 14 out. 2008.

VINCENT, John. The role of visually rich technology in facilitating children's writing. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 17, p. 242-250, 2001.

VOLOSHINOV, Valentin Nicolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 2005.





# CAPÍTULO 10

## O DESENHO NO LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS

CELESTE AZULAY KELMAN  
ESMERALDA FIGUEIRA QUEIROZ

### 1. SURDEZ E LETRAMENTO

O processo de letramento em crianças surdas é tema de preocupação de especialistas e professores já há bastante tempo. Enquanto muitos alunos surdos ou com perda leve ou moderada de audição tornam-se leitores competentes, pesquisas sobre a educação de surdos apontam para o fato de que, em média, alunos surdos saem do Ensino Médio com nível de proficiência em leitura em níveis equivalentes aos de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental (LUCKNER; HANDLEY, 2008). Outro estudo (DEW, 1999) relata que 20% de alunos com perda auditiva ou surdos saem da escola com nível de leitura no patamar da segunda série. Esta era a realidade nos Estados Unidos há quase uma década. No Brasil atual, embora os níveis de escolarização de surdos tenham alcançado patamares mais elevados, a realidade não é muito diferente. Um grande número de surdos conclui a educação básica sem ser capaz de ler, escrever e entender os conteúdos pertinentes ao seu nível de escolarização.

A dificuldade principal dos baixos níveis de letramento ainda detectados em um grande contingente de pessoas surdas se deve, em

parte, às características que os diferenciam – a ausência de audição e o desenvolvimento de uma língua que não se dá na modalidade oral-auditiva e sim visual-espacial, a língua de sinais. A ausência de programas de educação bilíngue para surdos retarda sua possibilidade de fazer operações mentais no nível dos processos psicológicos superiores (VIGOTSKI, 1989). Alunos surdos adquirem linguagem de diferentes formas, dependendo do ambiente doméstico e do grau de perda auditiva. O desenvolvimento de linguagem desempenha um papel importante na aprendizagem e letramento.

Convém ressaltar que a cosmogonia da criança surda, sua maneira de construir hipóteses e formar conceitos para interpretar o mundo, ocorre sem a participação da audição. Sua leitura de mundo ocorre eminentemente através da visão, o que confere algumas peculiaridades e conseqüências à sua linguagem e desenvolvimento.

Um estudo realizado por Luckner e Muir (2001) investigou as causas de sucesso entre adolescentes surdos que estudavam em escolas públicas inclusivas. Os pesquisadores encontraram algumas características comuns a todos: prestavam muita atenção às aulas; perguntavam sempre que tinham dúvidas; tinham autoestima elevada; eram altamente estimulados pelos seus pais, professores e intérpretes. Também utilizavam equipamentos auxiliares para facilitar a compreensão do que era dito pelo professor, como aparelho de amplificação sonora, sistema FM (frequência modulada) e computador. Liam muito e tinham habilidades avançadas de compreensão e organização escolar. O total envolvimento dos pais contribuiu para isso. Não mediram esforços para aprender língua de sinais e poder se comunicar com seu filho, além de prover atendimento fonoaudiológico e estar sempre cuidando da manutenção das próteses auditivas.

A aquisição da língua de sinais é o melhor caminho para que crianças surdas atinjam níveis de pensamento mais complexos, uma vez que, entre as funções que uma língua tem, encontra-se a de possibilitar a organização do pensamento. Como em aproximadamente 95% dos casos as crianças surdas nascem de pais ouvintes, apenas quando entram na escola é que essas crianças estabelecem contato com a língua de sinais. Antes disso não tem estruturada nem a língua de sinais, nem a língua oral. A aquisição da língua poderia ser acelerada, caso houvesse programas de estimulação precoce com a participação de educadores surdos. Ao contrário, a ausência da aquisição de uma língua dificulta o acesso aos sistemas sígnicos que intermediam a relação da criança com a cultura. Por conseguinte, o letramento fica prejudicado.

O Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (PNAES/MEC/FENEIS), lançado em 2005 pelo Ministério de Educação, reconhece a singularidade linguística do aluno surdo e passa a divulgar e expandir em todo território nacional a Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma língua visual-espacial, que é aprendida natural e rapidamente pelo sujeito surdo. É essa língua que permite uma comunicação efetiva entre e com os surdos, representando não apenas os valores culturais, sociais e científicos dessa comunidade linguística, mas da comunidade como um todo, conferindo-lhes o bilinguismo e multiculturalismo (QUADROS, 2006).

Nas escolas de educação bilíngue na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, a criança surda recebe instrução em língua de sinais, pois há um intérprete em sala de aula que intermedeia a troca linguística. E na sala de recursos está presente um instrutor surdo, auxiliando a professora da sala de recursos.

Outros estados do Brasil têm realidades diferentes - um professor ouvinte é quem ensina a língua de sinais para a criança surda. Este processo normalmente ocorre em classes especiais para surdos ou em classes chamadas de educação bilíngue, em que intérpretes estão presentes para atuarem ao lado do professor regente nas escolas da rede pública no ensino fundamental. É, portanto, por volta dos seis ou sete anos de idade que o aluno surdo inicia o aprendizado da sua língua natural. Rapidamente, entretanto, o seu vocabulário se amplia, pelo contato com outros falantes da língua de sinais.

A criança surda não traz esta língua de casa, ao contrário das demais, que já entram em contato com a língua nativa de seu país desde a vida intrauterina, a partir da 21ª semana gestacional. É nessa fase que se inicia a aventura sonora do bebê. O aparato neurofisiológico está suficientemente estruturado para perceber as vibrações sonoras. É a partir daí que, gradativamente, o bebê começa a ouvir. Estabelece-se, então, o início da experiência auditiva ainda no universo intrauterino.

A realidade do contraste entre os dois tipos de desenvolvimento, com e sem língua na modalidade auditiva, constitui uma barreira para o letramento da criança surda. A formação de professores voltada para a educação bilíngue de surdos no âmbito da educação formal apresenta ainda muitas dificuldades. E a presença de um educador surdo, com quem a criança rapidamente aprenderia sua língua espontânea, ainda não é uma realidade; apenas são relatadas algumas experiências esporádicas (QUADROS, 2006).

A ausência ou precariedade de uma língua comum que sirva como mediadora do conhecimento que circula pela sala de aula termina por desencadear outras dificuldades relativas à comunicação entre professor e aluno. É por meio do uso da palavra, que as pessoas desenvolvem a possibilidade de superação dos aspectos relativos ao contexto temporal e espacial; desenvolvem a capacidade de abstração, de planejamento e antecipação de suas ações, e constroem sua individualidade (ARAÚJO; LACERDA, 2008). O professor enfrenta grande dificuldade em exercer seu papel de mediador, tendo em vista a ausência de uma comunicação efetiva, por falta de conhecimento suficiente da língua de sinais. Este fator prejudica o estabelecimento de uma relação dialógica com o aluno, condição necessária e facilitadora do letramento.

## 2. A TEORIA DA COMPENSAÇÃO E OS PROCESSOS PSÍQUICOS SUPERIORES

Para Vigotski (1989), as dificuldades pessoais de crianças com desenvolvimento atípico, como é o caso da surdez, inserem-nas em uma atmosfera que lhes impõe condicionantes ao desenvolvimento cognitivo e que, por conseguinte, afetam o seu letramento. Suas interações verbais estão limitadas. Vigotski explica que, depois de mensurado o nível e a gravidade da insuficiência, se faz necessário submeter a criança a processos compensatórios de maneira a potencializar sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Nesta tarefa o educador precisa estar atento às reações psicológicas e orgânicas do aluno com “defeito primário”, conforme denominação do autor, de modo a perceber qualquer sinal de desconforto do aluno para que a tarefa de estudar não se torne algo desprovido de prazer. Vigotski deixa claro que o “defeito” é originado de um desvio do tipo biológico estável do ser humano. Mas o processo de compensação não tem suas raízes na biologia e sim no ambiente. Com esta afirmação, Vigotski deixa claro que não possui uma concepção patológica e biologizante da surdez:

A surdez como um defeito orgânico, analisada desde o ponto de vista do desenvolvimento físico e da formação da

criança, não é uma insuficiência muito grave. Esta insuficiência em grande parte permanece mais ou menos isolada e sua influência direta sobre o desenvolvimento *em geral* é relativamente pequena... Mas a mudez [sic] provocada por este defeito, a ausência da linguagem humana, a impossibilidade de dominar o idioma cria uma das complicações mais graves de *todo* o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1989, p. 17, grifo do autor).

Para Vigotski, então, a surdez origina dificuldades para o desenvolvimento cultural, uma vez que a linguagem, da maneira tradicionalmente compreendida, não está presente. É sabido que a linguagem desempenha importantes funções para o desenvolvimento mental infantil, uma vez que exerce funções de organizar, regular e planejar o pensamento, além de ter também a função social e comunicativa (KELMAN, 1996).

Neste caso, haverá uma compensação através do que Vigotski denominou de um “sistema cultural artificial”, auxiliar, a língua de sinais. A peculiaridade adaptativa, alterada pelo defeito, se reorganiza, fundando-se em novos princípios, e todo o sistema de adaptação tenderá a um novo equilíbrio. A compensação seria como uma reação da personalidade ao defeito. Dá início a novos processos indiretos de desenvolvimento que substituem o desenvolvimento comum, nivelando as funções psicológicas superiores.

A criança surda, ao trilhar seu caminho pela estrada do conhecimento, se depara com obstáculos impostos pelo ambiente que a fazem “desviar por rotas alternativas” diversas do caminho convencional a ela imposto. A este mecanismo de compensação, Vigotski denominou de “caminhos de rodeio”, buscando assimilar a tarefa principal, que é aprender, por outras vias. Este conceito na atualidade pode ser visível através de tomografias computadorizadas e adquire outra denominação: plasticidade neuronal. Assim sendo, a atmosfera criada pelos diferentes contextos socioculturais em que a criança está imersa, possui importante parcela de interferência em seu processo de desenvolvimento, influenciando tanto positivamente quanto negativamente em seu destino. Vigotski ressalta ainda que é falsa a ideia de que a deficiência de determinado sentido é compensada biologicamente com o superfuncionamento em outro. São as interações que eles fazem no ambiente que os levam a ter a atenção mais voltada para esta via sensorial, já que é a partir dela que constroem mais sentidos e significados sobre o mundo.

A compreensão das relações sociais como produtoras e transformadoras das ações e do pensamento do homem é a base da sua teoria histórico-cultural. O conceito de internalização é fundamental na compreensão do desenvolvimento dos processos mentais superiores como a atenção voluntária, o pensamento, a linguagem escrita, sinalizada ou falada e a memória. Tais processos são desenvolvidos no ser humano, forjados pela cultura na qual ele está inserido e mediados pelos signos. A apropriação e construção dos signos pelas relações interpessoais inaugura o processo de internalização que se dá numa série de transformações intrapessoais. O conceito de mediação semiótica é essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do homem. O signo, como elemento mediador, desempenha o papel de “instrumento psicológico”, em contraposição às ferramentas naturais e biológicas.

As funções superiores advêm de uma modificação das funções elementares que se dão por meio dessa mediação signica. Para Bakhtin (1981 apud SOUZA, 1995), tanto o conteúdo a exprimir quanto sua objetivação externa são criados a partir da expressão semiótica. Não existe, portanto, atividade mental sem expressão semiótica. A forma como se dá a mediação implica na transformação ou não de uma função. Com isso podemos compreender muitas histórias de insucesso escolar de alunos surdos. E podemos também entender que, se para a criança comum o desenho é uma expressão de seus conteúdos internos e de suas experiências externas, para a criança surda o desenho desempenha uma função adicional: a substituição parcial da função da fala, já que aquisição de uma língua, seja ela a portuguesa ou a língua de sinais, na maioria dos casos estará atrasada.

### 3. O DESENHO NA CRIANÇA SURDA

O desenho e a brincadeira de faz de conta são atividades que exercem importância marcante nos primeiros anos da vida infantil e que decorrem de processos de imaginação da criança. O desenvolvimento da imaginação infantil, assim como outras funções psíquicas superiores, está vinculado à linguagem, à forma principal de sua comunicação com aqueles que a rodeiam, isto é, à forma fundamental de atividade coletiva social da consciência infantil (VIGOTSKI, 1999).

As brincadeiras de faz de conta se iniciam entre 12 e 15 meses e se estendem pelos cinco anos seguintes (FEIN, 1981), declinando em seguida. A complexidade crescente na brincadeira de faz de conta reflete-se nas formas como a descontextualização é feita, isto é, processos em que a criança substitui a realidade por objetos imaginários. Também se expressa em uma dimensão de planejamento, oscilando entre atividades espontâneas e atividades mais complexas, que requerem um certo grau de planejamento. A correlação entre brincadeira de faz de conta e desenvolvimento da linguagem foi estudada em uma pesquisa comparativa entre crianças ouvintes e crianças com perda auditiva por Brown, Rickards e Bortoli (2001) na Austrália. Encontraram que, devido à perda auditiva, o nível de envolvimento em atividades de faz de conta era mais baixo do que em crianças ouvintes.

Neste estudo, procuramos descrever o desenho de crianças surdas em diferentes condições e em que grau sua produção gráfica é afetada pela ausência de comunicação. Assim como a brincadeira de faz de conta tem relação com o desenvolvimento linguístico, também é sabida a relação entre desenho e desenvolvimento da escrita (LACERDA, 1995; LURIA, 1988; PEIXOTO, 2006). Será que a criança surda também desenha menos que a criança ouvinte? Ou será que desenha mais, justamente pela ausência da fala? Neste sentido, o desenho da criança surda já vem afetado desde a sua gênese, uma vez que as formas utilizadas para estabelecer as relações interpessoais e se comunicar com os membros da comunidade a que pertence, seus parentes e vizinhos, enfim, estão alteradas pela falta de audição.

Luria (1988) narra que as origens da escrita remontam à pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. Durante os primeiros anos de sua vida a criança aprende um conjunto de habilidades que a capacitam a adquirir posteriormente a escrita. Entre este conjunto de habilidades está o desenho. De início, o ato de rabiscar um papel tem a intenção de expressar uma função motora; ocorre pelo prazer do movimento em si. Entretanto, já inicia um processo de organização do comportamento infantil, embora ainda não possua um conteúdo próprio. Não expressa ainda exatamente um significado. Nesta fase do desenho, o significado se expressa como simbolismo de primeira ordem, assim denominado por Luria, devido ao fato de não ter muita relação com o objeto que expressa.

O desenho é uma linguagem gráfica que tem como base a linguagem verbal. É um estágio preliminar ao desenvolvimento da linguagem escrita. A ação vai posteriormente se transformar em signifi-

cação, na medida em que a criança desenvolve uma relação funcional com as coisas, elaborando reflexões a partir de uma atividade que é ao mesmo tempo manual e mental. É nessa fase, quando a criança começa a entender o desenho como uma forma de representar uma ideia, que se pode considerar que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começam a se desenvolver (LURIA, 1988, p. 145).

O desenvolvimento do grafismo não é puramente evolutivo. É consequência da imersão em contexto sociocultural favorável a que isso ocorra. Contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita, caracterizada por Luria como um simbolismo de segunda ordem. Gradativamente, a criança faz a passagem do uso de garatujas para o universo das representações sógnicas.

E a criança surda? De que forma ela representará o mundo? Quais são as práticas dialógicas desencadeadoras de processos de construção de conhecimentos, que relacionam o desenho à apropriação de sentidos e significados e que interferem no desenvolvimento da linguagem da criança surda? Os estágios serão os mesmos pelos quais uma criança ouvinte passa? Como a criança surda apresenta uma forma diferenciada de compreender o mundo, devido às peculiaridades no desenvolvimento da linguagem, seus desenhos também serão influenciados pela singularidade dos mecanismos implícitos em seu desenvolvimento.

A criança surda, ao chegar à educação infantil ou na primeira série do ensino fundamental, traz consigo suas formas peculiares de interagir com o mundo e as pessoas ao seu redor. Faz uso eminentemente de gestos domésticos, criados no seio da família, como forma de comunicação e de expressão de desejos, ações, medos. A forma de captar as informações do que ocorre à sua volta será eminentemente através da via visual e da percepção aguda das expressões faciais e corporais de seus interlocutores. Certamente o desenho da criança surda será afetado por esta peculiaridade nas formas de ver e interpretar o mundo.

A singularidade espaço-visual do sujeito surdo traz implicações para o seu desenvolvimento e processos de aprendizagem. Nas séries iniciais da escolarização, a criança surda precisa estar envolta em situações comunicativas da mesma forma que as demais, para que a situação social não desencadeie um atraso de linguagem e, conseqüentemente, um atraso cognitivo. A questão que a diferencia, nas formas mediacionais para receber e perceber as comunicações do contexto social, é exatamente esta singularidade espaço-visual. São os olhos, e não os ouvidos, que constituem a principal fonte de comunicação.

O olhar assume importância sem igual. É o primeiro e mais importante meio de comunicação dos sujeitos surdos com o mundo. Pelo olhar, é possível perceber sentimentos e comportamentos que atraem ou repelem o estabelecimento de uma relação interpessoal. Como a experiência sensorial de pessoas surdas ocorre eminentemente pela via do olhar, é através deste sentido que sujeitos surdos fazem a mediação semiótica com o mundo. Uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária, e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem (SÁ, 2002).

Por conseguinte, a construção das estratégias pelo meio das quais ocorrerá a mediação semiótica é essencialmente visual e influencia completamente a capacidade de abstração e construção de conhecimento pelo sujeito surdo. Em escolas inclusivas, com frequência, os professores desavisados incorrem em dois erros: não valorizam adequadamente a experiência visual do surdo e, quando o fazem, empregam-na inadequadamente, como no “copismo”. Este fenômeno tem origem no reducionismo do letramento à cópia mecânica de palavras ou texto, despidos de seu significado. Ora, o domínio de um sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira mecânica. Preocupados mais com a forma do que com o conteúdo da inclusão escolar, muitos professores não percebem que a melhor maneira de se comunicar e receber comunicações com e do aluno surdo é através da visão e fazem pouco uso da pedagogia visual (KELMAN, 2011). O letramento do surdo não pode ser restrito à mera ação de decodificação mecânica das letras desprovida de sentido. Convém esclarecer que o desenho e a posterior escrita são funções psicológicas superiores que se realizam, culturalmente, através da mediação. E a mediação adequada afeta profundamente as formas de constituição da subjetividade da criança surda.

Para ilustrar as funções adicionais que o desenho exerce nas práticas comunicativas da criança surda, foram selecionados desenhos de três crianças em fase inicial de letramento. A escolha dessas crianças justifica-se pela diferença que apresentam em relação à própria surdez. Há uma tendência a se considerar que todos os surdos apresentam as mesmas características e condições homogeneizadoras: o não ouvir. No entanto, sabemos que as diferenças são imensas, em função do fato de ter nascido surdo ou ter adquirido a surdez após o

nascimento; se a surdez é pré-lingual ou pós-lingual (adquirida antes ou depois da fala); se é bilateral; qual o grau etc.

Para efeitos deste estudo, analisaremos o papel que a expressão gráfica ocupa no desenvolvimento da criança surda, independente das comorbidades associadas à surdez, como a paralisia cerebral, por exemplo, ou a utilização de recursos protéticos como o implante coclear. Cada produção foi analisada considerando as singularidades de seu autor e a mediação pedagógica na qual foi inscrita. Todos os três autores já passaram pela fase das garatujas, embora evidenciem diferentes níveis de desenvolvimento do desenho. As produções foram organizadas em episódios os quais foram nomeados com os temas abordados pelos seus autores.

Não foi possível atribuir nomes fictícios a todos os autores, uma vez que o nome de alguns está contido no próprio desenho. Contudo, a veiculação de informações sobre eles e seus desenhos foi previamente autorizada pelos responsáveis.

### 3.1 Episódio I - A camisa nova

Autor: Henrique, 5 anos, tem surdez profunda bilateral neurosensorial de causa desconhecida. Não faz uso de próteses auditivas. Está em processo de aquisição da língua de sinais. Estuda em escola regular da rede oficial do Distrito Federal e tem o Atendimento Educacional Especializado no Centro de Aperfeiçoamento e Capacitação de Profissionais que atuam na área da Surdez (CAS).

#### 3.1.1 Descrição do evento

Henrique chega na sala de aula quando a professora já trabalha com outros dois alunos. A professora cumprimenta o menino, dizendo-lhe BOA TARDE! O menino entra sorridente e mostra sua camisa nova para a professora. Ela sinaliza BONITO e pergunta MAMÃE COMPROU? O menino sinaliza COMPRAR. Durante a atividade de mesa, Henrique mostra novamente a camisa para a professora, que outra vez sinaliza BONITO. A professora pega papel e lápis e oferece ao menino: VAMOS DESENHAR? O menino, sempre inquieto, insiste em apresentar sua camisa vermelha estampada com o desenho de um personagem de desenho animado. A professora faz o sinal de positivo

e sinaliza PODE DESENHAR SUA CAMISA. Henrique, menino que jamais parava quieto, dessa vez aceitou a sugestão da professora e concentrou-se em realizar a atividade proposta. Segurou o giz de cera e desenhou, em vez da camisa, uma figura humana que era ele mesmo, mostrando em seguida para a professora e seus colegas, outra vez a camisa em seu corpo – com o mesmo gestual de quando entrou na sala. Fica feliz em esclarecer, através do desenho que aquele menino desenhado é ele, usando sua nova camisa.



Figura 1 - Desenho de Henrique

### 3.1.2 Análise

O menino traz uma histórico de desatenção exagerada, o que justifica, a seus pais e professora, a dificuldade em evoluir satisfatoriamente no processo de letramento. O alto grau de interesse que apresentava neste dia para expressar fatos que aconteceram com ele

rompeu com o estigma de desatenção que estava sendo construído e agregado à sua subjetividade, sob a forma de um rótulo. Henrique estava sendo conhecido por jamais atender prontamente às sugestões de tarefas a serem desenvolvidas em sala de aula. Ao chegar à sala no dia do episódio relatado, trazia consigo uma motivação nova e inspiradora: a camisa nova por ele envergada. Tal era a sua satisfação com o novo traje, que a tarefa do dia se impôs por si: o menino deveria desenhar a camisa que tanto o envaidecia, e isso foi o que logo propôs a professora. Sugerida e aceita a tarefa, o que ele fez, entretanto, foi desenhar, em vez da camisa, uma figura humana que ele entendia ser a sua própria imagem, numa manifesta transferência da sua autoimagem para a do objeto novo da sua satisfação, e não por acaso, se afinal a camisa ligava-se intimamente ao seu corpo. Henrique não desenha ainda o corpo humano com todos os seus elementos estruturais. Faz uma grande cabeça, da qual saem duas pernas. Entretanto, escolheu o lápis vermelho, da mesma cor que a sua camisa, de forma a, na medida do seu grau de percepção e elaboração, poder representar a camisa vermelha que estava usando.

De fato, resta observar que a suposta incapacidade do menino de corriqueiramente se concentrar nas propostas de tarefa que lhe eram feitas, resultava da ineficácia do significado da proposição, que sobre ele nada ou pouco repercutia, e não da sua inaptidão ou desinteresse em receber e executar tarefas. Acertado e negociado o motivo de seu desenho, o aluno realiza, em uma única representação, a ideia da sua própria imagem e a da camisa nova que nesse dia ele vestia. No presente caso, fica também evidenciada a capacidade do menino de, por meio do desenho, representar a si a aos valores subjetivos da novidade e da beleza vistas por ele na camisa. O desenho de Henrique traz mais do que o prazer de rabiscar o papel. Tem uma intencionalidade comunicativa, carregada de significado e que cumpre três funções básicas: a de comunicar a felicidade que sente ao vestir sua nova camisa, a de substituir a escrita, ainda inexistente, e a da fala. Provavelmente, se sua alegria fosse expressa através da fala, talvez Henrique não sentisse a necessidade de desenhar-se com sua nova camisa.

### 3.2 Episódio II - O futebol

Autor: Álvaro, seis anos, apresenta surdez severa, associada à paralisia cerebral e tetraplegia leve. Apesar de forte comprometimen-

to motor e linguístico, tem a atividade intelectual completamente preservada e um grande interesse em aprender. Faz uso de próteses auditivas retroauriculares. Comunica-se por meio da oralidade e está adquirindo a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Apresenta muitas dificuldades articulatórias, o que compromete a compreensão da sua fala. Sua dificuldade motora também dificulta a execução dos sinais. Frequenta a primeira etapa do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização) em escola regular de uma região administrativa de Brasília. Apresenta muita facilidade e interesse pela leitura e escrita.

### 3.2.1 Descrição do evento

Álvaro mostra seus machucados nos joelhos e na altura das costelas para a professora ao mesmo tempo em que se esforça para falar: TIA, FUTEBOL! A professora fala: VOCÊ SE MACHUCOU JOGANDO FUTEBOL? O menino pula, chuta o ar e cai no chão gritando: GOL. A professora o chama para a mesa onde está sentada com mais dois alunos, olha os machucados e recomenda que o menino tenha mais cuidado para não se machucar. O menino fala: TIA, PODE DESENHAR? A professora pega papel e o menino, os lápis.

Sentado à mesa com os colegas, a atividade começa como se fosse uma extensão da brincadeira com a bola. Concentrado e munido de uma grande variação de cores, habilmente ele faz surgir sobre o branco do papel, primeiro como se fossem traços isolados e que nada representassem, mas que depois se articulam numa coerente e definitiva representação de todos os elementos contidos no futebol: o campo de jogo, os jogadores, a bola e a ação. Lá estão ele e seus companheiros; do outro lado, os adversários prontos para o confronto.

Pronto o desenho, ele o mostra para a professora e os colegas. Todos se admiram e a professora conversa sobre o desenho e pergunta a Álvaro se ela pode desenhar as traves. O menino pega o lápis e entrega na mão da professora e lhe mostra onde deve desenhar dizendo-lhe: AQUI! AQUI! A professora desenha e uma explosão de alegria reina entre Álvaro e seus pares. Ele novamente pega o lápis e escreve seu nome. Levanta-se e vai até a parede em que está o cartaz com o alfabeto manual, sinaliza algumas letras e fala: TIA, FUTEBOL!

A professora o chama de volta para a mesa e lhe fala as letras da palavra futebol. Álvaro repete cada letra ditada e sinalizada pela professora, escrevendo-as sobre o desenho.



Figura 2 - Desenho de Álvaro

### 3.2.2 Análise

Segunda-feira, o menino se apresenta para a aula ainda bastante agitado pelo que fora o seu final de semana. Havia jogado futebol com os irmãos e o padrasto, e, como quase sempre acontece em tais ocasiões, acabou com os joelhos e outras partes do corpo marcadas por raladuras e arranhões. Mas aquelas marcas eram para ele algo parecido com um troféu, coisa que ele fazia questão de mostrar e falar a respeito. Eram provas da sua competência em desenvolver uma atividade lúdica que requer níveis complexos de atividade motora, como o futebol, e que ele acha que as pessoas pensam que não possuiria tal competência.

Refletindo suas tensões interiores, ele quis, durante a atividade de desenho, representar a experiência vivida no dia anterior. Munido dos lápis de cor, representou, muito habilmente, a gratificante experiência que foi o jogo de futebol.

Tem-se aqui a perfeita confluência entre a experiência vivida, o tema da atividade proposto pelo próprio aluno e a verossimilhança da atividade gráfica executada, resultando daí a conclusão de que o desenho é a primeira forma notacional da criança surda relatar/

narrar por meio da atividade gráfica suas experiências concretas. Por isso a importância da criança ter acesso a outras narrativas, como, por exemplo, histórias de seus pares e estórias infantis, como possibilidades de impulsionar sua criatividade. No caso de Álvaro a presença da escrita já marca a sua produção, quando assina a autoria da obra e escreve o seu tema. A presença do desenho da professora, autorizada por ele e que complementa a cena, revela a naturalidade em que o episódio aconteceu. Marca a aproximação das vozes da professora e do aluno e a construção compartilhada de significados.

### 3.3 Episódio III - Deu zebra!

Autor: Vítor (nome fictício), 6 anos. É surdo profundo e filho de pais surdos, recebeu o implante coclear aos quatro anos. É fluente em língua de sinais, uma vez que esta é sua primeira língua. Ainda não se beneficia da oralidade para expressar-se, assim como apresenta dificuldades para compreender o que lhe falam. Estuda na pré-escola da rede privada de Brasília e é o único aluno surdo não apenas da sua sala de aula, mas também de toda a escola.

#### 3.3.1 Descrição do evento

No centro de desenho, cada criança deve desenhar um animal do zoológico que tem quatro patas, escrever o nome do animal e copiar do quadro a palavra “zoológico”.

Vítor está sentado entre duas meninas, N. e AB., que falam sobre os animais que vão desenhar.

N. (fala): - Eu vou fazer um leão.

A B.: - Eu vou desenhar uma zebra.

Vítor olha para o desenho de N. e também desenha um leão. Enquanto desenha a juba do animal franze o nariz e a testa.

N. muda de lugar e senta-se bem próximo de AB.

A.J. senta-se no lugar de N., ao lado de Vítor e começa a provocá-lo, puxando o seu papel.

Vítor reage e os dois começam a brigar.

A professora auxiliar se aproxima.

Professora auxiliar: - Vítor termina a sua tarefa. AJ., o que você tá fazendo aí?

Vítor olha o desenho de AB. e desenha uma figura feminina, assim como a menina o fez. Mostra para A.J. enquanto vocaliza embravecido e bate com o giz de cera no seu desenho. Copia a palavra “zoológico”. Pinta seus desenhos.

Professora auxiliar: – Escreve aqui, Vítor (Ela escreveu “Z”, “z”, na tarefa do menino para ele copiar).

Vítor copia, faz o primeiro “Z” espelhado, reconhece, bate na testa numa expressão de inconformismo, depois escreve corretamente.

A professora auxiliar escreve “zebra” numa folha de papel e dá para Vítor copiar.

Vítor copia, sem entender o que está se passando.

Professora auxiliar: – Olha a zebra da AB. (mostra o desenho da menina). Zebra tem listas, cadê? (Faz movimentos com o indicador riscando o desenho de Vítor).

Vítor pinta listas no seu leão. Vira a folha e escreve o seu nome.



Figura 3 - Desenho de Vítor

### 3.3.2 Análise

Neste episódio notamos que Vítor não compreendeu o que deveria realizar como tarefa. Necessitou apoiar-se nas tarefas das colegas para realizar a sua. O seu desenho não se traduz numa

mera cópia dos desenhos das colegas. O menino atribui significado ao seu desenho, ao fazer uma fisionomia representativa do animal. O desenho de N. para Vítor foi uma pista necessária para a sua produção. Quanto à figura feminina desenhada por Vítor, ao olhar o desenho de AB., reforça a ideia da não compreensão dos comandos dados oralmente pela professora, de que deveria desenhar o animal do zoológico que mais gosta. Ora, o gostar para a menina, significou proximidade, estar junto e se representar no desenho, posicionando-se ao lado do animal. A surdez de Vítor conduz a uma falha na mediação, uma vez que a professora auxiliar faz referências falando e Vítor não a entende. Vítor é cooperativo, buscando atender ao que a professora lhe pede, na medida do possível. Imprimiu no seu desenho a emoção vivenciada naquele momento por uma colega. A figura feminina que ele desenha pode ser uma imitação da representação de A.J. Apenas a copiou, abrindo mão de sua criação e, por conseguinte, da expressão de sua subjetividade. Vítor poderia ter representado um outro animal e a si próprio, a exemplo de AB., se a comunicação entre a professora e ele tivesse sido efetiva.

Também merece ser destacado o domínio do grafismo que o aluno tem. Ao copiar o “z” espelhado, ele percebe sozinho o seu erro e reescreve a letra, por própria iniciativa. A leitura do desenho de Vítor pela professora auxiliar se dá de uma forma mecânica e superficial, o que provoca uma distorção do desenho do aluno e implica na sua alteração, trocando leão por zebra. Em decorrência, por não haver trocas linguísticas significativas e comuns, sua subjetividade é invadida, favorecendo a chacota por parte dos colegas, o que não aconteceu.

Um leão listrado é mais do que a expressão gráfica de uma criança surda. É a expressão cabal de que formas mediacionais inadequadas estão sendo produzidas. A tentativa da professora de buscar um resultado sem procurar entender o que estava acontecendo, impondo sua coerência incoerente, resulta a uma exposição potencialmente vexatória do aluno surdo. O desrespeito à autoria poderia ter consequências prejudiciais ao desenvolvimento da escrita neste sujeito surdo em fase inicial de letramento.

## CONCLUSÃO

Apesar de não haver estudos que comprovam a habilidade maior do desenho pela criança surda, observa-se empiricamente uma alta correlação entre surdez e habilidade para o desenho. Uma possível explicação seria que a ausência na aquisição de uma língua os impeliria a desenvolver através do desenho a função comunicativa que as crianças ouvintes obtém através da fala.

Na escola, em séries mais avançadas, tanto as crianças surdas ou que apresentam dificuldades auditivas, quanto seus pares ouvintes, participam em atividades de letramento. Usam a língua portuguesa, na forma escrita. O mesmo interesse presente em crianças ouvintes, no que se refere a desenhar e a buscar entender o material impresso, também se revela nas crianças surdas. Como não existe uma escrita em língua de sinais já estabelecida, as crianças surdas são forçadas a dominar o sistema sígnico da leitura e a escrita da língua portuguesa, abrindo mão de um dos elementos que participam na aquisição dos dois processos: a audição. Além de que a língua portuguesa pode ser considerada como uma segunda língua ou língua estrangeira para os alunos surdos.

Observa-se que na fase em que se encontram os meninos autores dos desenhos analisados, Henrique, Álvaro e Vítor, as experiências pessoais são o elemento motivador de suas produções. Os três apresentam níveis distintos de proficiência na expressão gráfica, mas revelam intenções semelhantes. A leitura do desenho da criança surda merece estar circunscrita neste contexto de significação, pois é a partir da leitura significativa que o outro faz do seu texto, que promove na criança surda o uso prazeroso do desenho, do qual, aos poucos, emerge a escrita.

As figuras e imagens traçadas desempenham uma função adicional àquelas observadas nas produções encontradas em crianças ouvintes: o desenho torna possível expressar um conteúdo com significado, substituindo o que não consegue ser expresso através da fala. Na sequência, o conteúdo das experiências vividas será expresso através da escrita.

A substituição gradativa da escrita por imagens, característica do desenho, pela escrita por um complexo sistema de signos, como é o alfabeto, obedece às mesmas etapas em crianças surdas e ouvintes

e desempenha a mesma função. O que diferencia os dois processos é o tempo em que se estabelece a transição do pictórico em simbólico, quando a audição não participa no letramento infantil.

Acreditamos que práticas que valorizem as produções gráficas iniciais da criança surda favorecem sua imersão no mundo do letramento. Ao contrário da mera execução de uma tarefa pedida pela professora, as experiências, os conhecimentos e as habilidades já desenvolvidas merecem ter o reconhecimento neste novo cenário de sua vida, a escola.

Professores de alunos surdos na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental precisam lembrar que esses alunos usam o letramento de formas singulares ou complementares ao processo comunicativo. Quando a comunicação sinalizada falha, usam desenhos ou escrita para se expressar.

É da competência do professor promover formas de letramento que sejam apoiadas na experiência visual para crianças surdas em fase inicial de escolarização, como na Educação Infantil ou na 1ª série. Não são ainda capazes de escrever uma mensagem, mas se apoiam em rótulos, gravuras ou anúncios para conduzirem a sua mensagem.

Para assegurar que os alunos surdos recebam uma educação de qualidade, educadores precisam entender as necessidades de aprendizagem deste grupamento. Através da compreensão das especificidades, educadores poderão criar uma nova geração de alunos surdos ou com perda auditiva altamente letrados.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cláudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v.13, nº 2. São Paulo, Abril/Junho 2008.

BROWN, Margaret; RICKARDS, Field; BORTOLI, Anna. Structures underpinning pretend play and word production in young hearing children and children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 6, n. 1, p. 15-31, 2001.

- DEW, Donald. (ed.) *Serving individuals who are low-functioning deaf*: Report of the Twenty-Fifth Institute on Rehabilitation Issues. Washington, DC: George Washington University. 1999.
- FEIN, Greta. Pretend play in childhood development. *Child Development*, v. 52, p. 1095-1118, 1981.
- KELMAN, Celeste Azulay. *Letramento do aluno surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2*. Texto veiculado no site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://ihainforma.wordpress.com>>. Acesso em jun. 2012.
- KELMAN, Celeste Azulay. *Sons e gestos do pensamento: um estudo da linguagem egocêntrica na criança surda*. Brasília: CORDE, 1996.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Inter-relação entre desenho, oralidade e escrita*. São Paulo: Robe Editorial/Cabral, 1995.
- LUCKNER, John. L.; HANDLEY, C. Michele. A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. Washington: Gallaudet University, *American Annals of the Deaf*, v. 153, n. 1, p. 6-33, 2008.
- LUCKNER, John, L.; MUIR, Sheryl. Successful students who are deaf in general educational settings. Washington: Gallaudet University. *American Annals of the Deaf*, v. 146, n. 5, p. 435-445, 2001.
- LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV Alexei Nikolavich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 143-189.
- PADDEN, Carol; RAMSEY, Claire. Deaf culture and literacy. Washington: Gallaudet University. *American Annals of the Deaf*, v. 138, n. 2, p. 96-99, 1993.
- PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cadernos CEDES*, v. 26, n. 69, p. 205-230, 2006.

QUADROS, Ronice. *Estudos Surdos I*. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2006.

QUEIROZ, Esmeralda Figueira. *A escrita inicial de uma criança surda com implante coclear*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vigotski e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Fundamentos de defectología. Obras completas, Tomo V*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.





# CAPÍTULO 11

## LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA QUESTÃO DE ENTRETENIMENTO OU ALGO MAIS?

NORMA LUCIA NERIS QUEIROZ  
DIVA ALBUQUERQUE MACIEL  
SILMARA CARINA DORNELES MUNHOZ

Pelas crianças, “abriremos o livro da história e das tradições. Elas partilharão conosco da leitura de mundo, transformando-se em artífices da manifestação cultural, ou seja, em construtoras de sua própria história”.  
(UNESCO, 2005).

Nos dias de hoje há um consenso entre famílias e profissionais da educação que ler e escrever **para** e **com** crianças pequenas são práticas significativas, que podem contribuir não só para o seu entretenimento e deleite estético, mas também para o seu desenvolvimento. Como fonte de entretenimento, a leitura e escrita possibilitam o enlevo com os maravilhosos textos que já foram escritos e com aqueles que ainda serão produzidos pelas crianças, pelos jovens, pelos idosos e também por nós adultos.

Neste escrito, convidamos a todas(os) vocês a trilharem conosco o percurso que ora apresentamos, no qual estamos comprometidas e dispostas afetivamente a refletir acerca da leitura e da escrita na educação infantil.

Este texto está estruturado a partir do que chamamos de “Paradas Reflexivas”. A primeira aborda elementos históricos sobre leitura e escrita na educação infantil e a formação de leitores/escritores infantis, a segunda trata das práticas pedagógicas, envolvendo leitura e escrita **para e com** crianças pequenas, a partir de gêneros orais e escritos, especialmente poemas, parlendas, adivinhas e trava-línguas. A denominação “Paradas Reflexivas” baseia-se no fato de que, mais que meramente apresentar tais temas, pretendemos convidar o leitor a refletir conosco sobre o processo de ler, de escrever e de formar crianças pequenas como leitoras e escritoras no contexto de instituições educativas.

Sabemos que alguns aspectos propostos em nossas “Paradas Reflexivas” poderão ser conhecidos dos(as) professores(as) da educação infantil, mas defendemos que ao tecer um novo olhar sobre o conhecido, geralmente descobrimos novos aspectos, que muitas vezes nos passaram despercebidos. Fazendo uma analogia, acreditamos que estas descobertas são como fazer uma caminhada em um percurso conhecido na companhia de um bom companheiro que está passando por ele a primeira vez. Ao apresentar-lhe, cuidadosamente, as coisas desse lugar, bonitas ou não, enxergamos detalhes que no cotidiano de nossas caminhadas solitárias não os víamos.

Então, vale a pena descobrir novos aspectos ou novos detalhes para possibilitar a transformação das crianças em verdadeiros artífices e construtores das manifestações culturais, a partir das competências de ler e escrever, isto é, da leitura e da escrita de mundo, como destaca a epígrafe do início do texto.

## **1. PRIMEIRA PARADA REFLEXIVA: LER, ESCREVER, FORMAR PEQUENOS LEITORES/ ESCRITORES E ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O acontecido constitui os fatos, os adultos, as crianças e o hoje. Assim, o acontecido constitui a História necessária para a compreensão do próprio acontecido. É neste movimento que faremos nossa pri-

meira “Paradas Reflexivas”, buscando compreender alguns aspectos históricos do processo de leitura e escrita que permearam a educação infantil no Brasil e no Distrito Federal.

Para orientar a discussão nessa primeira “Paradas Reflexivas”, arrolamos o seguinte questionamento: por que se faz necessário defender, ainda nos dias de hoje, a leitura e a escrita nas práticas pedagógicas na educação infantil, quando há um consenso sobre a importância dessas práticas para o desenvolvimento das crianças pequenas?

Para responder a esse questionamento, ressaltamos que o domínio da língua escrita se tornou valorizado, na maioria dos países, no início do século XX, e no nosso não foi diferente, hoje o Brasil caracteriza-se como uma sociedade grafocêntrica (OLSON, 1997; SOARES, 2008). Nas sociedades com estas características, as práticas de leitura e escrita têm se tornado cada vez mais complexas e sofisticadas, inclusive pela forte presença da introdução das tecnologias e práticas virtuais. Para os sujeitos lidarem com estes contextos de letramento de forma competente é preciso que não sejam apenas alfabetizados, mas tenham desenvolvido habilidades significativas de letramento (MACIEL, 1996; MACIEL; QUEIROZ 2015).

Para atender às exigências desses contextos de letramento é necessário que a escola privilegie a formação dos alunos como leitores e escritores desde cedo, considerando que um sujeito para ser leitor/escritor deve, além de dominar a tecnologia do ler e do escrever, fazer uso da língua escrita, como uma ferramenta indispensável ao seu desenvolvimento pessoal e à sua participação social, seja ele, criança, jovem, adulto ou idoso, uma vez que o acesso a outras linguagens e a outros conhecimentos fundamentais, os quais podem possibilitar ao atendimento das necessidades individuais, socioeconômicas e políticas em nossa cultura, são na maioria das vezes efetivados pelo letramento (QUEIROZ; MACIEL, 2011; PINTO; MACIEL, 2011; QUEIROZ, 2006).

Quando nos referimos à língua escrita, estamos envolvendo tanto a leitura quanto a escrita. A língua escrita, além de comunicar, expressar sentimentos e ideias, armazenar informações, preservar dados e fatos, denunciar, criticar e entreter (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2011; MATENCIO, 2007; ROCHA; KRAMER, 2011) é, também, um instrumento de poder. Durante muitos séculos, principalmente no Ocidente, a escrita concedeu poder aos burocratas e religiosos, os quais manipulavam informações e conhecimentos construídos pela humanidade a favor de seus interesses, excluindo a maioria dos homens comuns, uma vez que não sabiam ler e escrever.

Estes últimos ficaram impedidos de construir conhecimentos mais elaborados a partir da leitura de documentos jurídicos, do registro de fatos importantes, de tornarem-se profissionais, bem como de participar socialmente em suas comunidades de forma mais efetiva, como, por exemplo, escolher dirigentes, organizar associações profissionais, construir regras e convenções políticas mais adequadas (CAGLIARI, 2005; GELB, 1985).

Associada às relações de poder e dominação, a língua escrita é tomada como um marco da passagem da pré-história para a história. Como destaca Gelb (1985, p. 85), “a escrita existe somente em uma civilização e uma civilização não pode existir sem a escrita”. Com base nestas afirmações, a língua escrita passou a ser considerada, também, como motivadora do aparecimento das civilizações modernas, do desenvolvimento científico e tecnológico e do desenvolvimento humano, enfim é considerada como constitutiva do sujeito, do seu modo de agir, ser e pensar (MUNHOZ, 2008). No livro *A importância do ato de ler*, Freire (2011) ressalta que as sociedades contemporâneas devem assegurar a todos – homens, mulheres e crianças – o domínio da língua escrita. Para ele, o sentido da construção deste conhecimento é o de libertar estes sujeitos, e não aprisioná-los ainda mais. Hoje, podemos dizer que o sujeito que não se apropriou do ler e do escrever ocupa um lugar diferenciado na sociedade em que a maioria das pessoas já domina pelo menos a técnica da língua escrita (alfabetização).

No final dos anos de 1980 e na década de 1990, tivemos conquistas político-educacionais importantes em relação à educação brasileira, especialmente no que diz respeito à obrigatoriedade e à gratuidade do processo de aprender a ler e escrever para todos os cidadãos brasileiros. Tivemos, também, a integração da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, a qual foi assegurada pela Constituição Federal de 1988 e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). Sabemos que conquistas desta natureza só assumem seu verdadeiro sentido se “saírem do papel” e tornarem-se ações efetivas. Mas quando analisamos as políticas públicas educativas estruturadas dos anos de 1990 para cá, observamos que o Estado tem formulado programas de incentivo à leitura, como, por exemplo, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), entre outros.

Por outro lado, observamos, também, que escolas e professores têm tentado mudar suas práticas pedagógicas, privilegiando a forma-

ção de leitores/escritores, considerando que os alunos, nos dias de hoje, convivem de forma mais intensa com a língua escrita.

Entretanto, por que os alunos ainda têm apresentado níveis de leitura e escrita aquém das expectativas dos diferentes segmentos da sociedade brasileira, se ao mesmo tempo a literatura tem confirmado que as crianças têm tido cada vez mais cedo contato com a língua escrita? De um modo geral, nos dias de hoje, as crianças têm vivido mais próximas à língua escrita, ou seja, têm acesso a diversos portadores de textos (rótulos, embalagens, roupas, bonés com escritas, *outdoors*, revistas, programas televisivos e mídias digitais, entre outros). Apesar da imersão delas no mundo letrado, não podemos ignorar as diferenças destes contatos com a escrita entre crianças de grupos mais favorecidos e as das camadas populares. Analisando as diferenças, arriscamos a dizer que as principais podem estar na intensidade desta aproximação com a escrita e a qualidade das práticas de leitura e escrita vivenciadas por elas. A leitura e escrita estão integradas à vida cotidiana dos grupos mais favorecidos, envolvendo a criança em um contexto rico de letramento.

Quando as crianças dos grupos mais favorecidos chegam à escola, elas dão continuidade a esse processo vivido naturalmente no seu dia a dia. Sendo assim, é importante a escola oportunizar igualmente a todas as crianças, especialmente às das classes populares, principalmente às que estão na educação infantil, o acesso a um processo de letramento que leve em consideração aspectos linguísticos e estéticos. Ou melhor, “um processo (letramento) de toda a vida” (SOARES, 2008, p. 1). É importante considerar, também, que o nosso sistema de escrita alfabético é produto do esforço coletivo da humanidade para representar o que se quer simbolizar: a linguagem (FERREIRO, 1985). Esta autora defende, ainda, que: “[...] desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, bem como ler não é reproduzir com a boca o que os olhos reconhecem visualmente” (FERREIRO, 1985, p. 12).

Concordamos com Ferreiro (1985, p. 12), quando ela destaca que para os aprendizes compreenderem o sistema de representação alfabética (ler e escrever), eles vivenciam um “longo, difícil e complexo processo” com a linguagem escrita. A escola é, nos dias de hoje, uma das instituições que tem sido demandada a transformar seus alunos em leitores/escritores competentes, ou seja, mediar situações de aprendizagem que os ajudem ir além do ler e escrever (CHARTIER, 2007). Portanto, a apropriação da língua escrita exige, além

de estratégias pedagógicas de qualidade, um longo tempo. E assim, quanto mais cedo iniciar as crianças nessa formação, suas chances de se constituírem leitoras dos textos dos “outros” e produtoras de seus próprios textos podem ser maiores, justamente por esta prática fazer parte de sua vida (KRAMER, 2011). Por outro lado, a qualidade e o tempo são essenciais. Neste sentido, sugerimos que é de fundamental importância para ir consolidando a formação leitora/escritora iniciada na educação infantil que continue durante os anos seguintes no ensino fundamental com práticas significativas de leitura e escrita (CHARTIER, 2007).

Com estes argumentos, a nossa expectativa é de auxiliar professores(as) e estudantes de licenciaturas, especialmente os de Pedagogia, a refletirem sobre a organização de estratégias pedagógicas de leitura e escrita para os alunos da educação infantil, possibilitando-lhes exercitarem o letramento e não apenas a decodificação e codificação dos signos (MACHADO, 2007). Esta reflexão tem como objetivo evitar que a infância dessas crianças seja “roubada”, ou ainda, antecipada por um processo de alfabetização tradicional, que não considere a especificidade do ser criança.

Apesar dos avanços na formação docente é possível que alguns(as) professores da educação infantil vivenciem, ainda, conflitos em suas salas de aula em relação ao trabalho com os processos de letramentos, especialmente, no que se refere à escrita. Tais conflitos, a nosso ver, podem estar ancorados em motivos históricos gerados durante a construção desta modalidade de ensino no Brasil, uma vez que até os anos 1970 a educação infantil “era concebida como um espaço de cuidados e recreação” (CORSINO, 2011, p. 243), cujos objetivos não visavam à formação de leitores/escritores, embora a contação/audição de histórias, especialmente, os contos de fadas, destinados ao entretenimento dos alunos, estivesse presente esporadicamente em algumas instituições educativas.

Entretanto, no final da década de 1970, o fracasso escolar na alfabetização dos alunos pobres brasileiros era contundente e a educação infantil foi chamada a contribuir para a aprendizagem deles (KRAMER, 2003). Para articular esta parceria, algumas mudanças foram instituídas na educação infantil, especialmente a expansão quantitativa do atendimento de crianças entre quatro e seis anos de idade. Os alunos desta faixa etária que conseguiram participar da pré-escola passaram a desenvolver atividades pedagógicas que se fundamentavam na educação compensatória, a qual defendia a su-

peração de carências e *déficits* linguísticos, perceptivos, motores e culturais das crianças. Podemos dizer que a classificação dessas carências e *déficits* foi um grande equívoco por parte dos propositores deste programa de educação.

Outras mudanças foram implantadas na educação de nossas crianças pequenas nessa época. Uma delas diz respeito ao currículo. Isto é, atividades do currículo da então chamada primeira série passaram a guiar as práticas pedagógicas na educação infantil. Muitos professores(as) começaram a desenvolver atividades que os alunos iriam utilizar na primeira série, como, por exemplo, exercícios de escrita: traçados de letras, memorização do abecedário, cópias de letras e de pequenas palavras descontextualizadas (STEYER, 2001).

Assim, as letras invadiram a sala de aula das crianças pequenas. Essas atividades tinham a intenção de prepará-las “para o ensino fundamental, basicamente, para a alfabetização” (CORSINO, 2011, p. 244). Que mudanças tiveram as crianças entre dois e quatro anos de idade? Como a preocupação estava centrada no fracasso dos alunos de alfabetização, as crianças com dois a quatro anos de idade continuaram, em sua maioria, nas creches, envolvidas em atividades de cuidados e recreação, aguardando completar quatro anos para participar da pré-escola e das atividades de escolarização.

Que ganhos e perdas tiveram nossas crianças pequenas com essas mudanças? É interessante observarmos que essas crianças não foram compreendidas nesse processo como sujeitos integrais: ora tinham direito a cuidados e diversão (quando bem pequenas), ora perdiam esse direito e adquiriam, no processo de aprendizagem, o acesso a um bem cultural – a língua escrita, apesar de muitas dessas práticas pedagógicas não assegurarem a qualidade reclamada nos documentos orientadores da educação infantil e pelos educadores comprometidos com esta modalidade de ensino.

Já no final da década de 1980, com o processo de democratização política brasileira, emergiram diversos movimentos em defesa da criança e da infância por diferentes instituições governamentais, entidades não governamentais, representantes da sociedade civil e especialistas em educação. Estes últimos profissionais se propuseram a aprofundar questionamentos acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de alfabetização e constataram que, mesmo com o empenho da educação infantil na corrida para alfabetizar as crianças, as taxas de reprovações na primeira série continuavam alarmantes e os alunos que franqueavam a barreira da alfabetização não se torna-

vam leitores/escritores, apenas conseguiam codificar e decodificar o código linguístico (CAGLIARI, 2005).

Surgiram também, nesse momento, os resultados das pesquisas acerca da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), bem como foram retomadas as discussões acerca dos modelos de leitura propostos por Goodman (1967) e Smith (1994). Esses modelos defendiam um processo de aprendizagem a partir de práticas sociais de leitura e escrita contextualizadas e significativas para os alunos.

No Distrito Federal, com vistas a incrementar mudanças no processo de alfabetização dos alunos da primeira série, em 1987, a Secretaria de Educação (SEEDF) promoveu um seminário com a participação da professora e pesquisadora Emília Ferreiro para discutir com os professores os achados de sua pesquisa. Apesar das desconfianças iniciais dos(as) professores(as) alfabetizadores da rede pública, advindas do que ainda era desconhecido, eles(as) começaram a despertar interesse pelos resultados dos estudos acerca da psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky. Esses estudos fundamentavam-se na psicolinguística e na epistemologia de Jean Piaget, como ressaltavam as pesquisadoras em seu livro *Psicogênese da língua escrita*, publicado no ano de 1985. Com este evento, o Distrito Federal começa a integrar à sua rede de ensino público, especialmente na educação infantil e na alfabetização, a perspectiva construtivista e os alunos passaram a realizar atividades orientadas pelo método clínico-crítico de Piaget (classificação de objetos, comparação de peso, volume e tamanho, encaixes, entre outros) e os testes da psicogênese da língua escrita para identificar os níveis de escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético).

Reconhecemos que Ferreiro e Teberosky (1985) nos ajudaram a lançar um novo olhar sobre o processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Isto é, elas contribuíram para mudar a nossa pergunta acerca da alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos. A nossa interrogação, até o final dos anos 1980, era: qual o melhor método para alfabetizar nossos alunos? Os resultados de pesquisa dos estudos dessas autoras demonstravam que em uma turma com alunos da classe popular, alguns (poucos) aprendiam a ler e escrever (decodificar e codificar) com métodos sintéticos e analíticos. Esses resultados produziam muita angústia para os alunos, as famílias e os professores.

Com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), passamos a focar os alunos que se alfabetizavam, para então desvelar o processo de aprendizagem da língua escrita desenvolvido por eles e não apenas

culpar os alunos que não aprendiam e suas famílias. Saímos, então, do campo do impossível para o das possibilidades. As autoras afirmam que as crianças elaboram hipóteses acerca da língua escrita e no contato com ela refletem sobre suas hipóteses, desvelando o princípio alfabético. Cabe, portanto, ao professor, intervir de forma mais efetiva, criando situações de aprendizagem para assegurar e ampliar esta reflexão.

Já os anos 1990 caracterizaram-se como os mais promissores para o atendimento da criança, e ao mesmo tempo os mais desafiadores no sentido de construir a qualidade da educação infantil. Para assegurar mudanças positivas na educação das crianças pequenas, diferentes instituições, governamentais, não governamentais e universidades promoveram congressos, seminários, encontros e debates temáticos internacionais, nacionais e regionais.

Concomitantemente aos estudos de Ferreiro e Teberosky, apareceram em nosso país os estudos dos pesquisadores russos Vigotski e Luria. Um desses estudos, bastante divulgado entre os professores da educação infantil e da alfabetização de crianças, foi o da pré-história da escrita, realizado com crianças que conheciam algumas letras do alfabeto, mas não liam, nem escreviam convencionalmente e não estavam integradas ao sistema de ensino formal. Para Luria, a escrita:

[...] não se desenvolve de forma alguma, em linha reta, como um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra (LURIA, 1988, p.160).

As afirmações de Luria (1988), na citação anterior, são bastante interessantes, especialmente quando ele diz que a criança, mesmo antes de participar do processo sistemático de ensino-aprendizagem, utiliza sinais, marcas, desenhos, entre outros, como símbolos para expressar suas ideias, mas esta produção textual não é uma escrita convencional. Ao iniciar o processo de escolarização, a criança interage com um novo sistema de escrita, aceito socialmente e orientado por regras e convenções. Esta nova experiência, Luria (1988) denomina de processo de substituição de “uma técnica de escrita por outra”. Assim sendo, a primeira técnica (escrita espontânea) é elaborada pela criança como uma forma primitiva de registro, pois é independente

da aprendizagem formal. A outra pode ser identificada como uma forma cultural, considerando que advém da aprendizagem formal (intencional) de sistema produzido por um grupo social ao longo da história (GONTIJO; LEITE, 2002).

Os estudos da psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1985) introduziram a perspectiva construtivista, e os de Vigotski e Luria, a da histórico-cultural, na educação brasileira, especialmente no Distrito Federal. Ambas tradições da psicologia trouxeram contribuições importantes, quando reafirmaram que todas as crianças são sujeitos ativos e construtores de seu conhecimento na escola e fora dela.

No início da primeira década do século XXI, a educação infantil brasileira passou a ser norteadada, ainda, por documentos produzidos pelo Ministério da Educação. Entre eles, o que mais se destacou foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), o qual assumiu o caráter de documento orientador da prática do professor, a partir de três eixos: 1) Reflexão sobre a infância, concepção de criança, de educação, de profissionais e das instituições (creches e pré-escolas) no Brasil; 2) Formação pessoal e social, ressaltando a construção da identidade e autonomia; 3) Conhecimento de mundo, o qual destaca a construção das diferentes linguagens e as relações com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Matemática e Natureza e Sociedade, articulados aos valores plurais e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças nas diferentes regiões brasileiras.

O RCNEI (1998) trouxe orientações importantes para gestores, professores e familiares. Para compreender as orientações deste documento, a maioria dos profissionais de educação infantil participou de cursos de formação continuada. Após quase 14 anos de orientação, esses profissionais já utilizam com mais tranquilidade e têm sugerido algumas mudanças, considerando que se o documento deixou de apontar algumas estratégias e a orientação dada já está superada, não basta apenas criticar. Os profissionais da educação infantil que estão na lida cotidiana talvez sejam os mais indicados para sugerir revisões a esse documento.

Uma década após a incorporação da perspectiva construtivista na educação infantil, a Secretaria de Educação do Distrito Federal vem solicitando de seus profissionais que desenvolvam um fazer pedagógico, no qual atividades padronizadas, uniformes e distantes da realidade dos alunos sejam abolidas. Nota-se que há um grupo entre esses profissionais que vem tentando mudar suas práticas pedagógi-

cas, especialmente em relação à leitura e escrita a partir de cursos de formação continuada (aperfeiçoamento, especialização e mestrado) e outros concordam que é necessário mudar, mas ainda não produziram alterações significativas em suas práticas. Sabemos que o rompimento com práticas pedagógicas arraigadas não é impossível, mas é bastante complexo.

As mudanças dessas práticas não dependem apenas do professor (YUNES, 2003). Para facilitá-las é de fundamental importância que autoridades convoquem os profissionais para um novo fazer criando condições para que esses profissionais consigam resistir ao velho como algo pronto, e cedam lugar ao trabalho criativo que a sociedade contemporânea vem reivindicando da escola, especialmente quanto à formação de leitores/escritores competentes desde a primeira etapa da educação básica. Isto é, com as crianças pequenas da educação infantil.

Na “Parada Reflexiva” a seguir, discutimos a importância da formação dos leitores/escritores a partir do exame de algumas práticas pedagógicas, envolvendo gêneros orais e escritos, iniciando pela formação dos professores como leitores/escritores.

## 2. SEGUNDA “PARADA REFLEXIVA”: FORMAÇÃO DE LEITORES/ESCRITORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS

Nesta “Parada” vamos discutir a formação de leitores/escritores e as práticas pedagógicas, envolvendo gêneros orais e escritos na educação infantil, especialmente poemas, parlendas, advinhas e trava-línguas. Para provocar nossa discussão, apresentaremos os resultados de um estudo realizado em 2010, com 16 professoras do Distrito Federal, de oito escolas educação infantil. Duas professoras de cada uma das escolas participaram de um estudo que teve como objetivo subsidiar os estudos de um componente curricular do Curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília (UnB) no segundo semestre de 2011.

Este estudo foi desenvolvido por quatro estudantes e orientado por uma das autoras deste capítulo. Os dados foram construí-

dos por uma entrevista semiestruturada, cujo roteiro foi composto de seis questões abertas que privilegiavam: as concepções de leitura e escrita das professoras; a importância da formação de seus alunos como leitores/escritores desde a educação infantil; as condições, facilidades e dificuldades para desenvolverem suas práticas pedagógicas; a formação inicial e continuada e como se constituíram leitoras/escritoras. Houve boa receptividade por parte das professoras e os resultados foram apresentados para a turma do componente curricular e na Semana de Extensão da Universidade de Brasília.

O estudo investigou como essas professoras se constituíram leitoras/escritoras, com diferentes graus de intimidade com a língua escrita ou não, e porque algumas delas têm desenvolvido práticas pedagógicas em relação à leitura e escrita inovadoras e outras nem tanto.

A partir do percurso histórico apresentado na “Parada” anterior e os resultados desse estudo, nos perguntamos: O que motiva algumas professoras desenvolverem práticas pedagógicas focadas na formação de crianças como leitoras/escritoras e outras não, uma vez que são profissionais da mesma rede de ensino? Esta pergunta nos fez aprofundar mais sobre os dados de nosso estudo e vemos que para respondê-la não bastava questionar a formação inicial e as condições de trabalho das professoras em questão, mas compreender como se constituíram leitoras/escritoras ou não. Ou seja, investigar a trajetória de leitura/escrita deste grupo de professoras, considerando que se tornar um leitor/escritor “como muitas coisas boas da vida, exige esforço e o chamado prazer de ler/escrever é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação de conhecimentos” (AZEVEDO, 2004, p. 38).

Ao percorrermos o caminho da relação destas professoras com o ler e o escrever, nos deparamos com discursos que, como evento social, não encerram seus sentidos em uma análise linguística e/ou da consciência de seu autor, pois “eles implicam, necessariamente, na relação entre o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou quem) da fala, caracterizando-se como expressão e produto destes participantes” (MUNHOZ, 2008, p. 119).

### 3. A CONSTITUIÇÃO DAS PROFESSORAS COMO LEITORAS/ESCRITORAS E COMO FORMAM SEUS ALUNOS

A partir dos depoimentos das participantes e suas ponderações, é possível observar que a qualidade das práticas pedagógicas oferecidas pela escola em que participaram como estudantes, a formação de seus professores e as poucas condições financeiras de suas famílias marcaram a vida pessoal e a formação profissional dessas professoras de forma contundente. Vejamos, a seguir, trechos selecionados dos discursos dessas professoras (nomes fictícios):

“Eu não tinha dinheiro para comprar livros, nem mesmo os didáticos pedidos pelos professores. Minha família por não ter residência própria, mudava com muita frequência e cada escola que chegava, iniciava novo processo de adaptação e vínculos afetivos. Na quarta série, comecei a ter dificuldades para aprender os conteúdos e parei de estudar com vergonha da turma. Depois de dois anos, mudei mais uma vez e voltei a estudar em outra escola, minhas notas eram apenas para passar de ano. Fiz o magistério e descobri que queria ser professora. Durante toda formação escolar nunca me interessei pela leitura. Hoje, percebo que não ter lido na infância me faz muita falta” (Professora Marina – 34 anos).

“Não li na infância porque não tinha dinheiro para comprar livros e a escrita era a das atividades e a redação. Nunca participei de projetos de leitura e escrita” (Professora Joelma – 31 anos).

“Na infância, morava na zona rural de Minas. Desde muito cedo tive de ajudar meus pais no sítio. Mesmo que tivesse tempo para ler e escrever, meus pais não tinham dinheiro para comprar livros. Eles achavam que ‘botar’ os filhos na escola já era o suficiente” (Professora Dalvanira – 42 anos).

“Entrei na escola com 7 anos de idade. Adorava a escola. A leitura não era muito presente [...] De vez em quando, a professora lia uma história para nós. Já a escrita era a da redação, mas os temas não tinha nada a ver conosco. Era uma atividade que acabava com a correção dos erros ortográficos pela professora. Não me considero uma leitora nem uma escritora” (Professora Maria de Lourdes – 35 anos).

“Durante a minha escolarização básica, os professores não liam e não nos estimulavam a ler. A escrita era a da redação uma vez por semana. Na escola, não tinha biblioteca ou sala de leitura. Em casa, não tínhamos livros e meus pais sabiam ler e escrever muito pouco. Tornar-se leitor/escritor nessas condições é muito difícil” (Professora Olga - 45 anos).

“Meus pais apenas mandavam os filhos para escola. Nem meus pais nem a escola cobravam leitura e tinha preocupação em formar um escritor. Como não tinha livros, não lia na infância e acho que é por isso que eu, hoje, não gosto muito de ler e tenho muita dificuldade de escrever” (Professora Angélica - 37 anos).

Os depoimentos dessas professoras revelam que tiveram pouco ou nenhum contato com textos escritos no contexto escolar ou familiar na infância. Inferimos, por meio de seus discursos, que as práticas pedagógicas na escola foram marcadas pela falta de leitura e de escritas significativas. Ou seja, tal prática restringia-se à elaboração de redações de textos como mera tarefa uma vez por semana, cuja temática era escolhida apenas pela professora e não fazia sentido para elas. Nota-se, aqui, uma concepção de infância em que a criança não era reconhecida como um ser ativo, participante do processo de construção de seu conhecimento. Sua participação resumia-se no cumprimento de tarefas e/ou reprodução das poucas atividades propostas, sendo-lhes negado o direito de oferecer ao outro suas contrapalavras à palavra proferida. Geraldi (2002, p. 80) cita Bakhtin ao afirmar que ler/ouvir um texto, oferecendo-lhe contrapalavras, aumenta:

as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade do sujeito, pela encarnação da palavra alheia que se torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem (GERALDI, 2002, p. 80).

No discurso das professoras, percebemos o aspecto limitante na formação do aluno como escritor, uma vez que sua produção era reconhecida apenas como material para correção ortográfica, não se valorizando o ato criativo presente no processo de escrita. Em outras palavras, a questão da autoria. As condições de formação dos leito-

res/escritores no contexto familiar foram também muito restritas. Constatamos que as participantes enfrentaram dificuldades de diversas ordens: o baixo poder aquisitivo de famílias, a falta de acesso a livros em seus lares e na comunidade onde viviam e ainda a falta de estímulo a essas práticas pela própria formação dos pais.

O estranhamento por nossa parte é que a escola como instituição responsável pela formação dos alunos em relação à leitura e escrita também deixava a desejar, quando não proporcionava, à época a estas alunas e hoje professoras, uma situação diferenciada da que encontravam em seus lares. Até podemos compreender, por inúmeros aspectos, que em suas casas não tivessem livros e/ou material de escrita, mas nada compreensível que isso se repetisse em suas escolas. No entanto, como já relatado anteriormente, a preocupação desta instituição centrava-se na técnica do ler e escrever, ignorando o fenômeno letramento.

Os resultados de nosso estudo apontam para o fato de que essas professoras que hoje devem formar seus alunos como leitores/escritores não se reconhecerem como leitoras/escritoras competentes. A partir deste olhar, elas revelaram que a mediação para formar seus alunos não tem sido uma tarefa muito fácil, uma vez que a leitura requer, além do domínio das palavras, da construção do sentido, dos significados e de contextos diferenciados, um processo lento de intimidade entre o leitor e o texto (AZEVEDO, 2004). E sobre isso, elas dizem ter pouco conhecimento e que se sentem inseguras. A leitura requer, ainda, a capacidade de relacionar o texto com suas experiências vividas e lidas e a escrita exige que o escritor vá além de estabelecer a relação fonema/grafema, mas registrar ideias, descrever, relatar e narrar seus textos.

Quando questionamos essas professoras sobre suas práticas pedagógicas, em relação à tarefa de formar seus alunos como leitores/escritores competentes, sete delas veem fazendo cursos de formação continuada, cujo foco é a formação de leitores/escritores, como por exemplo, os cursos Pró-Letramento e Especialização da Educação Infantil, oferecidos pela própria Secretaria de Educação do Distrito Federal em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e Ministério da Educação (MEC); as outras nove reconheceram a necessidade de formação continuada, mas argumentaram a dificuldade de conseguir vagas em cursos desta área e a indisponibilidade de tempo para retomar seus estudos de formação continuada, uma vez que consideram cursos muito difíceis e necessitam dedicar muito tempo a eles.

Sobre os cursos de formação pontuamos a importância de não se ensinar a ser professor, mas proporcionar ao sujeito condições de que se reconheça como professor, assim como autor de sua história. A partir desta noção, poderá pensar sua própria relação com o ler e o escrever, para então poder proporcionar à criança pequena um contato com a língua escrita que permita a sua própria (re)invenção como sujeito.

A partir de suas experiências com os cursos de formação continuada, as professoras participantes deste estudo tiveram posicionamentos diferenciados. Entre elas, as sete professoras que estão integradas nos cursos de formação responderam que, apesar de ainda não se considerarem leitoras/escritoras como gostariam, notam a contribuição desses cursos em suas práticas pedagógicas, uma vez que já arriscaram desenvolver projetos de leitura e escrita. Os fatores que têm contribuído para esta mudança, segundo as participantes foram: a) identificarem-se com o trabalho com alunos pequenos; b) integração na equipe e valorização de seu trabalho pelos seus pares; c) reconhecimento de seu trabalho pelas famílias e alunos; d) formação continuada (sete professoras que estavam à época fazendo curso de formação continuada); e) condições materiais (espaços físicos bem cuidados, gestão transparente, escuta sensível e cuidadosa de todos os sujeitos da comunidade escolar; f) participação na construção da proposta pedagógica da escola, entre outras.

As outras nove professoras têm resistido a inovar suas práticas pedagógicas, argumentando motivos tais como: a) “têm muita vontade de mudar sua prática, mas não sabe como fazer essa transição”, dificuldade de vagas nos cursos de formação continuada na área da leitura e escrita; b) condições materiais inadequadas e espaços físicos descuidados não contribuem para professores(as) e alunos estabelecerem uma relação de pertencimento com essas escolas; c) parquinhos em condições precárias de uso, falta de salas de atividades, incluindo a de leitura, impedindo o desenvolvimento do trabalho pedagógico diversificado.

Para essas professoras, com as condições materiais em que se encontram suas escolas, o foco incide sobre atividades, por exemplo, desenho livre, pintura em desenhos estruturados pela professora, massa de modelar, recorte de gravuras de revistas, reconhecimento de letras do alfabeto e números naturais, brincadeiras com blocos lógicos. Tais resistências as impedem de desenvolverem suas práticas pedagógicas de qualidade, as quais podem acarretar prejuízos na formação integral dos alunos da educação infantil.

Com base nos depoimentos das professoras, é possível compreender que para elas desenvolverem a formação de seus alunos como leitores/escritores é necessário romper com a condição de professoras não leitoras/escritoras e deixarem a leitura e a escrita “entrarem” em seu cotidiano, e ainda acreditarem que os alunos da educação infantil podem ler e escrever em suas salas de aulas. Ou seja, a leitura e a escrita na educação infantil podem ser opções criativas para despertar nos alunos pequenos um mundo de possibilidades.

Em outras palavras, é preciso que em primeiro lugar lhes sejam oferecidos espaços de formação continuada, cujos objetivos sejam o reconhecimento das professoras como autoras e coautoras de seus textos e das leituras que realizam. Que se sintam seguras e tenham prazer nesta nova condição de leitoras/escritoras, e não alheias a elas, privilegiando o ler e o escrever como experiência humana (YUNES; OSWALD, 2003; KRAMER, 2003).

Quando ressaltamos anteriormente que os professores devem promover a leitura e a escrita em suas salas de aula, questionamos que textos os alunos podem ler e escrever na educação infantil. E, ainda, que gêneros orais e escritos podem ser utilizados para despertar o interesse desses alunos pequenos nos dias de hoje, uma vez que a maioria vive em contato intenso com a língua escrita. Entre outros estudiosos da linguagem, Dolz e Schneuwly (2004) sugerem que a prática pedagógica com alunos na educação infantil deve valorizar o texto em seus diversos gêneros orais e escritos, uma vez que eles possibilitam o funcionamento da linguagem, como objeto de conhecimento dos alunos e instrumento de trabalho para os professores. Como os gêneros são criados e recriados a partir das necessidades dos sujeitos na sociedade em que circulam, caracterizam-se, portanto, em infinitos produtos sociais.

Sendo assim, os gêneros da cultura literária ampliam, de forma lúdica, as possibilidades de comunicação e expressão dos alunos da educação infantil, uma vez que exploram a habilidade do narrar. Podem, também, auxiliar professores(as) da educação infantil a recriarem suas práticas pedagógicas mais direcionadas à formação de seus alunos como leitores/escritores, como por exemplo: a poesia, as adivinhas e brincadeiras cantadas (músicas e cantigas de rodas) ou faladas como os trava-línguas e as parlendas.

Destacando as parlendas, podemos dizer que elas foram compostas para serem aprendidas facilmente, uma vez que fazem parte da cultura da maioria dos alunos brasileiros. E por que elas fazem tanto sucesso entre os alunos pequenos? Pela diversidade em suas

estruturas rítmicas: algumas são curtas, outras longas e fazem parte de seu conhecimento na maioria das vezes antes de ingressarem na escola e lerem convencionalmente. Elas podem despertar o interesse dos alunos sobre a maneira como são escritas “palavra de um texto que conhecem oralmente literalmente e não apenas semanticamente” (CHARTIER, 2007, p. 158).

Para os alunos que já estão começando a compreender o funcionamento do sistema alfabético, a estrutura rítmica e “desconcertante” (CHARTIER, 2007) que trazem as parlendas, na maioria das vezes engraçadas, e o envolvimento direto dos alunos na leitura de seus textos, possibilitam um encontro prazeroso com o código linguístico, como, por exemplo, no texto a seguir:

- “Lá em cima do piano  
Tem um copo de veneno  
Quem bebeu morreu  
E o culpado não fui eu”
- “Cadê o tocinho que estava aqui?  
O gato comeu.  
Cadê o gato?  
Foi pro mato.  
Cadê o mato?  
O fogo pegou.  
Cadê o fogo?  
(...)  
Cadê o ovo?  
O padre pegou.  
Cadê o padre?  
Foi rezar a missa.  
Cadê a missa?  
Acabou, ou, ou, ou...”
- “Raridade  
Arara  
É uma ave rara  
Pois o homem não pára  
De ir ao mato caçá-la  
Ou a arara some  
Ou então muda seu nome  
Para arrara”

(Poema de José Paulo Paes, 1997).

Neste poema, o autor chama atenção para a extinção do animal. Cria, portanto, um neologismo, “arrara” juntando as palavras Arara e rara. A sonoridade da palavra traduz o som semanticamente da mensagem, remetendo ao título “Raridade” que lembra o desaparecimento da ave – arara, tornando uma ave rara.

### 3.1 O trava-língua

O trava-língua é uma espécie de modalidade de parlenda, especialmente um jogo verbal que consiste em dizer com clareza e rapidez versos ou frases com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar ou de sílabas formadas por sílabas ou letras com os mesmos sons, mas em ordem diferente. Os trava-línguas são oriundos da cultura popular (COLL; TEBEROSKY, 2000).

Veja a seguir:

- “Dedo minguinho, seu vizinho, pai de todos, fura bolo e mata piolho”.
- “O peito do pé do pai do padre Pedro é preto”.

### 3.2 Advinhas ou adivinhações

Advinhas são perguntas em formato de charadas que fazem as pessoas pensarem e se divertirem. Fazem parte também da cultura popular e do folclore brasileiro (COLL; TEBEROSKY, 2000).

- O que é que é surdo e mudo, mas conta tudo? (livro)
- O que é que é magro prá chuchu. Tem dentes, mas nunca come e mesmo sem ter dinheiro, dá comida a quem tem fome? (garfo)

Ressaltamos que privar os alunos da educação infantil de vivenciar experiências de oralidade e de leitura com textos desta natureza é lamentável, porque quando eles veem esses textos escritos ou em outros suportes eletrônicos, descobrem que podem lê-los tão depressa quanto o professor e que ler, “quando se têm todas as palavras na cabeça”, pode ser mais fácil (CHARTIER, 2007, p. 158). Este princípio fundamenta também o trabalho com as composições musicais, os contos, as poesias e fábulas.

O acesso aos gêneros orais e escritos (parlendas, adivinhas, trava-línguas, poesias e contos) está bem mais facilitado para os(as) professores(as). Observamos, ainda, que alguns desses profissionais resistem sobre incluir esses textos em seus planejamentos, argumentando que “leitura de cor” não é “ler de verdade”. Eles demonstraram preocupação se os alunos com estas práticas não estariam construindo “uma falsa representação do ato de ler” (CHARTIER, 2007, p. 158).

Observamos que essas críticas não são feitas às escolas que adotam metodologias que trabalham com textos conhecidos antes de serem lidos. No entanto, é válido refletir sobre a preocupação expressada pelos professores(as), uma vez que ainda temos escolas que valorizam metodologias de ensino que privilegiam a aprendizagem, a memorização de textos sem compreendê-los e a cópia de textos sem significado para os alunos.

A audição/contação de histórias pode contribuir para os alunos descobrirem outros lugares, outros tempos, outras maneiras de vestir, de viver, outra ética e ver o mundo de outro ângulo. A leitura/escrita tanto pode ser uma fonte de prazer (COELHO, 2000) quanto contribuir para o desenvolvimento infantil nos níveis: cognitivo, linguístico e afetivo. Em relação ao nível cognitivo, ler/ouvir histórias permite ao aluno fazer associações sobre a experiência dos outros e a sua própria. E, ainda, talvez pela própria estrutura da história, compreender mais facilmente fatos, organizar e guardar informações necessárias. Já no nível linguístico, a audição de um texto pode facilitar para os alunos estabelecerem relações entre a linguagem escrita e a falada, ou seja, perceber o sentido do texto, as fronteiras entre as palavras, os diferentes tamanhos das palavras faladas e escritas, a recorrência de letras e sons, a relação entre fonema e grafema, bem como contribuir para aumentar seu vocabulário, criar frases e textos mais interessantes e dizer de outro modo (parafrasear textos), compreender e construir figuras de linguagem (metáforas) com maior facilidade.

No nível afetivo, a audição dos textos literários pode ajudar os alunos a descobrirem o mundo da leitura pela voz e entonação do outro. Uma das professoras de nossa pesquisa relatou sobre sua experiência com a contação/audição de história que compartilhamos, aqui, com vocês.

### 3.3 A roda de história

“Hoje, a roda de história é um momento, no qual nossas relações estão permeadas de um clima afetivo muito bom. Mas nem sempre

foi assim, quando comecei a fazer a roda para contar história era um desafio. Os alunos voltavam agitados do parque, não conseguia estabelecer um limite. A contação/audição ficava muito prejudicada. No entanto, as dificuldades não eram apenas dos alunos. Incluía a leitura de um livro em meu planejamento, mas não a preparava, ou seja, não lia com antecedência, portanto, não conseguia me envolver como contadora. Minha preocupação, naquele momento era ler o texto, acalmar os alunos e despertar o interesse deles para a atividade. A confusão só aumentava. Ao final todos nós ficávamos muito cansados.

Em um curso de formação, foi destacada a importância da preparação prévia da leitura pelo professor. Resolvi utilizar, na roda de história, os contos de fadas, iniciando pela história de Rapunzel. Com uma boa entonação... surge o silêncio e junto com ele o interesse dos alunos. E a partir desse dia, a roda de história com essas e outras turmas tem sido um momento de prazer". (Professora Joelma, 31 anos).

É interessante olhar para o relato da Professora Joelma, descrito anteriormente, e destacar que até o presente momento alguns professores concebem a contação/audição de histórias como um "calmante" para os alunos, ou seja, a contação/audição assume, aqui, uma função "terapêutica". Em relação a esta temática, Bettelheim (1980) ressalta que a contação/audição de história é uma atividade importante na educação dos alunos pequenos e deve ocupar no currículo escolar a função de uma linguagem a ser conhecida, descoberta nos aspectos que lhes são próprios (internos) e reconhecida como portadora de inúmeras significações, uma vez que ajuda os alunos a entenderem-se a si próprios e orientarem-se em busca de soluções para seus problemas. Enfim, oferece sugestões sutis para que eles lidem construtivamente com suas questões internas.

Coelho (2000) defende também a formação de leitores/escritores infantis por meio dos textos literários, pois ao entrar em contato com outras culturas e o modo como eles foram transmitidos de geração para geração, é possível constatar que a literatura tem sido sua principal ferramenta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente escrito nos propusemos a uma breve reflexão acerca da leitura e da escrita na educação infantil. Partimos de conside-

rações históricas sobre a língua escrita e a Educação Infantil, passando pelo Brasil e Distrito Federal.

Conhecemos alguns discursos de professoras sobre sua relação com o ler e o escrever, além de suas orientações nas práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças pequenas e língua escrita.

Encerramos discorrendo sobre as possibilidades de trabalho, na educação infantil, com determinados gêneros textuais, considerando os interesses das crianças e anseios dos professores em adotá-los.

Consideramos que a formação de leitores/escritores na educação infantil é mais que entreter os alunos da educação infantil ou desenvolver “conteúdos sérios” como estratégia de aprendizagem ou desenvolvimento (BETTELHEIM, 1980; COELHO, 2000). Além dos alunos, sugerimos que a formação de leitores/escritores atinjam também o(a) professor(a) no sentido de desenvolver boas relações, incluindo as de prazer, com os gêneros orais e escritos, facilitando a seleção dos textos mais adequados para seus alunos, que organize os contextos de leitura e escrita e descubra o prazer de ser leitor e escritor, autor, contador e personagem das histórias criadas, inclusive a da sua própria vida. Agradecemos a você por ter aceito o convite de trilhar conosco o caminho deste escrito.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 7. ed, São Paulo: Loyola, 2001.

AZEVEDO, Ricardo. Razões para a formação de leitores. In: SOUZA, Renata Junqueira de. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília: Senado, 1988.

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996). Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2005.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLL, César; TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo português: conteúdos essenciais para o ensino fundamental*. São Paulo: Ática, 2000.
- CORSINO, Patrícia. Professoras de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da Prática. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Org.) *Educação infantil: enfoques em diálogo*. São Paulo: Papirus, 2011.
- DISTRITO FEDERAL. Proposta de educação infantil da Secretaria de Estado de Educação: educação infantil, Brasília: SEEDF, 2010.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GELB, Ignace J. *História da escrita*. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

GERALDI, João Wanderley. *Leitura: uma oferta de contrapalavras. Educar*, n. 20, Curitiba, 77-85, 2002.

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Instrumentos didáticos para mediar o processo de letramento escolar. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (Org.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 78, p. 144-167. abr. 2002.

GOODMAN, Kenneth. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the reading specialist*, 6, pp.126-137, 1967.

KRAMER, Sonia. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (Org.) *A leitura como experiência*. São Paulo: Loyola, 2003, pp.7-15.

KRAMER, Sonia. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Org.), *Educação infantil: enfoques em diálogo*. São Paulo: Papirus, 2011.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retornar o debate. *Trabalho apresentado 24ª Reunião da ANPEd*, 2001.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, Alexei. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143-189.

MACIEL, Diva Albuquerque. *Análise das interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MACIEL, Diva Albuquerque; QUEIROZ, Norma Lúcia Neres. Alfabetização e letramento: Aprender o código ou o sistema de escrita? In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (Org.).

*Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar*. 2. ed. rev. Brasília: EdUnB, 2015, p. 107-129.

MACHADO, Ana Maria Netto. Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. In: CALIL, Eduardo (Org.). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola*. 2. ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.

MUNHOZ, Silmara Carina Dornelas. *Que as crianças pequenas e os professores possam sentir a PALAVRA*, 2012 (no prelo).

MUNHOZ, Silmara Carina Dornelas. *Ler, escrever, inscrever: discursos de alunos e professoras sobre as (im)possibilidades de relações estéticas com a linguagem escrita*. 161f. Tese de Doutorado. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo, Ática, 1997.

PAES, José Paes. *Olha o bicho*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PINTO, Viviane Fernandes Faria; MACIEL, Diva Albuquerque. Interações criança-criança e a coconstrução da linguagem: uma análise qualitativa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 32, 2011, p. 225-245, jan./abr.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Literatura: leitura de mundo criação de palavras. In: YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. 2. ed. São Paulo: Loyola, (158-163), 2005.

QUEIROZ, Norma Lúcia Neris. *A co-construção da leitura e escrita na educação infantil na perspectiva sociocultural construtivista*. (283f.) Tese de doutorado, Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília 2006.

QUEIROZ, Norma Lúcia Neris; MACIEL, Diva Albuquerque. Formando leitores: contando e ouvindo histórias na educação infantil, *Revista Unisinos de Educação*, 2011, (prelo).

SMITH, Frank. *Understanding Reading*. 5. ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

SOARES, Magda. Letrar é mais que alfabetizar. *Entrevista* concedida à Revista Nossa Língua, Nossa Pátria, 24/7/2008. Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, jan-abri, 2004.

STEYER, Vivian E. Escrita e leitura na educação infantil: um mundo de possibilidades. In: ROMAN, Eurilda D.; STEYER Vivian. E. *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas/RS: Ed. ULBRA, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins, 1998.

YUNES, Eliana. *A leitura como experiência*. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Org.). *A leitura como experiência*. São Paulo: Loyola, (7-15), 2003.

UNESCO. Relatório de avaliação da educação infantil nos países membros, 2005.



## CONHECENDO AS AUTORAS E OS AUTORES

**ANGELA RABELO BARRETO** é pesquisadora aposentada do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e consultora na área da educação infantil. Tem atuado em instituições nacionais, delas se destacando o Ministério da Educação, e internacionais, como a Unesco. Linhas de pesquisa: políticas públicas na área educacional; infância, desenvolvimento e educação infantil.

\*

**ANGELA UCHOA BRANCO** é orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, IP, UnB. Seus interesses de pesquisa incluem educação infantil, desenvolvimento moral, ética e valores humanos, cooperação e cultura de paz.

\*

**CELESTE AZULAY KELMAN** é psicóloga e professora associada da Faculdade de Educação e do PPGE da UFRJ. Membro do GT/ANPEPP Desenvolvimento Humano e Narrativas de Formação. Suas atividades teóricas e práticas vinculam-se à Educação de Surdos, Formação Continuada de professores na área da Educação Especial e à Psicologia da Educação.

\*

**DANIELE NUNES HENRIQUE SILVA** é Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, IP, UnB. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (DGP/UnB) e do GT/ANPEPP Desenvolvimento Humano e Narrativas de Formação. Estuda Infância, Cultura e processos de simbolização; Psicologia da Arte; Educação Inclusiva, Surdez; e outras trajetórias de desenvolvimento não hegemônicas.

**DIVA ALBUQUERQUE MACIEL** é professora aposentada e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB). Estuda os processos de inclusão escolar; a relação professor-aluno e bidirecionalidade das interações Psicologia da leitura e escrita e letramento.

\*

**ESMERALDA FIGUEIRA QUEIROZ** é mestre e docente da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atua na educação de surdos e formação continuada de professores. Seu interesse de pesquisa concentra-se nos processos de aquisição e construção de conceitos pela criança surda.

\*

**FABRÍCIO ABREU** é pedagogo, mestre em Desenvolvimento Humano e Saúde e professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Tem como eixo epistemológico as proposições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente nos seguintes temas: infância, imaginação, linguagem e deficiência.

\*

**GABRIELA SOUSA DE MELO MIETO** é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Membro do Grupo de Pensamento e Cultura (DGP; CNPq). Estuda o desenvolvimento da primeira infância; processos de inclusão educacional, com ênfase na deficiência intelectual; e formação docente.

\*

**LÚCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO** é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento e Coordenadora do Laboratório de Psicologia no Espaço Público (Ágora-Psyché), IP, UnB. Membro do GT Membro do GT/ANPEPP Desenvolvimento Humano e Narrativas de Formação. Estuda Educação Infantil; criança e infância; Formação de professores; e ensino de filosofia.

\*

**MARIA FERNANDA FARAH CAVATON** é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Área de Educação Infantil. Membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (DGP/CNPq). Estuda o desenvolvimento infantil de zero a seis anos, com ênfase em fala, gestos, desenho e escrita da criança pequena.

**NORMA LUCIA NERIS QUEIROZ** é professora da Universidade Aberta do Brasil/ Faculdade de Educação – UnB. Pesquisadora do Observatório da Educação em escolas públicas do Distrito Federal (FE/UnB/CNPq), do CEAM/NEAL/Cform (UnB/CNPq) e da Redecentro, envolvendo sete universidades da região Centro-Oeste. Estuda alfabetização e literatura infantil.

\*

**PATRICIA CRISTINA CAMPOS-RAMOS** é Psicóloga Clínica e Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Atua no Ensino a Distância CEAD e UAB/UnB e no Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (DGP/CNPq). Estuda a participação da criança em pesquisas e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

\*

**PAULO FRANÇA SANTOS** é Professor Hospitalar da Rede Sarah Hospitalares de Reabilitação. Atua no Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (DGP/CNPq) e colabora com os projetos Prodência e Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, Faculdade UnB Planaltina. Estuda os processos de reabilitação e inclusão.

\*

**SANDRA VIVACQUA VON TIESENHAUSEN** é Professora Adjunta aposentada da Universidade de Brasília e pesquisadora do Grupo Análise e Intervenção Pedagógica (UnB/CNPq). Atua no eixo Literatura Infantil e Educação, em pesquisas referentes à formação do leitor intérprete em contraponto ao leitor escolarizado.

\*

**SILMARA CARINA DORNELAS MUNHOZ** é psicóloga e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (DGP/CNPq). Trabalha com formação de professores, considerando a relação estética da linguagem escrita no processo de constituição do sujeito.

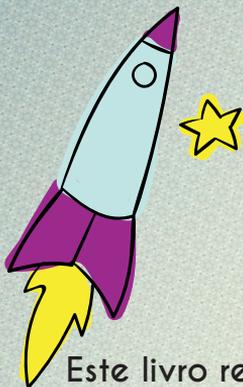
\*

**SILVIANE BARBATO** é Professora Associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, IP, UnB. É líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (DGP/CNPq) e do GT/ANPEPP Desenvolvimento Humano e Narrativas de Formação. Estuda a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e metodologias dialógicas na formação docente.

**STELA TELLES** é Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, coordenando o curso de Licenciatura em Educação Profissional: complementação pedagógica. Estuda inclusão no processo de letramento no primeiro ano de Ensino Fundamental.



[www.editoratiradentes.com.br](http://www.editoratiradentes.com.br)



Este livro reúne textos de autores que vêm colaborando e dialogando com professores e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Os capítulos apresentam e discutem temas que relacionam o desenvolvimento humano e os processos de ensino-aprendizagem.

Nas novas escolas, o conhecimento é organizado de formas diferenciadas, com professores definindo objetivos comuns as diversas áreas de conhecimento, dando aulas juntos, com crianças de diferentes momentos da escolarização comunicando-se e aprendendo juntas, enquanto perguntam, brincam, desenham, leem, escrevem, contam, explicam, explorando os conhecimentos e fazeres artísticos, filosóficos e científicos.

Convidamos o leitor à discussão da escola imersa na contemporaneidade, na sua comunidade, cidade e mundo. E, a partir deste encontro, a desenvolvermos propostas polidisciplinares e transversais, que favoreçam espaços dialógicos em que as crianças investigam, colaboram e criam, concretizando suas agencialidades na construção do novo.

